

Agradecimentos

Ao apresentar este trabalho, quero agradecer a todos os que, de algum modo, contribuíram para a sua elaboração.

Á adjunta da diretora do agrupamento de escolas Monte da Lua, Sandra Gomes; que permitiu a realização das entrevistas, essenciais para este estudo, no referido agrupamento e foi sempre de uma extrema simpatia.

Á equipa de educação especial do agrupamento de escolas Monte da Lua, que sempre mostraram interesse e disponibilidade para participar no estudo.

A todos os colegas e docentes anónimos que, participaram no preenchimento dos questionários, sem os quais, não teria sido possível, a realização do estudo.

Á orientadora Ana Ribeiro Moreira por toda a ajuda, preocupação, dedicação e carinho que demonstrou ao longo deste percurso.

Aos meus pais que sempre me apoiaram. Ao meu pai que sempre foi para mim, um exemplo de que com dedicação e trabalho tudo se consegue. Á minha mãe que sempre me deu alento e nunca me deixou desistir.

Ao meu marido por toda a compreensão, ajuda e incentivo que me deu ao longo deste caminho.

E por fim ao meu Alexandre que sempre me fez sorrir, quando na sua inocência de criança dizia para as pessoas: “ A minha mãe está a estudar muito para ser professora dos meninos especiais.”

A todos, o meu sentido obrigado...

Resumo

O tema do nosso trabalho surgiu com a ideia base de procurar conhecer e caracterizar as necessidades e expectativas do professor de ensino regular em relação ao professor de educação especial.

Procurámos conhecer um pouco melhor a relação profissional que existe entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial. E também, procurámos compreender a realidade educativa que existe nas escolas perante os pressupostos do movimento inclusivo.

Esta investigação é constituída por duas vertentes. Numa primeira fase surgiu a necessidade de fazer um levantamento das expectativas e necessidades que o professor de ensino regular tem em relação ao professor de educação e numa segunda fase, quisemos saber as perceções do professor de educação especial relativas às solicitações do professor de ensino regular.

Este trabalho pode ser classificado, numa primeira fase, como um estudo qualitativo, pois procurámos obter dados relevantes através de informadores privilegiados - os professores. Foram realizadas entrevistas semi diretivas a professores do ensino regular e a professores de ensino espacial.

Numa segunda fase, este trabalho pode ser classificado como um estudo quantitativo, pois através das informações que obtivemos junto aos professores, foram elaborados questionários, um dirigido aos professores de ensino regular e um outro dirigido aos professores de educação especial. Colocámos os questionários *online* com o objetivo de conseguir uma amostra maior de estudo e assim tornar possível a explanação das opiniões e informações dos professores e convertê-los em dados possíveis de análise estatística.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos uma revisão teórica sobre a educação especial, as necessidades educativas especiais, a legislação portuguesa relacionada com a educação especial, a inclusão, a formação de professores, as competências do professor de educação especial e as suas funções no modelo da escola inclusiva, bem como a articulação entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial. Na segunda parte do trabalho, faz-se a abordagem metodológica de investigação. Na terceira parte faz-se a apresentação e a análise dos dados e em simultâneo a discussão dos resultados do trabalho.

Como principais resultados do nosso estudo obtivemos que os professores do ensino regular aceitam os pressupostos da inclusão e consideram que conseguem ser inclusivos, mas segundo a opinião dos professores de educação especial, os professores de ensino regular podem aceitar a inclusão mas apresentam dificuldades ao exercer o ensino inclusivo, na sua plenitude. Os professores de educação especial e de ensino regular concordam que existe falta de recursos físicos e humanos nas escolas que dificultam a plena escola inclusiva. A maior parte dos professores de ensino regular inquiridos referem que costumam recorrer aos professores de educação especial. Segundo a opinião geral dos professores de ensino regular, os professores de educação especial conseguem corresponder às respetivas expectativas e necessidades. Mas os resultados obtidos demonstram uma percentagem significativa que se refere à opinião dos professores de ensino regular, na qual referem que os professores de educação especial não conseguem corresponder às respetivas necessidades e expectativas ou só o conseguem parcialmente.

Entre as conclusões do nosso estudo, salienta-se a importância da necessidade de existirem mudanças na formação inicial de professores de modo a promover os pressupostos da educação inclusiva e de se fomentar mudanças na dinâmica das escolas de modo a facilitar o trabalho cooperativo e de equipa entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial. E por fim, também é importante referir a necessidade de clarificar melhor o papel dos professores de educação especial nas escolas.

Palavras – chave: Professores de ensino regular, professores de educação especial, NEE e inclusão

Abstract e Keywords

The theme of our work came about with the base idea of searching and knowing how to characterize the needs and expectations of the teachers of the regular education to the teacher of special education.

We searched to know a little better the professional relationship that exists between the teachers of the regular education and the teachers of the special education. Also we search to comprehend the reality in the education in schools in relation with the inclusive movements.

This investigation it's constituted by two stages. In a first stage it came about the necessity of making a study of the expectations and needs that the regular education teachers have from the special education teachers, and in a second stage, we wanted to know what the perception that the special education teachers have about the solicitations of the regular education teachers.

This work can be classified, in a first stage, has a study of quality measurement, because we search for relevant data trough privileged sources – the teachers. We conducted semi directive interviews to the regular education teachers and special education teachers.

In a second stage, this work can be classified has a study about quantity, because trough the information that we obtained close to the teachers, we elaborated questionnaires, one directed to the regular education teachers and another to the special education teachers. We provided the questionnaire online, one directed to the regular education teachers and a second one to the special education teachers. We provided the online questionnaire with the objective of getting a greater sample for the study and to become possible to convert the opinions and information's of the teachers and convert them to data possible for statistic analysis.

The study it's organized in three parts. In the first part we present the revision of the theory about the special education, the special education needs, the Portuguese legislation in relation with the special education, the inclusion, the teachers formation, the competence of the special education teachers and the functions in the model of the inclusive school, also the articulation between the regular education teachers and the special education teachers. In the second part, we made the approach to the investigation methodology. In the third part we made the presentation and analysis of the data and simultaneously the discussion of the results.

As the principal results of our study we obtained that the regular education teachers accept the assumptions of the inclusion and consider that they can be inclusive, but in the opinion of the special education teachers, the regular education teachers can accept the inclusion but present trouble in its practice in its full. The special education teachers and the regular education teachers agree that there is a void of human and physical resources in the schools and that makes difficult the inclusive schooling. The biggest majority of the regular education teachers in the inquiry refer that have the custom of reaching the special education teachers. In the general opinion of the regular education teachers, the special education teachers can correspond to the expectations and necessities. But the obtained results demonstrate a significant percentage that of the opinion of the regular education teachers is that the special education teachers can't correspond to the necessities and expectation or can only do it partially.

Between the conclusions of our study, stands out the importance of the need of changes in the initial formation of the teachers in the way of promoting the assumptions of the inclusive education and foment changes in the dynamic of the schools in the way of facilitate the cooperation in the work between the teams of the regular education teachers and the special education teachers. At last, it's also important mention the need of clarify the role of special education teachers in the schools.

Keywords: Regular education teachers, special education teachers, NEE and inclusion.

Índice:

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Introdução.....	14
I Parte – Revisão da Literatura.....	16
1. O conceito de Educação Especial.....	17
1.1. A Educação Especial: Perspetiva histórica.....	18
1.2. Integração.....	19
1.3. Inclusão.....	21
1.4. Diferenças entre integração e inclusão.....	22
2. Necessidades Educativas Especiais.....	23
2.1.O conceito de NEE.....	23
2.2.Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	25
3. Legislação Portuguesa relacionada com a Educação Especial.....	26
3.1.Percurso até aos dias de hoje.....	26
3.2. Proposta de legislação para substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008.....	30
4. A escola Inclusiva.....	31
4.1. Escola Inclusiva e Formação de professores.....	32
4.1.1. Ciclos de vida de desenvolvimento do professor.....	32
4.1.2. Competências do professor de educação especial e as suas funções no modelo da Escola Inclusiva.....	33
4.2. Formação inicial e formação contínua.....	37
4.3. Implementação do Sistema Inclusivo na Educação.....	39

II Parte – Metodologia de Investigação.....	42
1. Formulação do problema.....	42
2. Objetivos de estudo.....	43
3. Tipo de estudo.....	43
4. Instrumentos de recolha de dados.....	44
5. Tratamento de dados.....	46
6. Amostra e participantes.....	46
7. Procedimento	47
8. Apresentação e discussão de dados.....	48
9. Conclusões.....	91
Referências.....	97
Anexos.....	101
Apêndices.....	107

Índice de anexos

Anexo 1 – Diferenças entre a prática integrativa e inclusiva.....	102
Anexo 2 – Responsabilidades estatais para a implementação de um sistema inclusivo.....	103
Anexo 3 – Responsabilidades da escola.....	104
Anexo 4 – Responsabilidades da família.....	105
Anexo 5 – Responsabilidades da comunidade.....	106

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Carta enviada aos agrupamentos de escola com o pedido de autorização para a realização das entrevistas aos professores de educação especial e aos professores de ensino regular.....	108
Apêndice 2 – Consentimentos dos professores de educação especial.....	109
Apêndice 3 – Guião da entrevista semi estruturada dirigida aos professores de educação especial e respetiva validação.....	110
Apêndice 4 – Transcrição das seis entrevistas realizadas aos professores de educação especial.....	111
Apêndice 5 – Cruzamento de dados das entrevistas realizadas aos professores de educação especial.....	112
Apêndice 6 – Consentimentos dos professores de ensino regular.....	113
Apêndice 7 – Guião de entrevista semi estruturada dirigida aos professores de ensino regular e respetiva validação.....	114
Apêndice 8 – Transcrição das seis entrevistas realizadas aos professores de ensino regular e da entrevista realizada a uma educadora de infância.....	115
Apêndice 9 – Cruzamentos de dados das entrevistas realizadas aos professores de ensino regular e da entrevista realizada a uma educadora de infância.....	116
Apêndice 10 – Questionário colocado <i>online</i> dirigido aos professores de ensino regular (QPER) e aos professores de educação especial (QPEE).....	117
Apêndice 11 – Tabela discriminativa dos valores das idades dos professores de ensino regular que responderam ao questionário.....	118
Apêndice 12 – Tabela discriminativa dos valores das idades dos professores de educação especial que responderam ao questionário.....	119
Apêndice 13 - Lista de respostas dadas pelos professores de ensino regular, perante a questão 3 do QPER.....	120
Apêndice 14 - Lista de respostas dadas pelos professores de educação especial, perante a questão 3 do QPEE.....	121
Apêndice 15 – Lista de respostas dadas pelos professores de ensino regular, perante a questão 4 do QPER.....	122
Apêndice 16 - Lista de respostas dadas pelos professores de educação especial, perante a questão 4 do QPEE.....	123
Apêndice 17 - Lista de respostas dadas pelos professores de ensino regular, perante a questão 8 do QPER.....	124
Apêndice 18 - Lista de respostas dadas pelos professores de educação especial, perante a questão 8 do QPEE.....	125
Apêndice 19 - Lista de respostas dadas pelos professores de ensino regular, perante a questão 14 do QPER.....	126

Apêndice 20 - Lista de respostas dadas pelos professores de educação especial, perante a questão 13 do QPEE.....127

Apêndice 21 - Lista de respostas dadas pelos professores de ensino regular, perante a questão 16 do QPER.....128

Apêndice 22 – Lista de respostas dadas pelos professores de educação especial, perante a questão 16 do QPEE.....129

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de respostas obtidas de professores de ensino regular e de professores de educação especial.....	48
Gráfico 2 – Percentagem do género dos professores que responderam aos questionários.....	49
Gráfico 3 – Habilitações académicas dos professores inquiridos.....	51
Gráfico 4 – Setor onde os professores de ensino regular exerciam na altura da realização dos questionários.....	54
Gráfico 5 – Número de anos de serviço dos professores de ensino regular.....	55
Gráfico 6 – Números de anos de serviço dos professores de educação especial.....	56
Gráfico 7 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Já exerceu no?:”.....	57
Gráfico 8 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Atualmente exerce o ciclo:”.....	58
Gráfico 9 – Número de anos de serviço como professores de educação especial.....	60
Gráfico 10 – Respostas dos professores de ensino regular: “Concorda com os pressupostos do ensino inclusivo?”.....	61
Gráfico 11 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Com base na sua experiência, qual é a sua opinião sobre o modo como os professores de ensino regular, vivenciam a educação inclusiva?”.....	62
Gráfico 12 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Na sua opinião a escola onde está colocado/a consegue funcionar de modo inclusivo?”.....	63
Gráfico 13 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Na sua opinião as escolas conseguem funcionar de modo inclusivo?”.....	64
Gráfico 14 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Enquanto docente, sente que consegue funcionar de modo inclusivo?”.....	65
Gráfico 15 – Respostas dos professores de educação especial, na questão: “De acordo com a sua experiência, os professores de ensino regular conseguem funcionar de modo inclusivo?”.....	66
Gráfico 16 – Respostas dos professores de ensino regular e de educação especial na questão: “Na sua opinião qual é o ciclo onde é mais fácil aplicar o ensino inclusivo?”.....	68
Gráfico 17 – Respostas dos professores de ensino regular, na questão: “Considera que seria necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo?”.....	69
Gráfico 18 - Respostas dos professores de educação especial, na questão: “Considera que seria necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo?”.....	70

Gráfico 19 – Respostas dos professores do ensino regular na questão: “Na escola onde leciona existem professores de educação especial?”.....	71
Gráfico 20 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Enquanto professor/a do ensino regular costuma recorrer aos professores de educação especial?”.....	72
Gráfico 21 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Os professores do ensino regular costumam recorrer aos professores de educação especial?”.....	73
Gráfico 22 – Respostas dos professores de ensino regular perante a questão: “Os professores de educação especial conseguem corresponder às suas expectativas e necessidades?”.....	78
Gráfico 23 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Parece-lhe que enquanto professor/a de educação especial consegue corresponder às expectativas e necessidades dos professores do ensino regular?”.....	79
Gráfico 24 – Resultados obtidos por parte dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial, na questão: “Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado na dinâmica entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial?”.....	81
Gráfico 25 – Respostas dadas pelos professores de ensino regular na questão: “Na sua experiência, a relação profissional com os professores de educação especial tem sido boa?”.....	82
Gráfico 26 – Respostas dadas pelos professores de educação especial, na questão: “Na sua experiência, a relação profissional com os professores de ensino regular tem sido boa?”.....	83
Gráfico 27 – Respostas dadas pelos professores de ensino regular na questão: “Entende que seria importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva?”.....	85
Gráfico 28 – Respostas dadas pelos professores de educação especial, na questão: “Entende que seria importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva?”.....	87
Gráfico 29 – Respostas dadas pelos professores de educação especial na questão: “Com base na sua experiência, acha que seria pertinente alterar alguns aspetos na formação dos professores de educação especial?”.....	89

Índice de tabelas

Tabela 1 – Idades dos professores de ensino regular que responderam ao questionário.....	50
Tabela 2 – Idades dos professores de educação especial que responderam ao questionário.....	50
Tabela 3 – Professores de ensino regular – áreas de pós-graduação/ especialização/ mestrado/ doutoramento.....	52
Tabela 4 – Professores de educação especial – áreas de pós-graduação/ especialização/ mestrado/ doutoramento.....	53
Tabela 5 – Grupo de recrutamento dos professores de ensino regular.....	54
Tabela 6 – Curso de formação inicial dos professores de educação especial inquiridos.....	59
Tabela 7 – Razões dadas pelos professores de ensino regular como justificação de não recorrerem aos professores de educação especial.....	74
Tabela 8 – Razões dadas pelos professores de educação especial como motivo aparente de os professores de ensino regular não recorrerem aos professores de educação especial.....	75
Tabela 9 – Situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial.....	76
Tabela 10 – Opiniões dos professores de educação especial sobre situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial.....	77
Tabela 11 – Opiniões dos professores de educação especial referente ao papel que desempenham nas escolas.....	84
Tabela 12 – Aspetos a alterar na formação inicial de professores de ensino regular, segundo a opinião dos mesmos.....	86
Tabela 13 – Opiniões dos professores de educação especial sobre os aspetos a alterar na formação inicial de professores de ensino regular.....	87
Tabela 14 – Aspetos a alterar na formação de professores de educação especial, segundo a opinião dos mesmos.....	90

Introdução

O presente trabalho integra-se no âmbito da educação especial e pertence ao curso de Mestrado em Educação Especial, área do Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas.

A preocupação com a educação inclusiva é um aspeto importante no sistema educativo e na generalidade dos países, desde a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca no ano de 1994.

O movimento inclusivo tem sido amplamente explorado e difundido. Com este pretende-se que nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula sejam criados e geridos recursos, estratégias e condições como resposta a inúmeros alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem dando maior ênfase aos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Silva (2010), cabe aos professores a tarefa de lutar para se conseguir uma escola diferente e de qualidade, que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Uma escola inclusiva é aquela, que segundo Correia “tem em atenção a criança – todo, não só a criança – aluno, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (1997, p. 34). Segundo vários investigadores, esta afirmação de Correia só é possível existir nas escolas portuguesas com a implementação da educação inclusiva.

Perante a ideia da criação de escolas que permitam a inclusão de alunos com as mais diversas dificuldades nas salas de aula do ensino regular é necessário existirem mudanças ao nível da cultura das escolas. É necessário que os profissionais estejam abertos a essas mudanças e juntos conseguirem realizar um bom trabalho de parceria com o objetivo de implementar o movimento inclusivo.

Sabendo que os professores são os principais motores da mudança para a implementação do movimento inclusivo, propomo-nos neste estudo, conhecer melhor a relação profissional entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial; ou seja, este estudo surge na necessidade de perceber quais são necessidades e dificuldades que os professores de ensino regular sentem com a inclusão dos alunos abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008, presentes nas salas de aula, que os leva a recorrerem aos professores de educação especial. E também quisemos saber e perceber o lado dos professores de educação especial, ou seja, conhecer as opiniões dos professores de educação especial relativamente às necessidades e dificuldades que os professores do ensino regular lhes apresentam.

Este trabalho foi realizado em duas fases. Numa primeira fase obtivemos dados essenciais sobre o tema do nosso trabalho junto de alguns informadores privilegiados, sendo estes professores de educação especial e professores de ensino regular. Numa segunda fase, com as informações recolhidas elaborámos dois questionários, sendo um dirigido aos professores de educação especial e outro dirigido aos professores de ensino regular, com o objetivo de recolher mais informações e obter uma amostra maior.

Estruturalmente, este estudo que apresentamos está organizado em três partes. Na primeira parte é apresentada a informação recolhida na literatura, que foi essencial para a orientação deste trabalho. Na segunda parte, descrevem-se a todos os procedimentos de metodologia a que se recorreu para a recolha e tratamento de informação obtida. Na terceira parte fazemos a apresentação dos dados recolhidos e respetivas análises e interpretações de resultados. Para finalizar apresentamos as conclusões do estudo indicando algumas hipóteses para futuras investigações neste campo.

I Primeira Parte
Revisão da Literatura

I - Revisão da Literatura

1. O Conceito de Educação Especial

Silva (2010), no seu estudo refere que, tradicionalmente o termo educação especial tem sido usado para descrever um tipo de educação diferente do comum, que decorreu ao longo de um caminho paralelo ao sistema educativo geral ou normal. O próprio termo educação especial tem sido utilizado para designar uma atividade educativa diferente daquela que é exercida no sistema educativo dito normal e esteve sempre associado à diferença, quer das pessoas, das atitudes e dos métodos empregues.

Marinho (2001) afirma que educação especial é o ramo da educação que se ocupa do atendimento de alunos com determinadas necessidades especiais. O termo educação especial denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional.

A educação especial, segundo Rodrigues (2008), é uma vertente da escola moderna que despontou com a reestruturação das escolas regulares para atender às necessidades de todas as crianças. Na educação especial inserem-se todos os alunos que, quer por deficiência física, motora ou mental, ou por problemas cognitivos e de aprendizagem, não conseguem acompanhar o ensino regular e por isso têm de ter uma “educação especial”, sendo inseridos nas necessidades educativas especiais.

Correia, partindo da pergunta de, “o que há de especial na educação especial”, define educação especial, sustentando em primeiro lugar o conceito de educação como sendo “um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de qualquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage”, (2008, p. 18) na medida em que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maiores forem os seus problemas e os dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. E o especial, no termo educação especial, refere-se, apenas “a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com necessidades educativas especiais” (2008, p.19).

Correia define como serviços de educação especial:

o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (2008, p.24)

No Decreto – Lei 3/2008 de 7 de janeiro, no artigo 1º é mencionado que a educação especial tem como objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários

domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Rodrigues (2008) defendeu a dinâmica evolutiva do conceito de educação especial, referindo que é um termo muito datado e mesmo ultrapassado. Datado porque é originado numa altura em que se pensava que a educação especial era um subsistema educativo à parte, que, reconhecendo que as pessoas com dificuldades deviam ter acesso à educação, reconhecia também que essa educação era tão diferente do restante que tinha de ser especial. Ultrapassado porque cada vez menos se utiliza este termo (sendo substituído em muitos países por "Necessidades Educativas Especiais", "Educação para a Diversidade", etc.). O investigador apoia o pensamento na "Magna Carta" dos direitos das pessoas com deficiência, que não cita uma única vez o termo "Especial".

