

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Licenciatura Pré- Bolonha)

Relatório de Atividade Profissional

Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as
perceções dos docentes e dos encarregados de
educação

Ana Sofia Henriques Beato

Lisboa, abril de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Licenciatura Pré-Bolonha)

Relatório de Atividade Profissional

Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as
perceções dos docentes e dos encarregados de
educação

Ana Sofia Henriques Beato

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar sob a orientação da Professora Doutora Diana Boaventura e do
Professor Doutor Horácio Saraiva

Lisboa, abril de 2013

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho tivesse sido possível contei com a amizade e apoio de diversas pessoas.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Diana Boaventura, por ter partilhado o seu saber científico, ter tido paciência nas horas mais difíceis, pela sua amizade, atenção e palavras de otimismo. Agradeço ao meu co-orientador, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela disponibilidade e ajuda.

Aos professores do Mestrado pela transmissão de conhecimentos e apoio.

Às minhas colegas que me acompanharam nesta “caminhada”, em especial à Sara Vicente, pela sua amizade e companheirismo, à Filipa Conde, Nuno Fernandes e Susana Gomes por terem sido um verdadeiro pilar durante a minha estadia em Macau.

Aos meus amigos, Sofia, Paulo, Cristina, Nuno, Paula, Dora e Samuel por toda a paciência, amizade e por nunca me terem deixado desistir.

Aos docentes da instituição escolar em estudo e encarregados de educação pela colaboração na recolha de dados. Ao meu querido ex-aluno Rafael que foi a inspiração para a elaboração deste relatório, e à sua mãe, Ana Paula.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã pela confiança, apoio e carinho.

RESUMO:

O termo de educação inclusiva envolve um repensar radical da política e da prática pedagógica de uma escola, tendo como missão a ética, a justiça e os direitos humanos. Por este motivo, o objetivo deste relatório é analisar como decorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em turmas / escolas de ensino regular, tal como, as atitudes e práticas educativas dos docentes da escola em estudo. Para obter a informação pretendida realizaram-se inquéritos por entrevista a alguns docentes dessa instituição escolar, bem como, inquéritos por questionário aos docentes e aos encarregados de educação da turma com aluno com NEE. Perante a análise da informação recolhida verificou-se que para a maioria dos profissionais de educação não existiu qualquer preparação na sua formação inicial para trabalharem em simultâneo com alunos com e sem necessidades educativas especiais. Para estes profissionais de ensino existem dúvidas e interrogações em como atuar na prática num meio inclusivo, agindo diversas vezes de modo empírico. No entanto, é referido pelos mesmos a importância e gosto por lecionarem num paradigma inclusivo, assegurando a mais valia de um contacto com uma criança com NEE. Verificou-se que para esta amostra a inclusão é vista de uma forma profícua tanto para o desenvolvimento pessoal e social destes alunos, como para o enriquecimento dos seus pares.

No entanto, os resultados obtidos manifestam, ainda, algumas inquietações em relação ao processo de inclusão destes alunos, anotando como pertinentes algumas condições importantes para a sua melhoria, tais como, a formação dos professores, as condições das escolas (recursos físicos e humanos) e o número de alunos por turma.

Palavras chave:

Necessidades Educativas Especiais, inclusão, escola e professores

ABSTRACT:

The term “Inclusive Education” involves a radical rethinking of the policy and pedagogic practices of a school, having as main mission the ethic, the justice and the human rights. For this reason, the objective of this report is to analyze how the inclusion process of the students with educative special needs follows in schools, as well as the attitudes and educative practices of the kindergarten teachers from that institution.

To obtain the desired information, inquiries through interviews were made to selected teachers from that institution, as well as questionnaire surveys to teachers from the class of the student with special needs. Concluded the analysis of the obtained information, it was verified that the majority of the education professionals were not initially prepared to work simultaneously alongside students with and without special education needs.

To these professionals there are doubts and interrogations about how to act in an inclusive environment, proceeding repeatedly on empirical conducts. However, they refer the importance and fondness of teaching in an inclusive paradigm, assuring the capital gain of communicating with a child carrying special needs. We verified that, to this sample, inclusion is seen as fruitful for both personal and social development of these children, such as for the enrichment of their pairs.

Still, the obtained results manifest some apprehensions related to the inclusion process of these children, noting as pertinent certain important conditions to its improvement, such as the training of the teachers, the school conditions (both physical and human resources) and the number of students per class.

Keywords:

Special Education Needs, inclusion, school and teachers

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO:.....	viii
ABSTRACT:	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
A. Apresentação da situação.....	1
C. Atualidade e importância do tema.....	1
B. Objetivos de estudo	2
D. Metodologia utilizada	3
E. Apresentação da estrutura do relatório	3
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	5
2. INTEGRAÇÃO VS INCLUSÃO	7
3. ESCOLA E PROFESSORES	16
4. CURRÍCULO	23
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	28
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO ALVO.....	29
2.3 FONTES DE DADOS	30
2.4. TÉCNICAS E CRITÉRIOS DE RECOLHA DE DADOS	31
2.4.1. Inquérito por entrevista	31
2.4.2. Inquéritos por questionário.....	32
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	33
2.5.1. Guião de entrevista.....	33
2.5.2. Questionários aos docentes e aos encarregados de educação	34

2.6. TRATAMENTO DE DADOS	36
2.6.1. Entrevistas	36
2.6.2. Inquéritos por questionário.....	37
2.7. ANÁLISE DE DADOS.....	39
2.7.1. Análise de conteúdo	39
2.7.2. Categorias	40
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DE DADOS	43
3.1. PERSPETIVAS DOS DOCENTES	43
3.1.1. Formação inicial dos docentes.....	43
3.1.2. Experiência profissional com alunos com NEE	45
3.1.3. Promoção da inclusão na sala de aula e recreio	48
3.1.4. Dificuldades	55
3.1.5. Envolvimento parental.....	58
3.1.6. Processo de Inclusão.....	59
3.2. PERSPECTIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	62
3.2.1. Escola e docentes.....	62
3.2.2. Processo de Inclusão.....	64
3.2.3. Envolvimento parental.....	69
CONCLUSÕES.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
LIMITAÇÕES	73
NOVAS PESQUISAS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	74

ANEXOS

Anexo A - Guião de Entrevista.....	79
Anexo B - Inquéritos por questionário (Docentes).....	83
Anexo C - Inquéritos por questionário (Encarregados de Educação).....	86
Anexo D - Entrevistas Transcritas.....	89
Anexo E - Categorização das entrevistas.....	108
Anexo F - Categorização da questão aberta dos inquéritos dos docentes.....	120
Anexo G - Categorização da questão aberta do inquérito dos encarregados de educação.....	124

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre integração e inclusão por Porter.....	11
Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados	37
Quadro 3 – Idade dos docentes.....	38
Quadro 4 – Idade dos Encarregados de Educação.....	38
Quadro 5 – Categorização da perspectiva dos docentes entrevistados e inquiridos.....	41
Quadro 6 – Categorização da perspectiva dos encarregados de educação	42
Quadro 7 – Conhecimento das estratégias a adotar quando necessário trabalhar com crianças com NEE	50
Quadro 8 - Alteração de planificação e currículo, de modo, a responder às necessidades de todos os alunos	51
Quadro 9 – Aceitação dos alunos com NEE	53
Quadro 10 - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais promove um maior sentido de tolerância nos outros alunos	53
Quadro 11 – Aprendizagem de alunos com NEE em meio inclusivo.....	54
Quadro 12 – Inclusão de alunos com NEE traduz-se em exigências e esforços para os docentes.....	57
Quadro 13 – Processo inclusão obriga a uma exigência e tempo dispensado pelo docente.....	57
Quadro 14 – Importância do envolvimento parental para o sucesso escolar.....	58
Quadro 15 – Tempo e atenção especial e individualizada dispensada pelo docente a crianças com NEE	64
Quadro 16 - Aceitação e integração de crianças com NEE pelos seus pares	65
Quadro 17 – Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais pelos seus colegas em programas sociais da turma.....	65
Quadro 18 – Promoção de sensibilização e tolerância nas crianças sem NEE através de meio inclusivo	66
Quadro 19 - Contributo importante para a socialização e desenvolvimento psicoafectivo dos alunos com NEE	67
Quadro 20 – Aprendizagem de alunos com NEE em meio inclusivo.....	67
Quadro 21 – Importância do envolvimento parental para o sucesso escolar.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE</i>	<i>6</i>
<i>Figura 2 – Contributo da formação inicial para o docente trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem necessidades educativas especiais.....</i>	<i>45</i>
<i>Figura 3 – Experiência profissional com crianças com NEE.....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 4 – Apoios e condições adequadas por parte da Instituição escolar para crianças com NEE</i>	<i>62</i>
<i>Figura 5 – Desenvolvimento de estratégias adequadas para os alunos com NEE.....</i>	<i>63</i>

INTRODUÇÃO

A. Apresentação da situação

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Este relatório tem como tema “Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as perceções dos docentes e dos encarregados de educação” e nele é identificado e fundamentado o objeto de estudo, que incide na pesquisa do modo como decorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, bem como, as atitudes e práticas dos docentes da escola em estudo.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a escola deverá “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (p.21). Deste modo, a escola procura promover um processo de reflexão e reorientação das suas práticas, perspetivando-as como novos desafios educativos. Numa escola inclusiva, constrói-se uma variedade de interesses e ritmos de aprendizagem que tornam os alunos únicos e especiais, e onde se pretende eliminar definitivamente o seu carácter segregacionista, de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, fazem parte. Pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que segundo Sasaki (1999) em carácter temporário, intermitente ou permanente, possuem necessidades especiais, dependentes da sua condição atípica e que, por esse motivo, enfrentam barreiras para pertencer de uma forma ativa na sociedade com oportunidades iguais às do resto da população. O mesmo autor afirma que “precisamos todos ser educados e reeducados, no sentido de nos tornarmos capazes de perceber, incorporar e trabalhar os múltiplos desafios que estão presentes na conquista de uma educação realmente democrática” (p. 83)

B. Atualidade e importância do tema

A opção por esta temática tornou-se pertinente dado que atualmente, sob o ponto de vista inclusivo e de acordo com Correia (2008a) o docente e técnicos de

educação têm como missão ensinar e educar todos os alunos, respeitando-os e compreendê-los de forma a melhorar o seu desenvolvimento.

Este tema é importante e relevante, uma vez que aparece enquadrado temporalmente após um período de quase duas décadas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e que segundo Martins (2005, p. 10) propõe-se uma sensibilidade da sociedade para esta nova visão de inclusão, o que aponta a necessidade de continuamente ponderarmos sobre as atitudes da sociedade em geral e dos profissionais da educação em particular, e conjuntamente reconhecer sucessos e fracassos nas medidas promovidas para oferecer igualdade de direitos a todos, neste caso, das crianças com necessidades educativas especiais.

C. Objetivos de estudo

Com este relatório pretende-se constatar de que modo a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais decorreu numa escola com turmas regulares e averiguar qual a opinião de docentes e encarregados de educação sobre o processo inclusivo. Como tal, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da escola inclusiva. Neste trabalho a caracterização da escola, foi feita recorrendo à direção que nos facultou todo o material necessário para o estudo. Aferiram-se opiniões junto do corpo docente sobre o modo como decorre a inclusão escolar na escola em questão, bem como a sua opinião e sentimentos sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Para tal, realizaram-se entrevistas a alguns docentes e dois inquéritos, um para os docentes e outro para os pais e encarregados de educação. Deste modo, procurou-se responder às seguintes questões:

1. Será que a escola e os professores estão preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais?
2. Qual é a opinião dos docentes e dos encarregados de educação sobre o modo como decorre o processo inclusivo?

D. Metodologia utilizada

Este estudo é de natureza qualitativa, e tal como citam Bogdan e Biklen (1994), essa investigação possui cinco características:

- 1 - A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal.
- 2 – A investigação qualitativa é descritiva.
- 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47)

O presente estudo decorreu numa escola, em que os intervenientes são todo o corpo docente e os pais / encarregados de educação da turma do aluno com NEE.

A redação e apresentação deste estudo respeitam as normas APA (American Psychological Association, 2006) e de Azevedo (2008).

E. Apresentação da estrutura do relatório

Este estudo insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e este relatório apresenta a seguinte estrutura interna, dividida da seguinte forma:

- **Introdução** – apresentação que engloba: a “Apresentação da situação”, a “Atualidade e importância do tema”, os “Objetivos do estudo”, a “Metodologia utilizada” e a “Apresentação da estrutura do relatório”;
- **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico** – no qual se pretende contextualizar o tema em estudo, procurando desenvolver e aclarar os conceitos fundamentais para a realização deste estudo, com base em diversos autores.

- **Capítulo 2 - Metodologia** - é efetuada a caracterização do campo (instituição de ensino) e o alvo do estudo (docentes e encarregados de educação da turma com aluno com necessidades educativas especiais). São definidas as fontes de dados utilizadas para o atual estudo, fundamentando as técnicas e critérios de recolha de dados.

- **Capítulo 3 - Apresentação e análise dos dados** - Após a recolha de dados é feita a sua análise e discussão.

- **Reflexões finais** - aqui são relacionados os conceitos emergentes da finalidade do estudo, as principais conclusões, bem como, a sua importância e limitações.

- Nas **referências bibliográficas** estão indicados todos os autores e respetivas obras ou documentos que foram consultados, lidos, analisados e referenciados neste relatório e que, como tal, se relacionavam com a temática deste estudo.

- Nos **anexos** encontram-se os instrumentos recolhidos.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

“Todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas” (Nielsen, 1999, p.15)

Sabemos que cada ser humano é diferente, cada um nasce com a sua própria herança cultural, com os seus próprios gostos, interesses e carências, assim como, as suas capacidades e limitações. Todos os indivíduos se diferenciam pelos seus valores, atitudes, capacidades, destrezas, práticas, hábitos, mas todo o ser humano tem direito à educação, sendo ela um procedimento de aprendizagem e de transformação para o aluno. Para Correia (2008a, p. 45), o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) aplica-se a crianças e adolescentes com “problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem específicas (...) derivadas de factores orgânicos ou ambientais”. Landívar e Hernández (1994) entendem que os alunos têm necessidades educativas especiais quando estas derivam de uma incapacidade, sobredotação ou qualquer outra circunstância associada e que limitam as suas capacidades pessoais.

Todo o aluno, com ou sem NEE, deve ser respeitado como um indivíduo que pensa, age, produz, ou seja, que existe, independentemente das suas limitações. Ferreira (2007) defende que este conceito (NEE) “abrange não só os alunos a frequentarem as escolas e as salas especiais, mas também as crianças colocadas nas salas de apoio ou nas salas de aula do regular” (p. 44). Neste sentido, o “conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social” (Bautista, 1997, p. 10). Este apoio poderá ser na totalidade ou apenas durante parte do período escolar do aluno. Para Correia (2008a), uma criança com NEE é aquela que pode não acompanhar o currículo normal sentindo-se necessidade de adaptá-lo, recorrendo, caso seja inevitável aos apoios e serviços acima referidos. A situações como esta, Correia (1999, p. 48) afirma que o “conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas”, de ordem intelectual, sensorial, emocional

e física. Correia (1993 como citado em Correia, 1999, p. 48) evidencia as problemáticas associadas às necessidades educativas especiais (Figura 1):

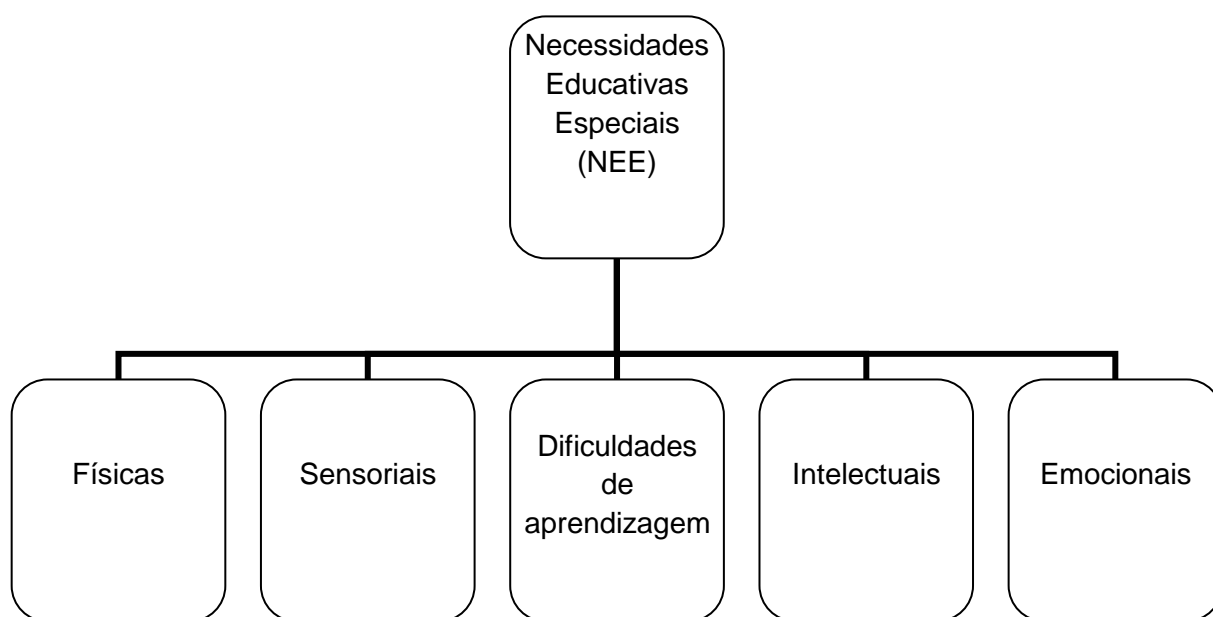


Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE (extraído de Correia, 1999, p. 48)

Antes da década de 70, não eram garantidos quaisquer direitos legais à educação pública para crianças que apresentassem NEE, logo muitas eram excluídas do sistema educativo público, pois pensava-se que estas pessoas estariam melhor em instituições próprias. Posteriormente, estipulou-se que todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve mostrar apropriada às suas necessidades educativas e deve proporcionar-se num meio menos restritivo possível (Nielsen, 1999). Heron e Skinner (1978 como citados por Correia, 1999, p. 19) definem “meio menos restritivo possível” como o ambiente educativo que proporciona ao aluno as melhores oportunidades de avançar, que possibilita ao professor da classe regular atuar da melhor forma com todos os alunos e auxilia na socialização entre os alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que as não têm.

Conforme Correia (1999), o termo NEE vem propiciar uma filosofia de integração na sociedade, oferecendo uma igualdade de direitos, sobretudo no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança em idade escolar. Correia (2008b) evoca que uma criança com NEE só deve sair da turma regular, caso o seu sucesso escolar seja posto em

causa, mesmo com os apoios e ajudas suplementares. Ao referir-se ao conceito de NEE, Brennan (1998 como citado em Correia, 1999), afirma que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (p. 48).

É importante que no futuro as NEE sejam reconhecidas como uma parte comum do ser humano e que se aprenda a aceitá-las com respeito, dignidade e convivência harmoniosa entre os indivíduos da sociedade. Rodrigues (2001) refere que a proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) mostra um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE: “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 19). A mesma declaração refere que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

2. INTEGRAÇÃO VS INCLUSÃO

Com o cuidado que se sentiu de integrar crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas classes regulares, nasce a “Educação Integrada”. Segundo Simon (1999, p. 43), integrar uma criança com necessidades educativas especiais é “um problema particular, um caso onde inúmeros factores intervêm no momento da decisão”. De acordo com Correia (1999, p. 19), entendia-se por este conceito “o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos”. O mesmo autor defende que a escola deve ser um “espaço educativo aberto, diversificado e individualizado” (p. 19), onde cada criança pode encontrar resposta às suas necessidades. Desta forma, o conceito “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização”, onde existe a

necessidade de integrar crianças com NEE na escola regular, no meio físico, social e pedagógico. Ferreira (2007, p. 42) afirma que se pretendia integrar crianças com NEE num ambiente “menos restritivo possível”, para que a mesma pudesse frequentar um ambiente “normal”, mas tendo em conta diversas condutas legislativas para tornar possível este processo educativo. Contudo, esta ideia de educação integrada era representada por uma escola comum, mas só considerava integradas crianças com necessidades educativas especiais que fossem capazes de se adaptarem e acompanharem os restantes alunos. Como Friend e Bursuck (1996 como citado em Ferreira, 2007, p. 44) mencionam o termo “mainstreaming” é “usado para designar a colocação de alunos com incapacidade em contextos educativos regulares apenas quando são capazes de atingir as tradicionais expectativas académicas com um mínimo de apoio, ou quando essas expectativas não são relevantes”. A mesma situação é referida por Dudley e Dippo (1995 como citado em Ferreira, 2007, p. 52) que afirmam que as crianças com NEE são aceites pela escola desde que estas não “incomodem” os pressupostos fundamentais da curva normal nem os princípios da meritocracia e da realização potencial total”.

Na teoria o processo de integração oferece à criança com NEE uma educação pública e livre num meio menos restritivo possível, de modo a garantir uma maior igualdade. Para Simon (1991, como citado em Silva, 2004) existiam dois tipos de integração: a total e a parcial. Na primeira, a criança frequentava a escola na sua totalidade, com exceção de eventuais apoios terapêuticos; na segunda, a criança frequentava “somente uma parte do tempo escolar normal” (p. 56) e apenas acompanhava algumas atividades. Segundo Lipsky e Gartner (1997, como citado por Ferreira, 2007) os alunos com necessidades educativas especiais que permanecem a tempo inteiro na sala de aula do ensino regular, revelam um melhor e mais elevado nível de respostas académicas.

Segundo Correia (1999, p. 20), apesar da integração exercer um resultado positivo perante a criança com NEE, “manifesta atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança: tem a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e constata a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para a ensinar eficazmente”. Deste modo, Rodrigues (2001, p. 127) afirma que esta escola integrativa, “mais do que integrar, era a favor de institucionalização de alunos que apresentassem problemáticas para as quais não se sentia capaz de dar resposta”. Leitão (2006) refere que existe uma grande diversidade de alunos a procurarem a escola, e que esta mostra-se incapaz de fornecer uma

resposta com qualidade a essa procura diversificada. O mesmo autor afirma ainda que para não haver uma mudança na organização escolar, evoca-se e cria-se “um sistema de educação especial que (...) em contextos de aprendizagem separados, apoie esses alunos” (p.12). Correia (2008a) cita que o modelo integrador é orientado “para o aluno médio e em que o aluno diferente parece estar sempre a receber serviços de apoio, mais directos que indirectos, fora da classe regular, mesmo quando a sua problemática o não exige” (p. 25). Este processo de integração mostrou algumas dificuldades para os professores lidarem com a situação e, como Simon (1999, p. 39) invoca, essa maior dificuldade era que “os pais vêem menos dificuldades que os docentes e não necessariamente a mesma ordem de dificuldades”. No entanto, segundo Stainback, Stainback e Bunch (1989 como citados por Correia, 2008a), cada vez mais professores e pais defendiam a integração de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular. A integração de crianças com NEE em classes regulares leva a uma prestação de serviços especiais e adequados, bem como de apoios suplementares que levantam uma série de questões se serão bem sucedidas, como questiona Correia (2008a):

Que tipo de mudanças será necessário efectuar-se na classe regular quanto à sua organização, gestão e apropriação curricular? Que formação (inicial, especializada, contínua) para o professor? Que tipo de recursos humanos têm de ser considerados (técnicos especializados – psicólogos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, etc. – dentro da classe regular quando necessário; financiamento apropriado? Que ratio professor-aluno? (p. 8).