Esta nova conceptualização da educação especial leva ao equacionamento 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, tal como defende Kauffman (2002): "A educação especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação". (citação em Correia, 2008, p.18).

1.1. A Educação Especial: Perspetiva histórica.

O termo educação especial, segundo Silva (2010), tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A educação especial era dirigida a um tipo de alunos portadores de algum défice que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados regulares.

Segundo Batista (1993) existem três épocas, distintas, na história da educação especial, que passamos a caracterizar:

A primeira época, segundo o investigador referido, pode ser considerada a pré-história da educação especial. Esta foi essencialmente asilar; ou seja, nesta época as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram internadas em instituições, normalmente de caráter caridoso, junto de pobres, velhos ou enfermos.

A segunda época da história da educação especial, segundo Batista (1993) surge em Portugal na segunda metade do século XIX e é aquela em que surge a educação especial entendida como cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação, que é prestada a um "certo tipo de pessoas" e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular. Foi na segunda metade do século XIX, que surgem as primeiras instituições para cegos e surdos, geralmente de caráter privado; tratava-se de uma perspetiva assistencial e de proteção à educação.

A terceira época da história da educação especial surge em Portugal no século XX. Nos anos 60, surge uma fase, que foi liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Nesta época, ocorreu a criação de centros de educação especial e centros de observação, e também a realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação. Apareceram as primeiras associações de pais: em 1962 a Associação Portuguesa de Pais e Amigos

de Crianças Mongoloides, mais tarde designada como Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

No início dos anos 70, iniciou-se uma fase caracterizada pela segregação à integração. Esta foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação, que foi criando as divisões de ensino especial dos ensinos básico e secundário, abrindo o caminho para a integração escolar.

As equipas de educação especial, implementadas em 1975/1976, foram a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiências; inicialmente com deficiências motoras e sensoriais; e mais tarde, com deficiências mentais. Estas permaneciam integradas nas escolas regulares. Porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação.

Batista (1993) afirma que a terceira época da história da educação especial é a época mais recente e aquela em que nos encontramos. Nesta existem tendências que nos levam a pressupor uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial de uma forma predominante integrativa.

1.2. Integração

Segundo Pinto (2012), foram vários, os fatores que contribuíram para questionar a institucionalização das pessoas deficientes. Entre outros, o desenvolvimento de associações de pais, deficientes e voluntários, que reivindicaram, nomeadamente em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, a que não foi alheia a luta das minorias pelos seus direitos, lugar na sociedade para os deficientes.

Jiménez (1997), no seu estudo, refere que a consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. Para tal, defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, para que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

À integração subsistiu o princípio de “normalização”, definida, por finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca, como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. Vasconcelos (2012), no seu estudo, refere que Nirje (1969), diretor da Associação Sueca Pró Crianças Deficientes, perspetivou este conceito de um modo mais abrangente, defendendo a introdução de normas o mais parecido com as que a sociedade considerava como adequadas na vida diária do “subnormal”, como designou as pessoas com deficiência.

O conceito de normalização estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte nos anos setenta do século XX, nomeadamente através de Wolfensberger (1972), segundo o que Vasconcelos (2012) refere no seu estudo. Normalizar, na família, na

educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiências os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhe serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados normais.

Vasconcelos (2012) afirma que a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de normalização e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.

Em Portugal, segundo Batista (1993), só a partir dos anos setenta é que começou a surgir legislação. Progressivamente, foi definido o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro no 2.º ciclo e secundário e só um ano depois no 1.º ciclo. É nesta década, que as classes especiais, criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, foram transformadas em salas de apoio, nas quais os professores especializados atendiam os alunos com NEE, que estavam integrados em turmas de ensino regular.

O mesmo autor afirma que a entrada de Portugal na atual União Europeia, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de outubro de 1986 e o Decreto-Lei 3/87 de 3 de janeiro, que estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação e a Reforma do Sistema Educativo, foram acontecimentos particularmente relevantes para a educação especial.

Segundo Correia, a integração é definida: “como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE junto da criança dita normal, para fins académicos e sociais, num meio menos restrito possível” (2003, p.37).

Loureiro (2014), na sua investigação, refere que Bautista (1997) defende que a colocação física da criança num ambiente menos restritivo não é suficiente, é necessário que esta participe de uma forma significativa nas tarefas escolares, que lhe proporcionem uma educação diferenciada segundo o que necessita, com o auxílio nas adaptações e meios importantes para cada caso.

O mesmo investigador afirma que para Correia et al.; o conceito de educação integrada está subjacente à visão de uma: “escola como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada aluno possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (1999, p. 19).

Para Baptista (2008), a integração processa-se, com a entrada de alunos das instituições e das escolas de educação especial nas escolas de ensino regular.

Segundo Madureira (2003), menciona no seu estudo, só se deve recorrer às classes especiais ou a outras formas de segregação quando as necessidades dos alunos não podem ser satisfeitas num meio que inclua alunos ditos normais.

Sanches et al. (2006) refere que Soder (1981) defende que existem quatro graus de integração, sendo eles: a) física (partilham o mesmo espaço); b) funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos); c) social (integram-se na classe regular) e d) comunitária (em que continuam a integração na juventude e na vida adulta).

Loureiro (2014) menciona na sua investigação, que segundo Bautista (1997), nos anos 80 processa-se uma evolução nos conceitos e programas de integração escolar, modificando a importância que os apoios educativos diretos a alunos com NEE tinham fora da classe de ensino regular. Segundo a opinião de Correia (1997), na mesma altura,

foi aceite a individualidade de cada aluno e começou-se a centralizar as suas necessidades educativas e o apoio a ser prestado dentro da classe do ensino regular, apesar de ser centralizado num especialista que era apoiado por um conjunto de recursos educativos da escola.

Correia, na sua obra refere: “ a simples colocação física da criança com NEE na classe regular, não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despeja-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável” (Correia, 1997, p. 10). Com esta afirmação deste autor, chegamos a um ponto importante, ou seja, não basta “integrar”, é necessário “incluir”, pois de acordo com algumas investigações educativas que foram realizadas por Sameroff (2003), por Zipper (2004) e Bairrão (2004); estudos mencionados por Silva (2009), foi comprovado que o comportamento das crianças com NEE, altera de acordo com as expectativas das pessoas que cuidam delas e também, quando interagem com pares.

Loureiro (2014) refere que Zabalza (2000) defende que não é suficiente que os alunos com NEE integrem a escola de ensino regular, eles necessitam de participar na vida académica e social. Desta forma, é possível que a integração comece a diluir-se e surja um termo mais abrangente, a inclusão.

1.3. Inclusão

Segundo Baltazar (2014), em 1986, surge nos Estados Unidos um movimento que apelava a reestruturação do sistema educativo, com o objetivo de dar condições que possibilitassem o pleno desenvolvimento dos alunos com NEE, nas escolas do ensino regular. Surge assim o *Regular Education Initiative* (REI). Este movimento deu origem à inclusão.

Segundo Correia, a Declaração de Salamanca (1994) veio fundamentar o movimento da inclusão nas escolas do ensino regular ao proclamar:

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 ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (2008, p.11)

Com a inclusão, “a educação especial passa de um lugar para um serviço” (Correia, 1997, p.19); assim sendo, é reconhecido ao aluno com NEE, o direito de frequentar a escola do ensino regular, sempre que esta apresente condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento e integração na sociedade.

Correia (2008), também vem a afirmar, que a filosofia da inclusão traz também vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que somos diferentes e logo, 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.

Rodrigues afirma na sua obra, que a inclusão provocou uma rutura com os valores da educação tradicional, pois segundo o mesmo a “educação especial não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (2000, p. 13).

Smith, Polloway, Patton e Dowdy (2001), referidos por Correia (2008), definem inclusão como sendo a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar.

Rodrigues defende que a inclusão no âmbito específico da educação: “implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar” (2006, p. 301). O mesmo investigador afirma ainda, que apesar de muitos esforços para delimitar o conceito de inclusão, só sabemos o que ela é como conceito oposto ao de exclusão.

Silva (2010) defende no seu estudo que o conceito de inclusão não é apenas ao nível do universo escolar, está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela igualdade, mas pela aceitação da sua diferença. O mesmo investigador afirma, também, que a inclusão no meio escolar não deve depender do diagnóstico ou categorias de deficiências, baseadas em níveis de habilitações ou capacidades do aluno, para não excluir nenhuma criança ou jovem com base nas suas características individuais. Ao contrário disso, a inclusão deve criar oportunidades contínuas para todos os alunos aprenderem, por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino, ao mesmo tempo que cria bases firmes, para a melhoria da escola e das competências dos professores.

1.4. Diferenças entre integração e inclusão

Armstrong (2014), na sua reflexão, afirma que a inclusão é diferente da integração. Segundo esta autora, a integração refere-se a conceitos e práticas relacionadas com alunos com NEE. A inclusão foca-se em como os alunos se podem “adaptar” a uma escola ou turma, ou seja, a inclusão implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física.

A mesma investigadora salienta ainda na sua obra: “

A diferença fundamental entre o conceito de inclusão e o conceito de integração é a de que integração se centra nos défices detetados na criança como criadores de barreiras à participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação dentro da escola ou universidade, e nas atitudes sociais, políticas e práticas (Armstrong, 2014, p. 15).

Segundo o investigador Hinz (2002) a: “inclusão implica uma visão diferente da prática educacional, na escola ou fora dela, e uma crítica das práticas tradicionais de integração” (referenciado por Knorn, 2014, p.20). O mesmo investigador elaborou as diferenças entre a prática integrativa e inclusiva. (Anexo 1).

Analisando e referindo alguns pontos essenciais da diferenciação realizada por Hinz (2002); na prática integrativa existe a ideia de inserir na turma a criança com NEE, há um sistema diferenciador dependendo da categoria de NEE, há recursos só para as crianças diagnosticadas, há projetos individuais para as crianças com NEE, existe um professor especializado só para apoiar as crianças com NEE e é um sistema controlado por especialistas. Por outras palavras e com base na literatura, na integração existe a ideia de só integrar, ou colocar, o aluno de NEE na turma do regular. Há recursos realizados só para os alunos com NEE, não há a participação da comunidade escolar. Com a integração acaba por existir dois grupos: o grupo com crianças com NEE e o grupo de crianças sem NEE. O sistema de integração é só realizado e controlado por especialistas, acaba por não existir a participação de outros elementos da equipa a nível escolar. Logo, a integração acaba por não ser totalmente benéfica para o aluno com

NEE, pois não há a envolvimento e a participação com todo o sistema escolar. Não nos podemos esquecer um ponto importante que já foi referido neste estudo por Silva (2009); que estudos já realizados anteriormente comprovam que o comportamento das crianças com NEE, se altera de acordo com as expectativas das pessoas que cuidam delas e também, e o mais importante, quando interagem com os pares. Sendo assim, se o objetivo é proporcionar um desenvolvimento pleno dos alunos com NEE, é necessário, para que tal se realize, um pensamento mais abrangente e não tão linear.

Continuando a analisar alguns pontos essenciais da diferenciação realizada por Hinz (2002) relativamente à prática integrativa e inclusiva, observamos que na inclusão existe a ideia de viver e aprender juntos com todas as crianças da escola regular, há um sistema inclusivo para todos. Com o movimento inclusivo há a perspectiva de mudança da ideia de escola pois existe a teoria dos grupos heterogêneos com diferentes minorias e maiorias. Há o interesse de realizar recursos para toda a escola e de proporcionar uma aprendizagem comum e individual. Há a perspectiva de fazer uma reflexão e planificação comum de todos os participantes, pois o professor especializado não apoia só os alunos com NEE, mas sim apoia, os professores, salas e escolas. Há, assim, um trabalho de equipa, uma mudança de todas as práticas educacionais, práticas do regular e do especial.

Vieira no prefácio de uma obra refere:

Quando falamos de inclusão nas escolas, existe uma associação quase imediata ao tema da educação especial e das NEE, que se justifica historicamente pois a inclusão nasce associada à educação de grupos mais vulneráveis à exclusão, por terem alguma necessidade educativa distinta. Contudo, hoje em dia, o conceito extravasa largamente esta associação, pois, tal como afirma a Declaração de Salamanca, de 1994, os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente da sua incapacidade. A inclusão é perspectivada para todos os alunos (Vieira, 2014, p.7).

Podemos afirmar, em modo de conclusão deste tópico, que a filosofia da inclusão, quando bem realizada, consegue proporcionar um desenvolvimento pleno e harmonioso do aluno com NEE e não só, também de outros alunos que apresentam dificuldades de alguma ordem, com base na igualdade de direitos.

2. Necessidades Educativas Especiais

2.1. O conceito de NEE.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge pela primeira vez, em 1978, com o relatório *Warnock*. Segundo este documento: “o conceito de NEE engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978, p.36). Este estudo introduziu o conceito de *special educational needs*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da ação educativa e não critérios exclusivamente médicos.

Silva (2010) afirma no seu estudo, que é com a publicação do *Education Act* (1981), que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra, “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanchez & Teodoro, 2006, p.64).

O conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos e não clínico, foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Através deste decreto foi permitido que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) considera: “o conceito de NEE é tomado, não no sentido de incapacidade específica que se atribui à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo” (1995, p.14).

Em 2001, o Decreto-Lei n.º6/2001, no seu artigo 10º, define claramente NEE, referindo-as como incapacidades com reflexo “numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”.

Leite (2005) defende que a compreensão do conceito de NEE nem sempre foi a mais adequada. Este autor refere: “a incorreta interpretação do conceito levou a identifica-lo exclusivamente com a noção de défice, esquecendo o essencial que o norteava, isto é, o provimento de meios educativos que anulassem ou diminuíssem as barreiras colocadas às aprendizagens das crianças” (2005, p.6).

Para Costa, a expressão NEE beneficiou com a transferência de um modelo médico para um modelo pedagógico mas defende que esta terminologia:” se enquadra no contexto da integração, adotando uma perspetiva educativa centrada nos problemas e nas dificuldades dos alunos e que aponta, essencialmente, para medidas especiais de intervenção, ou seja, medidas extrínsecas ao regular funcionamento da sala de aula” (2006, p.21).

A nível escolar, NEE designa: “os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a média” (Rodrigues, 2001, p.15). Na perspetiva de Correia: “Os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”. (2010,p.18). Por condições específicas entende-se: “ Conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.)” (Correia, 2010, p.18).

Madureira e Leite (2003) referem que as NEE são precisamente aquelas que apresentam certos alunos com dificuldades maiores do que o habitual, necessitando, por isto, de ajudas complementares específicas.

Silva (2010) refere no seu estudo que, relativamente à legislação portuguesa e na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e no âmbito da intervenção dos apoios especializados, são consideradas NEE, as “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade,

da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”.

Em resumo e tendo em conta o que foi referido, o conceito de NEE refere-se a alunos ou indivíduos que apresentam dificuldades ou deficiências que os impedem ou dificulta atingir a aprendizagem e o desenvolvimento pleno. Estes alunos necessitam de ajudas pedagógicas ou serviços educativos, ao longo da sua escolarização, para atingirem as aprendizagens necessárias e a autonomia que facilitam uma maior inserção na sociedade.

2.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Existem diversas conceptualizações dos tipos de necessidades educativas especiais.

Simeonsson (1994), no seu estudo, define NEE de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade. O mesmo investigador afirma que as NEE de baixa frequência e alta intensidade correspondem às NEE de carácter prolongado ou permanente, como desde 2001 começaram a ser designadas na legislação portuguesa. Comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. Simeonsson (1994) afirma que as NEE de alta frequência e baixa intensidade correspondem às NEE de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

Correia (2014) refere-se ao conceito de NEE, afirmando que o mesmo se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais. O investigador afirma que os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoios e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e social. Ele entende como condições específicas, problemas que se inserem nas seguintes categorias: Autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e problemas de saúde.

Reis (2011), no seu estudo, citou Nielsen, que classifica ou identifica as NEE de carácter permanente sendo as seguintes: afasia, autismo, cegos e surdos, deficiência auditiva, mental e visual, desordem por défice de atenção com e sem hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, disfunção visual e auditiva, dislexia, distrofia muscular, dotados e sobredotados, epilepsia, espinha bífida, hiperatividade, lesões na espinal medula, multideficiência, paralisia cerebral, perturbações emocionais, problemas de comunicação, problemas motores, síndrome alcoólica fetal, síndrome de tourette, traumatismo craniano e outras deficiências.

Para Correia (2014), o conceito de NEE abrange, também, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, ou seja, que têm dificuldade em acompanhar o currículo normal, sendo necessário, na maioria dos casos, proceder-se a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e a recorrer-se, a serviços e apoios especializados, tendo sempre presente as capacidades e necessidades dessas mesmas crianças e adolescentes

Galinha (2016) afirma que as NEE de carácter permanente exigem uma modificação generalizada do currículo, que se mantém durante todo ou grande parte do percurso

escolar. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes técnicos e a existência de recursos apropriados à sua problemática. Segundo Galinha (2016) as NEE de carácter temporário exigem uma modificação parcial do currículo de acordo com as características do aluno, que se mantêm durante determinada fase do seu percurso escolar. “É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial” (Bairrão, 1998, p.29).

Como resumo deste item referimos Pinto (2011) que afirmou que podemos considerar dois tipos de NEE: as permanentes e as temporárias. As permanentes acompanham a pessoa ao longo da vida, mas com intensidades diferentes (problemas orgânicos, funcionais, défices socioculturais e económicos graves). As NEE temporárias são pequenas dificuldades que com a educação e com terapias conseguem ser ultrapassadas (exemplo: problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo). Deste modo, os objetivos educacionais para as crianças com NEE, especialmente aquelas com NEE temporárias, são os mesmos que os definidos para as outras crianças: melhorar a cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos de aprendizagem.

3. Legislação Portuguesa relacionada com a Educação Especial

3.1. Percurso até aos dias de hoje

A ideia de integração nas escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto de transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de abril de 1974, com influências também dos movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law 94 – 142* (1975) nos EUA ou o *Warnock Report* (1978) no Reino Unido. As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Estes princípios encontram-se expressos no texto da Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa publicada em 1976 nomeadamente nos seus artigos 71º a 74º.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), é definida finalmente a educação especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante estabelece os alicerces da educação especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê também a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam, o tipo e o grau de deficiência da criança. Na alínea d) do artigo 3º, consagra o seguinte princípio organizativo: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Esta legislação veio dar novo impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de escola para todos, baseando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos (2º, 7º, 17º e 18º).

Foi nos anos 90, que a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular. O regime educativo especial nas escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-lei nº 319/19, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com NEE. Este diploma tem uma grande importância dado que cria uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter direito de aderir à classe regular. Está implícito nesta legislação que é a escola que deve estar preparada

para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

O Decreto – Lei nº 319/91 enuncia princípios relevantes na educação especial, tais como:

- Responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular;
- A produção de um conhecimento tão completo quanto possível da situação escolar e sócio familiar de cada aluno com NEE, de modo a adequar as medidas a aplicar;
- Planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação;
- A participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos;
- A utilização dos professores de educação especial, como recurso de escola;
- A abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização de diferentes serviços;
- A expressão “alunos com deficiência” passa a ser substituída por “alunos com necessidades educativas especiais”, traduzindo um novo conceito e não só numa mera mudança de designação;
- As disposições legais adotadas apontam para uma prática pedagógica diferenciada e que entra em rutura com os modelos tradicionais de ensino;
- São regulamentadas medidas que visam proporcionar essas condições, nomeadamente os Programas Educativos Especiais (PEI) e possibilita a flexibilização de currículos (alternativos/adaptativos/funcionais) e a flexibilidade da avaliação.

Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, baseada nas recomendações contidas na Declaração de Educação para Todos, na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

Entra em vigor em 1 de julho de 1997 o Despacho Conjunto nº 105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando equipas de coordenação local para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Estas equipas, designadas por Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), procuram encontrar respostas integradas e racionalizadas para as escolas de uma determinada área geográfica coordenando também para além dos recursos a articulação do trabalho dos professores de educação especial.

Ainda neste documento, sai reforçada a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial aos alunos com NEE. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a especial, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na classe que apresentassem dificuldades. Cria a figura do professor de apoio educativo para a globalidade dos alunos com NEE.

Sintetizando as linhas mais importantes do Decreto Conjunto nº 105/97, referimos:

- Responsabilizar a escola por todos os alunos, tendo esta que encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo;
- Assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade, através de respostas articuladas e flexíveis;
- Perspetivar soluções adequadas às condições atuais, mas procurando sempre uma evolução gradual no sentido de serem encontradas novas e mais amplas respostas;
- Para além de centrar na escola a responsabilidade de organizar respostas, é fomentada uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas.

O departamento de educação especial, presentemente, segue o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro que veio substituir o Decreto-Lei n.º319/91. O objetivo do Decreto-lei n.º3/2008 foi a regulamentação da Educação Especial, ou seja, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

O Decreto – Lei n.º 3/2008 é constituído por seis capítulos, sendo estes:

- Capítulo I: abrange os objetivos, enquadramento e princípios orientadores, isto é, visa esclarecer o objetivo e âmbito da aplicação do Decreto – Lei, dá a conhecer os princípios orientadores pelos quais a Educação Especial se rege.
- Capítulo II: descreve os procedimentos de referenciação e avaliação.
- Capítulo III: alude ao programa educativo individual (PEI) e ao plano individual de transição (PIT), que visa todo o processo que vai da referenciação à avaliação especializada e à elaboração do PEI de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente.
- Capítulo IV e capítulo V: referem-se, respetivamente, às medidas educativas e modalidades específicas de educação. Estes dois capítulos enunciam os recursos e apoios, em ambiente escolar, relativos à adequação do processo de ensino – aprendizagem e às necessidades dos alunos.
- Capítulo VI: refere-se às disposições finais que abrangem o serviço docente e não-docente e a constituição de parcerias com instituições exteriores à escola tendo como objetivo o apoio às escolas nas diferentes respostas educativas.