Alguns anos depois, surge um novo paradigma de pensamento, onde o conceito de integração é substituído por uma nova noção, a de inclusão que, segundo Thomas (1997 como citado em Ferreira, 2007, p. 59) se define como “um modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades na escola”, ou seja, é criado um método onde se junta todas as crianças e se faz com que todas aprendam juntas. É relevante que o processo inclusivo vá de encontro às necessidades, quer da criança, quer da família. Odom (2007, p. 18) refere mesmo a importância da flexibilidade no processo de inclusão, podendo esta “ser uma característica importante comum a programas inclusivos de elevada qualidade”, sempre tendo em conta o ser humano. Para Rodrigues (2003, p. 10), a educação inclusiva exhibe-se “como uma evolução da escola integrativa”. Este novo paradigma escolar promove um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua. Criam-se novas e melhores condições e oportunidades de aprendizagem e interação. Esta nova forma de educar, a educação inclusiva, surgiu na Conferência

Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia, mas o seu fortalecimento foi assinalado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 como citado em Martins, 2005):

(...) mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser. (p. 11)

O destaque, na referida Declaração, vai para o princípio que norteia qualquer dinâmica escolar que se pauta pela inclusão, ou seja, todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17). É mencionado por Ferreira (2007) que este projeto inclusivo concretiza os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade, pois este modelo tem como finalidade garantir o sucesso de todas as crianças, com e sem necessidades educativas especiais, num ambiente regular de sala de aula (p. 59). Para os autores Mittler, Ballard e Johnstone (1995 como citado em Rodrigues, 2001 p. 112), quando se fala de inclusão refere-se uma perspectiva centrada “no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas aprendizagens”, enquanto integração baseia-se no espaço físico onde a “aprendizagem se desenvolve”. Nielsen (1999) também define educação inclusiva como uma educação onde se respeitam as necessidades e características de toda a criança, para que a mesma tenha uma transição mais facilitada para a vida ativa, para a sociedade e a aquisição de mais e melhores competências em diversas áreas, de forma a adquirirem uma maior autonomia e independência. Deve-se respeitar o indivíduo como um todo, pois como Guijarro (2005, p. 11) menciona “cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência única”. O paradigma inclusivo combate as atitudes discriminatórias, gerando assim, uma ética face às crianças com NEE, quer na escola, quer na sociedade.

Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no processo de integração. Mas a escola inclusiva vai para além de tudo isto. Uma escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que vêem as suas

necessidades educativas serem satisfeitas (Stainback e Stainback, 1990, como citado em Odom, 2007, p. 17)

Porter (1997 como citado em Rodrigues, 2001, p. 81), esquematiza as principais diferenças entre integração e inclusão (Quadro 1):

Quadro 1: Diferença entre integração e inclusão por Porter (1997 adaptado de Rodrigues, 2001, p. 81)

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnósticos-prescritivos	Resolução de problemas com colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Nesta perspectiva o termo integração começa a dar lugar à inclusão. “A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (Aranha, 2000 como citado em Mattos, 2004, p. 53). Resumindo e dando uso às palavras de Ferguson (1995 como citado em Ferreira, 2007, p. 85) a principal mensagem da integração é remediar “a discriminação social, pondo fim à estigmatizante e discriminatória exclusão e segregação educativa”.

Esta nova visão da inclusão vem mostrar que toda a sociedade sairá beneficiada, pois permitirá uma metodologia mais individualizada, dispondo de uma maior quantidade e variedade de recursos que desenvolverão valores e atitudes de solidariedade, colaboração e respeito. Por inclusão entende-se que todos os alunos da comunidade escolar têm direito às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. “Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar

da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor” (Leitão, 2006, p. 34). A multiplicidade de pessoas e conhecimentos promove um enriquecimento interior, pois a inclusão cria uma ampliação de presença de indivíduos com necessidades educativas especiais em contexto escolar. Esta educação inclusiva não se centra somente em pessoas com deficiência, mas em todas as que necessitem de apoio educacional. Segundo Costa (1996), a educação inclusiva em Portugal surge no sentido de defender o direito à plena dignidade e igualdade da criança enquanto ser humano. É assim concebido um “novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar” (Jiménez, 1997, p. 21). Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, assiste-se a uma modificação no que respeita a esta conceção de ‘Escola Inclusiva’. Assim, um dos principais objetivos consagrados é “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. (Artigo 7º, alínea j). Os alunos têm “direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restritivo possível (Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86)” (Costa, 1996, p. 158). “Assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função das suas características e necessidades individuais” (Guijarro, 2005, p. 10). Todas as crianças com NEE possuem um conjunto de princípios que, de acordo com Correia (2008a, p. 16):

Devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso; devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-curriculares e em eventos comunitários, sociais e recreativos; todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Correia (2008a, p. 25) reforça a ideia que o modelo inclusivo é direcionado para o aluno como um todo, tendo por base o nível académico, socioemocional e pessoal, nunca esquecendo “as suas características e necessidades”, pois estamos perante um ambiente heterogéneo e diversificado. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 como citado em Guijarro, 2005, p. 10) menciona que

Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais. (...) As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

A inclusão cria “igualdades de oportunidades educacionais”, pois a escola é para todos, com o objetivo de atender a todas as crianças, visando a diferença que poderá existir entre elas. (Correia, 2008a, p. 25). Esta nova visão permite uma nova oportunidade de olhar em diferentes ângulos os factos sociais e Stainback e Stainback (1990 como citado em Ferreira, 2007, p. 60) são dois autores de extrema importância do movimento inclusivo e apresentaram três razões que justificam a adoção das práticas inclusivas:

1. Proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares na sua comunidade natural;
2. Evitar os efeitos da segregação inerentes à colocação dos alunos em escolas ou classes especiais;
3. Fazer o que é razoável, ético e equilibrado.

A escola regular e o professor titular de turma têm de encontrar forma de dar respostas educativas a todos os alunos, de modo a que todos acompanhem o currículo, atendendo às dificuldades individuais e à diversidade da turma. Para Wood (1993 como citado em Ferreira, 2007, p. 42) o processo de inclusão deve contemplar os seguintes princípios:

1. Direito a uma educação pública livre e apropriada, respondendo às necessidades educativas de todas as crianças;
2. Direito a uma avaliação não discriminante;
3. Procedimentos adequados e justos;
4. Programa de educação individualizada, onde se desenvolve um plano educativo que responda às necessidades individuais de cada aluno;
5. Meio menos restritivo possível.

O mesmo pensamento é referido na Declaração de Salamanca (1994 como citado em Ferreira, 2007, p. 68) onde são consagrados os seguintes princípios:

1. Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
2. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicos;
3. Os sistemas e os programas educativos devem ser estruturados e implementados de forma a ter em conta e dar resposta à grande diversidade das características e necessidades;
4. Os alunos com NEE devem ter acesso à escola regular, que os deve acomodar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de responder às suas necessidades.

Correia (2008b) contempla três tipos de inclusão: a inclusão total (nível I), onde engloba situações ligeiras e moderadas; a inclusão moderada (nível II), englobando as situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais; e a inclusão limitada (nível III), que diz respeito a um número muito reduzido de alunos, pois refere-se a situações muito severas que o exijam. Com a implementação deste novo paradigma na educação, as crianças passam a ser vistas como um indivíduo com direitos, como todos os outros, perspetivando a possibilidade de aprender a viver juntos, aprendendo a ser. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 como citado em Martins, 2005, p. 26) refere ainda que:

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Esta nova filosofia também revela algumas dificuldades referidas por Guijarro (2005), como a transferência do modelo educacional da escola especial à escola comum; o modelo homogeneizador da escola comum; informação insuficiente ou inadequada dos docentes da educação comum, assim como dos profissionais de apoio. Segundo Périssé (2007) só se pode afirmar que uma escola é inclusiva se todas as pessoas que dela fazem parte (docentes, não docentes, alunos, pais e comunidade) imbuírem essa missão, considerando que esses alunos são parte integrante. Caso contrário, não será bem sucedida, levando assim à “exclusão funcional”, e por este motivo, a adoção das práticas inclusivas apela à necessidade de modificar a lógica de atividade das escolas. O mesmo ponto de vista é partilhado por

Simon (1999), ao afirmar que, para que haja sucesso no processo de inclusão, é necessário que os pais da criança com NEE, os pais das outras crianças da classe e os docentes, os diretores ou outros responsáveis da escola estejam preparados para tal situação de inclusão.

De acordo com Rodrigues (2001, p. 125), a educação inclusiva promove uma “cultura de escola e de sala de aula”, onde se adota a “diversidade como lema” e tem como principal objetivo o “desenvolvimento global dos alunos”. O mesmo afirma Correia (1999), ao dizer que na educação inclusiva a criança tem de ser vista como um todo e não somente pelo seu desempenho académico. Numa escola inclusiva, os alunos com NEE, são auxiliados e apoiados pelo professor ou educador titular de turma, e seguem o currículo, com as modificações e adaptações consideradas necessárias. No entanto, Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995 como citados em Correia, 1999), admitem que podem existir situações em que a criança com NEE possa ter que receber apoio fora da classe regular. Correia (2008a) afirma ainda que “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com necessidades educativas especiais” (p. 14). Esta filosofia inclusiva engloba a diversidade como uma chance de enriquecer os sistemas de aprendizagem, levando assim para uma qualidade da educação. Karagiannis (1996 como citado em Correia, 2008a, p. 24), evidencia quatro vantagens da inclusão, afirmando que o ser humano promove atitudes positivas perante as dificuldades existentes; uma maior aquisição de fatores positivos no âmbito académico e social; prepara para a vida na sociedade e “evita os efeitos negativos da exclusão”.

Autores como Allen e Schwartz (1996 como citados por Correia 2008a), reforçam a ideia de que é importante fazer-se a inclusão na idade pré-escolar, “em contextos naturais”. Estes ambientes promovem nas crianças “níveis mais elevados de socialização e padrões superiores de interacção verbal com os companheiros, reflectindo, na sua actividade lúdica, níveis cognitivos mais elevados” (pp. 146 – 147). Piantino (2005) defende que a inclusão não se limita somente ao contexto escolar, mas a qualquer ambiente de convívio social, onde todos devem ser respeitados. A mesma teoria é defendida por Leitão (2006) que alerta para a importância de abordagens inclusivas de “alunos com deficiência e de todo o tipo de diversidade cultural (...), arma importante na luta contra a marginalização, os preconceitos, estereótipos e discriminações” (p.21).

3. ESCOLA E PROFESSORES

Para que uma educação inclusiva se desenvolva com sucesso, existem fatores que poderão influenciar o seu papel positiva ou negativamente, entre eles, a escola e os professores / educadores, desempenham um papel importante.

A escola nem sempre agiu da mesma forma. Segundo Rodrigues (2001), “a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da população escolar” (p. 16). O mesmo autor afirma ainda que este tipo de escola serviu para uniformizar todas as experiências educativas para todos os alunos, o que leva a alunos com NEE não poderem ser integrados nela.

De acordo com Cortesão e Stoer (1996 como citados em Rodrigues, 2001), “a escola integrativa é uma escola com daltonismo cultural, dado que só identifica dois tipos e valores de diferença, ignorando todos os outros valores do espectro” (p.18). Este tipo de escola fica aquém do objetivo primordial: o de incluir todos os alunos com NEE, pois apenas abarca alunos com alguns tipos de deficiência. Por este motivo, há necessidade de criar uma nova escola, uma escola inclusiva, onde a mesma “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001, p. 19). Este novo conceito de escola inclusiva, que deve acolher todas as crianças e deve organizar-se fornecendo uma resposta de qualidade às mesmas, deve atender a criança como um todo e respeitar o seu nível de desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal, oferecendo deste modo uma educação apropriada. Segundo Martins (2005, p. 20), este modelo inclusivo permite a criação de uma escola “aberta à diversidade, que procure criar condições favorecedoras do desenvolvimento para todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais e do ambiente”.

Uma escola inclusiva ultrapassa a integração de alunos com NEE, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às suas necessidades e interesses. Nesta perspectiva, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro consagra, também no seu artigo 16º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem visando promover a aprendizagem e a participação de alunos com NEE de caráter permanente. Deste modo, o meio escolar deve assegurar e adequar o direito à educação e aprendizagem a todos os alunos, respeitando as suas diferenças. Este tipo de escola e todas as ações pedagógicas que dela fazem parte só funcionam

se existir adesão e comprometimento de diversas partes, como por exemplo, das outras crianças, das famílias e do corpo docente e não docente. Para Stainback e Stainback (1999, p. 11) a escola inclusiva é “aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares”. Desta forma, proporciona-se a igualdade de oportunidades a todos os alunos de aprenderem juntos. Zabalza (1999) define escola inclusiva como sendo aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todos os alunos sem exceção. Para este mesmo autor, este tipo de escolas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade, pondo em marcha estratégias de apoio aos alunos, para que estes atinjam o máximo de desenvolvimento de que são capazes. De acordo com Rodrigues (2001), cabe à escola “organizar a sua actividade de tal maneira que se evitem as estratégias menos inclusivas e de forma a potencializar o compromisso dos professores com o ensino de alunos com necessidades educativas especiais” (p. 99). A escola torna-se assim, segundo Correia (2008a), num centro de apoio, tendo como objetivo a valorização e auxílio a cada aluno de acordo com as suas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Declaração de Salamanca, 1994 como citado em Correia, 2008b, p. 14)

Este tipo de mudança de práticas segundo Martins (2005, p. 56) cercam um conjunto de “valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças” face à realidade escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que “ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas”. Leitão (2006) releva mesmo a necessidade de uma ética de trabalho, ajuda, apoio e cooperação entre professores e alunos, elevando assim, a construção dos seus saberes. Relativamente a este assunto, Correia (1999, p. 36) afirma que a escola tem responsabilidades, sendo elas: “planificação, sensibilização e apoio, flexibilidade e formação”. O mesmo autor afirma que a escola tem de realizar as “necessárias modificações e transformações curriculares, ou seja, cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização” (Correia, 1999, p. 106). Esta reformulação do contexto escolar implica, segundo Guijarro (2005, p. 11) uma maior “flexibilidade e diversificação da oferta educativa”, assegurando deste modo, que todos os alunos adquiram os conhecimentos básicos

estabelecidos pelo currículo. Segundo Ruela (2000), numa escola para todos é fulcral a operacionalização efetiva de mudanças tanto na organização do contexto educativo, como no currículo e também na formação de professores.

De acordo com Nielsen (1999), a escola poderá ter necessidade de alterar os equipamentos das salas de aula para receber os alunos com NEE. Poderá ser necessário criar uma mudança nas características físicas e sociais do ambiente de sala de aula, ou seja, uma ecologia da sala. Este conceito é mencionado por Odom (2007) referindo-se à importância da mudança para facilitar a participação da criança na sala de aula. O mesmo autor menciona sete aspetos que influenciam a ecologia da sala:

1. Distribuição do grupo – número de crianças e de adultos num grupo;
2. Composição do grupo – proporção de crianças com e sem NEE num grupo;
3. Actividade – área na sala onde a criança se encontra;
4. Quem inicia a actividade – o indivíduo que seleccionou a actividade para a criança (professor, criança ou um colega);
5. Comportamento do adulto – apoio, aprovação ou comentários feitos à criança ou ao grupo;
6. Comportamento da criança – participação em actividades ou em rotinas;
7. Comportamento social da criança – interacção social com adultos ou colegas. (p. 29 e 30)

Este processo de ecologia de sala é referido por Schulte (1996, como citado em Ferreira, 2007) onde declara que “a criação de ecologias de sala de aula adaptadas às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem requer que os professores possuam uma melhor compreensão das mudanças nas escolas e do que as impedem e facilitam” (p. 88). O mesmo afirmam Rebelo, Simões, Fonseca e Ferreira (1995), dizendo que seria essencial que as escolas dispusessem de meios, sejam eles: “espaços físicos, professores especializados e outros técnicos” e que assentissem um sistema de apoio adequado às crianças, a que a escola, segundo Leitão (2006), não tem respondido nem acompanhado da forma mais adequada. Deste modo, cabe à escola encontrar os meios adequados e necessários, atendendo às necessidades de cada aluno com objetivo de aproximar alunos com NEE aos seus pares, para que todos possam participar na vida escolar. O mesmo autor refere que a mudança não se pode focar no aluno com necessidades educativas especiais, mas sim na “própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na

forma como se estruturam as interações e as interdependências entre alunos” (2006, p. 33).

A escola apresenta algumas funções e projetos que deve cumprir para que haja um desenvolvimento de uma política de NEE de qualidade. Essas funções são descritas por Rodrigues (2001, p. 85):

- a) Contribuir para o desenvolvimento de um ethos positivo no qual todos os alunos tenham acesso a um currículo lato, equilibrado e relevante;
- b) Apoiar os professores e outro pessoal da escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE;
- c) Assegurar que os objectivos da política de NEE são contemplados no plano de desenvolvimento da escola, que são accionados sistemas eficazes de identificar e responder a necessidades especiais e que estes sistemas são devidamente coordenados e periodicamente revistos;
- d) Acompanhar os progressos feitos nos objectivos delineados para alunos com NEE e apoiar a avaliação da eficiência do ensino e da aprendizagem;
- e) Estabelecer contactos e coordenações com entidades externas que possam contribuir para a educação de alunos com NEE.

Leitão (2006) afirma que caso esta situação seja bem sucedida a escola encontra-se preparada para admitir o aluno e esta mudança permite que se aprenda a lidar com a diversidade, como por exemplo, as turmas devem ser compostas em função da diversidade dos alunos (dimensões culturais, étnicas, linguísticas, competências motoras, cognitivas, sociais, características comportamentais, género, estatuto socio-económico, valores, estilos de aprendizagem) e não nas suas semelhanças. “Utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios actuais” (Leitão, 2006, p. 18). Promover a educação inclusiva em contexto escolar é a realização de um valor inerente à missão. Este tipo de educação, como já foi referido, requer uma modificação na ética da instituição escolar e Sailor (1991 como citado em Ferreira, 2007, pp. 85 - 86) identifica seis itens dessa mudança:

- 1. Todos os alunos permanecem na escola que, em princípio, frequentariam se não aparentassem dificuldades de aprendizagem;
- 2. Em cada escola há sempre uma percentagem – maior ou menor- de alunos com NEE;
- 3. Existe um filosofia de “rejeição zero” de forma a que nenhum aluno seja excluído (das oportunidades educativas) na base do tipo ou do grau de incapacidade;

4. A colocação na escola é baseada na idade e no grau apropriado, não havendo salas de apoio ou classes de educação especial;
5. A aprendizagem cooperativa e os métodos de ensino por pares são significativamente utilizados nas práticas educativas;
6. Dentro – e só dentro – da sala de aula do ensino regular é oferecida assistência por parte do professor de educação especial.

Deste modo, e com esta transformação, a cultura da escola modifica-se, tornando-as centros de educação inclusiva, assegurando “todo o percurso escolar do aluno no entendimento de que a educação ultrapassa, em muito, as aprendizagens académicas” (Ferreira, 2007, p. 109).

Os outros fatores essenciais para o sucesso da educação inclusiva são os professores e os educadores. Estes profissionais de ensino encaram o dilema de ensinar todos os alunos de forma individual, e segundo Ferreira (2007) existe uma necessidade de “redescobrir ou reinventar soluções adaptadas, quer ao seu repertório de conhecimentos ou de competências pedagógicas, quer aos constrangimentos organizacionais impostos pela escola” (p. 89). Mas nem todos os professores têm conhecimento ou formação para lidar com crianças com NEE. Em conformidade com Rodrigues (2001), “todos os professores necessitam de um conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes” (p. 88), pois o professor é considerado a fonte principal para o ensino de alunos e deve ter conhecimentos básicos na teoria e na prática em relação a diversos tipos de NEE. Ferreira (2007) conta que a maioria dos docentes não dispõe de tempo, de treino, recursos e conhecimentos necessários para exercerem o movimento inclusivo.

A necessidade do professor aprofundar um pouco mais os seus conhecimentos exige um esforço permanente para melhorar o seu profissionalismo, mas é importante que o mesmo se mantenha atualizado. Correia (1999) ainda defende que deve existir um “triângulo interativo” entre o aluno, o professor e o conteúdo de aprendizagem e é ele que permite a aprendizagem de certos conteúdos. É essencial que o professor adquira conhecimentos e informações sobre o aluno com NEE (condição mínima prévia), pois essas permitirão uma melhor e maior orientação do docente. O professor tem de ser ágil, flexível e com capacidade para planear com algum nível de individualização, pois caso contrário, e de acordo com Baptista (2005) o professor não

tem aptidão para trabalhar com classes heterogêneas. Um estudo realizado por Simon (1999) afirma que muitos dos docentes encontram dificuldades ao lidar com crianças com necessidades educativas especiais, pois não estão preparados e “admitem que uma melhor informação lhes é necessária” (p.35). Por vezes os professores apresentam mais dificuldades no processo de inclusão por considerarem que os seus conhecimentos são insuficientes. Schumm e Vaughn (1991 como citado em Ferreira, 2007) após diversos estudos, concluíram que:

1. Os professores estão receptivos à implementação de adaptações que considerem úteis para a promoção de aprendizagem aos alunos com NEE;
2. No entanto, parecem encontrar-se menos disponíveis a fazê-lo quando essas adaptações exigem o dispêndio de maiores doses de esforço e de tempo (p.94).

Muitos professores que trabalham em ambientes inclusivos afirmam que a sua vida profissional e pessoal melhora, pois “o trabalho fica mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças” (Giangreco *et al.*, 1995 como citados em Correia, 2008a, p. 23). Este apoio informativo pode ser facultado pelos profissionais de apoio à educação especial, pois segundo Marchesi (2001 como citado em Martins, 2005), o principal papel destes profissionais é o de “colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais” (p. 27). A inclusão proporciona aos professores trabalharem com outros profissionais, partilhando desta forma estratégias de ensino, metodologias e práticas. É importante um trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, pais, especialistas e os próprios alunos (Guijarro, 2005).

“O professor deve partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar” (Rodrigues, 2001, p. 106). O mesmo autor refere que deste modo, cabe ao docente a tarefa de programar e estruturar o seu currículo de forma a dar resposta a um veículo de inclusão, promovendo a aprendizagem de qualidade em todos os alunos, verificando a estrutura curricular e as estratégias pedagógicas utilizadas. Autores como Almeida, Xavier e Cardoso (2001) afirmam que os profissionais de ensino têm deveres profissionais que se baseiam no

Nível de formação, realização, bem-estar e segurança dos alunos, da colaboração activa com todos os intervenientes do processo educativo, seja na organização e acompanhamento das actividades prosseguidas no estabelecimento (...), da identificação de situações problemáticas ou de necessidade de intervenção (p. 218).

O docente alcança um papel de extrema importância no seio da nova filosofia da escola inclusiva, pois “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Fullen, 1991, como citado em Rodrigues, 2001, p. 115). Leitão (2006) refere que um dos papéis do professor é apoiar o aluno a eliminar as dificuldades e limitações que se deparam no processo de aprendizagem, mas levando-o sempre a criar e a elevar níveis de participação e responsabilidade. É importante que o professor proporcione um ambiente harmonioso na sua sala de aula e com a turma, existindo o apoio e carinho, oferecendo uma atmosfera positiva e enriquecedora. O docente é um espelho para as crianças, pois como afirma Nielsen (1999), “o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (p. 23). As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos como um reflexo imediato em todas as crianças pois, como afirma Correia (2008a, p. 96), “as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular”. Através das interações desenvolvidas no seio de uma escola inclusiva “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares” (Stainback e Stainback, 1999, p. 23). Este movimento inclusivo, que promove a heterogeneidade, permite a construção e solidificação das relações interpessoais, da amizade, do apoio social ou instrucional dos pares de idade, alunos apoiando-se uns aos outros, proporcionando um ambiente de solidariedade entre eles. Leitão (2006) afirma mesmo que este tipo de situações “rara ou dificilmente podem ser desenvolvidas quando os alunos estão física e socialmente separados dos seus pares” (p. 31). Este apoio e carinho dos seus pares, reflete-se também nos pais e encarregados de educação.

A escola tem um papel de extrema relevância para o sucesso da inclusão de alunos com NEE, mas sem esquecer o trabalho, apoio e dedicação dos professores, sejam eles titulares de turma ou não. Estes adquirem uma importância extrema no êxito desenvolvido das capacidades, destrezas, valores e atitudes dos alunos quer tenham NEE ou não, como declaram Wallace e Larsen (1978, como citados por Correia, 1999):

Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem. Concordamos

com Smith e Neisworth (1969) que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. Geralmente, os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aula e, por conseguinte, são capazes de distinguir entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam exibidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores (p. 73).

A escola torna-se assim um local de socialização e preparação do ser humano para a vida e não apenas um lugar para troca de conhecimentos e aprendizagens.

4. CURRÍCULO

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos. (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro)

Segundo Puigdellívol (1996) entende-se por currículo um conjunto de elementos que permitem explicar a atividade educativa e sobre quem pode incidir, direta ou indiretamente, sendo os principais protagonistas os alunos, os professores, mas também a família e a administração. “Na verdade, a obrigatoriedade do ensino – com um currículo único a aprender nos mesmos tempos e nas mesmas idades – tornou manifesta a impossibilidade de muitas crianças cumprirem os objetivos de aprendizagem no calendário previsto”. (Ferreira, 2007, p. 19). Para Zabalza (1992), a ideia de currículo deverá incorporar novas dimensões e condições de desenvolvimento curricular até agora esquecidas ou transformadas em meros recursos retóricos. Para primarem pela eficácia e excelência, todas as escolas necessitam de criar e organizar um currículo, com base na planificação e nas necessidades existentes em cada turma. Este currículo tem de ser coerente, aberto, flexível, dirigido para a diversidade e, acima de tudo, capaz de responder a todo o tipo de necessidades, especialmente às dos alunos com NEE. De acordo com Correia (1999), o currículo proposto pelo professor deve ser “determinado pelas capacidades, aptidões, interesses e experiências do aluno como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico”

(p. 74). Morrison (1989 como citado em Ferreira, 2007) reconhece a importância e dificuldade associada à escolha dos conteúdos do currículo, e por este motivo, defende três requisitos:

1. Características e necessidades dos alunos;
2. Determinação dos conteúdos úteis para esses indivíduos;
3. Avaliação das necessidades e valores da sociedade em que esses indivíduos participam (p. 49).

Uma resposta eficaz às NEE de cada aluno que conduza ao sucesso escolar passa pela implementação de um currículo adequado ao seu perfil e onde se respeitem as particularidades de cada um. Existindo turmas com alunos com necessidades educativas especiais, há uma necessidade de adaptar, diferenciar e individualizar o currículo, pois deve-se respeitar a individualidade de cada aluno, tendo em atenção as suas possibilidades, de modo a ser pertinente para todos. Conforme Rodrigues (2001), “a forma como é planeado, organizado, desenvolvido e avaliado um currículo habilitativo é determinante para o seu sucesso” (p.29). Segundo o mesmo autor, o currículo necessita conter toda a informação, metodologia, oportunidades e intervenções, e em especial para as crianças com NEE é importante que se averigue o seu modelo, a sua diferenciação e a sua funcionalidade, pois a sua base deve ser feita em função das “experiências de aprendizagem que pretende proporcionar à criança” (p.29). Rodrigues (2001) afirma mesmo “que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos” (p. 96). De acordo com a Lei 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, o número 4 do artigo 18º, defende que todos os alunos com NEE que frequentem a escolaridade básica devem ter acesso a currículos e programas convenientemente adequados às características e necessidades de cada aluno. Trata-se de avançar para uma educação inclusiva, uma educação para todos numa perspetiva individual. Contudo, de acordo com Zigmond e Miller (1986 como citados em Ferreira, 2007) a grande parte dos professores modifica o currículo em função dos materiais que têm disponíveis e de impressões subjetivas e não dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

A estruturação das aprendizagens numa base inclusiva e cooperativa, face ao desafio colocado pela heterogeneidade da população escolar, é uma excelente oportunidade para a escola e os professores examinarem criticamente o currículo, redimensionando-o na perspectiva da funcionalidade, do sentido e do significado que as aprendizagens têm para os

alunos. Questionarmo-nos permanentemente sobre a forma de tornar as aprendizagens significativas e funcionais para todos os alunos, envolvê-los em tarefas relevantes fortemente ligadas às aprendizagens do dia-a-dia e aos contextos reais de vida, utilizar e partir das experiências e saberes que os alunos possuem, são estratégias que nos aproximam desse desígnio e podem potenciar o aumentos dos níveis de participação dos alunos (Leitão, 2006, p. 39)

Conforme Nielsen (1999), os professores, por terem uma turma heterogénea, com elementos com NEE, podem sentir a necessidade de alterar o seu currículo e a sua planificação, utilizando diversas estratégias. “As boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação do seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (Morgado, 2003, p. 80). De acordo com Ainscow, Porter e Wang (1997, p. 25) “os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre”. Como tal, numa perspetiva de flexibilização, o meio escolar deverá delinear algumas adequações curriculares, ajustando o currículo que se pretende desenvolver junto dos alunos, com vista a responder às necessidades de todos. É fundamental um cuidado peculiar ao planificar o currículo por parte dos docentes, pois este bem estruturado proporciona a todos os alunos um apoio social e instrucional que necessitam. Estes alunos “só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados” (Rodrigues, 2001, p. 125). De acordo com Correia (2008a, p. 113), os alunos com necessidades educativas especiais efetuam na sua maioria o mesmo trabalho que os seus colegas, “mas com objectivos mais apropriados”. Para além da modificação do currículo, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, pode levar a escola à elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) de cada um desses alunos. Este documento permite um atendimento mais adequado a esses alunos e, segundo Correia (1999), o PEI deve ser “elaborado, aprovado e reavaliado, pelo menos anualmente, por uma equipa multidisciplinar com a participação dos pais” (p.23), equipa essa composta, de acordo com Odom (2007) por “professores titulares, professores de ensino especial, um terapeuta da fala, um administrador” (p. II) e deve segundo Correia (1999):

- descrever o nível actual de desempenho da criança, especificando défices detectados;

- definir objectivos a longo e a curto prazo;
- descrever os serviços a serem prestados para implementação do programa da intervenção educacional;
- determinar o nível de integração na classe regular;
- definir a duração do plano;
- seleccionar critérios objectivos de avaliação que permitam determinar o grau de consecução dos objectivos específicos;
- definir o cronograma para o processo de avaliação. (p.23)

Para que uma educação inclusiva em contexto escolar seja considerada de elevada qualidade, é necessário que os alunos atinjam os objetivos determinados previamente e referidos no PEI, num ambiente natural do dia-a-dia, como em rotinas e atividades. Cabe ao docente visualizar a melhor forma de proporcionar um ensino individualizado eficaz nas atividades que decorrem na sala de aula (Odom, 2007). Através da elaboração do currículo e de outros meios de avaliação, compete ao professor saber avaliar e dominar o processo de avaliação, pois ele é a componente essencial do sistema educativo. Correia (1999) afirma que uma das “aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em atividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança” (p. 73). Esta avaliação permite ao professor “delinear um caminho educacional”, permitindo uma intervenção mais adequada. Segundo Correia (2008a, p. 61), o docente deve ser capaz de realizar em primeiro lugar uma “avaliação inicial”, avaliação esta que permite distinguir os alunos que têm ou não problemas de aprendizagem e necessitam de um apoio especial. Após esta avaliação o professor deve entrar em contacto com a família, para que juntos encontrem e implementem estratégias educacionais funcionais para a dificuldade em questão. De seguida, realiza-se uma avaliação do processo que vai permitir averiguar se o problema de aprendizagem foi solucionado ou se ainda subsiste e necessita, portanto, de uma “intervenção educacional”. O currículo é de extrema importância e Correia (1999) afirma que através da informação que fornece é possível um “tratamento adequado, completo e minucioso dos objectivos e dos conteúdos (...) possibilitar diferentes alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação” (p. 112). Desta forma, cabe ao professor a planificação e programação do currículo, tendo como base as necessidades dos

alunos, em especial os alunos com NEE, e prestar serviços diretos nas áreas em que os alunos sintam uma maior dificuldade.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola onde decorre este estudo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Nesta escola trabalham 19 docentes, incluindo a diretora. O tempo de serviço dos docentes é muito variado, existindo docentes com mais de trinta anos de serviço e outros com dois anos. Para além deste corpo docente, existem também docentes a tempo parcial, como o professor de educação musical, os professores de ginástica e a professora de expressão dramática. O pessoal não docente é composto por 12 auxiliares de ação educativa, 1 cozinheira e 2 auxiliares de serviços gerais.

A Escola, no seu aspeto físico, pode considerar-se com muito boas instalações, tendo salas com boa iluminação, aquecimento, ventilação e ótimas instalações sanitárias. O equipamento é de qualidade e o material didático em quantidade suficiente. É uma instituição muito bem preparada para receber crianças na valência do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. O refeitório é arejado com amplas janelas, onde são servidas as refeições do almoço e lanche a todos os utentes da instituição, em condições de boa higiene. Tem como motivo decorativo azulejo de Bordalo Pinheiro.

O espaço físico exterior é muito bom com espaços livres com muitas árvores e um jardim. A entrada de pessoas faz-se através de três portões dois dos quais possuem muito boas acessibilidades, existindo um outro portão de acesso a fornecedores e mercadorias. Existe uma horta pedagógica com um pequeno telheiro com tanque, um lago com tartarugas, equipamentos lúdicos (escorrega, baloiços), campo de jogos (basquete e futebol) e na fachada principal um relógio de Sol. Para o tempo invernosos está dotado de um telheiro.

A proveniência geográfica dos alunos que frequentam a escola é muito diversa. Na sua maioria, são de proveniência urbana. No entanto, a escola recebe ainda população infantil de algumas zonas periféricas. Existem seis turmas de Educação Pré-Escolar e oito turmas de 1º ciclo do ensino básico. A grande maioria das crianças que frequenta esta organização, permanecem nela desde os 3 anos ao 4º ano do 1º

ciclo do ensino básico. O número de alunos na escola ronda os 360, e por turma varia entre os vinte e três e os vinte e nove.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO ALVO

O alvo em estudo é uma turma da escola em questão. É constituída por vinte e cinco alunos, sendo oito alunos do sexo masculino e dezassete do sexo feminino. Todos os alunos têm seis anos feitos até dezembro de dois mil e onze. Grande parte do grupo tem irmãos, na maioria mais velhos e os pais possuem em grande número formação superior. A maioria do grupo já se conhece desde a faixa etária dos 3 anos, frequentando todos o ensino pré-escolar com exceção de uma aluna. O estudo fez-se com esta turma por ser a única que contempla a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais a nível motor. Este aluno está incluído nesta turma desde o início do percurso escolar, ou seja, desde os três anos de idade. Por este motivo a turma já o conhece e convive com ele há bastante tempo, estando a mesma a par das suas necessidades educativas especiais e todas as suas limitações.

Esta criança sofre de doença crónica neuromuscular. É acompanhada nas consultas de Neurologia e outras especialidades no Centro de Desenvolvimento da Criança. As maiores dificuldades do aluno situam-se na motricidade global, pois apresenta grandes limitações, principalmente a nível da marcha. As atividades desenvolvidas pelos educadores e professores foram diversificadas no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades manipulativas, visiomotricidade e de autonomia. É uma criança que apresenta dificuldades a nível da motricidade fina, no entanto com muito apoio e orientação, tem vindo a ultrapassá-las. Esforça-se por fazer o que lhe é pedido. Este aluno é incentivado diariamente a efetuar exercícios, com o objetivo de melhorar o tónus e o movimento dos dedos. A nível sócio – emocional, é uma criança com grande capacidade social, é muito acarinhada pelos seus pares e pelos adultos. Gosta de aprender e de ser agradável. Cognitivamente evoluiu bastante, sendo um aluno dentro da média. Relativamente à comunicação / linguagem, é muito comunicativo, quer com os colegas, quer com os adultos, pois utiliza muitas palavras e realiza frases com eficácia. Este aluno teve Apoio Pedagógico Personalizado e recebeu a implementação das medidas do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, durante os anos do ensino pré-escolar.

2.3 FONTES DE DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.149) dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.”

Conforme os mesmos autores “a agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes” (p.85). Essas nos darão o maior número de informação significativa para o estudo. “Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.” (Bogdan e Biklen, p.149).

Deste modo, para este estudo foram utilizados dados substantivos adquiridos através das técnicas de recolha de dados, nomeadamente: inquéritos por entrevista e por questionário, bem como, análise de documentação.

Os dados acima referidos, foram obtidos a partir dos docentes da escola onde decorre o presente estudo e dos pais e encarregados de educação de uma turma da escola onde é promovida a inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais motoras. Tratando-se de um estudo sobre o modo como decorre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, interessa que estes constituam a matéria-prima para a recolha de dados relevantes.

Puig (2004, p. 37) consideram que fazer investigação em educação significa aplicar uma “metodologia organizada”, “sistemática e empírica”, utilizando o “método científico para compreender, conhecer e explicar a realidade educativa”, como pilar para construir conhecimento científico em educação. Para estes autores, a investigação em educação é uma atividade com três características essenciais:

- desenrola-se através de métodos próprios;
- possui o objetivo básico de desenvolver conhecimento científico sobre educação, assim como resolver problemas e melhorar a prática e as próprias instituições educativas;
- está organizada e é sistemática para garantir a qualidade do conhecimento obtido. (p.38)

2.4. TÉCNICAS E CRITÉRIOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em conta o âmbito do presente estudo, procurou-se recolher dados sobre a formação inicial e preparação dos docentes para trabalharem com crianças com necessidades educativas especiais, bem como a sua experiência profissional nesse campo, as dificuldades sentidas, as mais valias e como decorre o processo de inclusão na escola em questão. Também procurámos recolher dados com os pais / encarregados de educação acerca da opinião sobre o modo como decorre o processo de inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, bem como, a socialização com os colegas e como encaram o tempo dispensado do professor a esses alunos. Para tal, a técnica utilizada para recolher estes mesmos dados foram e o inquérito por entrevista e por questionário.

2.4.1. Inquérito por Entrevista

Morgan (1988 como referido em Bogdan e Biklen, 1994, p. 134) define entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

É um dos instrumentos mais usados para recolher dados, permitindo complementar a informação obtida através da observação, visto que nos dá o ponto de vista dos entrevistados, o que permite perceber os acontecimentos. Tal instrumento é descrito por Moser e Kaltan (1971 como referido em Bell, 1997, pp.118 - 119) como sendo “uma conversa entre entrevistador e um entrevistado que tem como objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. A entrevista é um instrumento importante para o processo de investigação qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Ludke e André (1986) afirmam que na entrevista deve existir uma relação de interação, existindo um exemplo de influência recíproca entre quem pergunta e quem

responde. Ao existir um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de forma notável e autêntica.

Afonso (2005, p. 97) refere que a aplicação das entrevistas “constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face”. Este autor divide as entrevistas em dois tipos: entrevista não estruturada e entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada é conduzida a partir de um guião. Este deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. Quanto a este tipo de entrevista Puig *et al.* (2004) referem que as perguntas são abertas, o que permite obter uma informação mais rica. É uma modalidade que permite ir cruzando temas e ir construindo conhecimento holístico (integral) e compreensivo da realidade. Obriga o entrevistador a estar muito atento às respostas para poder solicitar esclarecimentos e fazer conexões. Estes autores esclarecem que as entrevistas semi-estruturadas “partem de um guião que determina de antemão qual é a informação relevante que se pretende obter” (p. 336). Para Puig *et al.* (2004, p. 336) a entrevista é caracterizada como “uma técnica cujo objectivo é obter informações de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjectivos da pessoa, como crenças, atitudes, opiniões, valores em relação aquilo que está a ser estudado”.

2.4.2. Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que se distingue do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial, e que visa a dar resposta a um determinado problema. Baseia-se geralmente numa série de questões a serem aplicadas a uma amostra representativa do grupo que se pretende estudar. Para Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas “às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento

ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.160).

Os dados recolhidos são de acessível tratamento, visto que as respostas, em particular as fechadas, possibilitam uma fácil quantificação dos resultados. É uma técnica que permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que será “positivos para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que o sujeito poderá sentir-se mais à vontade” (Lima e Vieira, 1997, p. 80). É bastante utilizado por ser bastante prático, pois como Bell (1997, p. 100) afirma “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação”. O mesmo autor refere que a “concepção de um inquérito só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter” (p. 99).

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.5.1. Guião de Entrevista

Para esta investigação optou-se por utilizar a entrevista semi-estruturada. A entrevista foi conduzida por tópicos específicos a partir dos quais foram formuladas as questões, implicando a construção de um guião, que consta em anexo (Anexo A) e garante a obtenção das informações que pretendidas. Todas as perguntas são semi-abertas, ou seja, para além das respostas apresentadas foi também dada ao entrevistado a possibilidade de acrescentar outra, o que possibilitou o alargamento da informação a recolher.

A preparação das entrevistas compreendeu a execução de alguns requisitos metodológicos. Os docentes entrevistados foram previamente informados da realização da entrevista e o tema da mesma. Esta entrevista tem como finalidade perceber como decorre o processo de inclusão de alunos com NEE na escola em estudo, bem como, o papel e a opinião destes docentes face ao modo como decorre o processo de inclusão. Posteriormente foram abordados para a sua realização, tendo sido marcado um dia favorável a todos os entrevistados e aí terá sido explicado com rigor e pormenor a finalidade da entrevista e formalizando-se oralmente e por escrito

um contrato sobre a sua realização: gravação áudio das entrevistas, transcrição íntegra das mesmas e confidencialidade. As entrevistas foram todas individuais, de tempo variável (cerca de vinte minutos a uma hora) e realizadas dentro da escola em estudo. Assim, iniciámo-la com a identificação profissional do entrevistado.

As entrevistas foram estruturadas em torno de cinco pontos que constituem os objetivos do guião da entrevista, os quais emergem da revisão da literatura, sendo eles:

- 1 – A preparação dos professores para trabalharem em simultâneo com crianças com e sem NEE;
- 2 – A prática profissional com crianças com NEE e a procura de uma formação contínua nesse campo;
- 3 – Métodos e estratégias utilizadas para promover a inclusão na sala de aula;
- 4 – Dificuldades sentidas ao trabalhar com crianças com NEE;
- 5 – Modo como decorre o processo inclusivo.

As questões das entrevistas foram previamente validadas com uma amostra mais reduzida de dois docentes.

2.5.2. Questionários aos docentes e aos encarregados de educação

Os inquéritos utilizados neste estudo foram conduzidos por tópicos específicos a partir dos quais foram formuladas as questões, implicando a construção de inquéritos, que constam em anexo (Anexos B e C). A maioria das questões são de resposta fechada, utilizando a escala de Likert, tendo uma questão de resposta aberta.

A elaboração dos inquéritos compreendeu a execução de alguns requisitos metodológicos. Foram elaborados dois inquéritos, um para todos os docentes da instituição em estudo (Anexo B); e outro para os pais / encarregados de educação da turma onde é promovido a inclusão, pois tem uma criança com necessidades educativas motoras (Anexo C). Ambos os inquéritos apresentavam o investigador,

bem como, o tema e a sua finalidade. Foram dadas instruções para o seu preenchimento e referida a sua confidencialidade.

Os inquéritos por questionário para os docentes foram estruturados de modo a perceber como eles trabalham e promovem a inclusão na sala de aula, bem como, a sua opinião sobre o modo como a mesma se processa. Elaborámos os inquéritos em torno de seis pontos que constituem os seus objetivos, os quais emergem da revisão da literatura, sendo eles:

- 1 – Formação inicial dos professores para trabalharem em simultâneo com crianças com e sem NEE;
- 2 – Experiência profissional com crianças com NEE;
- 3 – Métodos e estratégias utilizadas para promover a inclusão na sala de aula;
- 4 – Socialização com os pares e transmissão de valores e atitudes;
- 5 – Envolvimento parental;
- 6 – Modo como decorre o processo inclusivo;

As questões dos questionários feitas aos docentes foram previamente validadas com uma amostra mais reduzida de dois docentes.

Os inquéritos para os pais / encarregados de educação foram organizados de forma a entender como os mesmos encaram o processo inclusivo na sala de aula do seu educando, assim como, a sua opinião acerca do mesmo. Estes inquéritos foram elaborados em torno de três pontos, comuns ao dos docentes, emergindo também da revisão da literatura, sendo eles:

- 1 – Papel do docente e da escola face à inclusão;
- 2 – Processo de inclusão;
- 3 – Envolvimento parental.

As questões dos questionários feitos aos encarregados de educação foram validadas previamente com uma amostra mais reduzida de oito encarregados de educação. Entre a data que entregámos os inquéritos à instituição e a data da recolha dos mesmos decorreu um mês, sensivelmente.

2.6. TRATAMENTO DE DADOS

2.6.1. Entrevistas

Para a realização deste estudo foram efetuadas sete entrevistas (Anexo D). A cada entrevista transcrita foi dado um número de código, consecutivo de 1 a 7, correspondendo a cada entrevistado. Este número foi subscrito à direita (ex: E₁, E₂ ou E₃, consoante se trate do primeiro, segundo ou terceiro entrevistado). É de salientar que as iniciais dos nomes das crianças referidas pelos entrevistados são fictícias.

À medida que se foi elaborando a seleção dos dados cada um deles foi colocado numa unidade de análise específica, a qual foi designada por unidade de registo (UR). Cada unidade de registo encontra-se intimamente relacionada com cada um dos conceitos que emergem dos objetivos do trabalho, aqui denominados por categorias de análise de dados. (Anexo E – quadro de categorização das entrevistas)

O quadro seguinte apresenta a caracterização dos entrevistados (Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo de serviço	Habilitação Académica	Formação Especializada em Educação Especial
E ₁	43	21	Licenciatura em Educação de Infância	Não
E ₂	48	26	Licenciatura em Educação de Infância	Não
E ₃	28	6	Licenciatura em Educação de Infância	Não
E ₄	56	35	Licenciatura em Educação de Infância	Não
E ₅	34	9	Licenciatura em Educação de Infância	Não
E ₆	36	8	Licenciatura em Professora 1º ciclo	Não
E ₇	34	12	Licenciatura em Professora 1º ciclo	Sim

2.6.2. Inquéritos por questionário

Para a realização deste estudo foi solicitada a participação dos docentes da escola e dos encarregados de educação da turma em estudo. Entregaram-se aos docentes vinte e dois questionários (um por cada docente da instituição) e foram recebidos dezasseis, sendo só um inquirido do género masculino. Quanto aos inquéritos dos encarregados de educação foram entregues vinte e cinco inquéritos (um por cada aluno da turma) e devolvidos dezoito, sendo também só um inquirido do género masculino.

A idade dos docentes é diversificada, também devido a estes terem um variado número de anos de serviço. (Quadro 3).

Quadro 3 – Idade dos docentes

Idade	Frequência	Percentagem (%)
Menos de 30 anos	4	25%
De 30 a 40	5	31,25%
De 41 a 50	6	57,5%
Mais de 51	1	6,25%

N = 16

Nos encarregados de educação a idade já não varia tanto, concentrando-se mais entre os 30 e os 40 anos. (Quadro 4).

Quadro 4 – Idade dos Encarregados de Educação

Idade	Frequência	Percentagem (%)
Menos de 30 anos	0	0%
De 30 a 40	14	77,8%
De 41 a 50	4	22,2%
Mais de 51	0	0%

N = 18

Os inquéritos foram diferenciados da seguinte forma: os inquéritos dos docentes (foram designados por I_D) e os inquéritos dos encarregados de educação (foram designados por I_{EE}). A cada inquérito dos docentes foi dado um número de código, consecutivo de 1 a 16, correspondendo a cada inquirido. Este número foi subscrito à direita (ex: I_{D1} , I_{D2} ou I_{D3} , consoante se trate do primeiro, segundo ou terceiro inquirido). O mesmo sucedeu para os inquéritos dos encarregados de educação. A cada inquérito dos encarregados de educação foi dado um número de código, consecutivo de 1 a 18, correspondendo a cada inquirido. Este número foi subscrito à direita (ex: I_{EE1} , I_{EE2} ou I_{EE3} , consoante se trate do primeiro, segundo ou terceiro inquirido).

As questões onde se utiliza a escala de Likert, escala que consiste na representação de uma série de proposições, as questões serão seguidamente cotadas com as cotações -2 -1 0 +1 +2 correspondendo respetivamente a: discordo totalmente, discordo parcialmente, não tenho opinião, concordo totalmente, concordo parcialmente.