A 12 de maio do mesmo ano, surge a lei n.º21; que foi a primeira alteração, por apreciação parlamentar ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Surge a avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS)

Em 2009, o Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de abril, aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. O Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de outubro cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

No ano 2014, a Portaria n.º 192/2014 de 26 setembro, regula a criação e manutenção da base de dados de registo do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio.

Em 2015, com a Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015 de 19 de fevereiro, vem aplicar as recomendações do Conselho Nacional de Educação relativamente ao enquadramento legal da educação especial. No mesmo ano, o Despacho n.º 5291/2015 de 21 de maio, estabelece a rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) como centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação e Ciência no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), as suas atribuições, constituição e competências de equipa, bem como a responsabilidade pela monitorização da atividade destes Centros.

A Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei de 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

Em 2016, a Portaria n.º 7617/2016 de 8 de junho cria um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, no dia 15 de maio de 2017, foi publicado no Diário da República, uma recomendação que começa a focar as novas regras que vão alterar o Decreto-Lei nº 3/2008; a Resolução da Assembleia da República n.º 77/2017.

Na Resolução da Assembleia da República n.º 77/2017, a Assembleia da República recomenda ao Governo que promova uma verdadeira escola inclusiva. E para tal, afirmam que é necessário que o Governo estabeleça e diferencie medidas educativas temporárias para as NEE de carácter transitório e medidas educativas específicas para as situações de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas que impeçam a qualidade e desenvolvimento da aprendizagem. Também, referem que é necessário, que o Governo crie condições para as escolas proporcionarem ao aluno medidas pedagógicas contextualizadas e que o Governo estabeleça orientações para a definição e avaliação do PEI, a partir das capacidades dos alunos e não das suas incapacidades. A Assembleia da República refere que é importante que o Governo garanta a certificação pedagógica do percurso escolar realizado pelos alunos com PEI e com CEI.

A Assembleia da República, também salienta que o Governo deve criar ações de formação para diretores, professores de ensino geral, professores de educação especial e outros técnicos. E pede a distinção entre os apoios terapêuticos, em que uns devem ocorrer no meio escolar e outros, mais específicos, que devem ocorrer em centros de saúde ou IPSS. Por fim, é referido na Resolução n.º 77/2017 que é importante que o Governo promova, de forma precoce, um maior envolvimento do Serviço Nacional de Saúde, na identificação, avaliação e acompanhamento das necessidades de apoio de crianças e jovens.

3.2. Proposta de legislação para substituir o Decreto – Lei n.º 3/2008

Na altura em que foi realizado este trabalho, encontrava-se em consulta pública uma proposta de legislação que visa substituir o Decreto – Lei n.º 3/2008, o diploma que organizava os apoios que os alunos com NEE usufruíam na escola do ensino regular.

Segundo Moura (2017), o novo regime legal assenta num conjunto de princípios que enunciamos a seguir:

- A construção de procedimentos para uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo;
- A igualdade de oportunidades como ponto de partida;
- A abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens;
- A cooperação e trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas;
- A clarificação de papéis dos diferentes intervenientes;
- A avaliação e certificação de todos os percursos de aprendizagem;
- O reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa.

Nesta mesma altura o investigador David Rodrigues publicou um artigo no qual o investigador demonstra a sua opinião, baseada na sua experiência, sobre a proposta de legislação que visa substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008. O investigador no seu artigo salienta alguns aspetos positivos de referência.

Rodrigues (2017) refere que no documento de proposta de legislação que visa substituir o Decreto – Lei n.º 3/2008, apresenta uma linguagem mais clara e atualizada, em comparação com o documento anterior. O enfoque que é dado à inclusão como um aposta para toda a escola e não só na centralização de categorizar as dificuldades dos alunos, a perspetiva de toda a escola se adaptar, está de acordo com os documentos mais recentemente publicados a nível internacional sobre a inclusão.

Outro aspeto que o investigador considera importante, no referido documento, é a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem. Se não se centrar estes centros de apoio aos alunos que se prevê ou que quase se tem a certeza de que terão dificuldades, estes centros poderão ser uma medida de melhoramento da educação e das aprendizagens. Sabe-se que quase todos os alunos podem ao longo da sua vida escolar apresentar as mais diversas dificuldades, se estas forem precocemente trabalhadas, poderão ser ultrapassadas. Sendo assim, estes Centros de Apoio à Aprendizagem, funcionando de forma correta, poderão ser excelentes apoios para todos os alunos, segundo a opinião do investigador.

Rodrigues (2017) também refere que encontra no documento de proposta de legislação do Decreto – Lei n.º 3/2008 alguns aspetos que deverão ser ponderados e que podem levantar algumas dúvidas. Como primeiro aspeto a salientar, o autor considera importante clarificar as funções dos Centros de Apoio à Aprendizagem, ou seja, com que estruturas, com que pessoal, com que recursos estes centros vão funcionar. Como segundo aspeto a salientar, o investigador afirma que diz respeito ao estatuto dos Professores de Educação Especial. É necessário clarificar melhor o papel dos Professores de Educação Especial, porque são professores e porque ainda são recursos fundamentais de apoio a uma escola que almeja ser equitativa e inclusiva.

Rodrigues (2017) salienta que esta lei tem de ser aquela que deve ajudar de forma competente e humana todas as crianças e jovens na escola quando eles tiverem dificuldades.

4. A escola inclusiva

Costa (1999) afirma que o conceito de educação inclusiva surge com a Declaração de Salamanca, deixando de lado a postura de “ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (1999, p.26).

Segundo Silva (2010), o paradigma de escola inclusiva é o de uma escola de e para todos. Segundo o mesmo investigador, que também se apoia nos estudos de Jesus (2003), a escola inclusiva é um grande desafio para todos aqueles que são responsáveis pela educação de crianças, jovens e dos adultos, já que o acesso a uma escola de qualidade faz, a diferença. Ter ou não ter acesso à educação pode fazer diferença entre aqueles que têm uma vida pessoal e social bem-sucedida, e aqueles que são objeto de exclusão e de discriminação. Nesta perspetiva, Lima e Rodrigues afirmam que a UNESCO (2005) deve revelar a “capacidade de acolher a diversidade; a interação entre todos os alunos; não promove rotulando, nem excluindo; cuida para que os alunos não se sintam excluídos e garante o direito ao acesso à educação, desenhando medidas que promovam o sucesso de todos.” (2007, p.27).

Silva (2010) refere que segundo Wang (1997), o conceito de escola para todos, faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de recursos que podem e devem estar à disposição das crianças e jovens que em qualquer altura do seu percurso académico apresente necessidades educativas.

O mesmo investigador refere que o conceito de escola para todos vem alargar o âmbito da ação da escola; pois mobiliza e interage com os recursos disponíveis e exige uma participação dinâmica por parte de todos os professores, técnicos da comunidade escolar e dos pais. Sendo assim, são necessárias mudanças a nível estrutural e conceptual para que todos os alunos usufruam de uma educação plena.

Para Correia (1999), a escola inclusiva deve ter em consideração as necessidades da criança como um todo e não apenas o seu desempenho académico. A escola deve encarar a criança como um todo e não apenas a criança como aluno, respeitando o nível académico, sócio emocional e pessoal, de modo a obter sucesso.

Marques defende que a “escola inclusiva é um conceito que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social” (2000, p.64). Por outras palavras é necessário instituir uma metodologia cooperativa, existir cooperação, tomar as diferenças como sendo vantagens, aceitá-las e também, responder às necessidades individuais das crianças.

Num artigo publicado, Galinha afirma que as escolas inclusivas “devem estar abertas à comunidade onde o processo educativo é entendido como um processo social e apresenta altos padrões” (2016, p.75), ou seja, há em relação às escolas inclusivas altas expectativas do desempenho por parte dos alunos. O objetivo é alcançar e manter o máximo de potencial dos alunos. As escolas inclusivas também são conhecidas por privilegiar as relações sociais, criando assim uma rede de autoajuda. E sendo flexíveis proporcionam um processo de ensino-aprendizagem.

No seu estudo, Silva (2010) afirma que a escola inclusiva tem como princípio a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos os alunos; pretendendo assim que todos os alunos sejam incluídos no mesmo tipo de ensino. Não deve existir

a divisão entre o ensino regular e a educação especial. A educação deve ser plena, livre de preconceitos e que valorize as particularidades ou diferenças de cada um. Pois, quanto mais o ambiente, em que se encontram, for rico e variado, mais as pessoas aprendem e evoluem. E logo, será uma escola de e para todos.

4.1. Escola Inclusiva e Formação de professores

4.1.1. Ciclos de vida de desenvolvimento do professor.

Para compreender a evolução dos professores, existem alguns estudos que pretendem estabelecer relações entre as idades e os ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais. Garcia (1999), na sua obra, refere Sikes que afirma que as investigações realizadas, nesse âmbito, mostraram: “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc.; parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira” (1985, p.29).

Na abordagem deste tema, referimos o estudo realizado por Huberman; pois segundo a literatura, este foi o trabalho mais difundido nos últimos anos em relação aos ciclos de vida vitais dos professores.

Segundo Garcia (1999), Huberman realizou em 1989, na Suíça, uma investigação, com base em questionários e entrevistas a 160 professores do ensino secundário. Neste estudo o autor refere as diferentes fases que os professores atravessam em função das suas idades

Huberman (2013) tendo como base o seu estudo, afirma que no início da carreira docente, existe duas fases, sendo estas a fase da sobrevivência e a fase da estabilização. A fase da sobrevivência ocorre nos primeiros anos de experiência de docência; mais exatamente, entre o primeiro e o terceiro ano de experiência. Esta fase é caracterizada pelo impacto inicial com a realidade, onde existe a verificação de que há diferenças entre o que aprendeu e o mundo real. Mas também há a descoberta, que se caracteriza pelo entusiasmo com o início da atividade, o orgulho de ter a sua própria turma e de fazer parte de um corpo profissional. A fase da estabilização, normalmente, ocorre entre os quatro e os seis anos de experiência docente; na qual o professor sente que já possui um repertório básico de técnicas e estratégias de ensino e que é capaz de as adaptar em função dos interesses dos alunos. Há, também, o sentimento de maior independência e de integração com os colegas.

Segundo o mesmo investigador, a terceira fase denomina-se de experimentação ou diversificação. Esta ocorre entre os sete e os vinte e cinco anos de experiência e normalmente não é igual para todos os professores. Alguns professores procuram melhorar a sua capacidade de docência e realizam novas experiências pessoais tal como, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, entre outros. Outros professores sentem promoção pessoal, através do desempenho de funções administrativas relevantes para a escola. Nesta fase há uma busca de novos desafios e estímulos, novas ideias e compromissos. Há um sentimento de eficácia e competência, mas também o receio de cair na rotina.

No estudo de Huberman (2013) está presente que, por vezes, entre os quinze e os vinte e cinco anos de experiência docente, pode existir um período em que alguns

professores se põem em questão. Sentem monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após anos. Há um certo desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram. Fazem um balanço da sua vida profissional e encaram a hipótese de seguir outras carreiras, enquanto é possível.

A quarta fase, segundo o mesmo investigador, ocorre entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência e é caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo. Trata-se de um estado em que os professores se sentem menos energéticos, menos capazes; mas mais relaxados, pois estão menos preocupados com os problemas do quotidiano da turma. Já não se preocupam tanto relativamente à avaliação do diretor, dos colegas e dos alunos; também, já não se preocupam tanto com a promoção profissional, preferem só usufruir o ensino. Ocorre um distanciamento afetivo relativamente aos alunos, existe um maior rigor face ao comportamento dos mesmos.

Huberman (2013) refere que entre os trinta e os trinta e cinco anos de experiência de docência, ocorre uma fase, designada como conservantismo e lamentações. Com a idade, há tendência para uma maior rigidez e dogmatismo. Há prudência acentuada, resistência mais firme às inovações e há uma certa nostalgia do passado. É uma fase em que os professores já não se interessam pelo seu desenvolvimento profissional, tornam-se amargurados, queixam-se relativamente ao sistema educativo, aos colegas e aos alunos. Normalmente, as queixas são conservadoras. Huberman (1989) refere que parece haver uma grande influência do meio social e político no desencadear destas atitudes.

Por fim, entre os trinta e cinco e os quarenta anos de experiência, há a fase do desinvestimento. Huberman (2013) afirma que existe um processo de desinvestimento nos planos de carácter pessoal e institucional. Os professores libertam-se progressivamente do investimento no trabalho. Começam a dar mais importância aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

Garcia refere a investigação de Burke (1990) no qual o investigador defende que “a evolução do ciclo vital do professor não é um processo unívoco, mas que deve ser entendida em função de duas grandes dimensões: pessoal e organizacional” (1999 p. 66). O mesmo investigador refere que a nível pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores, tais como: as relações familiares, as crises pessoais, entre outros. Por outro lado, o ambiente organizacional influencia a carreira profissional através de regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais, entre outros.

É importante referir que as fases referidas não são de passagem obrigatórias; pois existem vários fatores, das mais variadas naturezas que influenciam os professores relativamente ao seu desenvolvimento profissional.

4.1.2. Competências do Professor de Educação Especial e as suas funções no modelo da Escola Inclusiva.

Ferreira (2009), nos seus estudos, refere que os professores de Educação Especial exercem as suas funções junto de crianças e jovens do ensino pré-escolar, básico e secundário com NEE, decorrentes quer de deficiências físicas e sensoriais (auditivas, visuais e motoras), emocionais e intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem e comunicação. A atividade destes professores pode ser desenvolvida em instituições de

educação especial ou em escolas de ensino regular e no âmbito de um grupo heterogêneo de crianças e jovens, abrangendo dificuldades ou incapacidades de grau ligeiro a severo, com necessidades educativas de caráter transitório a prolongado.

O mesmo investigador afirma que nas instituições de educação especial, os professores de educação especial assumem a responsabilidade de um grupo ou turma, utilizando metodologias adequadas aos interesses, capacidades, motivações e potencialidades das crianças e jovens que apoiam, isto é, numa lógica de uma pedagogia diferenciada. Cabe-lhes, igualmente, a responsabilidade de elaborar, implementar e avaliar os programas educativos de cada um dos alunos (considerando as suas características e potencialidades), funções que exercem no âmbito de uma equipa alargada, constituída, entre outros, por técnicos de serviço social e terapeutas.

Nas escolas do ensino regular, Ferreira (2009) afirma que os professores de educação especial têm como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. Por esse motivo, estes profissionais são também designados por professores de apoio educativo, de acordo com a nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação.

Segundo o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro ser professor de educação especial é ser um profissional que deve promover: a promoção de igualdade de oportunidades, a inclusão educativa e social minimizando as barreiras, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a preparação para o prosseguimento de estudos, a preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego.

O Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março define o perfil de competências do professor de educação especial. Segundo o mesmo, o professor de educação especial deve possuir algumas competências essenciais, tais como: competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação. E competências de consultoria.

Niza (2006) afirma que o professor de educação especial deve combater a exclusão, ao promover a inclusão nas turmas regulares. Os professores devem ser especialistas de pedagogia e desenvolvimento curricular. O mesmo autor afirma que o professor de educação especial deve ser um especialista de como se aprende, de como se ensina, de como se socializam as crianças de maneira a ter domínio de meios facilitadores de acesso ao currículo, mobilização de estratégias e a adequação do ritmo ao ato de aprendizagem.

Segundo Pires e Rodrigues, no artigo sobre as práticas do professor de educação especial, este professor “tem como função gerir e acompanhar a política de NEE da escola, ajudar a vencer barreiras, a liderar/aconselhar professores e técnicos envolvidos no processo do aluno com NEE, coordenando todas as ações respeitantes à inclusão dos alunos com NEE” (2011, p.11).

Rodrigues (2011) especifica as funções do professor de educação especial. Segundo este autor, o professor de educação especial tem duas grandes categorias de funções, sendo estas; a função intrínseca e a função extrínseca.

Relativamente às funções intrínsecas, o autor afirma que o professor de educação especial deve ter um conhecimento sobre a aprendizagem de crianças com dificuldades. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, mas através de vários estudos que têm sido realizados, existe vários aspetos que tornam a aprendizagem mais fácil. Ao nível da escola tem de haver uma articulação de recursos, ou seja, o professor de educação especial deve procurar, de uma maneira pedagógica, os recursos que a escola dispõe e entrega-los ao aluno, dentro de uma perspetiva integrada e de qualidade. Ainda dentro deste ponto, o mesmo investigador, afirma que o professor de educação especial deve ser um recurso de apoio à escola e também à família. Isto é, o professor de educação especial deve construir um protocolo de entendimentos sobre quais são os objetivos de intervenção com a criança, quais são os meios de intervenção com a criança entre a escola e a família.

Quanto às funções extrínsecas, segundo Rodrigues (2011), é necessário que o professor de educação especial seja um recurso de formação para a escola, ou seja, que possa ajudar os outros colegas a desenvolverem competências. O autor também refere que o professor de educação especial deve possuir um papel de consultoria, ou seja, o professor deve ser capaz de aconselhar os colegas, não no ponto de proporcionar a solução, mas sim, deve com os colegas, procurar ver o que é que se passa.

Joaquim e Carvalho (2013) referem que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, é importante o envolvimento e a partilha de conhecimentos e experiências de ambos os professores, de modo a desenvolverem com as crianças e jovens as competências necessárias, de forma a adquirir autonomia e saberes essenciais para o seu desenvolvimento global como indivíduos, num futuro próximo.

Segundo Kronberg (2010), os papéis das equipas de trabalho das escolas que implementam o processo de inclusão, envolve responsabilidades que são atribuídas ao professor de ensino regular e ao professor de educação especial.

Assim sendo e segundo o investigador Silva (2012), cabe ao professor de ensino regular, colaborar com professores de educação especial, no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE. Também deve tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula. O professor de ensino regular deve funcionar como o professor – base de todos os alunos e ser responsável pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos.

Rodrigues e Nogueira (2011) afirmam que cabe ao professor de educação especial, como membro de uma equipa, colaborar com os professores de ensino regular na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE. No contexto das classes de ensino regular, deve estar disponível para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com NEE. Entre os alunos da classe, deve promover a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitir informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunicação com os alunos que apresentam NEE. O professor de educação especial deve prestar a informação

necessária sobre alunos específicos aos membros da equipa apropriados e deve organizar o programa educativo para alunos com NEE, deve responsabilizar-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para os alunos, identificar adaptações curriculares, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família.

Segundo Joaquim e Carvalho, “ para que a inclusão e o sucesso dos alunos com NEE seja uma realidade é essencial a articulação dos papéis do professor de ensino regular e de educação especial” (2013, p.69). Correia vai ao encontro da mesma ideia, afirmando: “ a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do professor, passando este a intervir mais diretamente com os alunos com NEE e ao papel de professor de educação especial, que deve trabalhar diretamente com os professores” (2008, p.50) O mesmo autor afirma que em vez de esperar que o professor possua todo o conhecimento para saber lidar com a diversidade de alunos da turma, deve existir um sistema de apoio, no qual seja possível resolver os problemas de forma cooperativa e colaborativa. Logo, a existência de uma equipa de trabalho é extremamente importante.

Sanches (1996) refere que a entrada das crianças e jovens com deficiência na escola regular, o alargamento da escolaridade obrigatória e a necessidade de a escola alargar o seu âmbito de ação, obriga à organização de uma equipa de trabalho. Deste modo, os professores do ensino regular, os professores de educação especial, os pais e técnicos da comunidade escolar, devem ser envolvidos.

Correia (1999) afirma que uma das vantagens que advêm da inclusão é a colaboração entre os professores de ensino regular e os de educação especial, permitindo uma troca e partilha de estratégias e metodologias de ensino; de forma a responderem de um modo mais eficaz e de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada aluno com NEE. Esta colaboração permite um maior controlo dos progressos do aluno, combatendo as dificuldades de aprendizagem e também permite acabar com o estigma de deficiência. Joaquim e Carvalho defendem que “ a filosofia inclusiva faz com que os professores criem ambientes de entreajuda, onde prevaleça a confiança e o respeito mútuos, sendo estas características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando prioridade ao trabalho em equipa” (2013, p.72).

Os mesmos autores constataam que os professores de ensino regular e os professores de educação especial têm participado num sistema que divide e separa professores. Cada um dos profissionais tem a sua experiência e conhecimentos, contributos diferenciados que se podem articular e complementar em contexto de aula. A colaboração também pode existir fora do contexto de aula, ambos os professores podem partilhar informações e discutir soluções, de modo a elaborar planos de intervenção para o sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta, o que foi mencionado, é da maior importância a existência de uma boa articulação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial, pois existindo uma boa articulação, um bom trabalho de equipa, será mais fácil compreender as dificuldades que existem em ambos os lados e trabalhando juntos, é possível ultrapassar, mais facilmente as dificuldades que existem, proporcionando uma educação inclusiva para todos.