2.7. ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise de dados, aspiramos mostrar os resultados obtidos pelo instrumento de recolha de dados utilizado (entrevista e inquérito por questionário) e interpretá-lo paralelamente, com base nas várias categorias correlativas com os conceitos aclarados no capítulo da Fundamentação Teórica. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que

a análise de dados é o processo de busca e de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

2.7.1. Análise de conteúdo

Esta investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu no ambiente natural (escola), com um número reduzido de participantes. Os dados foram recolhidos através de entrevistas e inquéritos por questionário.

Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo designada por Bardin (2008), como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44).

Segundo, Bardin (2008) “tratar o material é codificá-lo”. Como tal:

A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (p. 129)

Todos os dados foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos, que permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

2.7.2. Categorias

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. (p.221) No mesmo sentido Bardin (2008) diz que “a categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” (p.146).

Dos cinco objetivos dos inquéritos por entrevista e dos inquéritos por questionários dos docentes, emergem cinco conceitos, cada um deles constituindo uma unidade de análise. De seguida estão representadas as categorias e subcategorias que se pretendem estudar relativamente à perspectiva dos docentes (Quadro 5)

Quadro 5 – Categorização da perspectiva dos docentes entrevistados e inquiridos

Categoria	Subcategoria
1. Formação inicial	1.1. Preparação para trabalhar com crianças com NEE 1.2. Apoios por parte da instituição escolar
2. Experiência profissional	2.1. Tipo de NEE 2.2. N.º de casos 2.3. Procura de formação na área
3. Promoção da inclusão na sala de aula / recreio	3.1. Estratégias utilizadas 3.2. Modificação do currículo e da planificação 3.3. Socialização com os pares 3.4. Desenvolvimento de competências
4. Dificuldades	4.1. Identificação de dificuldades 4.2. Tempo e exigência dispensada pelo docente
5. Envolvimento parental	5.1. Importância para a promoção do sucesso escolar
6. Processo inclusão	6.1. Perceções e opiniões sobre o modo como decorre o processo de inclusão 6.2. Reconhecimento pessoal e profissional

Dos três objetivos dos inquéritos por questionários dos encarregados de educação, emergem três conceitos, cada um deles constituindo uma unidade de análise. De seguida estão representadas as categorias e subcategorias que se pretendem analisar relativamente à perspectiva dos encarregados de educação (Quadro 6)

Quadro 6 – Categorização da perspectiva dos encarregados de educação inquiridos

Categoria	Subcategoria
1. Escola e Docentes	1.1. Apoios e condições 1.2. Preparação dos docentes 1.3. Tempo e exigência dispensada pelo docente
2. Processo de inclusão	2.1. Inclusão e aceitação 2.2. Socialização, aprendizagem e desenvolvimento 2.3. Perceções e opiniões sobre o modo como decorre o processo de inclusão
3. Envolvimento Parental	3.1. Importância para a promoção do sucesso escolar

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DE DADOS

Os inquéritos por entrevistas e por questionário recolhidos são naturalmente diversificados de acordo com a perspetiva em que se coloca cada docente e encarregado de educação. Desta forma, a análise dos dados obtidas através destes instrumentos de dados possibilitou recolher um conjunto significativo de informações sobre como cada docente trabalha e promove a inclusão em contexto educativo, bem como, a sua opinião sobre este processo. Nesta secção são apresentados os resultados obtidos divididos em duas secções: em primeiro lugar, pelas perspetivas dos docentes (entrevistados e inquiridos), e posteriormente a perspetiva dos encarregados de educação (inquiridos) face ao modo como decorre o processo inclusivo. São apresentados quadros e gráficos que resumem as respostas às perguntas dos inquéritos suscetíveis de tratamento estatístico. A seguir a cada resultado são apresentados alguns comentários e observações.

3.1. PERSPETIVAS DOS DOCENTES

Tal como referido anteriormente, os dados serão analisados de acordo com as seguintes categorias: formação inicial dos docentes, experiência profissional com alunos com NEE, estratégias e métodos utilizados para promover a inclusão, dificuldades sentidas, envolvimento parental e processo de inclusão.

3.1.1. Formação inicial dos docentes

A realização dos inquéritos por entrevistas e dos inquéritos por questionário possibilitou a obtenção de dados referentes à categoria formação inicial dos docentes e às subcategorias preparação para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo e apoios por parte da instituição escolar.

Relativamente à formação inicial dos docentes entrevistados, a opinião da maioria é que não existiu preparação para trabalhar com crianças com e sem

necessidades educativas especiais em simultâneo (UR001, E₁; UR021, E₂; UR055, E₄; UR076, E₅; UR093, E₆; UR127, E₇). Esta ideia é partilhada por todos os entrevistados, com a exceção de um. A falta de preparação sentida por parte dos docentes deve-se à ausência de “uma disciplina onde conversássemos sobre algumas dificuldades que...que as crianças poderiam apresentar” (UR128, E₇), ou seja, “alguma disciplina que nos pudesse ter ajudado nesse campo” (UR129, E₇). Uma das falhas mais sentidas nessa preparação deve-se à falta de contacto no terreno, pois deveria ter havido “se calhar mais prática direta” (UR077, E₅), “alguma cadeira mais específica que nos desse mais parte prática a nível da educação especial,... porque a teoria é muito diferente da prática” (UR094, E₆) e nessa disciplina “faltou mais dicas sobre como trabalhar” (UR078, E₅). Foi mesmo mencionado que “faltou mais formação da parte da escola que não nos preparou para isso e o estágio (...) não havia grande apoio também da parte dos monitores que lá estavam” (UR022, E₂). Este sentimento de falta de preparação leva a um entrevistado afirmar que “a preparação foi só para crianças sem...sem necessidades especiais” (UR056, E₄) e que na sua altura de curso “nem havia integração, pelo menos não havia muito a integração de crianças com necessidades” (UR057, E₄). Sabendo da importância de um cuidado acrescido com este tipo de crianças e visto a formação inicial não lhes ter proporcionado mais conhecimentos e práticas, alguns entrevistados dizem que “foi a intuição que eu utilizei” (UR004, E₁), ou seja, foi com “experiência e dia-a-dia que as coisas aconteceram” (UR023, E₂). Foi desta forma que encontraram uma solução para que a falha que mencionam na preparação da formação inicial ser minimamente ultrapassada. É referido mesmo que “é uma questão de hábito” (UR096, E₆).

No entanto, esta ideia não é partilhada por um entrevistado, que afirma que a sua formação inicial o preparou para trabalhar com crianças com e sem necessidades educativas especiais em simultâneo, referindo que o que o ajudou foi “acima de tudo a prática pedagógica e depois poder falar com os professores que me acompanhavam na altura, sobre os diferentes casos” (UR037, E₃). Este entrevistado afirma que teve apoio por parte da instituição escolar, pois apoiavam “a darem dicas de como atuar” (UR038, E₃).

Para Simon (1999) a formação inicial deveria incidir numa preparação “teórica, mas também prática” (p. 41).

Na figura 2 encontra-se representado o gráfico relativo à primeira questão do questionário sobre o contributo da formação inicial para o docente trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem necessidades educativas especiais.

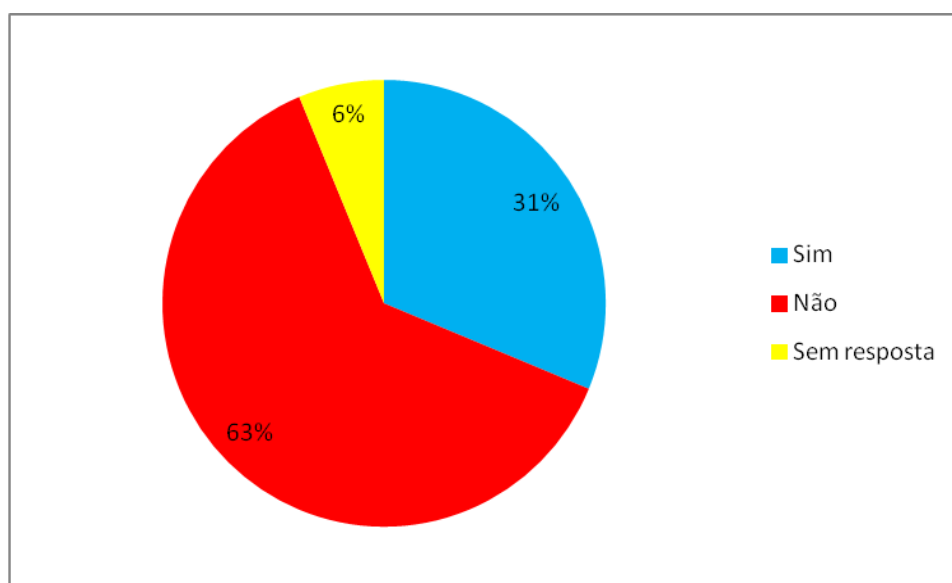


Figura 2 – Contributo da formação inicial para o docente trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem necessidades educativas especiais

Podemos observar que a maioria dos docentes inquiridos partilha a mesma opinião da maioria dos entrevistados, pois considera que a sua formação inicial não os preparou para trabalhar, em simultâneo, com alunos com e sem necessidades educativas especiais. Contudo, cinco docentes não partilham dessa opinião, manifestando que a sua formação inicial capacitou-os para tal. Apenas um inquirido não assinalou resposta. Esta situação é referida por Morgado (2003, pp. 82-83) ao afirmar que “a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa”.

3.1.2. Experiência profissional com alunos com NEE

Os dados obtidos permitiram perceber qual a experiência profissional dos docentes com crianças com necessidades educativas especiais, face às

subcategorias: tipo de NEE, número de casos e a procura de formação na área de NEE.

Quando questionados se já tinham tido experiência profissional com crianças com NEE, a resposta de todos os entrevistados foi afirmativa (UR003, E₁; UR024, E₂; UR039, E₃; UR058, E₄; UR097, E₆; UR130, E₇), embora um tenha dito “tive, mas não diretamente” (UR079, E₅), pois teve sempre com ele um apoio pedagógico, seja como, “uma educadora do Estado a apoiar essas duas crianças quase que diariamente. Portanto, não tive (...) que diretamente trabalhar com elas” (UR082, E₅).

Relativamente aos inquiridos por questionário, é possível verificar que a maioria dos docentes inquiridos, 88%, tal como os entrevistados, já teve prática profissional com crianças com NEE ao longo da carreira (Figura 3). Somente um inquirido declara não ter tido qualquer experiência nesse campo. Um dos docentes não assinalou a resposta.

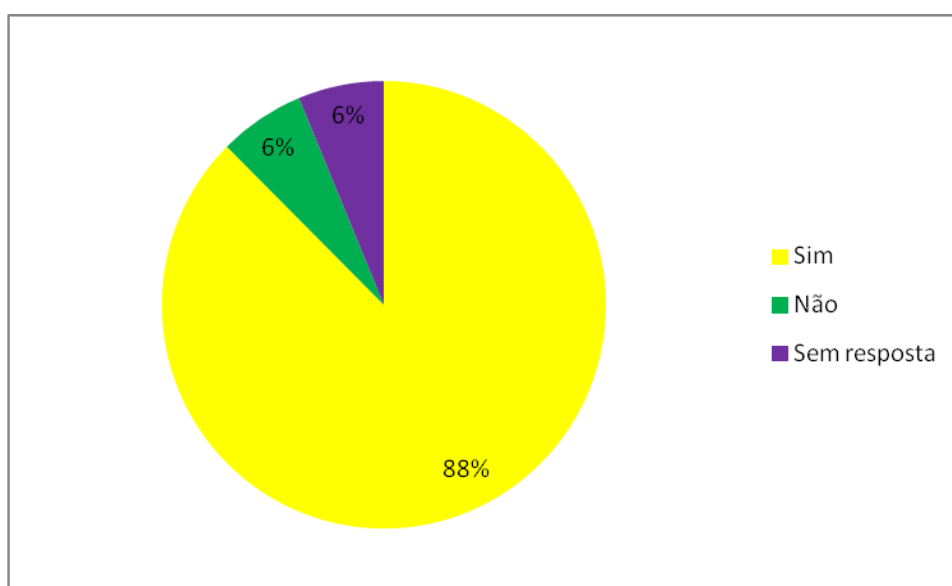


Figura 3 – Experiência profissional com crianças com NEE

Pugach (1995 como citado em Ferreira, 2007, p. 73) afirma mesmo e, relação à prática profissional com crianças com NEE que “o primeiro passo a dar consiste em mudar as representações do conceito de deficiência, tornando-o menos estranho e mais confortável para os professores”

Quanto ao tipo de necessidade educativa especial a resposta é diversificada. Os entrevistados trabalharam com crianças com diversos problemas, tais como, “com

síndrome de down” (UR080, E₅), com “espinha bífida” (UR005, E₁; UR081, E₅, UR098, E₆), com “problemas motores” (UR059, E₄, UR131, E₇) sendo uma doença que causa a nível físico e motor muitas limitações, tendo como nome “uma patologia, salvo erro, se chama atrofia neuromuscular” (UR031, E₃), com “hiperatividade também já tive” (UR100, E₆) e problemas cognitivos, ou seja, “células do cérebro que morreram porque esteve tempo demais no parto, portanto, ficou com um atraso mental muito grande” (UR002, E₁). Um entrevistado fez referência que teve uma criança que não sabia qual a sua necessidade educativa especial, não tendo qualquer registo ou informação sobre a mesma, pois “nunca se falou muito sobre o assunto. Os pais também não aceitavam muito bem a deficiência da filha e então foi assim tudo muito camuflado nesse ano” (UR025, E₂).

Relativamente ao número de casos, dois entrevistados mencionaram que só tiveram ainda uma experiência com crianças com necessidades educativas especiais e neste caso motoras ao afirmar “este ano...este ano” (UR130, E₇). Os restantes entrevistados trabalharam já com diversas crianças com necessidades educativas especiais e com diversos tipos de NEE. Para um maior sucesso com esta realidade, é importante que os docentes encarem os alunos com necessidades educativas especiais “mais pelo lado das capacidades do que das incapacidades...” (Vieira e Pereira, 1996, p. 40).

No que diz respeito à procura de formação na área de NEE através da frequência ou participação em workshops ou ações de formação sobre educação especial a resposta é dividida. Três entrevistados são unânimes na resposta “não” (UR007, E₁; UR027, E₂; UR060, E₄). Os restantes dão resposta afirmativa (UR041, E₃; UR083, E₅; UR101, E₆; UR132, E₇), no entanto é de salientar, que todas as respostas são de um passado já longínquo (UR101, E₆ e UR133, E₇). Atualmente nenhum entrevistado frequenta qualquer tipo de formação profissional nesta área.

De acordo com Correia (1999), se os professores não possuem “formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (p. 20). Deste modo é importante que os docentes tenham uma formação inicial adequada em NEE e que a complementem frequentando ações de formação quando estão em atividade.

3.1.3. Promoção da inclusão na sala de aula e recreio

Os dados recolhidos através das entrevistas e inquéritos possibilitaram a análise da noção que os docentes têm sobre a promoção do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares, em particular sobre quatro vertentes: estratégias utilizadas, modificação do currículo e da planificação, socialização com os pares e desenvolvimento de competências.

A maioria dos entrevistados considera que a inclusão engloba uma reflexão de todo o trabalho do docente, tal como refere um dos entrevistados, ao declarar que “nós tratamos as crianças com necessidades igual como tratamos as outras, não estamos a fazer diferença” (UR061, E₄). Ao considerar o termo inclusão, um entrevistado diz que nunca colocou o aluno com NEE “fora das atividades dos outros meninos” (UR009, E₁), pois “não havia diferença” (UR028, E₂). Relativamente à necessidade de mudança de planificação ou de atividades por ter um aluno com necessidades, um entrevistado refere que “não é preciso estratégia nenhuma” (UR064, E₄). As atividades e estratégias planeadas para desenvolver com o aluno com necessidades educativas especiais são feitas de igual modo “como fazem para os outros” (UR062, E₄), mas nunca esquecendo das limitações que podem existir, pois “se a criança não se pode mover, nós ajudamos nesse sentido” (UR063, E₄). Alguns entrevistados referem a consideração que têm por essas crianças, respeitando as suas necessidades, pois era dado “mais um bocadinho de tempo para realizar as tarefas” (UR010, E₁), respeitando o ritmo da criança e não dando demasiada relevância a esse aspeto, pois o importante era “que ele conseguia fazer” (UR011, E₁).

Cada entrevistado referiu estratégias que já utilizou na sua prática profissional consoante a necessidade educativa especial que tinha em causa. Todas as estratégias mencionadas foram referidas como um exemplo de promoção de inclusão ou na sala de aula ou no recreio. Relativamente a uma necessidade educativa especial motora um entrevistado recordou um jogo livre que fez no recreio e que esse “menino sem mobilidade adorou quando pôde participar na rua, num jogo com os colegas, bem como a pintura” (UR008, E₁). Para essa mesma criança um outro entrevistado colocava uma carpete na relva e “ele sentava-se nessa carpete e escolhia um grupo de amigos para brincar com ele. Quando não ia ao recreio ficava na sala com um grupo de amigos e com uma funcionária, sempre que possível, a vigiar...a brincar também, sentado, ou com legos, ou com puzzles, ou com uma bola que ele

adorava jogar futebol” (UR045, E₃). Para essa mesma necessidade, devido à falta de motricidade fina existente, e por sua vez, a dificuldade de agarrar no giz e escrever no quadro, o docente encontrou “um quadro de caneta (...) e ele como consegue agarrar na caneta, que é um material grosso, (...) enquanto os outros iam ao quadro fazer operações ele fazia nesse quadro que era próprio para ele” (UR134, E₇), e desta forma, “ele interagiu com a turma ao mesmo tempo, fazendo as operações tal e qual como os outros” (UR135, E₇).

Um dos entrevistados referiu que é importante este tipo de estratégias serem planejadas de forma que a criança com NEE “pudesse sempre participar” (UR102, E₆) e que por vezes fosse “a personagem principal (...) tudo se organizava em função dela nunca ficar de fora” (UR103, E₆). Para uma criança com dislexia o mesmo entrevistado deu um exemplo de uma estratégia para a realização de um ditado, referindo “dicas da nossa voz e onde batia a língua” (UR104, E₆). Quanto à hiperatividade é mencionado a importância das crianças que sofrem dessa necessidade “serem chefes de alguma coisa e dar-lhes essa ... responsabilidade” (UR105, E₆) pois deste modo era-lhes permitido levantarem-se “com mais frequência que os outros meninos (...) uma maior mobilidade e de não se notar tanto” (UR106, E₆). Outra estratégia optada por um dos entrevistados era chamar “uma criança que estivesse mais ligada a ele para ele poder estar mais à vontade, para poder brincar”(UR029, E₂), mas esta estratégia era pensada também de forma a não causar “grande perturbação na sala” (UR030, E₂). Há quem optasse por utilizar uma estratégia em relação às rotinas do dia-a-dia, promovendo a interação com os pares, “ver qual deles é que vai auxiliar o colega, ou o que é que precisa, ou até no ir à casa de banho possa acompanhar, para esse menino não ir sozinho (UR110, E₆) então, “porque não ter um coleguinha que a acompanhe?!” (UR111, E₆)

De acordo com esta subcategoria: estratégias utilizadas para promover a inclusão na sala de aula, somente um entrevistado afirma que “não faz ideia” (UR084, E₅) e que nunca pensou nisso, pois se tivesse uma turma com um aluno com necessidades educativas especiais na sala “se calhar tentava pensar mais nisso e arranjar outras estratégias” (UR085, E₅). Esta ausência de necessidade de utilizar uma estratégia ou atividade para promover um meio inclusivo deve-se ao facto, segundo o entrevistado, de ter “sempre uma educadora e uma auxiliar lá com eles, sempre” (UR086, E₅).

“Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação” (Sanchez e Teodoro, 2007, p. 110).

No entanto, através dos inquéritos por questionário podemos constatar que metade dos docentes inquiridos concorda parcialmente que quando necessita de trabalhar com esses alunos sabe quais as estratégias a adotar ou onde procurar apoio para tal (Quadro 7). Quatro dos inquiridos concorda totalmente com a questão colocada, sabendo assim, quais as estratégias necessárias para trabalhar com alunos com dificuldades. Os restantes inquiridos, 25% discorda parcialmente da questão referida.

Quadro 7 – Conhecimento das estratégias a adotar quando necessário trabalhar com crianças com NEE

Resposta	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	4	25%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	8	50%
Concordo Totalmente	4	25%

N = 16

Segundo Rose (1998, p. 63) “os professores que trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos estão a desenvolver um veículo para a inclusão; aqueles que tentam ajustar os alunos às estruturas existentes constituirão, mais provavelmente, uma alavanca para a exclusão”.

Quanto à subcategoria da alteração do currículo e da planificação, para Formosinho (1987, como citado em Correia, 2008a, p. 111) “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si

mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” e podemos verificar que a maioria dos docentes inquiridos concordam que o processo de inclusão submete a uma modificação da planificação e do currículo, que estava inicialmente preparado, para deste modo, englobar todos os alunos da turma (Quadro 8). Dez dos inquiridos concordam totalmente com esta necessidade de alteração do conteúdo programático, e dois concordam parcialmente. Somente um docente inquirido discorda totalmente desta situação, referindo que a inclusão de alunos com NEE não necessita a transformação do currículo e planificação. Madureira e Leite (2003, p. 105) defendem que as adaptações e alterações da planificação variam “conforme as problemáticas dos alunos, mas também conforme o modo como a escola e os professores perspectivam o currículo”.

Quadro 8 - Alteração de planificação e currículo, de modo, a responder às necessidades de todos os alunos

Resposta	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	1	6,25%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	2	31,25%
Concordo Totalmente	10	62,50%

N = 16

Para Rodrigues (2001, p. 30) “o sucesso de um currículo é a sua flexibilidade e possibilidade de adaptação às capacidades e motivações das pessoas a que se destina”.

No que respeita à socialização com os pares há quem mencione que achou “muito bom as outras crianças terem um bom relacionamento” (UR018, E₁) com a criança com necessidades educativas especiais, existindo deste modo, em quase todos os casos mencionados, “haver essa cumplicidade” (UR112, E₆). Devido a esta

socialização com os pares decorrer de uma forma positiva, um entrevistado afirma que os colegas de turma “nem notam que a criança tem deficiência... quando é da turma deles, eles nem notam como seja diferente. Não notam as diferenças” (UR065, E₄). Por este motivo, e se existir uma preparação prévia, na opinião do entrevistado, os colegas de turma “têm sempre uma sensibilidade maior para lidar com eles, nunca se esquecendo deles, há sempre aquela vontade de ajudar sempre” (UR109, E₆). A importância e veracidade deste desenvolvimento de competências ao nível dos valores é partilhada por outro entrevistado, que verifica nos colegas de turma “o respeito que têm por ele. E pelas suas dificuldades aprendem a esperar por ele, a ajudá-lo a fazer as tarefas, toda a inter-ajuda foi fabulosa” (UR019, E₁). Um dos docentes entrevistados realizou uma atividade com a sua turma, tentando promover valores e atitudes nos colegas de turma, tendo em vista as dificuldades que a criança com necessidades educativas especiais motoras tinha, ou seja, “faze-los sentir o mesmo que a criança na sala estava a sentir. (...) Tentei que eles conseguissem brincar sem ser a correr, a saltar, a pular, sem ser a usar as pernas. Tentei que todos se pusessem no lugar do colega e tentassem imaginar como é que é o dia dele todo sentado”. (UR042, E₃). Para este docente esta estratégia foi benéfica e importante, pois após a mesma os colegas perceberam “que era importante passarem as mãos pelas costas do colega, fazerem uma massagem” (UR043, E₃). O mesmo entrevistado afirma que ao realizar estratégias e atividades para promover um meio inclusivo tentou sempre “dar a volta à situação” (UR044, E₃).

Trabalhar em meio inclusivo faz com que seja “exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades” (Correia, 2008a, p. 23)

Relativamente à aceitação dos alunos com NEE por parte dos seus colegas (Quadro 9), verifica-se que os docentes inquiridos concordam, quer parcialmente quer totalmente, que os alunos com necessidades educativas especiais são bem aceites pelos seus colegas de turma. Os docentes inquiridos dividem-se, sendo que 50% concorda totalmente com a questão colocada e outros 50% concorda parcialmente.