4.2. Formação Inicial e Formação Contínua

Segundo Pata (2012), a origem da palavra professor nasce do latim “professore”, que significa aquele que professa ou ensina uma disciplina, uma ciência, uma arte ou um conhecimento. A mesma investigadora afirma que atualmente ser professor, requer uma articulação de saberes, no desenvolvimento do exercício pedagógico e também na sua formação contínua.

Álvarez (2007) autor citado pelos investigadores Lagos e Alejandra (2012) afirma que a formação dos docentes é uma temática central nos nossos dias e que gera muita controvérsia, visto que existem desafios e necessidades nas diferentes disciplinas, abordagens e modelos, que tentam responder a novos estímulos que implica a tarefa de educar. O mesmo autor refere que os desafios e as necessidades podem ocorrer na escola, no professor, na aprendizagem, na gestão, na formação do docente, entre outros. Sendo assim, é exigido na formação de profissionais, que sejam capazes de serem flexíveis, que saibam dialogar e que assumam as tarefas exigidas pela sociedade de hoje.

De acordo com Campos (2002) o objetivo da formação inicial de professores é proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função de docente. Estrela (2002), citado por Mesquita define formação inicial de professores como: “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade” (2013, p.45). Campos (2002) citado também por Mesquita refere que a formação inicial de professores deve: “proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (2013, p.45).

Em Portugal, a formação inicial dos professores para educação de infância, 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário; é assegurada por instituições de ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no n.º1 do artigo 31; já com as alterações incorporadas pela lei n.º 115/97 de 19 de setembro, determina: “os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino”.

Mesquita refere na sua obra que relativamente às qualificações docentes, existe uma política educativa: “para o professor em regime de professor único, onde se inclui a preparação do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (2013, p.47) e: “para o professor de disciplinas ou de unidades curriculares onde se inclui a preparação do professor do 2.º ciclo do ensino básico, o professor do 3.º ciclo do ensino básico e o professor do ensino secundário” (2013, p.47). Segundo Patrício (1994) compete aos estabelecimentos de ensino superior e universidades certificar a formação inicial de professores com as competências necessárias para o exercício da profissão.

Mesquita (2013) refere que a preparação para a docência não deve ser discrepante de instituição para instituição. Sendo assim, cabe ao Governo definir perfis de competências conforme está estipulado no n.º2 do artigo 31 da Lei de Bases do Sistema Educativo. Campos (2002) refere que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação de professores deve capacitá-los para uma atitude crítica atuante face à

realidade social, para uma inovação e investigação em relação à educativa e para uma prática reflexiva e continuada de auto informação e autoaprendizagem.

O investigador Campos (2002) afirma que o sistema de formação de professores deve-se enquadrar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se num processo mais amplo do desenvolvimento profissional, o que abrange a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada.

No Decreto-Lei n.º15/2007, que se refere ao Estatuto de Carreira Docente, está presente que a formação contínua: “destina-se assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente”. Segundo Nóvoa (1997) a necessidade de se conceber uma formação contínua deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente encarando os professores em todas as suas dimensões: individual, coletiva, profissional e organizacional. Este autor, também defende, que a formação contínua de professores deve ser fortalecida na experiência profissional e numa reflexão da prática, ou seja, através da prática da investigação, que valorizem os saberes de que os professores são portadores.

No *Newsletter Educare* foi publicado em fevereiro de 2014, as regras de formação contínua de professores que fora publicado no Diário de Notícias em 11 de fevereiro de 2014. Este artigo refere-se ao Decreto-Lei de 22/2014, que estabelece as regras da formação contínua de professores, necessária para a progressão na carreira e avaliação de desempenho. As modalidades de formação reconhecidas pelo diploma são os cursos, as oficinas e os círculos de estudos. Estas ações de formação têm de ter a duração mínima de doze horas e têm de ser acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. O diploma passa também a reconhecer como formação as ações de curta duração, definindo a obrigatoriedade de terem uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas.

Em 2015, surgiu o Despacho n.º 4595/2015 que se refere ao processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada. Em 22 de maio do mesmo ano, o Despacho n.º 5418/2015, estabelece a correspondência entre as áreas de formação previstas no Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro e as áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à sua publicação. E em 29 de maio de 2015 o Despacho n.º5741/2015 fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração.

Em suma, é importante referir que a formação inicial dos professores é de extrema importância, pois acaba por definir o perfil do professor, ao longo da carreira docente. O professor deve ser ágil e capaz de se adaptar às mais diferentes realidades, meios e técnicas de aprendizagem. Para facilitar esta adaptação, é de referir a importância da formação contínua, ou seja, a aprendizagem ao longo da vida, permite ao professor evoluir e tornar-se um profissional capaz de exercer a educação na sua plenitude.

Leite (2016) afirmou no Congresso Internacional Escola Inclusiva, que em Portugal, há quase trinta anos atrás foi legislada a obrigatoriedade de os cursos de formação inicial de professores incluírem a preparação para trabalhar com crianças com NEE (n.º2 do artigo 15º do Decreto-Lei 344/89). Passado, estes anos, esperava-se que os planos curriculares apresentassem uma mudança significativa de modo a proporcionar uma educação inclusiva nas nossas escolas. Mas tal parece ainda não acontecer, na sua plenitude. A mesma investigadora refere que na maior parte dos cursos, existe uma ou outra disciplina dedicadas especificamente às NEE. Mas estas disciplinas nada têm a ver com as restantes disciplinas dos planos curriculares, o que leva a acentuar a ideia

que a educação de alunos com NEE é uma situação excecional. Segundo a investigadora, nas disciplinas de NEE acabam só por caracterizar diferentes deficiências ou problemáticas das crianças e jovens. Não fundamentam como trabalhar com essas crianças ou como integrar essas crianças e jovens nas turmas curriculares, não fundamentam a filosofia da inclusão.

Perante as informações de Leite (2016), tivemos a iniciativa de realizar uma breve pesquisa relativamente aos planos curriculares existentes nas Escolas Superiores de Educação, em Portugal Continental. Verificámos os planos curriculares das licenciaturas dos cursos de Educação Básica (Pós-Bolonha) que existem em diversas Escolas Superiores de Educação.

Começámos por verificar que existe na maioria dos planos curriculares, dos cursos relacionados com a educação, uma disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, que acaba por referenciar as problemáticas que podem existir no desenvolvimento da criança, abordando a caracterização de algumas problemáticas de crianças com NEE. Isto vai em concordância, ao que Leite (2016) afirmou no Congresso.

Depois, acabámos por constatar que em apenas três Escolas Superiores de Educação, existe uma disciplina, no plano curricular, relacionada diretamente com a educação inclusiva, nos respetivos planos curriculares (o ISCE está referenciado neste grupo).

Morgado (2003) concluiu, mediante os seus estudos, que o desenvolvimento profissional e a formação de professores é um dos aspetos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade de alunos, que vai existindo. Se, presentemente, ainda não existem escolas formadoras de professores suficientes, para a sensibilização do movimento inclusivo, torna-se mais complicado os professores conseguirem, depois da sua formação inicial, sentirem-se preparados para lidar com uma grande diversidade de alunos, cada um com as suas características de aprendizagem específicas.

Para formar professores para a inclusão é necessário uma mudança na comunidade educativa, tal como já foi referido. A mudança deve começar por uma maior sensibilização, na comunidade educativa, para as vantagens da inclusão, tal como referiu Correia (2013). O mesmo investigador afirma que deveria haver mudanças nos planos curriculares dos cursos relacionados com a formação de professores, deveria existir mais disciplinas curriculares que sensibilizem e capacitem os professores com os valores fundamentais da inclusão. É necessário, ainda, uma mudança de mentalidades para a existência do verdadeiro movimento inclusivo.

4.3 Implementação do Sistema Inclusivo na Educação.

Leitão e Torres referem: “que o maior e eterno desafio de um sistema educativo é ter a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias, através de diferentes profissionais e com diferentes procedimentos” (2013, p. 84).

Rodrigues (2013) no seu estudo afirma que um sistema inclusivo só é possível se forem tomadas decisões e medidas sérias e consistentes relativas a alguns aspetos, tais como: mudanças e ajustamentos na organização e gestão da escola; diversificação e diferenciação das metodologias de ensino; provisão de novos recursos pedagógicos-didáticos, com particular destaque para as novas tecnologias de informação e comunicação; introdução de modalidades de comunicação alternativa e aumentativa adequadas às características e necessidades dos alunos com NEE; existência de

serviços especializados de apoio físico, psicológico e social; introdução de adequações, ajustamentos e modificações nos currículos.

Correia (2013) afirma na sua obra que existe um conjunto de responsabilidades que deveria ser assumido por várias entidades para o sucesso de um sistema inclusivo.

Segundo o mesmo autor, o Estado Português devia realizar algumas medidas para a implementação de um sistema inclusivo (Anexo 2). Estas passam pela realização de reformas na legislação para a “implantação e implementação de um sistema inclusivo” (2013, p. 10). Correia (2013) afirma que o Estado deveria assegurar o financiamento dos recursos humanos e materiais necessários para a inclusão de NEE, nas escolas e também permitir às mesmas, uma certa autonomia para a implementação de um sistema inclusivo, segundo as respetivas realidades. Relativamente às instituições de ensino superior, o investigador afirma que deveria haver por parte do Estado, um certo apoio, que permita às instituições considerar alternativas de formação que incluam a filosofia da inclusão. E acima de tudo e o mais importante para a existência de uma mudança na comunidade educativa, segundo Correia (2013), o Estado Português deveria sensibilizar a comunidade educativa para as vantagens de um sistema educativo.

Quanto às escolas, Correia (2013) destaca algumas responsabilidades importantes, para a implementação de um sistema inclusivo. (Anexo 3). Estas passam pela importância da formação do professor do ensino regular e do professor da educação especial; assim como, de outros técnicos e elementos da direção e gestão das escolas, que acabam por participar no processo de inclusão dos alunos. Deve existir uma sensibilização, por parte da comunidade educativa, que deve existir um envolvimento de equipas que permita o desenvolvimento global dos alunos com NEE.

Relativamente à participação das famílias dos alunos com NEE, o mesmo investigador, refere alguns aspetos a considerar, para que as mesmas desempenhem um papel ativo na educação dos alunos referidos (Anexo 4). As famílias devem permitir o desenvolvimento global, tendo em consideração a planificação específica para cada aluno com NEE; devem permitir a inclusão dos alunos com NEE na comunidade em que vivem e devem facilitar o diálogo com os intervenientes na educação dos alunos com NEE.

Por fim, Correia (2013) refere que a Comunidade também deve assumir algumas responsabilidades para a implementação de um sistema inclusivo (Anexo 5). Segundo o investigador, a Comunidade deve desempenhar um papel relevante na educação e transição para a vida ativa do aluno com NEE.

II Parte

Metodologia de Investigação

II – Metodologia de Investigação

Segundo Sarmiento (2013), a palavra método tem a sua origem no grego e significa: O caminho para chegar a um fim. Assim sendo, o método científico é composto por um conjunto de regras básicas que visam obter novo conhecimento científico. Este conhecimento pode ser novo ou resultar do desenvolvimento, expansão, correção de um conhecimento já existente.

A mesma autora afirma: “na maioria das áreas científicas o método consiste em interpretar factos empíricos com base na observação sistemática, de cariz direto (do próprio) ou indireto (através de terceiros), geralmente proveniente da pesquisa de campo” (Sarmiento, 2013, p.4).

1. Formulação do problema

O tema do nosso estudo surgiu com a ideia base de procurar conhecer e caracterizar as necessidades e expectativas do professor do ensino regular em relação ao professor de educação especial.

Esta investigação apresentou, desde o início, duas vertentes; por um lado surgiu a necessidade de fazer um levantamento das expectativas e necessidades que o professor do ensino regular tem em relação ao professor de educação especial e por outro, quisemos saber as perceções do professor de educação especial relativas às solicitações do professor de ensino regular.

Assim sendo, numa primeira vertente do estudo começou por surgir o problema de estudo:

- Que dificuldades ou necessidades são sentidas pelos professores do ensino regular que os levam a procurar a intervenção ou o apoio do professor de educação especial?

Mais especificamente surgiram outras questões de investigação:

- Quais são as dificuldades ou necessidades que os professores do ensino regular sentem?

- Que tipos de apoio solicitam aos professores de educação especial?

- Quais são as opiniões dos professores de educação especial perante os pedidos e necessidades dos professores de ensino regular?

Mais especificamente surgiu outra questão:

- Serão os pedidos dos professores de ensino regular viáveis e praticáveis, segundo a opinião dos professores de educação especial?

Refletindo sobre as questões que surgiram sintetizámos um problema, que abrangeu as duas vertentes do estudo:

- Que necessidades e expectativas os professores de ensino geral sentem que os levam a recorrer aos professores de educação especial e quais são as perceções dos professores de educação especial, perante as solicitações dos professores de ensino regular?

2. Objetivos de estudo

Como objetivos gerais, pretendemos saber:

- Conhecer e caracterizar as necessidades e dificuldades sentidas pelos professores de ensino regular que os levam a procurar a intervenção ou apoio do professor de educação especial.
- Conhecer as opiniões dos professores de educação especial, relativamente às solicitações dos professores de ensino regular.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Saber se os professores de ensino regular se sente à vontade para recorrer aos serviços e competências dos professores de educação especial.
- Conhecer as dificuldades que levam os professores do ensino regular a procurarem a intervenção do professor de educação especial.
- Compreender se as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular quando procuram o apoio do professor de ensino especial se devem a alunos com NEE e à dinâmica do ensino inclusivo.
- Caracterizar o tipo de situações que fomentam o recurso dos professores do ensino regular aos professores do ensino especial.
- Entender a perspetiva do professor do ensino especial relativa à pertinência das solicitações dos professores do ensino regular.
- Averiguar se as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular podem ser colmatadas com a alteração da formação inicial de professores ou com formações complementares.
- Tentar perceber se existe uma boa relação profissional entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.
- Averiguar se a relação profissional entre os professores de ensino regular e de educação especial é facilitada ou prejudicada pela dinâmica das escolas.
- Perceber se os professores de ensino regular possuem uma ideia correta sobre quais as funções do professor de educação especial e saber quais são as opiniões dos professores de educação especial, sobre as funções a desempenhar na vida educativa.

3. Tipo de estudo

Rodrigues (2016) afirma que se pode classificar o tipo de estudo, quanto à abordagem, de modo qualitativo ou de modo quantitativo.

Segundo Silva (2010), a investigação qualitativa é indutiva e descritiva, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Embora estes métodos sejam menos estruturados proporcionam, todavia, um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados.

O mesmo investigador afirma que a investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população.

Segundo Rodrigues (2016) é possível classificar o tipo de estudo quanto ao objeto, podendo este ser bibliográfico, de laboratório ou de campo. O mesmo investigador

afirma que, também, é possível classificar o tipo de estudo quanto aos objetivos de estudo que podem ser: exploratório, experimental, inquérito, transversal, histórico ou um estudo de caso.

O nosso estudo tem como objetivo estudar as necessidades e expectativas do professor de ensino regular em relação ao professor de educação especial. Mediante a literatura, o nosso estudo pode ser classificado, numa primeira fase, quanto à abordagem como um estudo qualitativo, pois numa primeira etapa, procurámos conhecer a opinião dos professores, obter informações através da experiência profissional dos mesmos. Tal como afirmam os investigadores Markus e Liehr (2001), citados por Rodrigues (2016) a abordagem qualitativa envolve os seres humanos e centra-se na experiência humana em cenários naturalistas. Os seres humanos são considerados seres únicos que atribuem significado às suas experiências provenientes do contexto da vida.

Numa segunda fase, pode ser classificado como uma abordagem quantitativa, pois através das informações que obtivemos das entrevistas, realizámos dois questionários, para obter uma amostra maior de estudo e assim, conseguirmos traduzir as opiniões e informações dos professores em dados possíveis para serem analisados e classificados. Tal como referem Polit e Hungler (1995), citados por Rodrigues (2016), a abordagem quantitativa procura a informação de uma maneira sistematizada, traduzindo em números as opiniões e informações das pessoas, para serem classificadas, analisadas, utilizando-se técnicas estatísticas. Neste estudo serão usadas apenas estatísticas descritivas.

Relativamente à classificação do tipo de estudo quanto ao objeto, no nosso estudo, procurámos informação no campo, junto aos professores de ensino regular e de educação especial. Em relação à classificação do tipo de estudo quanto aos objetivos, o nosso estudo foi exploratório, pois procurámos informações na literatura, junto de professores, que se constituirão como informadores privilegiados e por inquérito, visto que utilizámos como instrumento de investigação o questionário, para obter um maior número de opiniões dos professores.

4. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo procurámos conhecer e caracterizar as necessidades e expectativas do professor do ensino regular em relação ao professor de educação especial. Para a realização do mesmo, foi necessário dividir o estudo em duas fases.

Numa primeira fase, utilizámos como instrumento de recolha de dados a entrevista semidireta, com o objetivo de conseguir mais informações e dados essenciais para o estudo.

Segundo Sarmiento (2013), a entrevista permite obter um conjunto de informações através de discursos individuais ou de grupo. Existe um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. A mesma autora refere Bogdan e Biklen (2010) que definem que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (citado por Sarmiento, 2013, p.30).

Sarmiento (2013) refere que a entrevista uma investigação qualitativa para recolher dados, que pode ser utilizada isoladamente ou como complemento de outras técnicas, tais como o inquérito, o método de observação direta e em conjunto com a análise de documentos.

A mesma investigadora afirma que durante a entrevista, o contacto com o entrevistado “evidencia expressões corporais, faciais, tempo de resposta, ritmo das respostas, indecisões, nervosismo, emoção confiança e dúvida, que são registados e ajudam na caracterização dos dados” (2013, p.31).

Para realizar a entrevista é necessário construir o guião de entrevista, que segundo Sarmiento (2013) é um instrumento para recolha de informações na forma de texto, que serve de base à realização da entrevista propriamente dita.

Neste estudo realizámos dois guiões de entrevista, um dirigido aos professores de ensino regular e um outro dirigido aos professores de educação especial. Antes da realização das entrevistas foram aplicados dois pré-testes, um a uma professora de ensino regular e um outro a uma professora de educação especial. Após avaliação de ambas, não houve necessidade de modificar questões ou fazer alterações nos guiões das entrevistas.

Sousa e Baptista (2011) referem algumas vantagens da entrevista, sendo estas: permite a recolha de informação muito rica, que por vezes, não está em documentos; permite compreender e aprofundar o conhecimento sobre factos, informações e situações, recorrendo a entrevistados, que são peritos ou especialistas na matéria; permite ter a oportunidade para inquirir novas perguntas e é bastante flexível, no sentido em que permite verificar se ambos os intervenientes compreendem o significado das palavras e o sabem explicar.

A entrevista foi realizada a informadores privilegiados - professores do ensino regular e professores do ensino especial – com o objetivo de encontrar os principais tópicos pertinentes no tema e estruturar um questionário para cada um dos grupos profissionais. Neste estudo, foram realizadas seis entrevistas a professores de ensino regular e uma entrevista a uma educadora de infância. Igualmente foram realizadas seis entrevistas a professores de educação especial. As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo (apêndice 5 e apêndice 9).

Numa segunda fase, utilizámos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, para obter uma recolha de amostra mais célere junto dos professores de ensino regular e de educação especial.

Quivy e Campenhoudt (1998), referidos por Silva (2010), afirmam que o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Fez-se a opção da utilização desta técnica, pelo facto, de ir ao encontro dos objetivos estabelecidos para este estudo, porque é fácil de administrar e porque consideramos que este instrumento seria o mais adequado, por ser a maneira mais acessível de chegar aos professores. É uma técnica que permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, sendo este um fator “positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que o sujeito poderá sentir-se mais à vontade” (Lima e Vieira, 1997, p.80).

Os questionários foram realizados tendo como base a informação recolhida através das entrevistas. As perguntas foram direcionadas para se obter resposta ao problema

de investigação. E tal como a literatura sugere, os questionários foram validados e previamente testados.

De modo a facilitar a recolha de dados os questionários foram colocados em plataforma específica *online* e a ligação encaminhada para contactos profissionais bem como associações de professores.

5. Tratamento de dados

Os dados das entrevistas foram trabalhados através da análise de conteúdo, de modo a podermos construir não só as questões dos questionários, mas também compreender quais dessas questões poderiam ser de resposta fechada facilitando a participação dos professores e a análise dos dados obtidos nos inquéritos por questionário.

Para o tratamento de dados dos questionários foi usada a estatística descritiva. Quando as questões eram coincidentes em ambos os questionários a análise dos resultados abarcou as duas amostras e a interpretação dos dados promoveu a comparação das duas perspetivas. Nas questões que eram claramente distintas nos dois questionários, a análise dos resultados acompanha esta diferença, abordando-se cada questão separadamente.

Optou-se pela apresentação dos resultados em gráfico por ser a que nos pareceu mais clara e de leitura rápida.

Nas questões de resposta livre ou aberta, promoveu-se a descrição das principais categorias de respostas.

6. Amostra e Participantes

No nosso estudo, para a realização das entrevistas, foi escolhida uma pequena amostra da população dos professores do ensino regular e de educação especial, do agrupamento Monte da Lua, em Sintra. Esta escolha foi realizada por conveniência, visto a investigadora exercer funções no referido agrupamento.

Sendo o objetivo da realização das entrevistas conseguir informação importante sobre o tema do nosso trabalho, os participantes das entrevistas foram informadores privilegiados no nosso trabalho. Com a informação obtida através da realização das entrevistas e com a pesquisa bibliográfica, fizemos dois questionários dirigidos à população de professores de ensino regular e de professores de educação especial que lecionavam no ano letivo 2016/2017. Os questionários foram colocados *online* com o objetivo de conseguir uma amostra mais abrangente da referida população.

7. Procedimento

O nosso estudo começou pela realização de uma revisão literária sobre o tema do nosso trabalho. Para o mesmo ser viável procedemos duas fases distintas de estudo, que passaremos a especificar.

Numa primeira fase, realizámos uma pesquisa literária e fizemos um guião de uma entrevista semidireta dirigida aos professores do ensino regular e aos professores de educação especial.

Numa segunda fase, com a informação recolhida das entrevistas realizadas, elaborámos dois questionários, um dirigido aos professores de ensino regular e outro dirigido a professores de educação especial. Os questionários foram colocados *online* com a intenção de conseguir uma amostra mais abrangente do núcleo de professores. Para colocar os questionários *online*, utilizámos o programa *Google forms*.

Na generalidade, os professores contactados e convidados a preencher os referidos questionários, demonstraram interesse em participar e alguns propuseram-se a ajudar a divulgar o endereço do *link* dos questionários. Existiram duas associações de professores que divulgaram o *link*, nas referidas páginas do *facebook*, sendo elas o *Blog deAr Lindo* e o *Com Regras*.

O período de tempo que os questionários estiveram *online* foi de 28 de maio a 5 de julho de 2017. Depois da recolha de dados iniciou-se a análise e tratamento das informações obtidas.

Apresentação e discussão de dados

Foram colocados *online* dois questionários, um dirigido aos professores de ensino regular e outro dirigido aos professores de educação especial. Depois de os mesmos estarem *online*, cerca de sensivelmente um mês, obtivemos 160 respostas, por parte dos professores dos núcleos referidos.

Perante uma amostra de 160 professores inquiridos, 99 professores de ensino regular responderam ao respetivo questionário, correspondendo a 61,9% da amostra obtida. Responderam ao respetivo questionário, 61 professores de educação especial, sendo 38,1% da amostra obtida. O gráfico 1 demonstra os valores referidos.



Gráfico 1 – Percentagem de respostas obtidas de professores de ensino regular e de professores de educação especial.

No questionário dirigido aos professores do ensino regular, que passaremos a designar por QPER, responderam ao questionário 13,1% da amostra de professores do género masculino, ou seja, 13 professores e 86,9% da amostra de professores do género feminino, ou seja, 86 professoras.

No questionário dirigido aos professores de educação especial, que passaremos a designar por QPEE, responderam ao questionário 9,8% da amostra de professores do género masculino, ou seja, seis professores e 90,2% da amostra de professores do género feminino, ou seja, 55 professoras. O gráfico 2 representa os valores mencionados.

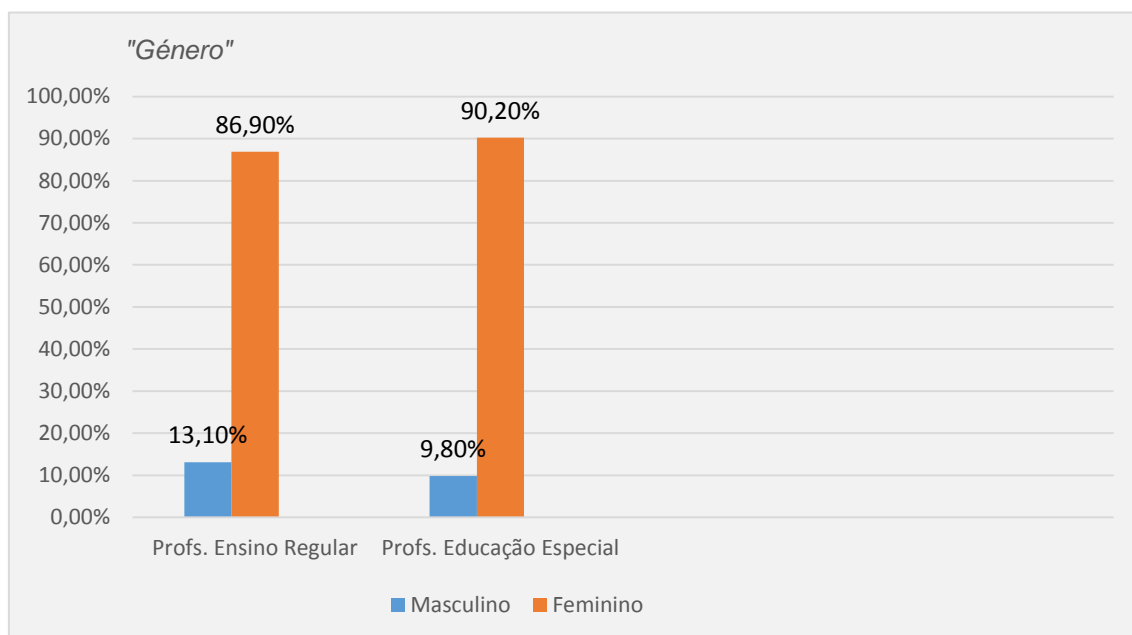


Gráfico 2 – Percentagem do género dos professores que responderam aos questionários

Como é possível observar, existe um maior número de elementos do sexo feminino, relativamente ao número de elementos do sexo masculino. Este resultado é concordante com o estudo de Silva (2010), no qual o investigador afirma que o corpo docente português é composto maioritariamente por professoras do sexo feminino.

Relativamente à idade da amostra da população de professores de ensino regular e de educação especial, que responderam aos questionários, elaborámos a tabela 1 e a tabela 2, para possuímos uma noção mais exata das idades dos professores que responderam aos questionários. Na tabela 1 apresentamos as idades dos professores divididas em classes. Para melhor interpretação dos dados também realizámos uma tabela discriminativa dos valores que se encontra nos apêndices (Apêndice 11).

Tabela 1 – Idades dos professores de ensino regular que responderam ao questionário.

Idades (em classes)	N.º de professores de ensino regular	Porcentagem
{32, 37}	14	13,8%
{38, 42}	27	26,6%
{43, 47}	21	20,7%
{48, 52}	16	15,8%
{53, 57}	15	14,9%
{58, 62}	5	5,06%

Perante os dados obtidos, constatamos que obtivemos 98 respostas dos professores do ensino regular. A idade mínima encontrada nos valores foi de 32 anos e a idade máxima encontrada nos valores foi de 62 anos. A classe de idades que possui maior número de elementos é a classe entre os 38 e os 42 anos, ou seja, responderam mais professores de ensino regular com as idades compreendidas entre os 38 e os 42 anos. Com o apoio da tabela discriminativa, observamos que foram os professores de ensino regular com 42 anos que responderam mais ao questionário. A esta idade encontramos oito elementos. Com a idade de 39 anos responderam sete elementos. A média de idades do grupo de professores de ensino regular que responderam ao respetivo questionário é de 47 anos.

De seguida, vamos analisar a tabela correspondente às idades dos professores de educação especial. Nesta situação, também realizámos uma tabela discriminativa dos valores que se encontra nos apêndices (Apêndice 12).

Tabela 2 – Idades dos professores de educação especial que responderam ao questionário.

Idades (em classes)	N.º de professores de educação especial	Porcentagem
{30,35}	12	19,2%
{36, 40}	12	19,2%
{41, 45}	10	12,4%
{46, 50}	7	10,1%
{51, 55}	12	19,2%
{56, 60}	7	10,1%
{61, 65}	1	1,0%

Perante a questão referida obtivemos 61 respostas por parte dos professores de educação especial. A idade mínima encontrada nos valores foi de 30 anos e a idade máxima encontrada nos valores foi de 62 anos. Observamos que existem três classes de idades que possuem um maior número de elementos, sendo elas: A classe entre os 30 e os 35 anos; a classe entre os 36 e os 40 anos e a classe entre os 51 e os 55 anos. Com o apoio da tabela discriminativa observamos que foram os professores de educação especial com 53 anos que responderam mais ao questionário. A esta idade corresponde cinco elementos. A idade de 54 anos corresponde quatro elementos. A média etária do grupo de professores de educação especial que responderam ao respetivo questionário é de 46 anos.

Comparando os dados da tabela 1 que possui as respostas do QPER e da tabela 2 que possui as respostas do QPEE, observamos que foram os professores de ensino regular com 42 anos que responderam mais ao respetivo questionário e foram os professores de educação especial com 53 anos que responderam mais ao respetivo questionário.

Na tabela 1 que possui as respostas do QPER, observamos que a maior percentagem de professores de ensino regular que responderam ao questionário abrange os 42,39,36 e 43 anos. Na tabela 2 que possui as respostas do QPEE, observamos que a maior percentagem de professores de educação especial que responderam ao questionário abrange os 53,54,56 e 36 anos.

Na questão C questionámos os professores inquiridos relativamente às respetivas habilitações académicas. Os resultados obtidos estão representados no gráfico seguinte.

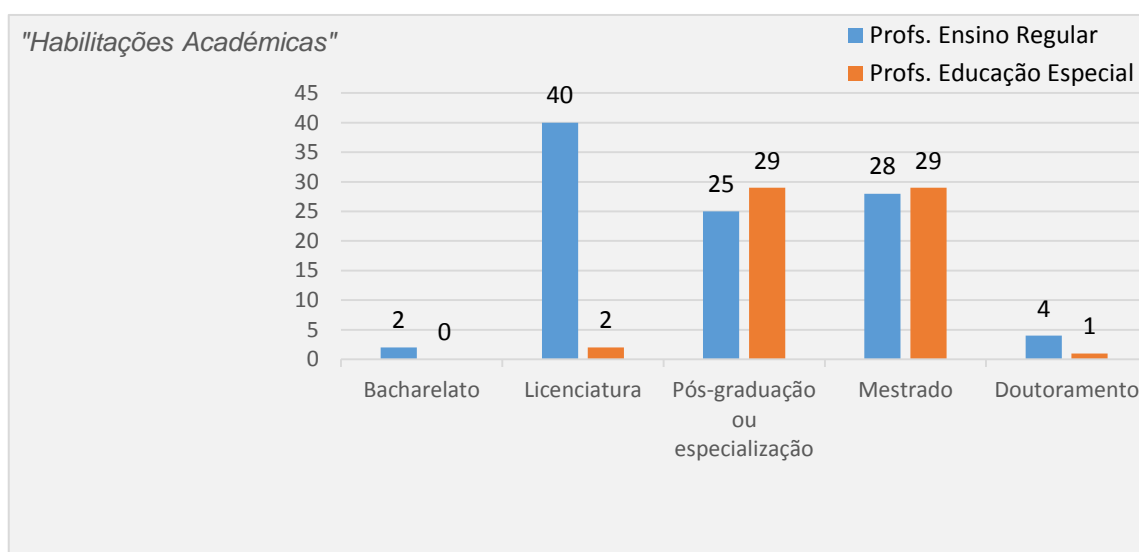


Gráfico 3 – Habilitações académicas dos professores inquiridos.

Como podemos verificar no gráfico 3, referente às habilitações académicas dos professores inquiridos, dentro da amostra de professores do ensino regular existe um maior número de professores que possuem uma licenciatura. Assim sendo são 40 elementos com a respetiva licenciatura. Dando continuidade à interpretação do gráfico observamos dois professores com a qualificação de bacharelato; 25 professores que possuem uma pós-graduação ou especialização, 28 professores com mestrado e quatro professores com doutoramento.

Estes dados parecem corresponder à realidade da educação em Portugal, pois tendo em conta que a maior parte dos professores de ensino regular inquiridos, correspondem a uma faixa etária entre 41 e 50 anos, estes realizaram os seus estudos ainda num processo educativo Pré-Bolonha, no qual apenas era necessário um docente possuir uma licenciatura para poder lecionar. Daí o número de elementos com licenciatura ser maior. Há uma concordância entre a faixa etária dos professores e o processo educativo existente na altura em que realizaram os respetivos estudos académicos.

Segundo Costa (2014) o processo Bolonha foi assinado em 1999 e foi decidido implementar este processo até 2010 na Europa, com o objetivo de existir uma maior harmonização nos graus de ensino nos países da Europa. O mesmo autor afirma que

com o processo Bolonha surgem 3 ciclos de estudos: 1.º ciclo que corresponde ao grau de licenciado, o 2.º ciclo que corresponde ao grau de mestrado e o 3.º ciclo que corresponde ao grau de doutoramento. Também surge o ciclo de estudos integrados que corresponde ao grau de mestrado. Com o processo Bolonha torna-se possível tirar uma licenciatura em menos tempo, comparando com o período Pré-Bolonha. E com o surgimento dos estudos integrados é possível concluir o curso superior com o grau de mestre. Por outras palavras, presentemente, devido ao processo Bolonha existem mais docentes com o grau de mestrado. Este aspeto pode ser uma possível explicação para a existência de 28 professores de ensino regular que possuem um mestrado, segundo a amostra obtida na população de professores.

Mas de acordo com Correia (2013) existem muitos professores que não se sentem devidamente preparados para lidar com a diversidade de alunos que existe na nossa sociedade. Este aspeto, também, poderá ser um possível motivo para levar os professores a adquirirem mais estudos e a atualizar os seus conhecimentos. Esta fundamentação também poderá ser uma possível explicação para a existência de 28 professores de ensino regular que possuem mestrado, segundo o nosso estudo.

Relativamente aos professores de educação especial, um motivo plausível para a existência de 29 elementos com uma Pós-Graduação ou Especialização e de 29 elementos com mestrado, mediante a nossa amostra de professores de educação especial que responderam ao questionário, é devido à necessidade de possuir uma Pós-Graduação ou um Mestrado na área de educação especial para desempenhar um cargo de docência na respetiva área.

No QPER os professores do ensino regular que afirmaram possuir uma pós-graduação ou especialização, um mestrado ou doutoramento, foram questionados acerca da área de formação. A tabela 3 retrata as respostas obtidas junto aos professores de ensino regular.

Tabela 3 - Professores de ensino regular – áreas de pós graduação/ especialização/ mestrado/ doutoramento.

Áreas de Graduação	N.º de Profs. Ensino Regular
Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor	32
Educação Especial e Supervisão e Orientação Pedagógica	1
Supervisão Pedagógica	4
Música	2
Filosofia	2
Gestão e administração de estabelecimento de ensino	2
TIC	1
Literatura Comparada	1
Administração e Gestão Educacional	1
Ensino de Matemática	1
Gestão Desportiva	1
Educação	1
Ciências da Educação	1
Ciências Sociais	1
Design	1
Inglês	1
História	1

Ciências da Comunicação	1
Teatro na Educação	1
Arte e Educação	1

Como podemos observar existe um maior número de professores do ensino regular com uma pós-graduação ou especialização, um mestrado ou doutoramento na área de educação especial domínio cognitivo e motor. Estes professores podem procurar ingressar na carreira de educação especial como também podem procurar aperfeiçoar a formação inicial dando continuidade aos estudos, realizando pós-graduações ou especializações, mestrados ou doutoramentos.

No QPEE, na questão C, também questionámos os professores de educação especial, que responderam ao questionário, em relação à área de formação que possuem como pós-graduação ou especialização, mestrado ou doutoramento. As respostas obtidas estão explícitas na tabela 4.

Tabela 4 – Professores de educação especial – áreas de pós graduação/ especialização/ mestrado/ doutoramento

Áreas de Graduação	N.º de Profs. Educação Especial
Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor	52
Educação Especial - Problemas de Cognição e Multideficiência	2
Educação Especial - Emocional e Personalidade	1
Intervenção Precoce	1
Psicologia do desenvolvimento Sensorial e Cognitivo	1
Ciências da Educação – Formação de Professores	1
Comunicação e Linguagem	1

Observamos na tabela 4 que a área de formação mais referida, como pós-graduação, mestrado ou doutoramento, por parte dos professores de educação especial é o curso de educação especial domínio cognitivo e motor. Após uma breve pesquisa, averiguamos que o referido curso é o que existe na maior parte das escolas superiores de educação, em Portugal Continental. É um mestrado que existe para os licenciados que desejam ir para a área de educação especial.

De seguida analisamos os questionários – QPER e QPEE - separadamente, uma vez que as questões estão direcionadas com os respetivos núcleos, de ensino regular e de educação especial.

No QPER, na questão E, questionámos os professores de ensino regular sobre qual o setor onde exerciam a profissão, na altura da realização dos questionários. O gráfico 4 demonstra as respostas obtidas na questão E no QPER.

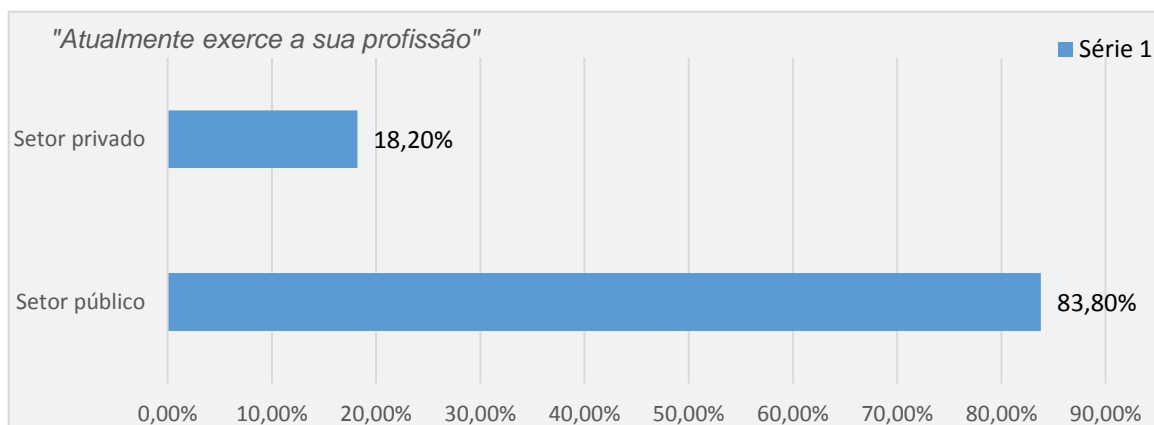


Gráfico 4 – Setor onde os professores de ensino regular exerciam na altura da realização dos questionários.

Dos 99 professores inquiridos, 83 elementos, que corresponde a 83,8% da amostra, estão no setor público e apenas 18 elementos, que corresponde a 18,2% da amostra, estão no setor privado.

No mesmo questionário, na questão F questionámos qual o grupo de recrutamento que atualmente exercem. A tabela 5 demonstra os resultados obtidos na questão F no QPER.

Tabela 5 – Grupo de recrutamento dos professores de ensino regular.

Grupo de Recrutamento	N.º de Professores de Ensino Regular
Grupo 110 – Ensino Básico 1.º Ciclo	28
Grupo 100 – Educação de Infância	16
Grupo 300 - Português	7
Grupo 250 – Educação Musical	4
Grupo 500 – Matemática	4
Grupo 330 - Inglês	3
Grupo 240 – Educação Visual e Tecnológica	3
Grupo 410 - Filosofia	3
Grupo 520 – Biologia e Geologia	3
Grupo 510 – Física e Química	3
Grupo 210 – Português e Francês	3
Grupo 120 – Inglês 1.º Ciclo	2
Grupo 230 – Matemática e Ciências da Natureza	2
Grupo 260 – Educação Física	2
Grupo 400 - História	2
Grupo 340 - Alemão	1
Grupo 600 – Artes Visuais	1
Grupo 200 – Português e Estudos Sociais/História	1
Grupo 550 - Informática	1
Grupo 430 – Economia e Contabilidade	1
Grupo 290 – Educação Moral e Religiosa Católica	1
Grupo 420 - Geografia	1
Grupo 530 – Educação Tecnológica	1

Animador Sociocultural	1
TGPSI; ASC; TGA; TG; TAL	1

O grupo de recrutamento mais referenciado é o grupo 110 que corresponde ao ensino básico 1.º ciclo. O segundo agrupamento mais referenciado é o grupo 100 que corresponde à Educação de Infância e por fim, o terceiro grupo de recrutamento mais referenciado é o 300 que corresponde a professores de português no 3.º ciclo e secundário.

Quisemos saber o número de anos de serviço dos professores de ensino regular. Para tal tivemos em conta o estudo de Huberman (2013), na realização dos intervalos de tempo. O gráfico seguinte demonstra os resultados obtidos.