Quadro 9 – Aceitação dos alunos com NEE

Resposta I _D	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	8	50%
Concordo Totalmente	8	50%

N = 16

De acordo com Fonseca (2002, p. 21) estamos, assim perante uma escola que reúne “a promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de reconhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.”.

De acordo com as respostas obtidas podemos observar que os docentes inquiridos concordam maioritariamente que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares promove um maior sentido de tolerância nos colegas. Apenas um docente discorda parcialmente dessa opinião. (Quadro 10)

Quadro 10 - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais promove um maior sentido de tolerância nos outros alunos

Resposta I _D	Frequência	Porcentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	1	6,25%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	4	25%
Concordo Totalmente	11	68,75%

N = 16

A opinião dos docentes corrobora a ideia de Correia (2008a) de que salienta:

A filosofia da inclusão traz sempre vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros. (p. 24)

Quanto à sexta questão do questionário dos docentes, podemos constatar que grande parte dos docentes inquiridos concorda, quer totalmente quer parcialmente, que alunos com NEE aprendem mais quando envolvidos num processo de inclusão em turmas regulares com os seus pares de idades (Quadro 11). Um docente inquirido discorda parcialmente e outro não tem opinião formada relativamente a este assunto, talvez por não ter tido qualquer experiência profissional nesse campo.

Quadro 11 – Aprendizagem de alunos com NEE em meio inclusivo

Resposta I _D	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	1	6,25%
Não tenho opinião formada	1	6,25%
Concordo Parcialmente	8	50%
Concordo Totalmente	6	37,5%

N = 16

A importância da aprendizagem inclusiva é mencionada e defendida por Landívar e Hernández, (1994, p. 71) ao afirmar que “a integração é um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação”.

3.1.4. Dificuldades

No que se refere à categoria das dificuldades os dados analisados permitiram identificar quais as principais dificuldade que os docentes que sentiram ao trabalharem num meio inclusivo, com crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares, bem como, a exigência e tempo dispensado.

Na subcategoria da identificação das dificuldades as respostas são divergentes. Dois dos entrevistados afirmam não terem sentido dificuldade “nenhuma” (UR087, E₅ e UR136, E₇). Esta ausência de dificuldade é explicada por ambas. Um dos entrevistados diz que “nunca senti assim grandes dificuldades, até porque na parte de, digamos educativa... tinha lá sempre a tal educadora que me apoiou muito, mesmo em fichas de trabalho” (UR088, E₅). O outro entrevistado refere que “com este aluno, não” (UR137, E₇) não sentiu qualquer dificuldade, pois, como afirma, a turma é “muito unida e eles próprios ajudam o colega, portanto não senti dificuldade nenhuma. Nenhuma.” (UR138, E₇). É de salientar que este entrevistado só teve ainda uma experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

A mesma opinião não é partilhada pelos restantes entrevistados, referindo-se mesmo que “a dificuldade era grande” (UR031, E₂), por diversos fatores, sejam eles internos ou externos. Um dos docentes refere que uma das dificuldades sentidas era o “número de alunos que eram. Não podia estar mais tempo com ele, porque tinha os outros para estar também” (UR032, E₂). Este entrevistado sentia a necessidade e importância de “estar sempre perto dele” (UR026, E₂). Para outro entrevistado a maior dificuldade foi “não conseguir ser imparcial” (UR046, E₃), pois como a mesma refere, “o facto de saber que ele pode ter uma vida...uma esperança de vida muito, muito curta eu não conseguia ser imparcial, então não conseguia tratar, muitas vezes, da mesma maneira que tratava os outros” (UR047, E₃). Este docente, por ter trabalhado com uma criança com necessidades educativas especiais motoras, “tinha muito medo de o aleijar (...) tinha muito medo de não saber se estava a agarrar bem” (UR048, E₃). Devido a estas limitações físicas da criança, as interrogações e dúvidas leva, por vezes, à necessidade extra de um apoio, “acima de tudo de um médico, de um técnico, fisiatra... fisioterapeuta... não sei... que me tentasse explicar como é que eu podia agarrar, se na maneira como ele pagava no lápis se eu não estava a magoar, se aquela era a maneira correta, ...a maneira como mexia a cabeça... quando eu pedi

para falar mais alto será que os pulmões dele e o nível da respiração, será que eu não o estava a prejudicar?!” (UR049, E₃). Este sentimento é partilhado por outro entrevistado que revela que “é uma dificuldade interna, minha” (UR012, E₁), pois para ele faz-lhe “confusão as crianças com problemas” (UR013, E₁). Para este docente aterroriza-lhe a ideia de trabalhar com uma criança com necessidades educativas especiais motoras, pois questionava-se “como é que ia conseguir lidar, pegar-lhe ao colo, todo o corpo dele me fazia impressão” (UR015, E₁). Outra dificuldade mencionada e sentida “era na maneira como falar com os pais” (UR107, E₆), pois para este entrevistado “era complicado adaptar-se à situação” (UR095, E₆), porque considera importante existir “uma certa diplomacia para se falar com os pais e essas palavras têm que ter algum carinho” (UR108, E₆). Um dos entrevistados menciona que como a “criança não podia ficar sozinha” (UR067, E₄) era necessário “muitas vezes ou ficar uma colega ou o grupo todo esperar” (UR068, E₄) pois a mesma afirma que “levando o grupo não podemos levar essa criança” (UR066, E₄). Esta situação, de acordo com o entrevistado, “condiciona um bocadinho” (UR069, E₄).

Apesar da maioria dos entrevistados referirem que sentiram dificuldades e tiveram alguns receios também é mencionado que ultrapassaram esses obstáculos. Na opinião de um dos entrevistados, “nós adaptamo-nos ao que há” (UR070, E₄). Outro entrevistado revela que depois de existir essa fase de adaptação e mentalizar-se que vai “trabalhar com aquela criança” (UR014, E₁), já não sente dificuldade. O entrevistado diz que “depois de me mentalizar, foi tudo muito bem” (UR016, E₁).

Relativamente à última subcategoria, podemos constatar que as repostas dos inquiridos relativamente à quarta questão do questionário permitiram verificar que a grande maioria concorda que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares exige mais do docente, sendo que nove dos inquiridos, 56,25%, concorda totalmente e seis dos inquiridos, 37,5%, concorda parcialmente (Quadro 12). Somente um inquirido é que discorda totalmente, considerando que a inclusão de alunos com NEE não se traduz em exigências e esforços adicionais para os professores.

Quadro 12 – Inclusão de alunos com NEE traduz-se em exigências e esforços para os docentes

Resposta	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	1	6,25%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	6	37,5%
Concordo Totalmente	9	56,25%

N = 16

Ainda sob esta subcategoria podemos observar (Quadro 13) que a grande maioria dos docentes concorda parcialmente, 12,5%, e mais totalmente, 81,25%, que uma turma onde decorra processo inclusivo requer uma particular atenção aos alunos com NEE, afetando deste modo, o tempo disponível do professor para os restantes alunos. Somente um docente inquirido responde que discorda totalmente com a questão abordada.

Quadro 13 – Processo inclusão obriga a uma exigência e tempo dispensado pelo docente

Resposta I _D	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	1	6,25%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	2	12,5%
Concordo Totalmente	13	81,25%

N = 16

Esta preocupação e necessidade de saber conjugar a atenção e tempo de todos os alunos é mencionada por Santos e Morato (2002, p. 152) quando refere que o docente “deve adoptar um papel activo ao longo do percurso escolar dos alunos (alterando e modificando o que considerar adequado às características de cada um), conjugadas com as condições disponíveis na sua classe”.

3.1.5. Envolvimento parental

Quanto à importância do envolvimento parental, Rief e Heimburge (2000, p. 127) afirmam que é “fundamental que se intervenha aumentando a comunicação entre a casa e a escola e estabelecendo um trabalho de equipa”. Podemos observar através dos inquéritos dos docentes (Quadro 14) que a maioria destes profissionais de educação concordam que o sucesso escolar é maior quanto maior for o envolvimento parental. Três inquiridos concordam parcialmente e apenas um inquirido refere não ter opinião formada sobre o assunto.

Quadro 14 – Importância do envolvimento parental para o sucesso escolar

Resposta I _D	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	1	6,25%
Concordo Parcialmente	3	18,75%
Concordo Totalmente	12	75%

N= 16

Para Pereira (1996, p. 42) é importante que “os professores ajudem as famílias e os alunos a pensar acerca das decisões educacionais”, pois “não faz sentido, excluir, ou mesmo marginalizar, os pais do processo de intervenção / educação, dado que

desempenham papéis importantes na determinação dos resultados da criança” (Correia e Serrano, 1998, p. 47).

3.1.6. Processo de Inclusão

Os dados recolhidos através das entrevistas e inquéritos possibilitaram a análise da opinião que os docentes têm sobre as vantagens do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares, dividindo essa em duas vertentes: percepções e opiniões sobre o modo como decorre o processo de inclusão e reconhecimento profissional e pessoal dos docentes.

Aos olhos destes profissionais de educação as crianças com NEE “geralmente são crianças muito felizes e muito... de bem com a vida” (UR073, E₄) e, regra geral, “mais agradecidos” (UR113, E₆). Este entrevistado ao referir os sentimentos observados numa criança com NEE refere que “esses meninos sorriem, puxam por nós, dão-nos apoio, ajudam mesmo os pais, estão sempre com um sorriso, sempre com boa disposição” (UR116, E₆). Estas crianças são vistas sempre como “meninos muitíssimo bem dispostos, muito alegres” (UR117, E₆). Em contexto escolar e no dia-a-dia vê-se “um recreio inteiro a correr de um lado para o outro, a pular, a saltar e esses meninos não têm essa mobilidade. Mas mesmo assim, ouve-se a gargalhada deles” (UR118, E₆). Um dos entrevistados faz referência à realidade da situação afirmando que a criança com necessidades educativas especiais “é uma criança que tem perfeita consciência das suas limitações e que tem uma força de vida inexplicável” (UR052, E₃).

Um dos interesses e emoções que um docente entrevistado refere em relação ao aluno com necessidades educativas especiais é que “ele seja feliz” (UR140, E₇) e que essas emoções são verificadas quando “às vezes ele vinha abraçar-me (...) e precisava daquele carinho, daquele contacto físico” (UR033, E₂). Esta proximidade é sentida pelos docentes quando essas crianças “tal como os outros, gostam de nós e precisam de nós” (UR092, E₅). Um dos aspetos mais importantes para estes entrevistados é o sucesso da manifestação desse carinho e amizade, geralmente, quase sempre bem conseguida, pois “consegui transmirtir-lhe” (UR034, E₂). Tal como esses valores, para eles também é de extrema importância o desenvolvimento das crianças e, segundo um entrevistado e pela experiência dele, esse desenvolvimento é

visto como “bastante positivo em todos os níveis” (UR139, E₇). Para um destes docentes, trabalhar com este tipo de crianças “é uma experiência diferente, nós temos que dar um bocadinho de nós e temos que... temos que nos adaptar” (UR071, E₄). Para este entrevistado é importante que a “atitude seja o mais natural possível” (UR072, E₄), pois se assim for, na opinião do mesmo, essas crianças “não se sentem diferentes, porque nós tentamos não fazer a diferença” (UR075, E₄). Ao lidar com este tipo de experiência profissional começa-se “a ter uma sensibilidade muito diferente e uma forma de trabalhar até diferente com a experiência” (UR123, E₆), pois estas pessoas são vistas “como uma mais valia” (UR125, E₆) “porque nos incutem força” (UR126, E₆).

Concluimos que para a maioria dos entrevistados esta experiência profissional leva-os a sentir que “há coisas na vida que são para ser aproveitadas” (UR121, E₆) e as preocupações que por vezes se dá importância são “mínimas coisas que não valem nada, porque há coisas bem piores” (UR054, E₃), ou seja, fazem “ver que os nossos problemas quase não existem” (UR115, E₆). Um dos docentes refere o seu agrado por ter tido esta experiência profissional com crianças com NEE, afirmando que “é um ensinamento muito grande para a vida, mas se pudesse não repetir, não repetia” (UR020, E₉).

Relativamente à opinião dos docentes inquiridos sobre o modo como decorre o processo de inclusão, não houve resposta de sete docentes inquiridos. As respostas são diversificadas, mostrando a opinião que cada docente tem em relação ao modo como decorre o processo de inclusão de alunos com NEE em turmas regulares (Anexo F – quadro categorização da questão aberta do inquérito dos docentes).

É possível verificar que dois inquiridos referem que este processo “depende do grau de NEE do aluno” (UR125, I_{D1} e I_{D11}) e que estas crianças deveriam de ser integradas “numa turma regular, mas apenas com um professor de apoio para o aluno” (UR126, I_{D8}) e que “devia haver mais apoios especializados para estes alunos terem a atenção que precisam” (UR127, I_{D9}). É mencionado que para o processo inclusivo decorrer com sucesso os professores “deverão estar preparados para trabalhar de acordo com as necessidades destes alunos” (UR128, I_{D10}) e para isso era importante um investimento em “recursos pedagógicos, nomeadamente em formações” (UR129, I_{D9}). A inclusão de crianças com NEE em turmas regulares não decorre de uma forma mais positiva, nomeadamente a atenção dispensada pelo professor, “devido ao alargado número de alunos por turma” (UR130, I_{D5}). No entanto,

é referido que os colegas de turma dos alunos com NEE são, geralmente, “bastantes sensíveis aos colegas que necessitam de uma atenção especial” (UR131, I_{D15}). Para um inquirido, o decorrer do processo inclusivo depende das condições “da escola, dos professores, dos pais da criança com NEE e dos pais das outras crianças que pertencem à turma” (UR132, I_{D16}). Podemos analisar que um docente inquirido menciona que este processo decorre “com o maior sucesso” (UR133, I_{D14}) e que é um “processo muito rico e valioso de ser presenciado e vivido” (UR134, I_{D11}).

Conforme Correia (1999), para que haja sucesso numa educação inclusiva, são necessárias condições favoráveis, como “os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o da educação especial, a participação parental, os apoios prestados por outros serviços, a formação do professor e de outros agentes educativos” (p. 38).

Quanto à subcategoria do reconhecimento pessoal e profissional por trabalhar em meio inclusivo a opinião é geral, como sendo, “benéfico” (UR035, E₂). Trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares é “uma riqueza imensa! Uma riqueza de vida...toda por completo!” (UR017, E₁). Para estes docentes esta experiência “foi um enriquecimento inexplicável” (UR050, E₃) que lhes deu “uma grande lição de vida” (UR051, E₃) e que fez “crescer muito” (UR053, E₃). Trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais incluídas numa turma regular permite “ganhar imenso” (UR114, E₆) e possibilita “uma panóplia de situações que nós habituamo-nos a lidar com todos, com todos os meninos” (UR122, E₆). Este tipo de trabalho “é sempre enriquecedor” (UR124, E₆) quando lhes incutimos “alguma coisa e eles conseguem como os outros” (UR090, E₅). Para um destes docentes “conseguir fazer algo por eles, conseguir que eles evoluam, e ... vê-los crescer” (UR089, E₅) foi sem dúvida “muito bom” (UR091, E₅). A ideia de que estas crianças com NEE “são muito bem tratadas” (UR074, E₄) e que “brincam com os colegas perfeitamente” (UR119, E₆) é partilhada pela maioria dos entrevistados, sentindo-se mesmo que “esses meninos são perfeitamente bem integrados” (UR120, E₆).

3.2. PERSPECTIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os dados relativos à perspectiva dos encarregados de educação serão analisados de acordo com as seguintes categorias: escola e docentes, processo de inclusão e envolvimento parental.

3.2.1. Escola e docentes

Observando o gráfico (Figura 4), podemos verificar que 83% dos encarregados de educação inquiridos, ou seja a maioria, considera que a escola em estudo tem condições e apoio apropriado para crianças com NEE frequentarem. Apenas 11%, ou seja dois inqueridos, dão resposta negativa à questão em causa e um inquirido não respondeu.

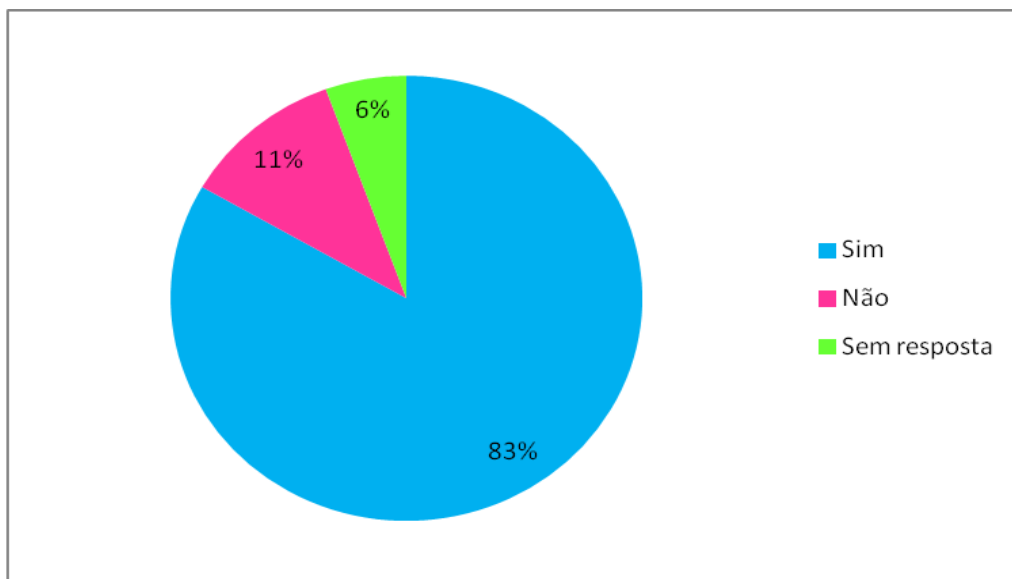


Figura 4 – Apoios e condições adequadas por parte da Instituição escolar para crianças com NEE

Conforme Silva (2004, p. 38), “é necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessa criança para que ela possa realmente ser integrada” e que reúna “um conjunto de recursos ao seu dispor para

poder responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE” (Correia, 2008, p. 19). Para Costa (1999, p. 16) “as escolas são cada vez mais co-responsáveis pela utilização dos seus recursos, pela elaboração do seu projecto educativo, com maior liberdade para determinarem quais são os seus objectivos”.

Quanto à subcategoria: preparação dos docentes para lecionarem em meio inclusivo, para Pereira (1996, p. 28) “a escassez e falta de informação levam a atitudes de medo, insegurança, afastamento ou condescendência” e, podemos observar através do gráfico (Figura 5) que a maioria dos encarregados de educação responde positivamente a essa questão, concordando que os professores utilizam as estratégias apropriadas para lecionarem turmas com alunos com NEE. Nenhum inquirido responde negativamente e apenas quatro encarregados de educação respondem que às vezes os docentes desenvolvem estratégias adequadas para os alunos com necessidades educativas especiais. Dois encarregados de educação inquiridos não responderam a esta questão.

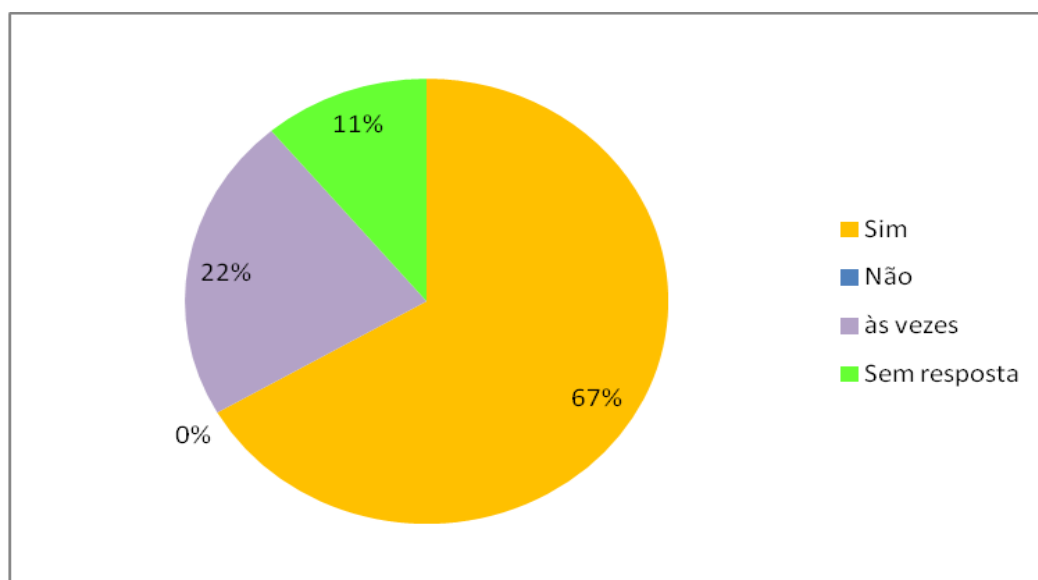


Figura 5 – Desenvolvimento de estratégias adequadas para os alunos com NEE.

Tendo em conta o tempo e a atenção especial e individualizada dispensada pelo docente aos alunos com NEE, a opinião dos docentes não é partilhada pelos encarregados de educação inquiridos (Quadro 15). A maioria dos encarregados de educação discorda parcialmente, 33,3%, e totalmente, 22,2%, que uma criança com

NEE incluída numa turma regular possa exigir uma atenção especial e individualizada e, conseqüentemente, muito do tempo do professor. Dois encarregados de educação não têm opinião formada sobre esta questão e somente seis concordam parcialmente com o assunto.

Quadro 15 – Tempo e atenção especial e individualizada dispensada pelo docente a crianças com NEE

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	4	22,2%
Discordo Parcialmente	6	33,3%
Não tenho opinião formada	2	11,1%
Concordo Parcialmente	6	33,3%
Concordo Totalmente	0	0%

N = 18

Para os docentes nem sempre é fácil “praticarem um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes” (Hallahan e Kauffman, 1997, como citado em Correia, 2008a, p. 23)

3.2.2. Processo de Inclusão

Relativamente à aceitação e integração de crianças com NEE pelos seus pares, podemos observar que os encarregados de educação inquiridos concordam, quer parcialmente quer totalmente, que os alunos com necessidades educativas especiais são bem aceites pelos seus colegas de turma (Quadro 16). A maioria dos encarregados de educação concorda totalmente, 61,11%, e 38,9% concorda parcialmente que os alunos com NEE são bem aceites e integrados pelos seus colegas.

Quadro 16 - Aceitação e inclusão de crianças com NEE pelos seus pares

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	7	38,9%
Concordo Totalmente	11	61,11%

N = 18

O professor deve preparar todos os alunos da sua turma para a receção de crianças com necessidades educativas especiais, evitando desta forma uma “rotulagem destas crianças” (Simon, 1999, p. 41)

Ao observar os resultados obtidos, relativamente à inclusão de crianças com NEE pelos seus colegas nos programas sociais da turma, apesar da resposta ser numa maioria positiva (44,4% dos inquiridos concordam totalmente e 22,2% concordam parcialmente), existem 22,2% que não tem opinião sobre o assunto e 11,1% afirma que discorda parcialmente que as crianças com necessidades educativas especiais sejam bem aceites e incluídas pelos colegas. (Quadro 17).

Quadro 17 – Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais pelos seus colegas em programas sociais da turma

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	2	11,1%
Não tenho opinião formada	4	22,2%
Concordo Parcialmente	4	22,2%
Concordo Totalmente	8	44,4%

N = 18

Quanto à subcategoria: socialização, aprendizagem e desenvolvimento, podemos observar que de acordo com as respostas obtidas, que os encarregados de educação inquiridos concordam maioritariamente que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares promove uma maior sensibilização e tolerância nos colegas (Quadro 18). Apenas um encarregado de educação não tem opinião formada relativamente a esse assunto.