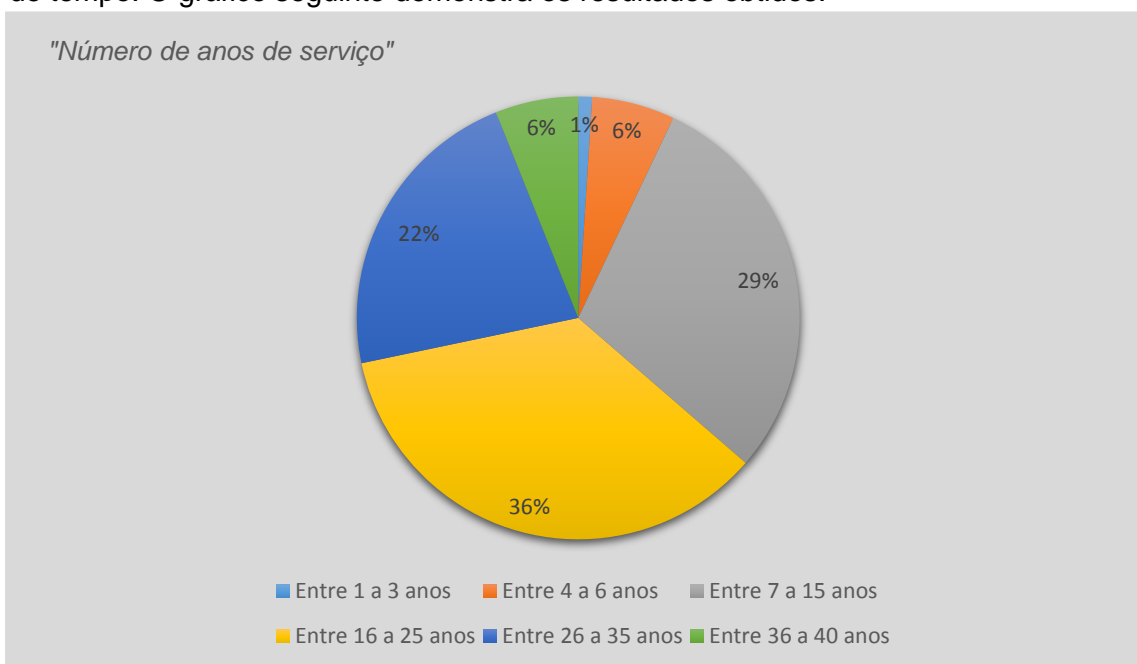


Gráfico 5 – Número de anos de serviço dos professores de ensino regular.

Nesta questão obtivemos 99 respostas dos professores de ensino regular. No gráfico 5 verificamos que existe um maior número de professores de ensino regular inquiridos que possuem entre 16 a 25 anos de serviço, sendo este de 35 elementos, que corresponde a 36% da amostra de professores de ensino regular que responderam ao respetivo questionário. Logo de seguida, verifica-se a contagem de 25 professores de ensino regular que possuem entre 7 a 15 anos de serviço, que corresponde a 29% da amostra. Depois, verifica-se que existe 22 professores de ensino regular que possuem entre 26 a 35 anos de serviço, que corresponde a 22% da amostra. Também se verifica que responderam ao questionário seis professores de ensino regular que possuem entre 36 a 40 anos de serviço, sendo 6% da amostra; responderam ao questionário também seis professores de ensino regular que possuem entre 4 a 6 anos de serviço que corresponde a 6% da amostra. E por fim, respondeu ao questionário um professor de ensino regular que possui entre 1 a 3 anos de serviço, que corresponde a 1% da amostra.

Passando para o QPEE, quisemos saber na questão F, o número de anos de serviço dos professores de educação especial. Tal como no QPER, também tivemos em conta o estudo de Huberman (2013), na realização dos intervalos de tempo. O gráfico seguinte demonstra os resultados obtidos.

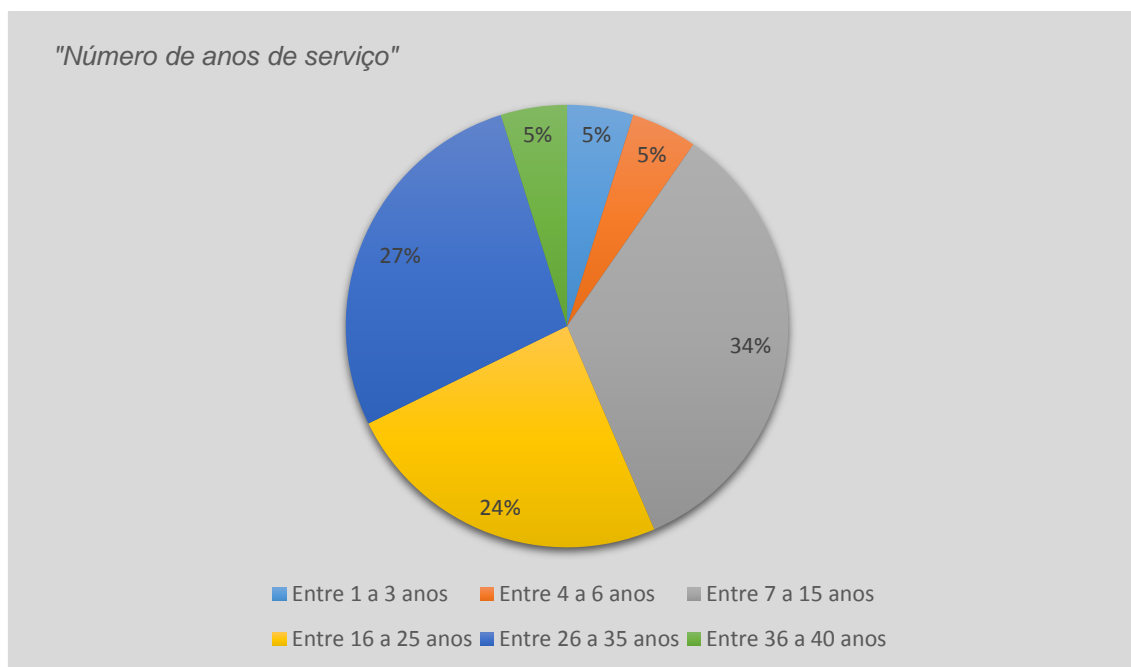


Gráfico 6 – Números de anos de serviço dos professores de educação especial.

Nesta questão obtivemos 61 respostas de professores de educação especial. Observando o gráfico 6 verificamos que existe um maior número de professores de educação especial inquiridos que possuem entre 7 a 15 anos de serviço, sendo este de 21 elementos, que corresponde a 34% da amostra de professores de educação especial que responderam ao respetivo questionário. Logo de seguida, verifica-se a contagem de 17 professores de educação especial que possuem entre 26 a 35 anos de serviço, que corresponde a 27% da amostra. Depois, verifica-se que existem 15 professores de educação especial que possuem entre 16 a 25 anos de serviço, que corresponde a 24% da amostra. Também se verifica que responderam ao questionário três professores de educação especial que possuem entre 36 a 40 anos de serviço, sendo 5% da amostra; responderam ao questionário também três professores de educação especial que possuem entre 1 a 3 anos de serviço que corresponde a 5% da amostra e igualmente responderam ao questionário três professores de educação especial que possuem entre 4 a 6 anos de serviço, que corresponde a 5% da amostra.

Tendo em conta os dados obtidos, verificamos que no QPER, verifica-se que existe um maior número de professores de ensino regular inquiridos que possuem entre 16 a 25 anos de serviço, sendo este de 35 elementos, que corresponde a 36% da amostra de professores de ensino regular que responderam ao respetivo questionário. Segundo Huberman (2013) entre os 16 a 25 anos de serviço, os professores, têm por norma, uma certa monotonia da vida quotidiana em situações de sala de aula. É um período em que os professores se colocam em causa e ponderam a hipótese de seguir outras carreiras.

No QPEE, Verifica-se que existe um maior número de professores de educação especial inquiridos que possuem entre 7 a 15 anos de serviço, sendo este de 21 elementos, que corresponde a 34% da amostra de professores de educação especial que responderam ao respetivo questionário. Segundo Huberman (2013) entre os 7 e os

15 anos de serviço os professores procuram melhorar a sua capacidade de docência e realizam novas experiências. Há uma busca de novos desafios e estímulos, procuram novas ideias e compromissos. Aqui também faz sentido que seja o referido intervalo de tempo de serviço de professores de educação especial, que possui mais elementos que se interessaram pelo nosso trabalho. Neste período os professores procuram novas ideias, inovações para melhorar o trabalho e acabam por estarem mais predispostos para colaborar em trabalhos de estudo, pois também é uma forma de obter informações e ideias.

No QPER, a questão H, quisemos saber quais os ciclos de ensino onde os professores de ensino regular inquiridos, já exerceram. Perante as 99 respostas que obtivemos nesta questão, apresentamos o gráfico que reflete os resultados obtidos.

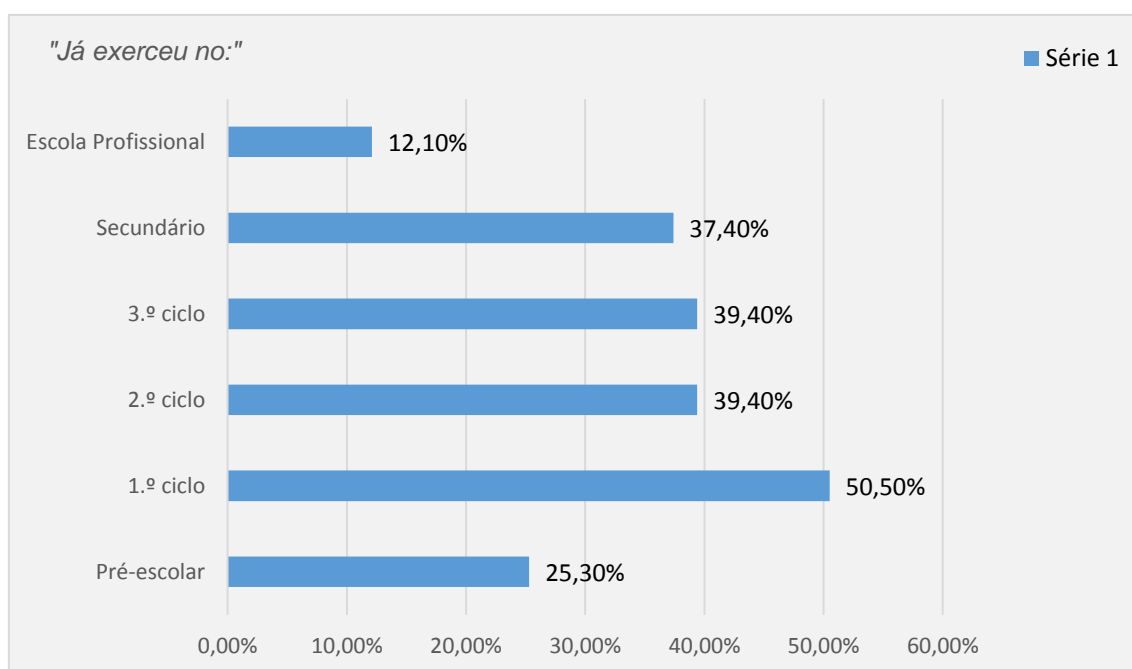


Gráfico 7 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Já exerceu no ?”

Como podemos observar no gráfico 7 que representa as respostas obtidas na questão H do QPER, 25 professores do ensino regular já exerceram no pré – escolar, o que equivale a 25,3% da amostra dos professores de ensino regular inquiridos, sendo estes 99 elementos. Depois temos 50 professores que já exerceram no 1.º Ciclo, que corresponde a 50,5% da amostra. Verificamos que 39 elementos da amostra já exerceram no 2.º Ciclo, o que corresponde a 39,4% da amostra e igualmente 39 professores já exerceram no 3.º ciclo, o que corresponde, também a 39,4% da amostra de professores de ensino regular inquiridos. De seguida, observamos que 37 professores já exerceram no secundário, o que corresponde a 37,4% da amostra. Por fim, verificamos que 12 professores de ensino regular já exerceram nas escolas profissionais, o que corresponde a 12, 1% da amostra.

Resumindo a interpretação de resultados, observamos que existe um maior número de professores que exerceram no 1.º ciclo. O 2.º ciclo, o 3.º ciclo e o secundário estão basicamente, equiparados. Verificamos que existe um menor número de professores inquiridos que exerceram no pré-escolar e nas escolas profissionais.

Quisemos saber quais são os ciclos de ensino que os professores de ensino regular exerciam na altura em que os questionários foram realizados. No gráfico 8, observamos os dados obtidos na referida questão, a questão I.

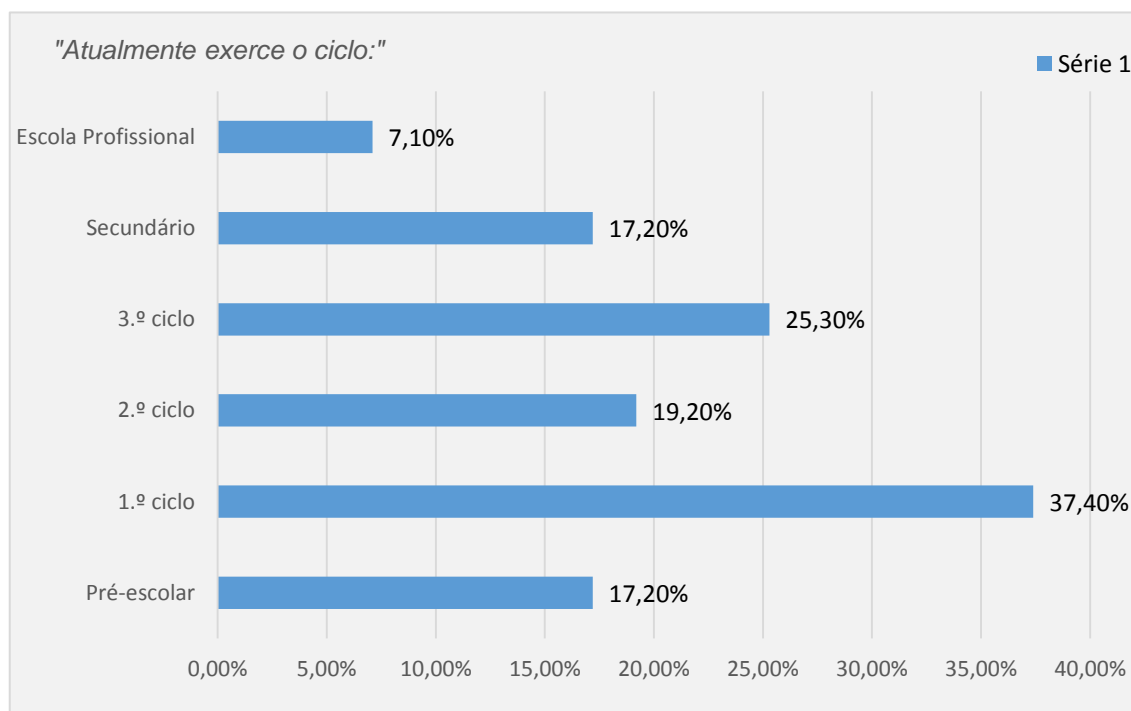


Gráfico 8 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Atualmente exerce o ciclo:”

Nesta questão, também obtivemos 99 respostas dos professores do ensino regular. Observando o gráfico acima mencionado, verificamos que 17 professores do ensino regular, exercem a profissão no pré-escolar, o que corresponde a 17,2% da amostra de professores de ensino regular inquiridos, sendo estes 99 elementos. De seguida, observamos que existem 37 professores que exercem no 1.º ciclo que corresponde a 37,4% da amostra, depois temos 19 professores de ensino regular que exercem no 2.º ciclo, que corresponde a 19,2 % da amostra. Verificamos ainda que existem 25 professores que exercem no 3.º ciclo, o que corresponde a 25,3% da amostra. No secundário temos 17 professores, que corresponde a 17,2% da amostra de professores inquiridos e nas escolas profissionais temos sete professores do ensino regular que lecionam, o que corresponde a 7,1% da amostra de professores inquiridos.

Com o auxílio do gráfico, verificamos que existe um maior número de professores do ensino regular a exercer no 1.º Ciclo, no ano letivo em que foram realizados os questionários, logo, seguidos pelo 3.º Ciclo.

Observando os dados do gráfico 7 que representa as respostas obtidas na questão H do QPER e do gráfico 8 que representa as respostas obtidas na questão I do QPER, verificamos que são os professores do 1.º Ciclo que predominam nos dados obtidos nas referidas questões.

No QPEE questionámos os professores de educação especial acerca do curso da sua formação inicial.

Tabela 6 – Curso de formação inicial dos professores de educação especial inquiridos

Curso de Formação Inicial	N.º de Professores de Educação Especial
Educação Básica	19
Educação de Infância	17
Educação Especial	3
História	2
Ensino básico 1.º e 2.º ciclo	1
Organização e Gestão de empresas	1
Línguas e literaturas modernas, variante português e francês	1
Ensino de Português e Francês	1
Ensino básico 2.º e 3.º ciclo de Educação Física	1
Licenciatura em Arquitetura Paisagista	1
Licenciatura em Matemática	1
Professor 2.º ciclo variante matemática e ciências naturais	1
Engenharia Agrícola	1
Física	1
Professor de Ensino Básico variante Educação Musical	1
Filosofia	1
Filosofia e ramo de Formação de Professores	1
Ciências Musicais	1
Musicologia	1
Gestão	1
Professor de Português e Inglês	1
Estudos Portugueses	1
Professor 1.º ciclo/ Ciências da educação/ Filosofia	1
Professora de 2.º ciclo variante EVT	1

Dos 61 professores de educação especial que responderam ao questionário, 19 elementos possuem como formação inicial uma licenciatura em educação básica 1.º Ciclo, 17 elementos possuem uma licenciatura em educação de infância, três elementos têm como formação inicial educação especial e dois elementos possuem uma licenciatura em história como formação inicial. Depois verifica-se que na amostra, existem vários professores de educação especial que provêm de várias áreas, sendo algumas não pertencentes à educação, como por exemplo os cursos de gestão, organização e gestão de empresas, arquitetura e engenharia agrícola. Mas a maior parte dos professores de educação especial provêm do ramo educacional. Uma possível explicação para tal acontecer, segundo a literatura consultada, é a necessidade que vários professores sentem, ao longo da carreira profissional, em melhorar os seus conhecimentos e estudos para dar melhor resposta à diversidade de alunos com as mais diferenciadas problemáticas.

De seguida, no QPEE, na questão G, quisemos saber o número de anos que os professores de educação especial possuíam de prática na área da educação especial, na altura da realização dos questionários. O gráfico seguinte expõe os resultados obtidos.

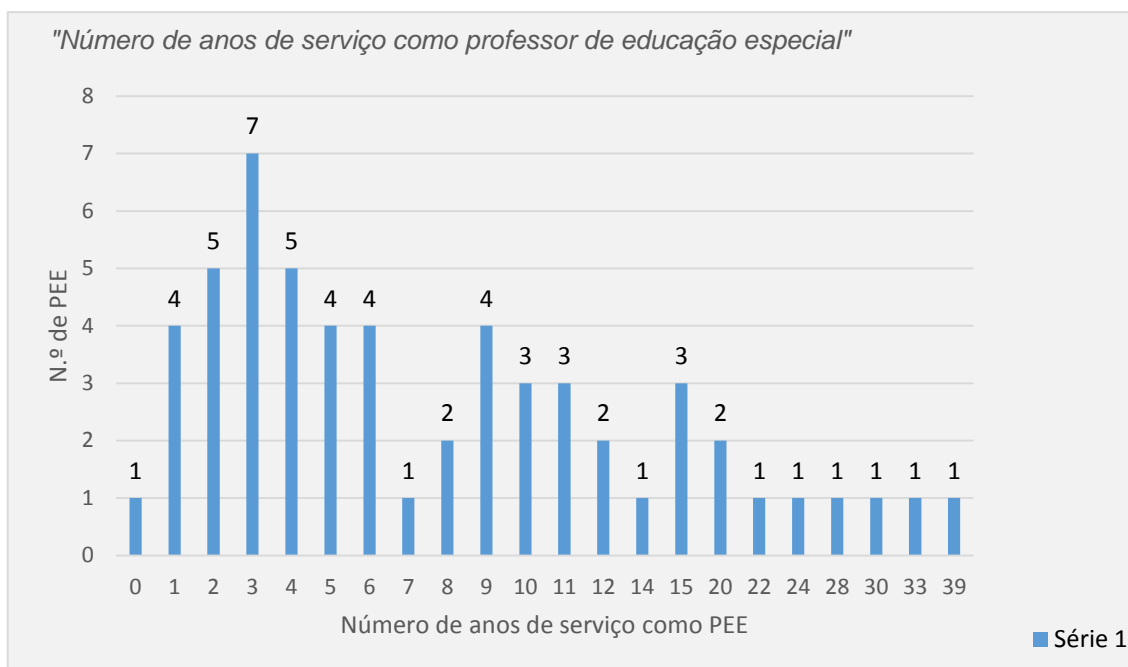


Gráfico 9 – Número de anos de serviço como professores de educação especial.

Responderam a esta questão 61 professores de educação especial. Observamos com o apoio do gráfico 9, que sete dos professores de educação especial inquiridos já trabalham na área de educação especial há três anos. Depois verificamos que cinco professores são professores de educação especial há dois anos e outros cinco professores há quatro anos. Também verificamos que quatro professores de educação especial trabalham na área há um ano, outros quatro professores de educação especial trabalham na área há cinco anos, outros quatro professores há seis anos e outros quatro professores de educação especial trabalham na área há nove anos. A média dos anos de serviço é de 11 anos.

A amostra de professores de educação especial que responderam ao respetivo questionário acaba por se estender, um pouco, ao longo dos anos de carreira até aos 39 anos. Pois, aos 40 anos de serviço, segundo a lei em vigor, os professores podem ter acesso à reforma.

Tivemos a preocupação de saber as perceções dos professores relativamente ao ensino inclusivo.

Começámos por perguntar aos professores de ensino regular se concordavam com os pressupostos do ensino inclusivo. O gráfico 10 retrata as respostas obtidas na pergunta 1 do QPER.

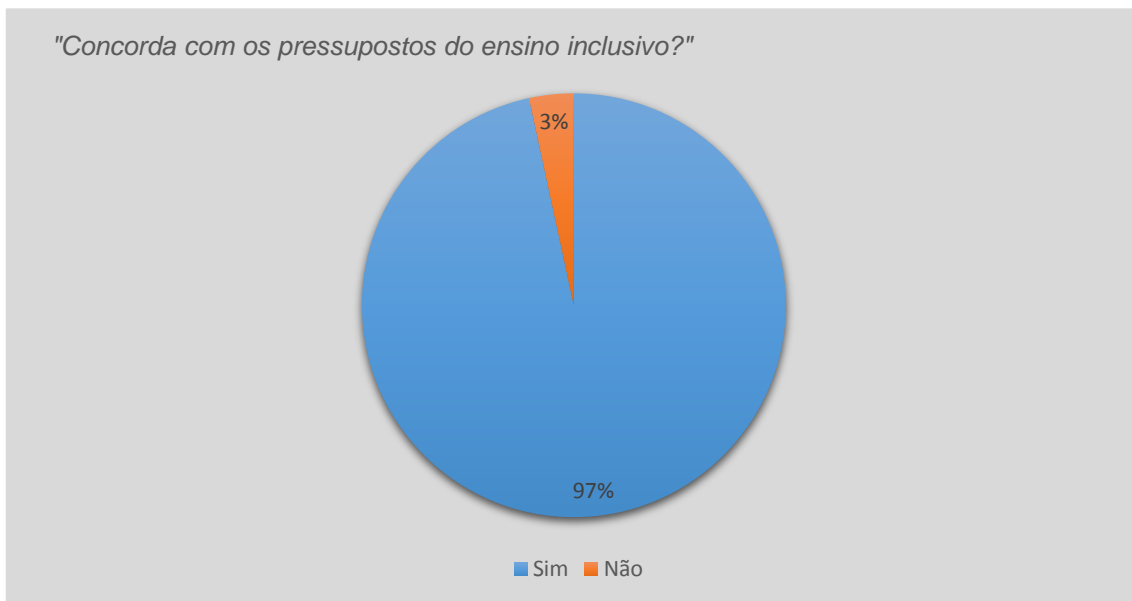


Gráfico 10 – Respostas dos professores de ensino regular: “Concorda com os pressupostos do ensino inclusivo?”

Como podemos observar, 91 professores de ensino regular concordam com os pressupostos do ensino inclusivo; o que corresponde a 97% da amostra com 99 elementos. Apenas oito professores do ensino regular não concordam com os pressupostos do ensino inclusivo, o que corresponde a 3% da amostra.

No QPEE, na pergunta 1, questionámos os professores de educação especial, sobre a perceção que possuem relativamente ao modo como os professores do ensino regular vivenciam o ensino inclusivo. Proporcionámos quatro opções de resposta, estruturadas a partir na análise de conteúdo das entrevistas semi diretivas, sendo estas: Opção A: Aceitam e praticam a inclusão; opção B: Aceitam mas têm dificuldades na prática porque não estão preparados; opção C: Aceitam mas têm dificuldades na prática porque possuem poucos recursos ou condições e opção D: Não aceitam muito bem a ideia da inclusão. O gráfico 11 demonstra os resultados obtidos, por parte dos professores de educação especial.

"Com base na sua experiência, qual é a sua opinião sobre o modo como os professores de ensino regular, vivenciam a educação inclusiva?"

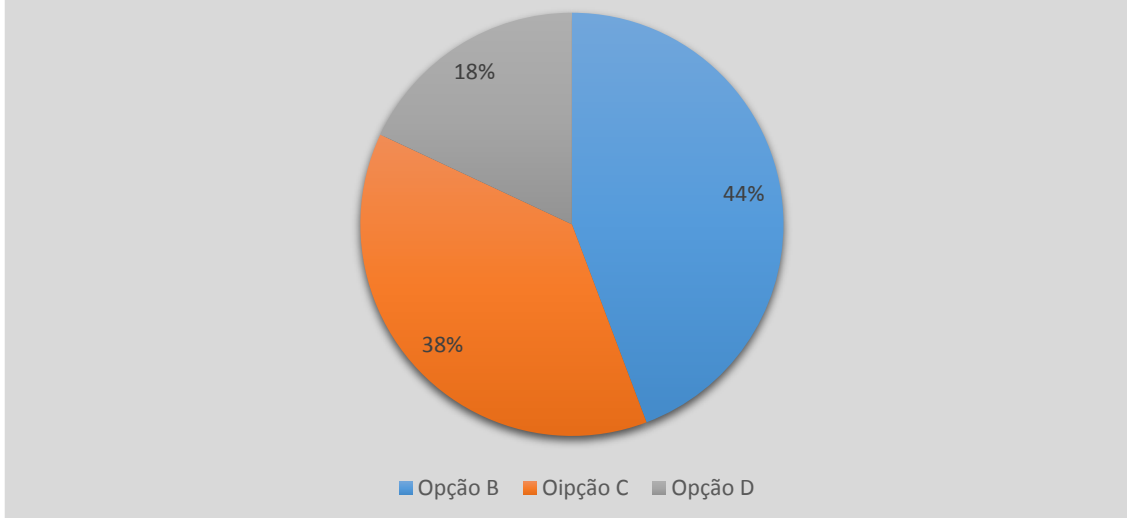


Gráfico 11 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Com base na sua experiência, qual é a sua opinião sobre o modo como os professores de ensino regular, vivenciam a educação inclusiva?”

Como é observável no gráfico 11, em 61 elementos da amostra dos professores de educação especial, 27 professores de educação especial, ou seja, 44% da amostra, acham que os professores de ensino regular aceitam o ensino inclusivo, mas têm dificuldade na prática porque não estão preparados, que corresponde à opção B. Relativamente à opção C, 23 professores de educação especial, ou seja 38% da amostra, acham que os professores de ensino especial aceitam a inclusão, mas têm dificuldades na prática porque possuem poucos recursos ou condições. Relativamente à opção D, 11 professores de educação especial, ou seja 18% da amostra, acham que os professores de ensino regular não aceitam muito bem a ideia da inclusão. E verificamos que da amostra de professores de educação especial, ninguém respondeu que os professores de ensino regular aceitam e praticam a inclusão.

De acordo com os dados obtidos, os professores de ensino regular aceitam os pressupostos da inclusão. Mas segundo a opinião dos professores de educação especial os professores do ensino regular podem aceitar a inclusão mas apresentam dificuldades para exercer o ensino inclusivo, na sua plenitude. Segundo informações recolhidas dos professores, durante a realização das entrevistas, alguns professores de educação especial consideram que os professores de ensino regular sentem dificuldades em praticar a inclusão, porque não se encontram bem preparados a nível de formação inicial para a filosofia do verdadeiro movimento inclusivo.

Apoiando os resultados obtidos no nosso trabalho, existe um estudo realizado por Fragoso e Casal (2012), onde estes afirmam que de um modo geral a formação inicial não dá resposta aos problemas do dia-a-dia profissional. O que leva ao sentimento de não estarem preparados, por parte dos professores de ensino regular. O mesmo estudo refere que por norma os recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas do ensino regular são insuficientes para promover, na sua plenitude, a inclusão de crianças com NEE.

Em seguida, na pergunta 2 do QPER, quisemos saber a opinião dos professores relativamente às escolas onde se encontravam colocados e se estas conseguem funcionar de um modo inclusivo. O gráfico 12 apresenta os resultados obtidos na questão 2 do QPER.

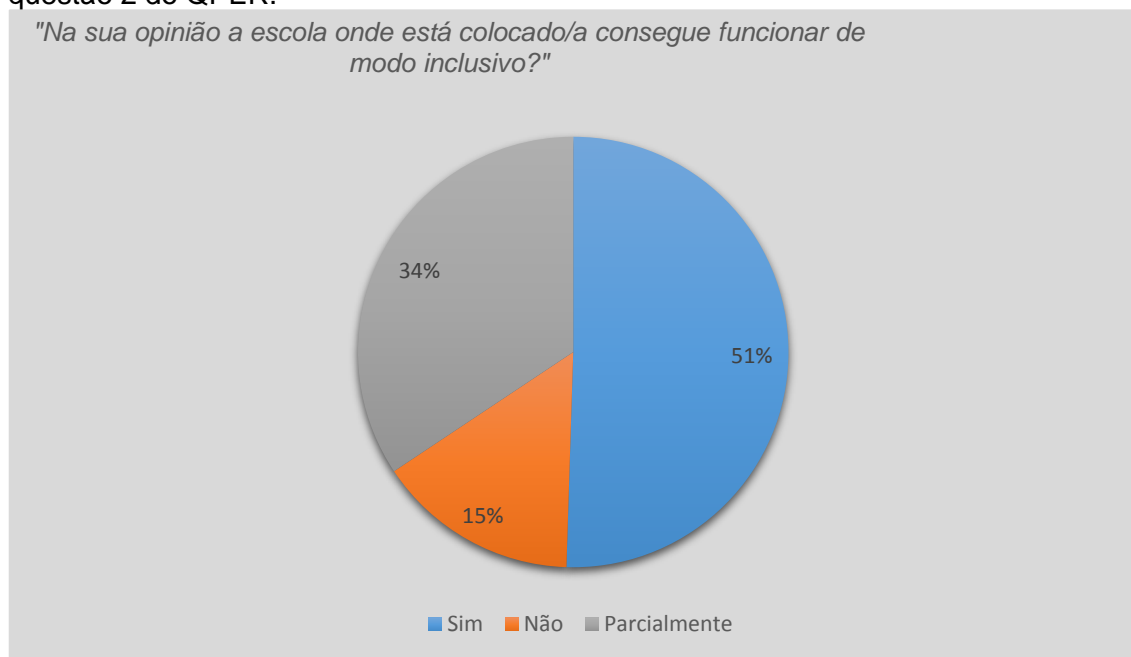


Gráfico 12 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Na sua opinião a escola onde está colocado/a consegue funcionar de modo inclusivo?”

Dentro da amostra de professores de ensino regular que responderam ao questionário, 50 professores, que corresponde a 51% da amostra de 99 elementos do grupo referido, afirmam que nas respetivas escolas conseguem trabalhar de modo inclusivo; 34 professores de ensino regular, que corresponde a 34% da amostra, afirmam conseguem funcionar parcialmente de modo inclusivo e 15 professores de ensino regular, que corresponde a 15% da amostra, afirmam que não conseguem trabalhar de modo inclusivo.

Sendo assim, perante os resultados obtidos, a maior parte da amostra de professores do ensino regular acham que nas escolas onde estão colocados conseguem trabalhar em modo inclusivo.

No QPEE, na pergunta 2, quisemos saber a opinião dos professores de educação especial, perante a mesma temática, ou seja, se as escolas do ensino regular conseguem funcionar de modo inclusivo. O gráfico 13 apresenta os resultados obtidos na questão 2 do QPEE.

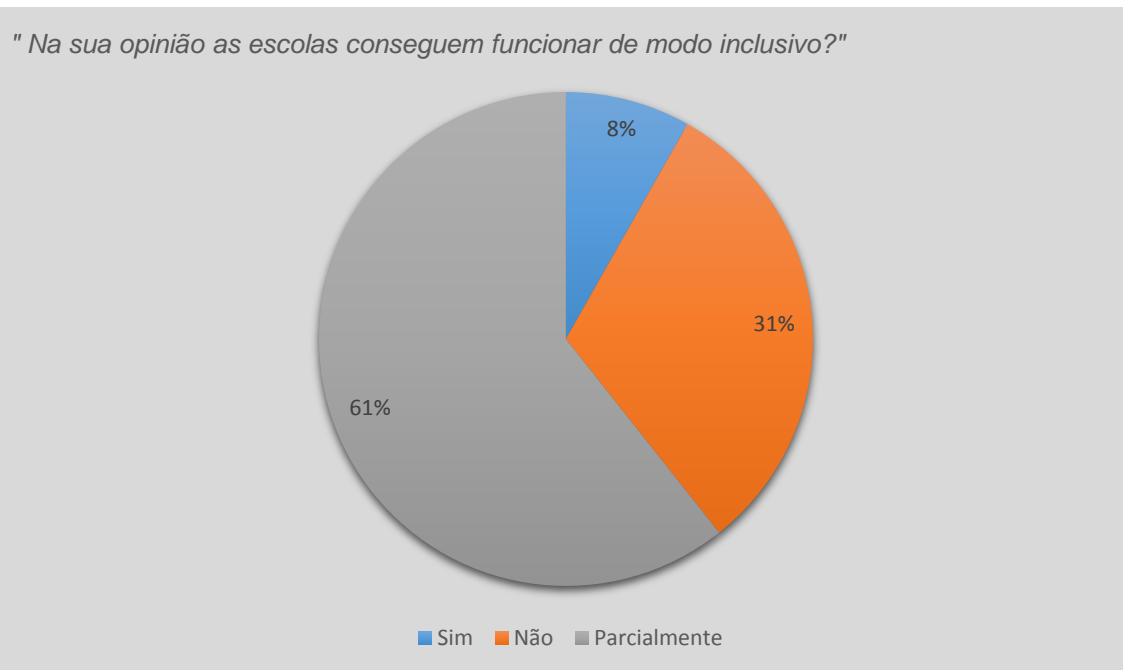


Gráfico 13 – Respostas dos professores de educação especial na questão: "Na sua opinião as escolas conseguem funcionar de modo inclusivo?"

Responderam a esta questão 61 professores de educação especial. Verificou-se que 37 professores de educação especial, que correspondem a 61% da amostra, responderam parcialmente; 19 professores de educação especial, que correspondem a 31% da amostra, responderam que não e cinco professores de educação especial, que correspondem a 8% da amostra, responderam que sim.

Segundo a opinião dos professores de educação especial, as escolas do ensino regular conseguem trabalhar parcialmente em modo inclusivo.

Perante os dados obtidos nos questionários, verificam-se diferenças entre as opiniões dos professores de ensino regular e os professores de educação especial. A maioria da amostra dos professores de ensino regular são da opinião que as escolas conseguem funcionar de um modo inclusivo. E a maior percentagem da amostra dos professores de educação especial são da opinião que as escolas conseguem funcionar parcialmente em modo inclusivo. Uma possível explicação perante a referida diferença de opiniões dos professores de ensino regular e os professores de educação especial deve-se ao facto de os professores de educação especial possuírem uma melhor perceção das dificuldades que existem nas escolas, devido às respetivas experiências profissionais. Daí manifestarem a opinião de que as escolas conseguem funcionar parcialmente de modo inclusivo e não na sua plenitude.

Na pergunta 3 do QPER e do QPEE, solicitámos uma explicação aos professores que responderam "não" ou "parcialmente" na pergunta anterior. As respostas dadas pelos professores encontram-se descritas em apêndice (apêndice 13 e apêndice 14).

No QPER houve 49 respostas de professores de ensino regular. Entre as várias respostas evidenciou-se que as escolas do ensino regular possuem poucos recursos físicos e humanos o que não permite que as escolas funcionem de modo inclusivo.

Também houve professores que referiram outras causas que levam as escolas a não funcionar na totalidade em modo inclusivo, tais como: a falta de formação de docentes e auxiliares; falta de professores especializados em educação especial para

fazer o acompanhamento dos alunos; falta de interação entre os professores de diferentes áreas (ensino regular e educação especial), pois referem que cada vez mais os professores de educação especial exercem funções em gabinete. E o número elevado de alunos por turma também foi referido.

No QPEE houve 56 respostas de professores de educação especial. O motivo mais referido pelos professores de educação especial que impossibilita na totalidade ou parcialmente as escolas funcionarem em modo inclusivo deve-se à falta de recursos físicos e humanos. Os professores de educação especial, também referiram outras causas que levam as escolas a não conseguirem funcionar de modo inclusivo, tais como: a falta de formação e sensibilização dos professores de ensino regular, a existência do número elevado de alunos por turma e o excesso de trabalho burocrático, existe pouca interação entre os professores de ensino regular e de educação especial.

Na análise de resultados do QPER e do QPEE, os professores de ensino regular e de educação especial parecem concordar que o facto de não existirem recursos físicos e humanos nas escolas impossibilita ou prejudica o funcionamento da inclusão, na sua plenitude, nas escolas portuguesas.

No QPER, na pergunta 4, questionámos se enquanto docentes, conseguem funcionar de modo inclusivo. O gráfico seguinte demonstra as respostas obtidas dos professores de ensino regular na pergunta 4, no QPER.

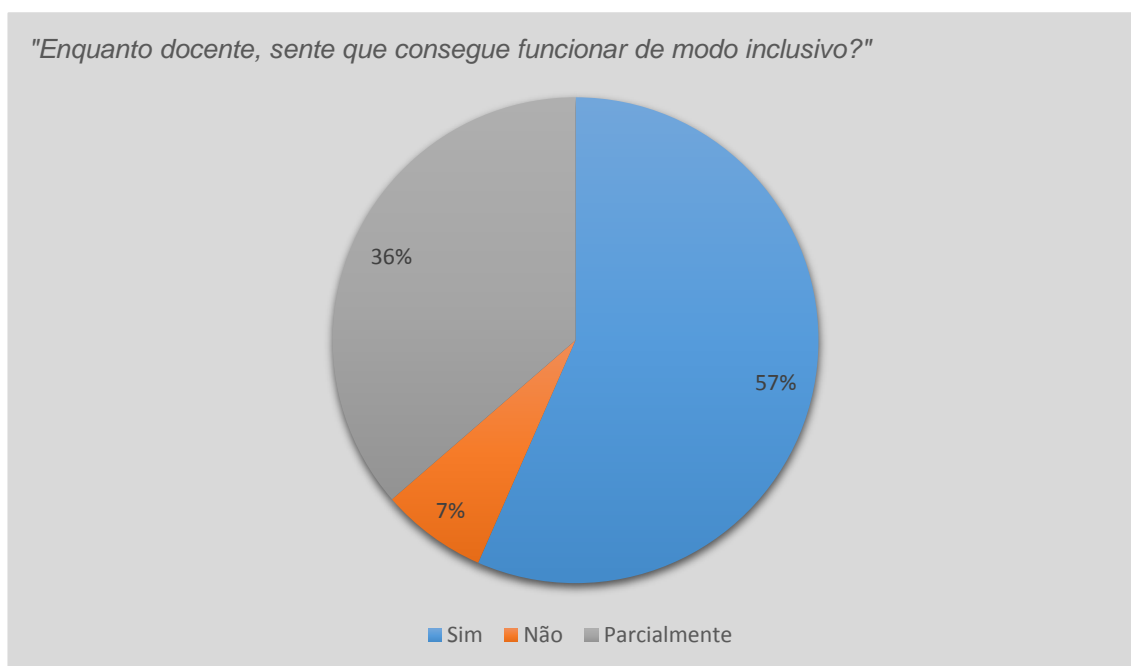


Gráfico 14 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Enquanto docente, sente que consegue funcionar de modo inclusivo?”

Em 99 respostas de professores de ensino regular, verificámos que 56 professores, que corresponde a 56,6% da amostra de professores de ensino regular, responderam que sim. Outros 36 professores, que corresponde a 36,4% da amostra, responderam que parcialmente. E sete professores de ensino regular, que corresponde a 7,1% da amostra, responderam que não.

Verificamos que a maior parte dos professores de ensino regular inquiridos, afirmam que enquanto docentes conseguem trabalhar de modo inclusivo.

No QPEE, na pergunta 4, pedimos a opinião dos professores de educação especial, ou seja, se acham que os professores de ensino regular conseguem funcionar de modo inclusivo. Os resultados obtidos estão especificados no gráfico 15.



Gráfico 15 – Respostas dos professores de educação especial, na questão: “De acordo com a sua experiência, os professores de ensino regular conseguem funcionar de modo inclusivo?”

Segundo a opinião deste núcleo de professores, em 61 respostas obtidas na pergunta 4; 40 professores de educação especial, que corresponde a 66% da amostra, acham que os professores de ensino regular conseguem trabalhar parcialmente de modo inclusivo. Outros 11 professores, que corresponde a 18% da amostra, acham que os professores de ensino regular não conseguem trabalhar de modo inclusivo. E dez professores de educação especial, que correspondem a 16% da amostra, acham que os professores de ensino regular conseguem trabalhar de modo inclusivo.

O gráfico 15, que representa as respostas obtidas na questão 4 no QPEE, evidencia que a maior parte dos professores de educação especial inquiridos, acha que os professores de ensino regular conseguem funcionar parcialmente em modo inclusivo, não totalmente.

Perante as respostas obtidas no QPER e no QPEE, na pergunta 4 em ambos os questionários, quisemos compreender os motivos que originaram as respostas negativas ou de funcionamento inclusivo parcial. As respostas dadas pelos professores encontram-se descritas em apêndice (apêndice 15 e apêndice 16).

Sendo assim, no QPER analisámos as 43 respostas obtidas na pergunta 5. A maior parte dos professores de ensino regular referiram que o facto de possuírem várias turmas com muitos alunos impossibilita prestar o apoio necessário aos alunos com NEE, presentes nas turmas do regular. Muitos professores do ensino regular também referiram que sentem falta de apoio do professor de educação especial, do apoio de técnicos, de auxiliares e do apoio dos conselhos de turma. Outros professores do ensino regular referiram que não possuem a formação adequada para lidar com casos de NEE e outros referiram que a excessiva carga horária não lhes permite funcionar de modo inclusivo, na totalidade.