Quadro 18 – Promoção de sensibilização e tolerância nas crianças sem NEE através de meio inclusivo

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	1	5,56%
Concordo Parcialmente	0	0%
Concordo Totalmente	17	94,44%

N = 18

Relativamente à quarta questão do inquérito, que diz respeito à socialização e desenvolvimento psicoafetivo dos alunos com NEE (Quadro 19), as respostas observadas não deixam dúvidas. A grande maioria, ou seja, 94,44% dos encarregados de educação inquiridos, concorda totalmente que a inclusão de um aluno com NEE é um contributo essencial para a socialização e desenvolvimento psicoafetivo desses alunos. As crianças com NEE aprendem “competências sociais e lúdicas observando, interagindo e brincando com crianças sem necessidades especiais” (Guralnick e Strain, 1990, como citado em Odom, 2007, p.58)

Quadro 19 - Contributo importante para a socialização e desenvolvimento psicoafectivo dos alunos com NEE

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo Parcialmente	1	5,56%
Concordo Totalmente	17	94,44%

N = 18

Quanto à aprendizagem de crianças com NEE em meio inclusivo, “o alicerce necessário para uma inclusão bem-sucedida na Educação Pré-Escolar é um programa de educação de infância de elevada qualidade. Todavia, para ser realmente bem-sucedido, o programa deve assegurar que as necessidades de aprendizagem das crianças com NEE são consideradas” (Odom, 2007, p. 55). A maioria dos encarregados de educação inquiridos, concordam que alunos com NEE aprendem mais quando inseridos numa turma regular com os seus pares de idade (Quadro 20). Oito inquiridos concordam totalmente com esta ideia e quatro concordam parcialmente. Contudo, 27,8% dos encarregados de educação inquiridos não têm opinião formada sobre este assunto e 5,56% discorda parcialmente.

Quadro 20 – Aprendizagem de alunos com NEE em meio inclusivo

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	1	5,56%
Não tenho opinião formada	5	27,8%
Concordo Parcialmente	4	22,2%
Concordo Totalmente	8	44,4%

N = 18

No que se refere ao modo como decorre o processo de inclusão não se obteve resposta de três encarregados de educação inquiridos. As respostas revelam a opinião que cada encarregado de educação tem em relação ao modo como decorre o processo de inclusão de alunos com NEE em turmas regulares (Anexo G – quadro categorização da questão aberta do inquérito dos encarregados de educação). Podemos verificar que algumas opiniões dos docentes são partilhadas pelos encarregados de educação. Tal como os docentes, três encarregados de educação inquiridos referem que este processo “depende do tipo de NEE” do aluno (UR136, I_{EE2}, I_{EE10}), mas também da turma em que está integrada e dos recursos da escola” (UR137, I_{EE11}). Todas “as escolas deveriam ter um professor especializado” para acompanhar esses alunos (UR138, I_{EE16}). É referido que o processo inclusivo poderá depender das “condições físicas, materiais e ambientais” das escolas (UR139, I_{EE5}). Os encarregados de educação partilham da opinião dos docentes que nesta filosofia de educação “nem sempre a escola e os professores estão preparados” para lecionarem com estas crianças especiais (UR140, I_{EE8}). Para um inquirido “nem sempre as práticas educacionais parecem estar adequadas” às pessoas ou situações (UR141, I_{EE5}) e que existem “algumas lacunas na comunicação / interação do aluno com a comunidade escolar” (UR142, I_{EE5}). Estes inquiridos mencionam ainda que “os métodos utilizados e a forma como são incluídos é um apoio importante para o desenvolvimento desses alunos” (UR143, I_{EE12}). Muitos dos inquiridos referem que este processo decorre de “um modo positivo e adequado (UR144, I_{EE9}, I_{EE11}) e, tal como os docentes, mencionam que é uma mais valia para os colegas de turma, pois “para os colegas sem NEE é muito bom conviverem com os outros, humaniza-os e torna-os mais realistas e menos egoístas” (UR145, I_{EE2}) que se “nota um carinho especial pelo colega” (UR146, I_{EE3}) e que é uma “experiência enriquecedora, quer para os colegas, quer para os próprios educadores” (UR147, I_{EE7}). Um encarregado de educação inquirido considera que o processo da inclusão decorre com maior sucesso, revelando que “a inclusão desde a educação infantil revela melhores resultados” (UR148, I_{EE1}). Segundo um inquirido, os “restantes alunos aceitam bem os alunos com necessidades especiais e, deste ponto de vista, estes alunos integram-se bem” (UR149, I_{EE8}), existindo “um esforço coletivo para que a criança com necessidades especiais se sinta perfeitamente integrada na sua turma” (UR150, I_{EE4}). Para um encarregado de educação inquirido a inclusão de crianças com NEE em turmas regulares “contribui para um melhor desenvolvimentos da criança em causa” (UR151, I_{EE14}), mas que existem crianças com NEE que “exigem escolas especiais, quando a deficiência é muito elevada, sobretudo a intelectual” (UR152, I_{EE10}).

“A educação inclusiva promove o desenvolvimento de valores de justiça, solidariedade e igualdade e faz o possível o ‘aprender a viver juntos’ e o ‘aprender a ser’” (Guijarro, 2005, p. 11)

3.2.3. Envolvimento parental

Quanto à importância do envolvimento parental, Veiga (1987, p.7) refere que “a educação é um trabalho de todos – do nascimento à morte – e ninguém se pode desculpar com a existência de especialistas”, pois é importante que os pais se “tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho” (Correia e Serrano, 1998, p. 15). Podemos observar através dos inquéritos dos encarregados de educação (Quadro 21) que partilham da mesma opinião que os docentes inquiridos. Catorze encarregados de educação concordam totalmente que o sucesso escolar é maior quanto maior for o envolvimento parental. Três inquiridos concordam parcialmente e apenas um inquirido refere não ter opinião formada sobre o assunto.

Quadro 21 – Importância do envolvimento parental para o sucesso escolar

Resposta I _{EE}	Frequência	Percentagem (%)
Discordo Totalmente	0	0%
Discordo Parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	1	5,56%
Concordo Parcialmente	3	16,67%
Concordo Totalmente	14	77,78%

N = 18

CONCLUSÕES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo deste estudo, pretendeu-se analisar o modo como decorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, bem como, as dificuldades e vantagens sentidas pelo docente ao trabalhar neste contexto inclusivo.

Neste capítulo, procurámos retirar algumas conclusões que devem ser encaradas no contexto das limitações próprias de um estudo desta natureza. Por isso, não se pretende que as reflexões finais deste trabalho sejam generalizadas a todo o pessoal docente, mas que sirvam de reflexão sobre esta temática.

Após a seleção da amostra, de recolher os dados através das entrevistas e questionários, de realizar o respetivo tratamento estatístico e de analisar os resultados, é possível apresentar em síntese algumas reflexões e considerações finais sobre as questões inicialmente colocadas:

A) Será que a escola e os professores estão preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais?

Esta interrogação colocou em causa muitas das práticas didático-pedagógicas adotadas pela escola e pelos professores. A importância da inclusão escolar tornou-se cada vez mais relevante e fundamental para o bem-estar e sucesso escolar das crianças com NEE. Por este motivo, “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (Ferguson e Ash, 1989; Wehman, 1990, como citados por Stainback e Stainback 1999, p. 23)

Através da análise de dados, podemos constatar que para estes docentes não existiu na sua formação inicial qualquer preparação para lecionarem turmas com alunos com e sem necessidades educativas especiais em simultâneo. No entanto, outro aspeto que emerge dos resultados apresentados é a falta de procura, por parte dos docentes, de formação profissional que pudesse colmatar as lacunas referidas na

formação inicial. De acordo com Nielsen (1999, p. 11) “só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais”. É referido pelos docentes entrevistados a necessidade de uma disciplina onde abordasse mais esta temática e a existência de uma componente mais prática. Muitas das suas atividades didática-pedagógicas foram desenvolvidas e executadas através de forma empírica, tentando sempre promover a inclusão na sala de aula. De acordo com a perspetiva de Ruela (2000), cabe aos professores definir estratégias adequadas e flexíveis de modo a respeitar o ritmo de cada um, e para tal, é fundamental que os profissionais de ensino “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévio; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores (...)” (Costa, 1996, p. 154). Existe ainda um longo caminho a percorrer ao nível da formação dos docentes.

B) Qual é a opinião dos docentes e dos encarregados de educação sobre o modo como decorre o processo inclusivo?

A instituição escolar deve saber reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, moldando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir uma educação de excelência para todos, e desse modo, “formar cidadãos capazes de construir de forma activa e participada, uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária” (Vaz, 2007 como citado em Marcos, 2009, p. 133).

Ao analisar os resultados obtidos relativamente a esta questão, é possível observar que os docentes sentiram e continuam a sentir dificuldades ao trabalharem com crianças portadoras de algum tipo de necessidade educativa especial. Estas dificuldades assentam mais num campo de dúvidas e interrogações sobre a componente prática. Para eles, a dificuldade centra-se no modo como fazer e o que fazer, contudo, devido à experiência e prática do dia-a-dia são encontradas soluções que resolvem e determinam a situação. Podemos constatar que alguns encarregados de educação sentem que os docentes não estão preparados para lecionar em meio inclusivo. De acordo com Morgado (2003), os professores que lecionam em ensino regular, muitas vezes, não se consideram preparados para gerir de forma correta as

dificuldades inerentes à diversidade dos alunos. Também podemos observar que, quer os docentes, quer os encarregados de educação referem que algumas das dificuldades sentidas para o processo de inclusão se desenvolver, devem-se às condições físicas, financeiras e ambientais da escola, pois segundo Mattos (2004, p. 59) “observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com NEE na sala regular sem nenhum atendimento especial”. Por vezes estas situações levam os docentes a adotar uma visão mais cética sobre o processo inclusivo. “Apesar de ser inquestionável em termos éticos a importância da Escola Inclusiva nos tempos actuais, ainda se detectam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, de outros pais, etc., quando não assumem outras posições mais discordantes” (Fonseca, 2002, p. 19). É de salientar que na perspectiva dos docentes, a inclusão de um aluno com NEE numa turma regular requer muito mais do seu tempo e da sua atenção individualizada. Este ponto de vista é discordado pelos encarregados de educação, pois estes referem que a inclusão não exige mais do docente.

Não há como ignorar as dificuldades sentidas pelos professores ao trabalharem em meio inclusivo, mas estas são ultrapassadas quando pensam e falam das vantagens de lecionar neste contexto. É referido esta experiência como uma aprendizagem de vida, onde quase que aprendem mais do que ensinam. Estes profissionais de ensino referem que esta experiência é muito boa, sendo mesmo, uma mais-valia para o ser humano. Podemos observar que este ponto de vista também é partilhado pelos encarregados de educação, pois é referido que a convivência e o contacto com a diferença torna a criança mais sensível e humana. Para a maioria dos pais e encarregados de educação, o processo de inclusão decorre de uma forma positiva. De acordo com Vinagreiro e Peixoto (2000, p. 103) “é um meio privilegiado de contacto, de abertura das crianças umas às outras, de um convívio saudável e imprescindível e de experiências jamais recuperáveis fora do contacto com a realidade”.

LIMITAÇÕES

Tendo em conta a natureza deste estudo, gostaria de fazer referência ao fator tempo, que juntamente com a vida pessoal, profissional e académica, influenciaram de certo modo a elaboração deste relatório.

A generalização dos resultados não está nos objetivos deste trabalho, nem é possível dadas as características metodológicas. Esta área é uma abordagem que tem determinada visão, mas que poderá ter muitas outras. Não foi estudado em toda a sua área e existem mais aspetos que podem ser considerados. Assim, as reflexões obtidas dizem respeito aos intervenientes da amostra da população considerada, e da escola em estudo.

Outra limitação sentida foi do ponto de vista bibliográfico, pois estando a viver em Macau houve dificuldade em encontrar bibliografia escrita em português ou inglês.

NOVAS PESQUISAS

Considerando o carácter reduzido deste estudo, seria interessante para estudos futuros analisar outros casos e outras realidades educacionais.

Visto este estudo ter-se realizado somente numa escola, poderia ser interessante incidir a amostra noutras instituições escolares e comparar os resultados obtidos sobre o modo como decorre o processo de inclusão em turmas regulares.

Após a reflexão efetuada, pode-se sugerir uma análise mais focada, no impacto que a intervenção precoce tem na aprendizagem e socialização das crianças com NEE em turmas de ensino regular. Outro ponto a ser estudado em maior profundidade relaciona-se com o papel dos pais e encarregados de educação no desenvolvimento da educação e ensino das crianças com e sem NEE.

Para finalizar, poderia ser analisado mais a fundo, estratégias e atividades efetuadas pela escola e pelos docentes de forma a promover um maior desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com as necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.* Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. , Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas* . Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Almeida, A.C.F.; Xavier, S. & Cardoso, S. (2001). O contributo do licenciado em Ciências da Educação no traçado de novos caminhos da comunicação e do conhecimento. Para a diversidade necessária na construção da Escola. *Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 207 – 239.
- APA (2006). *Manual de estilo da APA: Regras básicas.*São Paulo: Artmed.
- Azevedo, M. (2008). *Tese, relatórios e trabalhos escolares.*Lisboa: Universidade Católica.
- Baptista, C. R. (2005). *Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas* . In MEC, SEESP (Ed.).*Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas* . Brasil: Ed. Brasília.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo.*Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Editora Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008b). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. Inovação, 9 (1-2), 151 – 163.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos . in Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, M. S. (2007). Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. Inclusão, 2, 11-32.
- Guijarro, M. R. B. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais . In MEC, SEESP (Ed.). Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas . Brasil: Ed. Brasília.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar .In R. Jiménez (Ed.). Necessidades Educativas Especiais . Lisboa: Dinalivro.
- Landívar, J. G. & Hernández, R. S. (1994). Adaptaciones Curriculares. Madrid: Ciencias de la Educación Pre escolar.
- Leitão, F. A. R. (2006). Aprendizagem Cooperativa e inclusão. Lisboa: Ramos Leitão
- Lima, M. P. & Vieira, C. M. C. (1997). Metodologia de Investigação Científica, (5ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. (caderno de textos não publicado)
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas . São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

- Marcos, E.M.C. (2009). A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Martins, M.F. (2005). Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores. Tese de Mestrado inédita, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Mattos, E. A. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total. *Inclusão*, 5, 50-61.
- Morgado, J. (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*.(pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa : Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Piantino, L. D. (2005). *Escola e família um compromisso comum em educação* . In MEC, SEESP (Ed.). *Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas* . Brasil: Ed. Brasília.
- Puig, M. S. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. In Alzina, R. B. (Coor.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, SA.
- Puigdemívol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular. El Tratamiento a la diversidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) . *Manual de investigação em ciências sociais* . Lisboa: Edições Gradiva.
- Rebelo, J. A.; Simões, A.; Fonseca, A. C. & Ferreira, J.A. (1995). *Intervenção Escolar em Dificuldades de Aprendizagem*. Coimbra: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 119 – 113.

- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). Educação e Diferença. Porto: Porto Editora.
- Rorigues, D. (2003). Perspectivas Sobre a Inclusão – da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Rose, R. (1998). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In C. Tilstone; L. Florian & R. Rose, R. Promover a educação inclusiva (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruela, A. (2000). O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), pp. 105-149.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). Comportamento adaptativo. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R. K. (1999). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA
- Silva, M. E. (2004). A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância. Tese de Mestrado inédita, Universidade do Minho, Braga.
- Simon, J. (1999). A integração escolar das crianças deficientes. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Veiga, M. A. (1987). Democracia – problema educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 5 - 10.
- Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (1996). *Se houver a quem me ensinar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vinagreiro, M. L. & Peixoto, L. M. (2000). *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série nº 237 do Diário da República.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República
- Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro . Diário da República I Série – A do Diário da República

WEBGRAFIA

- Grazina, F., Carrega, J., Simões, P., Azevedo, P. (2009) . Metodologias de Investigação em Educação Act. 2. Métodos e instrumentos de recolha de dados - 5ª parte . Recuperado em 2011, junho 29, de <http://pt.scribd.com/doc/24326700/guiao-entrevista>
- Périssé, P. (2007) . Todas as crianças são diferentes . Recuperado em 2011, novembro 10, de <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=271AFD58485447C29BC9957E5A7F55C2&opsel=1&channelid=0>

Anexo A

Guião de Entrevista

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

GUIÃO DE ENTREVISTA

TEMA: A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

OBJETIVO: O objetivo deste estudo centra-se em perceber como decorre o processo de inclusão de alunos com NEE na escola em estudo, bem como, o papel e os sentimentos destes docentes face à inclusão.

Motivação e legitimação da entrevista:

- Informar, em linhas gerais, o âmbito e os objetivos da entrevista.
- Solicitar a colaboração do entrevistado, referindo a importância do seu contributo para a realização deste estudo.
- Garantir confidencialidade das informações prestadas.

Idade	
Tempo de serviço	
Habilitações Académicas	
Formação em educação especial	

1. FORMAÇÃO INICIAL

1.1. Considera que a sua formação inicial a preparou para trabalhar com crianças com e sem necessidades educativas especiais em simultâneo?

1.2. A) O que foi benéfico para essa preparação?

1.2. B) O que faltou para se sentir preparada para trabalhar com crianças com NEE?

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tem ou teve experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

2.2. Com que tipo de NEE é que trabalhou?

2.3. Tem frequentado workshops ou ações de formação sobre educação especial?

3. PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA / RECREIO

3.1. A) Tendo em conta que já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais que estratégias de aprendizagem é que utilizou na sala de aula? E no recreio ou rotinas do dia-a-dia?

3.1. B) Tendo em conta que não trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais que ideias tem de possíveis estratégias de aprendizagem que possam ser utilizadas na sala de aula? E no recreio ou rotinas do dia-a-dia?

4. DIFICULDADES

4.1. A) Que dificuldades teve ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

4.1. B) Que dificuldades pensa que iria ter ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

5. VANTAGENS DA INCLUSÃO

5.1. A) Quais foram os aspetos positivos que sentiu quer a nível profissional, quer a nível pessoal ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

5.1. B) Que aspetos positivos poderá sentir, quer a nível profissional, quer a nível pessoal ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Anexo B

Inquéritos por questionário (Docentes)

QUESTIONÁRIO

Ana Sofia Henriques Beato, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação João de Deus, solicita a participação dos docentes para a elaboração deste inquérito. O mesmo tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração da tese de mestrado, que tem como tema "Educação Inclusiva: Estudo de caso sobre as perspetivas dos docentes e dos encarregados de educação" e aborda a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

As respostas serão anónimas e usadas somente para este objeto de estudo. Não existem respostas certas e erradas e a sua opinião é importante para mim. Coloque um (X) na sua resposta.

Sexo: Feminino Masculino

Idade: Menos de 30 de 30 a 40 de 41 a 50 Mais de 51

1) A sua formação inicial capacitou-o para trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Sim Não

2) Ao longo da sua atividade profissional já teve experiência com alunos com necessidades educativas especiais.

Sim Não

3) Quando preciso de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais sei quais as estratégias que vou adotar na sala de aula ou onde posso procurar apoio para desenvolver essas estratégias.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

4) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais traduz-se em exigências e esforços adicionais para os docentes.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

5) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais leva a uma alteração de planificação e currículo, de modo, a responder às necessidades de todos os alunos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 6) Alunos com necessidades educativas especiais aprendem mais incluídos nas turmas regulares com os seus pares de idades.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 7) Os alunos com necessidades educativas especiais são bem aceites pelos outros alunos da turma.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 8) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos e, conseqüentemente, muito do tempo do docente.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 9) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais promove um maior sentido de tolerância nos outros alunos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 10) O aluno, com e sem necessidades educativas especiais, tem um maior sucesso na escola quanto maior o envolvimento parental.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 11) Qual a sua opinião do modo como decorre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo C

Inquéritos por questionário

(Encarregados de Educação)

QUESTIONÁRIO

Ana Sofia Henriques Beato, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação João de Deus, solicita a participação dos Pais e Encarregados de Educação para a elaboração deste inquérito. O mesmo tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração da tese de mestrado, que tem como tema "Educação Inclusiva: Estudo de caso sobre as perspetivas dos docentes e dos encarregados de educação " e aborda a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

As respostas serão anónimas e usadas somente para este objeto de estudo. Não existem respostas certas e erradas e a sua opinião é importante para mim. Coloque um (X) na sua resposta.

Sexo: Feminino Masculino

Idade: Menos de 30 de 30 a 40 de 41 a 50 Mais de 51

- 1) A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares promove uma maior sensibilização e tolerância nas crianças sem necessidades educativas especiais.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 2) Os alunos com necessidades educativas especiais são bem aceites e incluídos pelos seus colegas.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 3) Considera que as crianças com necessidades educativas especiais são incluídas pelos colegas nos programas sociais da turma, como por exemplo, festas de aniversário?

Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre

- 4) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é um contributo importante para a socialização e desenvolvimento psicoafetivo desses alunos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 5) Alunos com necessidades educativas especiais aprendem mais incluídos nas turmas regulares com os seus pares de idades.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 6) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos afetando o tempo disponível do professor para os restantes alunos.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 7) O aluno, com e sem necessidades educativas especiais, tem um maior sucesso na escola quanto maior o envolvimento parental.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não tenho opinião formada	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 8) Considera que o(a) educador(a)/professor(a) desenvolve estratégias adequadas para os alunos com necessidades educativas especiais?

Sim	Não	Às Vezes

- 9) Na escola que o(s) meu(s) filho(s) frequenta(m) existe apoio adequado para crianças com necessidades educativas especiais?

Sim Não

- 10) Qual a sua opinião do modo como decorre a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo D

Entrevistas Transcritas

Entrevista 1 (E₁)

Idade: 43 anos

Profissão: Educadora de Infância

Tempo de serviço: 21 anos

1. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não. (UR001, E₁)

1.1 O que é que achas que faltou?

As crianças com necessidades especiais precisam de muito mais cuidados que nós não temos... que eu nem sequer imaginava. Portanto, foi o meu intuito, como mulher, que me fez conseguir trabalhar com essas crianças. (UR002, E₁) Tive três vezes em vinte e um anos crianças com necessidades especiais (UR003, E₁) e foi intuição que eu utilizei. (UR004, E₁) E procurar ajuda, a psicólogos... fui falando com pessoas para me ajudarem a desenvolver ao máximo essas crianças.

2. Que tipo de necessidades educativas especiais tinham as crianças com que trabalhaste?

Hum.. uma menina, a S., era essencialmente motoras, tinha a coluna bífida. (UR005, E₁) O E. tinha... células do cérebro que morreram porque esteve tempo demais no parto, portanto, ficou com um atraso mental muito grande. (UR006, E₁) E foi o T. que é também só físico.

2.1. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Não. (UR007, E₁)

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

Ora, uma atividade que eu acho que o T. adorou: fazer um jogo livre lá fora no recreio, na relva. Menino sem mobilidade, tu sabes, mas que adorou quando pode participar

na rua, num jogo com os colegas, bem como a pintura, ele adorava. (UR008, E₁) O R. adorava fazer tudo. Eu nunca pus o T. fora das atividades dos outros meninos. (UR009, E₁) O T. apenas tinha mais um bocadinho de tempo para realizar as tarefas. (UR010, E₁) Ele estava completamente dentro das atividades do grupo. Ora, se uns demoravam, imaginemos, cinco minutos, se ele precisasse de dez minutos para realizar a tarefa (isto é um exagero), era os dez minutos que ele tinha. A fazer o Froebel, a exigência que eu tinha a fazer as construções para os outros era diferente da exigência que tinha para o T. Na construção, porque no cálculo depois exigia exatamente a mesma coisa. Na construção ele demorava mais um bocadinho, mas não faz mal, o que interessa é que ele conseguia fazer. (UR011, E₁)

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Hum... essa pergunta é difícil, porque é uma dificuldade interna, minha. (UR012, E₁) Faz-me muita confusão as crianças com problemas. (UR013, E₁) Depois de eu me adaptar, a mim própria, que vou ter que trabalhar com aquela criança com aquele tipo de dificuldade, já não sinto dificuldade. (UR014, E₁) Faço-me perceber? Quando a A. me disse “vai ficar com o grupo do R.”, fartei-me de chorar, porque não sabia como é que... como é que ia conseguir lidar com o T., pegar-lhe ao colo, todo o corpo dele me fazia impressão. (UR015, E₁) Depois de me mentalizar, foi muito bem, não sei... passou. (UR016, E₁)

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Uma riqueza imensa! Uma riqueza da vida... toda por completo! (UR017, E₁) Primeiro porque tenho dois filhos saudáveis, que não sabem aproveitar o bom que é ser saudável, depois achei muito bom as outras crianças terem um bom relacionamento com o R. (UR018, E₁) e o respeito que têm por ele. E pelas suas dificuldades aprenderam a esperar por ele, a ajuda-lo a fazer as tarefas, toda a inter-ajuda foi fabulosa. (UR019, E₁) Acho que é um ensinamento muito grande para a vida, mas se pudesse não repetir, não repetia. (UR020, E₁)

Entrevista 2 (E₂)

Idade: 48 anos

Profissão: Educadora de Infância

Tempo de serviço: 26 anos

1. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não. (UR021, E₂) só fiz um mês de ensino especial e acho que não fiquei especialmente preparada para isso.

1.2 O que é que achas que faltou?

Acho que faltou mais formação da parte da escola que não nos preparou para isso e o estágio também foi só num sítio onde só havia crianças com paralisia cerebral e síndrome de Down e não havia grande apoio também da parte dos monitores que lá estavam. (UR022, E₂) Foi um bocado experiência e dia-a-dia que as coisas aconteceram. (UR023, E₂)

2. Tens ou já tiveste algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Sim, (UR024, E₂) já tive uma criança, há uns anos, não sei bem há quantos, talvez há uns nove anos.

2.1 Que tipo de necessidades educativas especiais tinha a criança com que trabalhaste?

Quando eu comecei aqui tive uma criança com uma deficiência bastante grave: não falava, não comia sozinha, não fazia nada sozinha. Tínhamos que ser nós a começar, a fazer tudo com ela, desde levar à casa-de-banho, de ir almoçar, de fazer os trabalhos com ela, comia papel, não falava. Portanto, eu não sei exatamente se era uma paralisia, não sei exatamente muito bem, porque também...também nunca se falou muito sobre o assunto. Os pais também não aceitavam muito bem a deficiência da filha e então foi assim tudo muito camuflado nesse ano. (UR025, E₂) Por isso foi uma experiência assim um bocadinho... logo no primeiro ano foi uma experiência assim um bocadinho complicada, porque acabar o curso e vir para aqui foi um

bocadinho complicado. Nessa altura não tínhamos apoio absolutamente nenhum, nem de apoios especiais aqui na escola nem nada... e foi assim um bocadinho, pronto, dia-a-dia e ver o que é que ela precisava e... foi isso. Depois tive há nove anos, talvez, outra criança e aí já houve um apoio, vinha uma senhora que vinha quê? Vinha duas vezes por dia. Estava com ela cerca de uma hora. Ela falava, mas a nível cognitivo era muito difícil, ela não aprendia. Hum... de resto fazia tudo sozinha, era mais problemas, acho que era cognitivos, mesmo. Depois tive outro menino, a G., também tem uma paralisia. Também estive com ele até, hum... abril ou... para aí abril, também sozinha, nunca tive apoio. Depois só mais tarde é que veio o apoio, mas um apoio só a nível de uma ajudante, uma tarefeira. Não houve apoio especial... que ele não falava, comia sozinho, mas pronto, era preciso muito vigilância. Aqui na sala também era necessário estar alguém sempre perto dele, (UR026, E₂) porque ele, pronto, punha tudo na boca, era uma criança muito complicada. Foram estes casos, estes três casos.

2.2. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Não, por acaso nunca frequentei. (UR027, E₂)

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

Hum...deixa-me ver.... As crianças... Não havia diferença, (UR028, E₂) porque eles entendiam-se bem. Apesar das crianças... eu lembro-me do J., uma criança que não falava, mas interagia bem com os outros. A não ser, pronto, que às vezes lhe tirassem as coisas e ele ficasse mais agressivo e tentasse retirar, mas fora isso, não houve assim necessidade, como é que hei-de explicar, de... pô-lo assim ao lado ou isso, não houve assim necessidade. Tinha é que estar sempre perto de alguém e a única coisa que eu tinha que fazer mesmo era quando não estava essa senhora, tinha que pedir a uma auxiliar daqui da escola para estar perto, porque não podia estar sozinha com o grupo, que era um grupo na altura, se não estou em erro, de vinte e sete e era um bocadinho complicado. Eu tentava sempre chamar uma criança, pronto, que estivesse mais ligada a ele para ele poder estar mais à vontade, para poder brincar, (UR029, E₂) até propriamente aqui na sala, punha sempre uma criança que achava que se dava bem com ele e que não causasse assim grande perturbação na sala. (UR030, E₂) Utilizava tipo essa estratégia, ou pronto, chamar uma funcionária, para quando estava a fazer determinado trabalho com outras crianças que precisavam de mais atenção,

claro, eu tinha que pedir a alguém para vir, para estar mais perto dele... pronto, para estar mais vigiado. Foi mais esta estratégia que eu consegui.

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

A dificuldade era grande, (UR031, E₂) especialmente por causa do número de alunos que eram. Não podia estar mais tempo com ele, porque tinha os outros para estar também. (UR032, E₂) Foi mais essa a dificuldade, de serem muitos e não ter o tempo que ele precisava. Foi essa a dificuldade que acho que senti mais.

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

É assim, hum... em relação ao J. foi complicado, porque ele nunca... hum... não houve assim nada que... é como eu digo, como era uma criança que não falava, pronto, só havia aquela proximidade mais de... tipo, carinho. Via-se que às vezes ele vinha abraçar-me, e pronto, precisava daquele carinho, daquele contacto físico. (UR033, E₂) E acho que isso consegui transmitir-lhe. (UR034, E₂) Em relação à B., também era outra criança que tinha necessidades, mais na parte cognitiva... aí penso que não há assim nada de especial a salientar. Em relação à outra menina, que era a M., também era muito complicado, ela não falava. Foi benéfico, (UR035, E₂) foi já uma grande experiência assim... digamos... como é que eu hei-de explicar... um calo, digamos. Comecei logo, nesse ano, em “cheio”, como se costuma dizer.

Entrevista 3 (E₃)

Idade: 28 anos

Profissão: Educadora de Infância

Tempo de serviço: 6 anos

3. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Sim. (UR036, E₃)

1.3 O que é que houve nessa formação que tenha ajudado para tal?

Acima de tudo a prática pedagógica e depois poder falar com os professores que me acompanhavam na altura, (UR037, E₃) sobre os diferentes casos... e eles apoiarem-me nesse sentido, a darem-me dicas de como atuar. (UR038, E₃)

4. Tens ou já tiveste algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Tive. Sim, tive. (UR039, E₃)

2.1 Que tipo de necessidades educativas especiais tinha a criança com que trabalhaste?

Era uma criança que tinha... hum... tem uma patologia, salvo erro, se chama atrofia neuromuscular. (UR040, E₃) Penso que é assim que se diz. Ou seja, a criança a nível cognitivo é normal, é uma criança dita normal, em termos de aprendizagem, de fala... hum... a nível físico e motor tem muitas limitações.

2.1. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Já frequentei. (UR041, E₃)

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

Faze-los... hum... sentir o mesmo que a criança que estava na sala de aula estava a sentir, ou seja, aquela criança não pode... andar, não pode correr, não pode saltar, então... tentei que eles conseguissem brincar sem ser a correr, a saltar, a pular, sem ser a usar as pernas. Tentei que todos se pusessem no lugar, neste caso, do colega e tentassem imaginar como é que é o dia dele todo sentado. (UR042, E₃) Porquê? Porque o colega queixava-se constantemente de dores de costas e havia meninos que diziam muitas vezes “Estás-te sempre a queixar das costas. É uma chatice, que seca, estás sempre com dores nas costas”. Então eu disse “vamos experimentar estar o dia todo sentados”, não nos vamos levantar, neste caso, não foi o dia todo, foi uma parte do tempo suficiente para eles perceberem que estar o dia todo sentado, na mesma posição e sem se poder mover de maneira nenhuma para qualquer um dos lados não era hum... fácil. E... para eles perceberem que era importante passarem as mãos pelas costas do colega, fazerem uma massagem, (UR043, E₃) hum... e dizerem “não te importes de estar assim, porque também é bom estar assim”... tentar dar a volta à situação. (UR044, E₃) Quanto ao recreio, quando eu tive essa criança poucas vezes ele foi ao recreio, ele fazia pneumonias constantes. E o facto de tomar antibióticos fazia com que ele tivesse as defesas muito em baixo, estava constantemente, ... hum... estava constantemente a apanhar tudo e mais alguma coisa, bastava ficar um bocadinho de mudança de temperatura ele ficava doente... então a mãe pediu-me para eu não o levar ao recreio e ele ficar dentro da escola. As vezes que foi ao recreio coloquei uma carpete na relva, ele sentava-se nessa carpete e escolhia um grupo de amigos para brincar com ele. Quando não ia ao recreio ficava na sala com um grupo de amigos e com uma funcionária, sempre que possível, a vigiar... a brincar também, sentado, ou com legos, ou com puzzles, ou com uma bola que ele adorava jogar futebol, (UR045, E₃) mas pronto, era a passar a bola uns para os outros.

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

As dificuldades foi... hum... conseguir manter-me, como é que se diz... hum... ser imparcial, exatamente... conseguir ser imparcial. (UR046, E₃) O facto de eu saber que essa criança tinha aquele tipo de patologia e que mais cedo ou mais tarde a vida dele pode mudar para pior, ou seja, é uma criança que a nível... hum... pessoal e a nível de crescimento e de felicidade tem tendência... a felicidade somos nós que a vamos proporcionando a ele. O facto de saber que ele pode ter uma vida... uma esperança de vida muito, muito curta eu não conseguia ser imparcial, então não conseguia tratar, muitas vezes, da mesma maneira que tratava os outros. (UR047, E₃) Vinha muitas

vezes à boca o “coitadinho”, “como é que o vou ajudar?”... hum... “será que estou a fazer bem?”, “será que o tou a aleijar?”... tinha muito medo de o aleijar, uma vez que era uma doença, e é, uma vez que é uma doença física acima de tudo... tinha muito medo de não saber se estava a agarrar bem. (UR048, E₃) Senti muitas das vezes que precisava de um apoio, acima de tudo de um médico, de um técnico, fisiatra... fisioterapeuta... não sei... que me tentasse explicar como é que eu podia agarrar, se na maneira que ele pegava no lápis se eu não estava a magoar, se aquela era a maneira correta... a maneira como ele mexia a cabeça... quando eu pedi para falar mais alto será que os pulmões dele e o nível da respiração, será que eu não o estava a prejudicar? (UR049, E₃) A nível... neste caso com esta criança, foi a única criança que tive, foi as dificuldades físicas.

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Foi um enriquecimento inexplicável, (UR050, E₃) porque... hum... deu-me uma grande lição de vida. (UR051, E₃) A força de vontade, a força de viver que... que aquela criança... foi a única experiência que eu tive, me transmitiu... que eu tive no contexto de sala de aula e como meu aluno, das outras crianças com quem eu passei também foi muito enriquecedor. É uma criança que tem perfeita consciência das suas limitações e que tem uma força de vida inexplicável. (UR052, E₃) E isso fez-me crescer (UR053, E₃) muito e pensar que às vezes as coisas que eu dou, que nós nos preocupamos como mínimas coisas não valem nada, porque há coisas muito piores. (UR054, E₃)

Entrevista 4 (E₄)

Idade: 56 anos

Profissão: Educadora de Infância

Tempo de serviço: 35 anos

1. Considera que a sua formação inicial a preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não, não. (UR055, E₄)

1.2. O que é que acha que faltou?

A preparação foi só para crianças sem... sem necessidades especiais, (UR056, E₄)
aliás, quando eu tirei o curso nem havia integração, pelo menos não havia muito a
integração de crianças com necessidades. (UR057, E₄)

2. Tem ou já teve algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Agora tenho de pensar um bocado... É assim, eu tive com problemas motores... e não intelectuais... motores. Tive..tive. (UR058, E₄)

2.1 Que tipo de necessidades educativas especiais tinha a criança com que trabalhou?

Foi motora...(UR059, E₄)

2.2. Tem frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Não, não, não...(UR060, E₄)

3. Tendo em conta que já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais, dê-me um exemplo de uma estratégia que tenha utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

É assim,... hum... nós tratamos as crianças com necessidades igual como tratamos as
outras, não estamos até a fazer diferença. (UR061, E₄) E os colegas também não

costumam fazer diferença. Nós adaptamos, hum... as... pronto, nós fazemos igual como fazemos para os outros. (UR062, E₄) Claro que se a criança não se pode mover, nós ajudamos nesse sentido. (UR063, E₄) Mas de resto, acho que não é preciso estratégia nenhuma. (UR064, E₄) Não é? Uma criança que não se desloca, nós ajudamos nesse sentido, mas... Eu acho que os colegas nem notam, sendo colega da mesma turma, acho que eles nem notam que a criança tem deficiência. Se for um que eles não conheçam até são capazes de apontar “olha não anda, não fala...”, quando é da turma deles, hum... eles não notam como, como... seja diferente. Não notam as diferenças. (UR065, E₄)

4. Que dificuldades é que sentiu ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Pois... é assim, a nível pessoal..., a pessoa tenta sempre proteger, queira que não queira, acaba sempre por proteger, porque tem que dedicar um bocadinho mais de atenção, não é? Hum... As dificuldades é assim... se há uma criança, por exemplo, que não se desloca, vamos para o recreio, vamos para a ginástica... aquela criança, temos que esperar que haja alguém que a possa levar , porque nós levando o grupo não podemos levar essa criança. (UR066, E₄) Por exemplo, estou-me a lembrar de uma criança que eu tinha que de deslocava numa, numa cadeirinha e antes não se deslocava na cadeirinha, deslocava-se num carrinho de bebé e nem sempre era eu que levava. E era preciso, pronto..., a criança não podia ficar sozinha, (UR067, E₄) era preciso muitas vezes ou ficar um colega ou o grupo todo esperar... (UR068, E₄) quer dizer, condiciona um bocadinho, (UR069, E₄) só que nós adaptamo-nos ao que há. (UR070, E₄)

5. Quais foram os aspetos positivos sentiu, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Pois... é assim, é uma experiência diferente, nós temos que dar um bocadinho de nós, temos que... temos que nos adaptar, (UR071, E₄) não é? E tentar que a nossa atitude seja o mais natural possível, (UR072, E₄) daí as outras crianças não notarem que há diferença. Geralmente são crianças muito felizes e muito...hum... de bem com a vida (UR073, E₄) e..., porque também são muito bem tratadas, (UR074, E₄) não é? Porque... não se sentem diferentes, porque nós tentamos não fazer a diferença. (UR075, E₄)

Entrevista 5 (E₅)

Idade: 34 anos

Profissão: Educadora de Infância

Tempo de serviço: 9 anos

1. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não. (UR076, E₅)

1.2. O que é que achas que faltou?

Se calhar mais prática direta (UR077, E₅) com crianças com... nós embora tenhamos feito um estágio na APPACDM e..., acho que faltou mais dicas sobre como trabalhar (UR078, E₅) e depende também dos casos, não é? Das necessidades especiais de cada criança.

2. Tens ou já tiveste algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Tive, mas não diretamente. (UR079, E₅) No meu primeiro ano de serviço, peguei numa turma em abril, portanto, foi só abril, maio e junho, embora que abril foi só metade do mês, porque era altura da páscoa,... uma criança com síndrome de Down (UR080, E₅) e..., e... na sala que... eu tinha mais ou menos quinze crianças, de 3 e de 4 anos, e tinha duas crianças com necessidades especiais. Só que um tinha síndrome de down e a outra espinha bífida, (UR081, E₅) mas um nível bem acentuado. Mas só que nesse caso eu tive sempre uma educadora do Estado a apoiar essas duas crianças, quase que diariamente. Portanto, não tive, é o que eu digo, não tive que diretamente trabalhar com elas...(UR082, E₅) aulas de tema de vida, de matemática, embora assistissem, a educadora tava sempre ao lado a trabalhar os diferentes materiais com elas.

2.3. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Já fiz.. (UR083, E₅) hum.. dois, durante... durante a minha vida no pré escolar, só que também aprendi várias coisas, hum..., mas foi mais direcionado a atividades lúdicas, musicoterapias e... coisas do género. Diretamente não.

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

É complicado... pois não faço ideia nem nunca pensei nisso. (UR084, E₅) Uma pessoa se tivesse assim algum menino com necessidades educativas especiais na sala se calhar tentava pensar mais nisso e arranjar outras estratégias. (UR085, E₅) Nunca pensei sequer nisso, até porque quando eu tive a trabalhar tinha sempre uma educadora e uma auxiliar lá com eles, sempre. (UR086, E₅)

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Não senti, nenhuma. (UR087, E₅) Até porque o que tinha Síndrome de Down falava... era... e interagia com as outras crianças, fazia tudo na rotina do dia-a-dia... casa-de-banho, controlava os esfíncteres, tanto um como o outro. E... nunca senti assim grandes dificuldades, até porque na parte de, digamos, educativa... tinha lá sempre a tal educadora que me apoiou muito, mesmo em fichas de trabalho... (UR088, E₅) era uma educadora só com licenciatura em pré-escolar. Agora, nos últimos anos que tivemos lá um menino que também nasceu muito prematuro e a parte direita ficou um bocadinho paralisada, já era uma educadora com pós-graduação em necessidades educativas especiais, sim.

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Conseguir fazer algo por eles, conseguir com que eles evoluam, e... vê-los crescer, (UR089, E₅) principalmente quando tentamos incutir-lhes alguma coisa e eles conseguem como os outros. (UR090, E₅) Não tudo, mas algumas partes. Foi muito bom... (UR091, E₅) e sentir que eles, tal como os outros, gostam de nós e precisam de nós... (UR092, E₅) muito bom!

Entrevista 6 (E₆)

Idade: 36 anos

Profissão: Professora de 1º Ciclo

Tempo de serviço: 8 anos

1. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não. (UR093, E₆)

1.2. O que é achas que faltou?

Hum... alguma cadeira mais específica que nos desse mais parte prática a nível de educação especial, hum.... Porque a teoria é muito diferente da prática. (UR094, E₆)

Quando eu cheguei aqui à escola tive uma menina com necessidades educativas especiais e... foi complicado adaptar-me à situação, (UR095, E₆) porque havia... e... houve diversas situações que eu não sabia bem como lidar com elas. Hum... nomeadamente com os pais, porque... há variadíssimas situações que não... hum... é uma questão de hábito, (UR096, E₆) não é? Não... nem mesmo especificar-se qualquer tipo de... situação que aconteça e mesmo até para falarmos com os pais e isso... acho que faltou um bocadinho essa parte.

2. Tens ou já tiveste algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Sim. (UR097, E₆)

2.3. Que tipo de necessidades educativas especiais tinham essas crianças com quem trabalhaste?

Hum... uma menina tinha espinha bífida, (UR098, E₆) hum... dependia de nós para a levarmos para qualquer tipo de atividade, até mesmo para almoçar, para ir à casa-de-banho, todas essas situações. Hum... hiperatividade também já tive... (UR099, E₆) também é considerado não é? Hum... défice de atenção... e agora também o T., mas é mais naquela situação de dar só apoio na hora de almoço, porque não é meu aluno direto, não é?

2.4. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Hum... fiz um uma vez, (UR100, E₆) Mas já foi há algum tempo... (UR101, E₆) Falava sobre... mas era só mais a falar sobre hiperatividade... dislexia... Ah! Esqueci-me de dizer que tive um menino com dislexia também, mas assim, super, super avançado.

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

Uma das NEE's que eu tive, foi uma menina, como eu já referi há pouco com espinha bífida, hum... em que uma das estratégias que eu fazia era, no recreio, jogos em que ela pudesse sempre participar. (UR102, E₆) Evitar a corrida, a não ser quando ela tivesse a cadeirinha e ela é que utilizava a bola e... situações assim, que ela fosse, hum... vamos lá... a personagem principal. E depois...na sala de aula, hum... até mesmo para as festas e tudo, tudo se organizava em função dela nunca ficar de fora. (UR103, E₆) Hum... rodas e etc. Com... meninos com dislexia, uma das situações era, ... fazer o ditado para esse menino e para os outros também, mas dando dicas, hum... da nossa voz, onde batia a língua, onde não batia, fazer esses estratagemas. (UR104, E₆) Os meninos com... hiperatividade, era serem eles a serem chefes de alguma coisa... (UR105, E₆) e dar-lhes essa... hum... falta-me o termo... responsabilidade. Ao serem chefes de alguma coisa eles tinham de ficar responsáveis por determinada situação e ajudava, imagina... se fossem chefes, sei lá... das folhas ou de qualquer outro tipo de material, o facto de eles poderem levantar-se com mais frequência que os outros meninos, (UR106, E₆) hum... acabava por lhes dar um certo destaque e de não... da pessoa não ter sempre que chamar à atenção, hum... para estar sentado, ou por não se virar... era uma forma de terem uma maior mobilidade e de não se notar tanto, hum... o facto de se movimentarem mais ou menos que os outros meninos.

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Hum... muito sinceramente, aquilo que senti mais dificuldade era na maneira como falar com os pais, (UR107, E₆) porque temos sempre que pensar que quando falamos com os pais é pensar "se fosse meu filho, o que é que eu gostaria de ouvir?". E é muito mais fácil nós ouvirmos dizer que os nossos são os melhores do que ouvirmos

os defeitos. Quer queiramos, quer não, essas hum... diferenças, os pais sentem-nas, não como diferenças, mas como defeitos. E é complicado ouvir-se dizer que o menino dá mais erros, que o menino continua a cometer aquele erro, o tempo passa e..., ou que há uma avaliação e que determinado ponto a nível de educação física não foi avaliado, porque o menino não se desloca... enfim... essas coisas são sempre... tem de haver uma certa diplomacia para se falar com os pais e essas palavras tem que ter algum carinho, (UR108, E₆) alguma... Começar sempre pela parte positiva e depois chegar àqueles pontos que são menos bons, ou àqueles pontos que por qualquer motivo não conseguem alcançar. Essa é a parte que eu senti mais dificuldade, porque esses meninos acabam por nos dar imenso, porque se... hum... cria-se simpatia, normalmente esses meninos que têm essas necessidades, os próprios colegas têm sempre, se nós os prepararmos, têm sempre uma sensibilidade maior para lidar com eles, nunca se esquecem deles, hum... há sempre aquela vontade de ajudar sempre (UR109, E₆) que... ver qual deles é que vai auxiliar o colega, ou o que é que precisa, ou até no ir à casa-de-banho possa acompanhar, para esse menino não ir sozinho, (UR110, E₆) enquanto que os outros vão em fila à casa-de-banho, vão... vão na forma, esses meninos por qualquer motivo, ou nesse caso, da menina que eu referi que não se deslocava, hum... vai sozinha com uma empregada ou tem de ir pelo lado da rampa, então porque não ter um colequinha que a acompanhe?! (UR111, E₆) E... e é engraçado porque todos os meninos perguntam: “hoje posso ir eu? Hoje eu...?” e acaba por haver essa cumplicidade, (UR112, E₆) e entre nós, tem que ser a mesma coisa. Pois eu acho que esses meninos como percebem que nós lhes damos muito, acabam por ser, vamos lá..., mais agradecidos, (UR113, E₆) se é que podemos chamar assim... com os outros meninos fica sempre aquela empatia... e é engraçado que hoje com os facebook e tal, nota-se eles virem pedir-nos a amizade, com o passar dos anos, não é? quer dizer que ficou lá alguma coisa, não foi só o momento

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

A nível pessoal acho que ganhei imenso, (UR114, E₆) nós fazemos uma tempestade num copo de água quando alguma coisa nos corre mal, e estes meninos apesar das suas dificuldades, uns em menor grau e outros em grau superior, ... apesar das dificuldades que sentem, eles mostram-nos sempre que os nossos problemas não existem. Estes meninos fazem-nos ver que os nossos problemas quase não existem, (UR115, E₆) hum... nós fazemos qualquer coisa que nos corre menos bem, dizemos

logo “Ai...o dia hoje foi péssimo, correu mal isto, aquilo, aqueloutro”... e quando nós olhamos para meninos ou alguém que têm problemas físicos, hum... aí é muito complicado. Nós pensamos logo que os nossos problemas realmente não existem. Porque esses meninos sorriem, puxam por nós, dão-nos apoio, ajudam mesmo os pais, tão sempre com um sorriso, sempre com boa disposição, (UR116, E₆) pelo menos os meninos todos que por mim passaram, ou na minha turma ou na turma do lado, sempre meninos muitíssimo bem dispostos, muito alegres, (UR117, E₆) hum... nós pensamos... vemos um recreio inteiro a correr de um lado para o outro, a pular, a saltar e esses meninos não têm essa mobilidade. Mas mesmo assim, ouve-se a gargalhada deles, (UR118, E₆) eles brincam com os colegas perfeitamente...(UR119, E₆) uma coisa que eu noto, é que esses meninos são perfeitamente bem integrados. (UR120, E₆) Hum... muito positivos, muito bem dispostos, hum... muito menos birrentos do que os outros meninos que fazem uma vida dita normal e, hum... isso enriquece-nos muito, faz-nos pensar que, hum... há coisas na vida que são para ser aproveitadas (UR121, E₆) e que esses meninos aproveitam e que nós por vezes dramatizamos. A nível pessoal é isso. A nível profissional, claro que é bom, porque abre-nos uma panóplia de situações em que nós habituamo-nos a lidar com todos, com todos os meninos, (UR122, E₆) hum..., mas aquilo que se vê é que ao longo do tempo nós começamos a ter uma sensibilidade muito diferente e uma forma de trabalhar até diferente com essa experiência, (UR123, E₆) não é? com os vários casos que vão surgindo. Portanto, é sempre enriquecedor (UR124, E₆) e nunca podemos ver “ah, vou ter uma criança com estes problemas” e ver isso como um fardo... não. Temos de ver como uma mais valia.... (UR125, E₆) Porque essas pessoas mesmo para a nossa sociedade acabam por ser uma mais valia. Claro que para a família é sempre complicado pensar... porque os pais pensam sempre que depois quando terminarmos que qualidade de vida é que... é que vão ter. Claro que sim... mas nós temos de pensar que essas pessoas são uma mais valia, porque nos incutem força, (UR126, E₆) hum...acho que é por aí.

Entrevista 7 (E₇)

Idade: 34 anos

Profissão: Professora de 1º Ciclo

Tempo de serviço: 12 anos

1. Consideras que a tua formação inicial te preparou para trabalhar com crianças com e sem NEE em simultâneo?

Não.. não... a inicial não. (UR127, E₇)

1.2. O que é que achas que faltou?

Talvez uma disciplina onde conversássemos sobre algumas dificuldades que...que crianças poderiam apresentar, soluções, (UR128, E₇) hum... que nos poderiam ter... ter... dado, ou que nos poderiam ter demonstrado outro tipo de... de comportamentos, de até deficiências motoras, como o caso do nosso aluno. Hum... pronto... senti que poderíamos ter tido, se calhar, alguma disciplina que nos pudesse ter ajudado nesse campo. (UR129, E₇)

2. Tens ou já tiveste algum tipo de experiência profissional com crianças com necessidades educativas especiais?

Este ano...este ano. (UR130, E₇) A nível, a nível motor, apenas! (UR131, E₇) Apenas! Porque a nível cognitivo é um bom aluno. Motricidade fina não tem... praticamente. Ele para pegar num lápis hum... tem bastante dificuldade, embora já tenha melhorado. Hum... tem que ter um lápis próprio para ele, com uma ponta bastante grossa, porque ele... como não pega bem no lápis, não é? para escrever precisa de algo que...que... que quando ele mexa a mão consiga desenhar no papel. E o lápis tem de ser um lápis bastante grosso... pronto. Mas de resto, a nível cognitivo é um aluno normal.

2.3. Tens frequentado algum workshop ou ação de formação sobre educação especial?

Agora não, já frequentei (UR132, E₇) há coisa de.... de... quatro anos, quatro anos. (UR133, E₇)

3. Tendo em conta que já trabalhaste com crianças com necessidades educativas especiais, dá-me um exemplo de uma estratégia que tenhas utilizado na sala de aula, ou no recreio de modo a promover a inclusão.

O T. para escrever no quadro tem muitas dificuldades porque não consegue agarrar o giz. Encontrei um quadro de caneta, um quadro...como é que se chamam aqueles quadros? Aquelas canetas de acetato... e ele como consegue agarrar na caneta, que é um material mais grosso, hum... ele enquanto os outros iam ao quadro fazer operações ele fazia nesse quadro que era próprio para ele. (UR134, E₇) Logo, ele interagia com a turma ao mesmo tempo, fazendo as operações tal e qual como os outros, (UR135, E₇) não num quadro de giz, mas num quadro de caneta.

4. Que dificuldades é que sentiste ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Nenhuma! Nenhuma! (UR136, E₇) Com este aluno, não! (UR137, E₇) Estes alunos...esta turma...esta turma é muito unida e eles próprios ajudam o colega, portanto, não senti dificuldade nenhuma. Nenhuma. (UR138, E₇)

5. Quais foram os aspetos positivos que sentiste, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

Hum...a evolução do meu aluno foi bastante positiva em todos os níveis. (UR139, E₇) Hum... na escrita, principalmente. Ele melhorou bastante a caligrafia, a ortografia... Agora ele tem um computador que o vai ajudar a escrever, porque ele cansa-se com muita facilidade. Hum... eu apenas utilizei o computador agora no final do período para expressão escrita, porque acho que ele ditados precisa de continuar a trabalhar como todos os outros. Hum.... Mas... e a nível da matemática acho que ele melhorou bastante a nível de raciocínio e das operações. E o que me interessa também é que ele seja feliz, (UR140, E₇) e ele foi feliz durante este ano, (UR141, E₇) pelo que sei! Pelo que sei ele foi feliz.

Anexo E

Categorização das entrevistas

Anexo E - Quadro de categorização das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Entrevistado
1. Formação inicial	1.1. Preparação para trabalhar com crianças com NEE	“Não” (UR001, UR021, UR055, UR076, UR093, UR127)	E ₁ , E ₂ , E ₄ , E ₅ , E ₆ , E ₇
		“Sim” (UR036)	E ₃
	1.2. Apoios por parte da instituição escolar	“...faltou mais formação da parte da escola que não nos preparou para isso e o estágio (...) não havia grande apoio também da parte dos monitores que lá estavam.” (UR022)	E ₂
		“A preparação foi só para crianças sem...sem necessidades especiais...” (UR056)	E ₄
		“...nem havia integração, pelo menos não havia muito a integração de crianças com necessidades”. (UR057)	E ₄
		“...mais prática direta...” (UR077)	E ₅
		“...mais dicas sobre como trabalhar...” (UR078)	E ₅
		“...alguma cadeira mais específica que nos desse mais parte prática a nível de educação especial, hum... Porque a teoria é muito diferente da prática.” (UR094)	E ₆
		“...uma disciplina onde conversássemos sobre algumas dificuldades que... que crianças poderiam apresentar...” (UR128)	E ₇
		“...alguma disciplina que nos pudesse ter ajudado nesse campo”. (UR129)	E ₇
		“...a prática pedagógica e depois	E ₃

		poder falar com os professores que me acompanhavam na altura...” (UR037)	
		“...eles apoiarem-me nesse sentido, a darem-me dicas de como atuar”. (UR038)	E ₃
		“...foi o meu intuito, como mulher, que me fez conseguir trabalhar com essas crianças”. (UR002)	E ₁
		“...foi a intuição que eu utilizei”. (UR004)	E ₁
		“...experiência e dia-a-dia que as coisas aconteceram”. (UR023)	E ₂
		“...é uma questão de hábito...” (UR096)	E ₆
2. Experiência profissional	2.1. Contacto profissional com alunos com NEE	“Tive três vezes em vinte e um anos crianças com necessidades especiais...” (UR003)	E ₁
		“Sim, já tive uma criança...” (UR024)	E ₂
		“Tive. Sim, tive”. (UR039)	E ₃
		“Tive...tive”. (UR058)	E ₄
		“Tive, mas não diretamente”. (UR079)	E ₅
		“Sim”. (UR097)	E ₆
		“Este ano...este ano”. (UR130)	E ₇
	2.2. Tipo de NEE	“...tinha a coluna bífida...” (UR005)	E ₁
		“...células do cérebro que morreram porque estive tempo demais no parto, portanto, ficou com um atraso mental muito grande”. (UR006)	E ₁
		“...nunca se falou muito sobre o assunto. Os pais também não aceitavam muito bem a deficiência da filha e então foi assim tudo muito camuflado nesse ano”. (UR025)	E ₂

		“...uma patologia, salvo erro, se chama atrofia neuromuscular”. (UR040)	E ₃
		“Foi motora...” (UR059)	E ₄
		“...uma criança com síndrome de down...” (UR080)	E ₅
		“...espinha bífida...” (UR081, UR098)	E ₅ , E ₆
		“...tive sempre uma educadora do Estado a apoiar essas duas crianças, quase que diariamente. Portanto, (...) não tive que diretamente trabalhar com elas...” (UR082)	E ₅
		“...hiperatividade também já tive...” (UR099)	E ₆
		“A nível motor, apenas!” (UR131)	E ₇
	2.3. Procura de formação na área	“Não” (UR007, UR027, UR060)	E ₁ , E ₂ , E ₄
		“Já frequentei”. (UR041)	E ₃
		“Já fiz...” (UR083)	E ₅
		“...fiz um uma vez...” (UR0100)	E ₆
		“Mas já foi há algum tempo...” (UR101)	E ₆
		“Já frequentei...” (UR132)	E ₇
“...há coisa de...de...quatro anos...” (UR133)	E ₇		
3. Promoção da inclusão na sala de aula / recreio	3.1. Estratégias utilizadas	“Menino sem mobilidade (...), mas que adorou quando pode participar na rua, num jogo com os colegas, bem como, a pintura, ele adorava”. (UR008)	E ₁
		“Eu nunca pus o T. fora das atividades dos outros meninos” (UR009)	E ₁
		“...tinha mais um bocadinho de	E ₁

		tempo para realizar as tarefas”. (UR010)	
		“...demorava mais um bocadinho, mas não faz mal, o que interessa é que ele conseguia fazer”. (UR011)	E ₁
		“Não havia diferença...” (UR028)	E ₂
		“...chama uma criança, pronto, que estivesse mais ligada a ele para ele poder estar mais à vontade, para poder brincar”. (UR029)	E ₂
		“...grande perturbação na sala.” (UR030)	E ₂
		“...uma carpete na relva, ele sentava-se nessa carpete e escolhia um grupo de amigos para brincar com ele. Quando não ia ao recreio ficava na sala com um grupo de amigos e com uma funcionária, sempre que possível, a vigiar... a brincar também, sentado, ou com legos, ou com puzzles, ou com uma bola que ele adorava jogar futebol”. (UR045)	E ₃
		“...nós tratamos as crianças com necessidades igual como tratamos as outras, não estamos até a fazer diferença.” (UR061)	E ₄
		“...nós fazemos igual como fazemos para os outros.” (UR062)	E ₄
		“...se a criança não se pode mover, nós ajudamos nesse sentido.” (UR063)	E ₄
		“...não é preciso estratégia nenhuma.” (UR064)	E ₄
		“...pois não faço ideia nem nunca	E ₅

		pensei nisso.” (UR084)	
		“...se tivesse assim algum menino com necessidades educativas especiais na sala se calhar tentava pensar mais nisso e arranjar outras estratégias.” (UR085)	E ₅
		“...tinha sempre uma educadora e uma auxiliar lá com eles, sempre.” (UR086)	E ₅
		“...ela pudesse sempre participar...” (UR102)	E ₆
		“...a personagem principal. (...) tudo se organizava em função dela nunca ficar de fora.” (UR103)	E ₆
		“...dando dicas ... da nossa voz, onde batia a língua, onde não batia, fazer esses estratagemas.” (UR104)	E ₆
		“...serem chefes de alguma coisa...e dar-lhes essa... responsabilidade.” (UR105)	E ₆
		“...poderem levantar-se com mais frequência que os outros meninos.” (UR106)	E ₆
		“...ver qual deles é que vai auxiliar o colega, ou o que é que precisa, ou até no ir à casa-de-banho possa acompanhar, para esse menino não ir sozinho.” (UR110)	E ₆
		“...porque não ter um coleguinha que a acompanhe?!” (UR111)	E ₆
		“...um quadro de caneta (...) e ele consegue agarrar na caneta, que é um material grosso (...) ele enquanto os outros iam ao quadro fazer operações ele fazia nesse	E ₇

		quadro que era próprio para ele.” (UR134)	
		“...ele interagia com a turma ao mesmo tempo, fazendo as operações tal e qual como os outros.” (UR135)	E ₇
	3.3. Socialização com os pares	“...achei muito bem as outras crianças terem um bom relacionamento com o T.” (UR018)	E ₁
		“...nem notam que a criança tem deficiência. (...) quando é a turma deles, hum...eles nem notam como seja diferente. (...) Nem notam as diferenças.” (UR065)	E ₄
		“...haver essa cumplicidade...” (UR112)	E ₆
	3.4. Desenvolvimento de competências	“...e o respeito que têm por ele. E pelas suas dificuldades aprenderam a esperar por ele, a ajuda-lo a fazer as tarefas, toda a inter-ajuda foi fabulosa.” (UR019)	E ₁
		“Faze-los...hum...sentir o mesmo que a criança que estava na sala de aula estava a sentir (...) tentei que eles conseguissem brincar sem ser a correr, a saltar, a pular, sem ser a usar as pernas. Tentei que todos se pusessem no lugar, neste caso, do colega e tentassem imaginar como é o dia a dia dele todo sentado.” (UR042)	E ₃
		“...perceberem que era importante passarem as mãos pelas costas do colega, fazerem uma massagem...” (UR043)	E ₃

		“...tentar dar a volta à situação.” (UR044)	E ₃
4. Dificuldades	4.1. Identificação de dificuldades	“...é uma dificuldade interna, minha.” (UR012)	E ₁
		“Faz-me muita confusão as crianças com problemas.” (UR013)	E ₁
		“...como é que ia conseguir lidar com o R., pegar-lhe ao colo, todo o corpo dele me fazia impressão.” (UR015)	E ₁
		“...sempre perto dele...” (UR026)	E ₂
		“A dificuldade era grande.” (UR031)	E ₂
		“...por causa do número de alunos que eram. Não podia estar mais tempo com ele, porque tinha os outros para estar também.” (UR032)	E ₂
		“...conseguir ser imparcial.” (UR046)	E ₃
		“O facto de saber que ele pode ter uma vida...uma esperança de vida muito, muito curta eu não conseguia ser imparcial, então não conseguia tratar, muitas vezes, da mesma maneira que tratava os outros.” (UR047)	E ₃
		“...tinha muito medo de o aleija...tinha muito medo de não saber se estava a agarrar bem...” (UR048)	E ₃
“... acima de tudo um médico, de um técnico, fisiatra... fisioterapeuta. ...que me tentasse explicar como é que eu podia agarrar, se na maneira que ele pagava no lápis se eu não estava a magoar, se aquela era a maneira correta... a maneira como	E ₃		

	<p>ele mexia a cabeça....quando eu pedi para falar mais alto será que os pulmões dele e o nível de respiração, será que eu não o esta a prejudicar?” (UR049)</p>	
	<p>“...porque nós levando o grupo não podemos levar essa criança.” (UR066)</p>	E ₄
	<p>“...a criança não podia ficar sozinha.” (UR067)</p>	E ₄
	<p>“...muitas vezes ou ficar um colega ou o grupo todo esperar...” (UR068)</p>	E ₄
	<p>“...condiciona um bocadinho.” (UR069)</p>	E ₄
	<p>“Não senti, nenhuma.” (UR087, UR036)</p>	E ₅ , E ₇
	<p>“...nunca senti assim grandes dificuldades, até porque na parte de, digamos educativa... tinha lá sempre a tal educadora que me apoiou muito, mesmo em fichas de trabalho.” (UR088)</p>	E ₅
	<p>“...foi complicado adaptar-me à situação...” (UR095)</p>	E ₆
	<p>“...era na maneira como falar com os pais...” (UR107)</p>	E ₆
	<p>“...uma certa diplomacia para se falar com os pais e essas palavras têm que ter algum carinho...” (UR108)</p>	E ₆
	<p>“Com este aluno, não!” (UR137)</p>	E ₇
	<p>“...esta turma é muito unida e eles próprios ajudam o colega, portanto, não senti dificuldade nenhum. Nenhuma.” (UR138)</p>	E ₇

		“Depois de eu me adaptar, a mim própria, que vou ter que trabalhar com aquela criança com aquele tipo de dificuldade, já não sinto dificuldade.” (UR014)	E ₁
		“Depois de me mentalizar, foi muito bem, não sei... passou.” (UR016)	E ₁
		“...nós adaptamo-nos ao que há...” (UR070)	E ₄
5. Processo de inclusão	5.1. Reconhecimento pessoal e profissional	“É uma criança que tem perfeita consciência das suas limitações e que tem uma força de vida inexplicável.” (UR052)	E ₃
		“Geralmente são crianças muito felizes e muito...hum... de bem com a vida...” (UR073)	E ₄
		“...mais agradecidos...” (UR113)	E ₆
		“...esses meninos sorriem, puxam por nós, dão-nos apoio, ajudam mesmo os pais, tão sempre com um sorriso , sempre com boa disposição...” (UR116)	E ₆
		“...sempre meninos muitíssimo bem dispostos, muito alegres...” (UR117)	E ₆
		“...vemos um recreio inteiro a correr de um lado para o outro, a pular, a saltar e esses meninos não têm essa mobilidade. Mas mesmo assim ouve-se a gargalhada deles...” (UR118)	E ₆
		“...ele foi feliz durante este ano...” (UR141)	E ₇
		“...é um ensinamento muito grande para a vida, mas se pudesse não repetir, não repetia.” (UR020)	E ₁

		“Via-se que às vezes ele vinha abraçar-me, e pronto, precisava daquele carinho, daquele contacto físico.” (UR033)	E ₂
		“...acho que consegui transmitir-lhe.” (UR034)	E ₂
		“...mínimas coisas não valem nada, porque há coisas muito piores.” (UR054)	E ₃
		“...é uma experiência diferente, nós temos que dar um bocadinho de nós, temos que... temos que nos adaptar...” (UR071)	E ₄
		“...que a nossa atitude seja o mais natural possível...” (UR072)	E ₄
		“...não se sentem diferentes, porque nós tentamos não fazer a diferença.” (UR075)	E ₄
		“...fazem-nos ver que os nossos problemas quase não existem...” (UR115)	E ₆
		“...há coisas na vida que são para serem aproveitadas...” (UR121)	E ₆
		“...começamos a ter uma sensibilidade muito diferente e uma forma de trabalhar até diferente com essa experiência...”(UR123)	E ₆
		“...como uma mais valia...” (UR125)	E ₆
		“...porque nos incutem força...” (UR126)	E ₆
		“...foi bastante positiva em todos os níveis.” (UR139)	E ₇
		“E o que me interessa também é que ele seja feliz...” (UR140)	E ₇
		“Uma riqueza imensa! Uma riqueza	E ₁

	de vida...toda por completo!” (UR017)	
	“Foi benéfico...” (UR035)	E ₂
	“Foi um enriquecimento inexplicável...” (UR050)	E ₃
	“...uma grande lição de vida.” (UR051)	E ₃
	“...fez-me crescer muito...” (UR053)	E ₃
	“...são muito bem tratadas...” (UR074)	E ₄
	“Conseguir fazer algo por eles, conseguir com que eles evoluam, e... vê-los crescer...” (UR089)	E ₅
	“...incutir-lhes alguma coisa e eles conseguem como os outros.” (UR090)	E ₅
	“Foi muito bom...” (UR091)	E ₅
	“...acho que ganhei imenso...” (UR114)	E ₆
	“...eles brincam com os colegas perfeitamente...” (UR119)	E ₆
	“...esses meninos são perfeitamente bem integrados.” (UR120)	E ₆
	“...uma panóplia de situações em que nós habituamo-nos a lidar com todos, com todos os meninos.” (UR122)	E ₆
	“...é sempre enriquecedor...” (UR124)	E ₆

Anexo F

Categorização da questão aberta dos inquéritos dos docentes

Anexo F - Categorização da questão aberta do inquérito dos docentes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO ABERTA DO INQUÉRITO DOS DOCENTES	CÓDIGO
1. Necessidades educativas especiais	1.1. Grau de NEE do aluno	“Depende do grau das necessidades do aluno” (UR125)	I _{D1} , I _{D11}
2. Processo de inclusão	2.1. Desenvolvimento de competências	“...as turmas são bastante sensíveis aos colegas que necessitam uma atenção especial.” (UR131)	I _{D15}
	2.2. Sucesso no processo inclusivo	“...É um processo muito rico e valioso de ser vivido e presenciado.” (UR135)	I _{D11}
		“...com o maior sucesso.” (UR134)	I _{D14}
3. Escola e Professores	3.1. Preparação dos professores	“...os docentes deverão estar preparados para trabalhar de acordo com as suas necessidades.” (UR127)	I _{D10}
	3.2. Professores de apoio e especializados	“Concordo que os alunos sejam integrados numa turma regular, mas apenas com um professor de apoio para o aluno.” (UR126)	I _{D8}
		“Devia haver mais apoios especializados para estes alunos terem a atenção que precisam...” (UR128)	I _{D9}
	3.3. Formações na	“...mais recursos pedagógicos,	I _{D9}

	área	nomeadamente formações.” (UR 129)	
	3.4. Condições por parte da instituição escolar	“Depende da escola, dos professores e dos pais da criança com NEE e dos pais das outras crianças que pertencem à turma.” (UR132)	I _{D16}
		“Por vezes, o tempo e a atenção especial individualizada não é, de uma maneira geral, promovido / desenvolvido da melhor maneira, devido ao alargado número de alunos por turma.” (UR133)	I _{D5}

Anexo G

Categorização da questão aberta dos inquéritos dos encarregados de educação

Anexo G - Categorização da questão aberta do inquérito dos encarregados de educação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO ABERTA DO INQUÉRITO DOS ENC. EDUCAÇÃO	CÓDIGO
1. Necessidades educativas especiais	1.1 Tipo de NEE do aluno	“Depende do tipo de necessidade especial...” (UR136)	I _{EE2} , I _{EE10}
		“...poderá depender do tipo de necessidades da criança, da turma em que é integrada e dos recursos da escola.” (UR137)	I _{EE11}
2. Processo de inclusão	2.1. Desenvolvimento de competências	“...inclusão desde a educação infantil revela melhores resultados.” (UR148)	I _{EE1}
		“...os métodos utilizados e a forma como são incluídos é um apoio importante para o desenvolvimento desses alunos.” (UR143)	I _{EE12}
		“...os alunos com necessidades especiais incluídos nas turmas normais contribui para um melhor desenvolvimento da criança em causa.” (UR151)	I _{EE14}
		“Para os colegas sem NEE é muito bom conviverem com os outros, humaniza-os e torna-os	I _{EE2}

		mais realistas e menos egoístas.” (UR145)	
		“...noto um carinho especial pelo colega.” (UR146)	I _{EE3}
		“...os restantes alunos aceitam bem os alunos com necessidades especiais e, deste ponto de vista, estes alunos integram-se bem”. (UR149)	I _{EE8}
	2.4. Sucesso no processo inclusivo	“...é enriquecedor quer para crianças (colegas), quer para os próprios educadores.” (UR147)	I _{EE7}
		“...decorre de um modo positivo e adequado...” (UR144)	I _{EE11}
3. Escola e Professores	3.1. Limitações e condições físicas e ambientais da escola	“...limitações nas condições físicas, materiais e ambientais...” (UR139)	I _{EE5}
	3.2. Práticas educacionais e preparação dos docentes	“...algumas lacunas na comunicação / interação do aluno com a comunidade escolar (...)” (UR142)	I _{EE5}
		“...nem sempre as práticas pedagógicas e educacionais parecem estar adequadas...” (UR141)	I _{EE5}

		“...Nem sempre a escola e professores estão preparados.” (UR140)	I _{EE8}
		“existe um esforço coletivo para que a criança com necessidades especiais se sinta perfeitamente integrada na sua turma.” (UR150)	I _{EE4}
		“...Há algumas que exigem escolas especiais, quando a deficiência é muito elevada, sobretudo a intelectual.” (UR152)	I _{EE10}
		“...todas as escolas deveriam ter uma professora especializada para esse efeito.” (UR138)	I _{EE16}