No QPEE analisámos as 51 respostas obtidas na pergunta 5. A maior parte dos professores de educação especial referiram que segundo as respetivas experiências profissionais, os professores de ensino regular não conseguem trabalhar, na totalidade, em modo inclusivo devido ao facto de não possuírem uma formação adequada para lidar com casos de crianças ou jovens com NEE. Os professores de educação especial afirmam que os professores de ensino regular sentem dificuldades em lidar com os casos de NEE, em contexto de aula, devido à falta de formação na área de educação especial. Outros professores de educação especial referem que o número elevado de alunos por turma, a exigência no cumprimento dos conteúdos curriculares e a falta de recursos materiais, também dificulta que o professor do ensino regular funcione em modo inclusivo. Alguns professores de educação especial referiram que os professores do ensino regular deviam receber mais apoio por parte da equipa de educação especial. Mas em muitas situações, torna-se complicado aos professores de educação especial darem o devido apoio, porque existem muitos casos de alunos com NEE e poucos professores de educação especial disponíveis para facultarem apoio e ajuda em todos os casos. Alguns professores de educação especial referem que ainda existem alguns professores do ensino regular que não aceitam muito bem as mudanças, ou seja, ainda não estão muito sensibilizados para a inclusão de alunos com NEE, nas turmas do regular.

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos afirmar que a maior parte dos professores de ensino regular sentem que podem trabalhar de modo inclusivo. A principal causa para tal não acontecer é devido ao número elevado de alunos que existe em cada turma. Mas segundo a opinião dos professores de educação especial, os professores de ensino regular não conseguem funcionar na totalidade em modo inclusivo, só conseguem funcionar parcialmente em modo inclusivo. Atribuem como principal causa a falta de formação dos professores de ensino regular para lidar com os alunos com NEE, em contexto de aula.

Na pergunta 6, em ambos os questionários, quisemos saber qual é o ciclo de ensino mais fácil para praticar o ensino inclusivo, segundo a opinião dos professores.

O gráfico que apresentamos a seguir apresenta os resultados obtidos, na questão 6, no QPER e no QPEE.

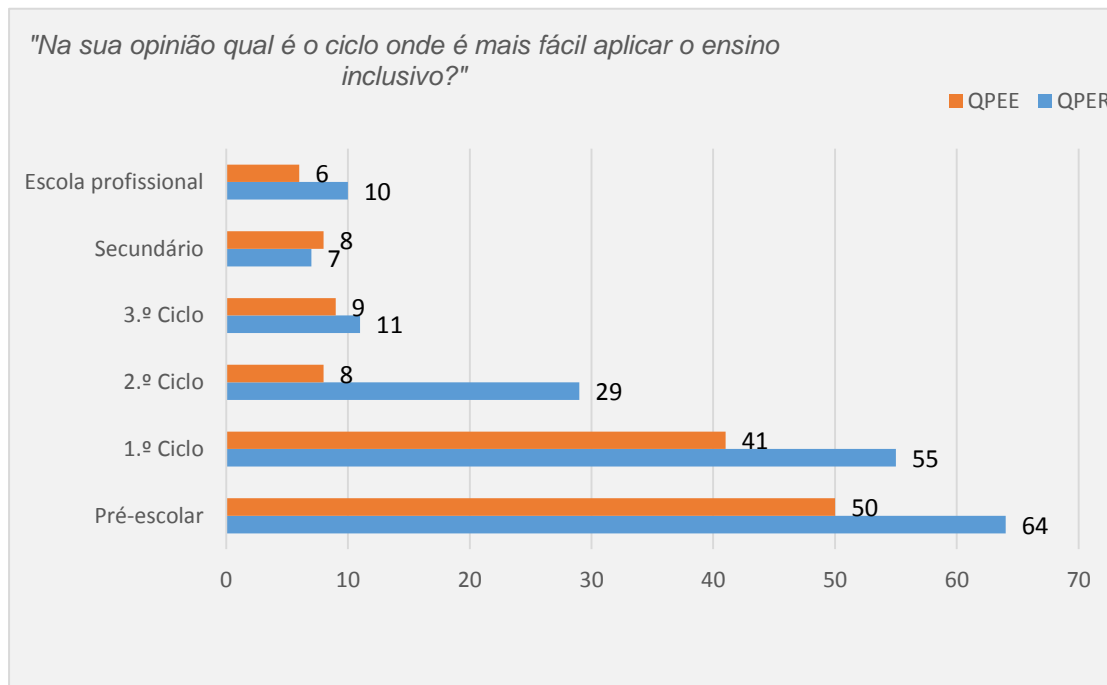


Gráfico 16 – Respostas dos professores de ensino regular e de educação especial na questão: "Na sua opinião qual é o ciclo onde é mais fácil aplicar o ensino inclusivo?"

Interpretando o gráfico 16, verificamos que as opiniões dos professores do ensino regular e de educação especial não diferem substancialmente. Ambos os núcleos acham que é mais fácil ser inclusivo no pré-escolar, seguidamente do 1.º ciclo. Seguidamente verifica-se uma pequena diferença nos resultados obtidos. Os professores do ensino regular acham que depois do 1.º ciclo é mais fácil implementar o ensino inclusivo no 2.º ciclo, depois no 3.º ciclo, seguido da escola profissional e por fim o secundário. Os professores de educação especial acham que depois do 1.º ciclo torna-se mais fácil implementar o ensino inclusivo no 3.º ciclo, depois o 2.º ciclo e o secundário estão equiparados e por fim encontra-se a escola profissional.

Segundo informações recolhidas, nas entrevistas iniciais, alguns professores de educação especial são da opinião que nos ciclos mais baixos, no pré-escolar e no 1.º ciclo torna-se mais fácil implementar o ensino inclusivo devido às próprias faixas etárias das crianças e também devido às rotinas diárias existentes nas escolas básicas de ensino. A partir do 2.º ciclo as crianças começam a entrar na adolescência, o que já acarreta algumas dificuldades normais de desenvolvimento e também a partir do 2.º ciclo começa a existir outra rotina escolar, pois antes só existia um professor titular de turma e a partir do referido ciclo existem vários professores referentes às diferentes disciplinas do currículo escolar. Este aspeto também acaba por dificultar, um pouco, a implementação do ensino inclusivo.

É interessante verificar que os professores de ensino regular acham que depois do 3.º Ciclo torna-se mais fácil implementar o ensino inclusivo na escola profissional e depois no secundário. Pensamos, que estes resultados se devem à realidade educativa, pois são poucos os alunos com NEE que vão para o secundário, porque muitas escolas

não conseguem facultar a forma de ensino ou aprendizagem adaptada às suas características, nesta fase do secundário. Também é importante referir que no secundário existe a pressão da preparação para os exames nacionais e para os alunos com NEE, este fator acarreta dificuldades para os professores do ensino regular, devido às adequações curriculares. Dadas às limitações funcionais dos alunos com NEE muitas vezes acabam por ser encaminhados para escolas profissionais ou instituições com o objetivo de os inserir na vida ativa.

Em ambos os questionários, na questão 7, quisemos saber as opiniões dos professores de ensino regular e de educação especial, questionando-os se achavam que seria necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo. Os gráficos 17 e o gráfico 18 expressam os resultados obtidos na questão 7 do QPER e no QPEE.

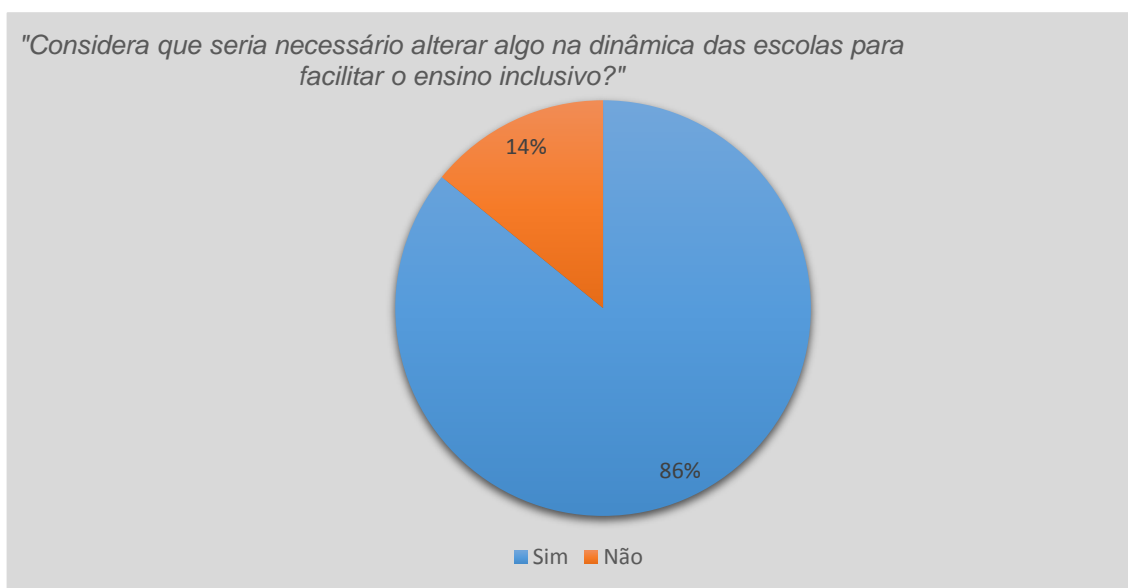


Gráfico 17 – Respostas dos professores de ensino regular, na questão: “Considera que seria necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo?”

No gráfico 17 observamos que numa amostra de 99 professores de ensino regular, 85 professores, que corresponde a 86% da amostra, afirmaram que é necessário alterar a dinâmica das escolas. Outros, 14 professores, que correspondem a 14% da amostra, disseram que não é necessário alterar a dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo.

De seguida vamos analisar o gráfico 18, onde estão representados os resultados obtidos no questionário dos professores de educação especial, na questão 7.



Gráfico 18 - Respostas dos professores de educação especial, na questão: "Considera que seria necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo?"

Como é possível observar no gráfico 18, numa amostra de 61 elementos, 57 professores de educação especial, que corresponde a 93% da amostra, afirmaram que é necessário alterar a dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo. Enquanto quatro professores de educação especial, que corresponde a 7% da amostra afirmaram que não é necessário alterar a dinâmica das escolas.

Perante os resultados apresentados, é possível afirmar que os professores do ensino regular e os professores de educação especial inquiridos estão de acordo ao afirmarem que é necessário alterar algo na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo. Isto deve-se possivelmente ao facto de os professores encontrarem dificuldades em exercer, na sua plenitude, o movimento inclusivo, nas escolas portuguesas.

Quisemos saber, segundo a opinião dos professores o que seria necessário modificar ou alterar na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo. As respostas dadas pelos professores encontram-se descritas no apêndice (apêndice 17 e apêndice 18).

Segundo os professores de ensino regular, devia existir mais interação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial. Também deveriam existir nas escolas, mais professores de educação especial e técnicos de especialidade para combater a falta de apoio que os professores do ensino regular sentem, principalmente em situações de sala de aula com crianças com NEE. Os professores do ensino regular também referem que são necessários mais recursos ou condições físicas nas escolas e ter menos alunos em cada turma para facilitar o ensino inclusivo. Outros professores do ensino regular também referem a importância da formação por parte de pessoal técnico e não técnico, havendo alguns que até afirmam que a formação contínua devia ser obrigatória para facilitar o movimento inclusivo.

Segundo os professores de educação especial devia existir mais formação e sensibilização sobre a inclusão para pessoal docente e não docente. Alguns professores

de educação especial afirmam que uma formação sobre a inclusão devia fazer parte da formação inicial dos professores do ensino regular. Também referem que as escolas deviam possuir mais recursos e condições que facilitem o ensino inclusivo. Os professores de educação especial referem ainda que deveria existir mais interação e cooperação entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular. E alguns professores de educação especial referem que se existissem menos alunos por turma, isso iria facilitar o ensino inclusivo.

Perante as respostas dos professores, é de salientar que os professores de ensino regular e os professores de educação especial acabam por enunciar, basicamente, os mesmos fatores que deveriam ser alterados na dinâmica das escolas para facilitar o ensino inclusivo.

Tendo em conta o tema do nosso trabalho, através dos questionários tentámos conhecer as perceções acerca da relação profissional dos professores de ensino regular com os professores de educação especial.

No QPER, na questão 9, perguntámos aos professores de ensino regular se existem professores de educação especial nas escolas onde se encontravam colocados. As respostas obtidas encontram-se expressas no gráfico seguinte.



Gráfico 19 – Respostas dos professores do ensino regular na questão: “Na escola onde leciona existem professores de educação especial?”

Podemos observar no gráfico 19, que a maior parte da amostra de professores de ensino regular respondeu sim, que existem professores de educação especial nas escolas onde estavam colocados, na altura da realização dos questionários.

Numa amostra de 99 professores de ensino regular, 91 professores de ensino regular, que corresponde a 97% da amostra, responderam que sim. E apenas oito professores de ensino regular, que corresponde a 3% da amostra, responderam que não, que não existem professores de educação especial nas escolas onde lecionavam, na altura da realização dos questionários. Fomos verificar as respostas obtidas nos questionários para tentar perceber de onde provinham as oito respostas dos professores

que afirmam que não existe professores de educação especial nas escolas onde lecionam. Verificámos que sete respostas provêm de professores que lecionam no privado e só uma resposta provem de um professor que leciona numa escola pública, sendo esta uma escola profissional. Também, verificámos que três respostas provêm de educadoras de infância que lecionam no pré-escolar, outras três provêm de professores que lecionam em escolas profissionais e uma resposta provêm de uma professora de 1.º Ciclo que leciona no privado e outra resposta provêm de uma professora que leciona educação musical, também no privado.

Refletindo sobre o que foi referido no parágrafo anterior, uma possível justificação para as oito referidas respostas serem de professores que lecionam no setor privado, deve-se ao facto de ainda não existir na maior parte das escolas privadas a implementação do movimento inclusivo, muitas vezes devido a falta de condições físicas e humanas. Isto, baseando a reflexão na opinião de alguns professores que trabalham no setor privado.

De seguida, no mesmo questionário, no QPER, quisemos saber se os professores de ensino regular costumam recorrer aos professores de educação especial. De seguida, apresentamos as respostas obtidas.

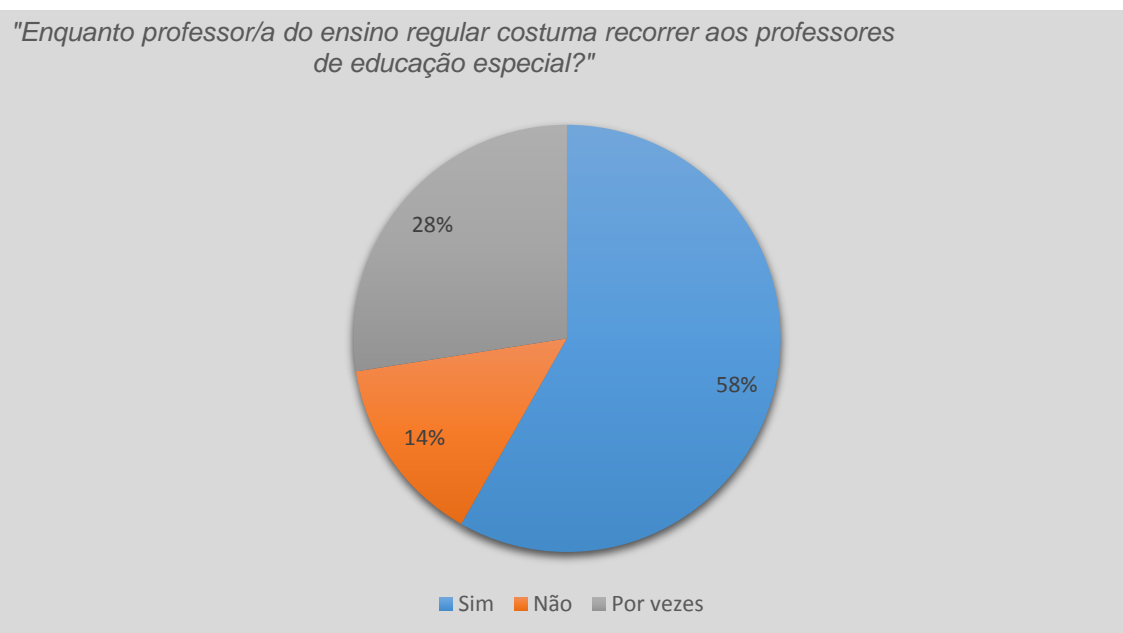


Gráfico 20 – Respostas dos professores de ensino regular na questão: “Enquanto professor/a do ensino regular costuma recorrer aos professores de educação especial?”

Como podemos observar no gráfico 20, em 91 respostas obtidas dos professores do ensino regular; 53 professores responderam que sim, o que corresponde a 58% da amostra. Outros, 13 professores de ensino regular responderam que não, o que corresponde a 14% da amostra. De salientar que oito respostas deste ponto são de professores que lecionam em escolas onde não existem professores de educação especial. E 25 elementos responderam que por vezes, o que corresponde a 28% da amostra.

No QPEE, procurámos conhecer a opinião dos professores de educação especial, relativamente às solicitações que os professores de ensino regular fazem aos professores de educação especial. Os resultados obtidos encontram-se a seguir, no gráfico 21.

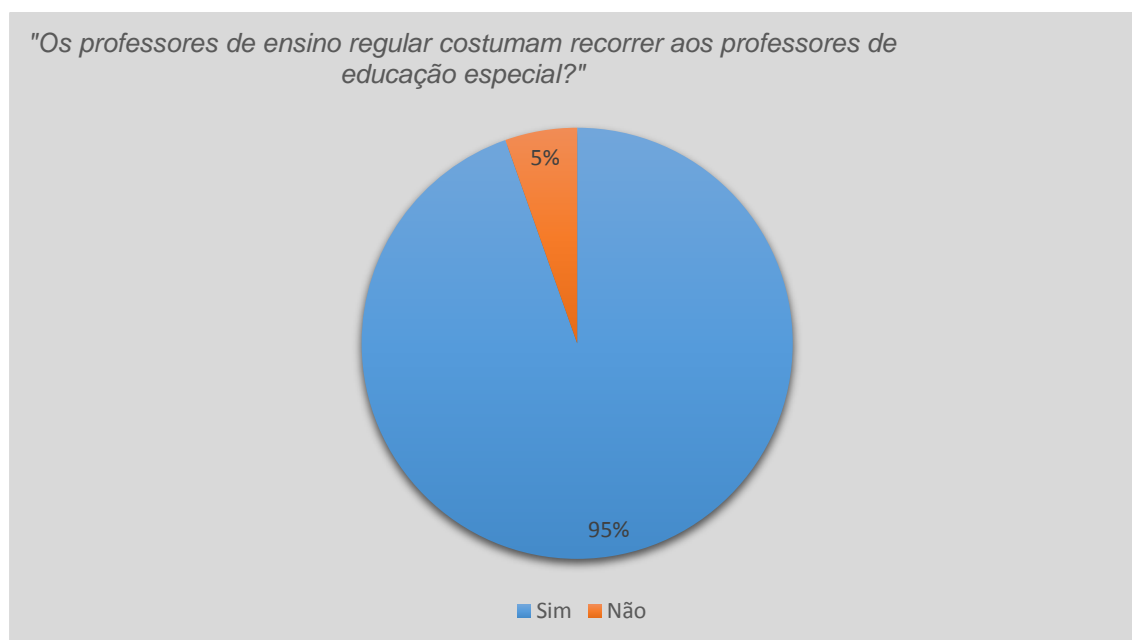


Gráfico 21 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Os professores do ensino regular costumam recorrer aos professores de educação especial?”

Em 61 respostas obtidas dos professores de educação especial, 56 professores, que correspondem a 95% da amostra, responderam que sim, que os professores de ensino regular costumam recorrer aos professores de educação especial. E cinco professores de educação especial, que corresponde a 5% da amostra, responderam que não.

Observamos que a maior percentagem dos professores, de ambos os núcleos responderam que sim, que os professores de ensino regular recorrem aos professores de educação especial.

Quisemos saber os motivos dos professores de ensino regular que os levaram a responder que não recorrem ou recorrem parcialmente aos professores de educação especial. No QPER, colocámos algumas opções de resposta, em modo de escolha múltipla, de acordo com o obtido nas entrevistas dos informadores privilegiados. A tabela a seguir demonstra as razões dadas pelos professores do ensino regular.

Tabela 7- Razões dadas pelos professores de ensino regular como justificação de não recorrerem aos professores de educação especial.

Opções de resposta	Nº de professores de ensino regular
Profissionalmente acha que não necessita de recorrer aos outros professores de educação especial	1
Não sente necessidade de recorrer com frequência aos professores de educação especial	8
Consegue lidar bem com os casos de crianças/jovens com NEE em sala de aula	10
Outra: (respostas dadas pelos professores)	20
- A dinâmica das escolas torna difícil o contacto com os professores de educação especial	
- Não existe colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial	
- Os professores de educação especial não estão bem preparados para dar as devidas respostas	
- Não encontram o apoio que procuram nos professores de educação especial	
- Possuem especialização em educação de especial e não precisam de recorrer à equipa de educação especial	
- Não existem professores de educação especial suficientes para dar resposta a todas as situações problemáticas	

Como se pode observar na tabela 7, apenas um professor de ensino regular acha que profissionalmente não necessita de recorrer aos professores de educação especial; oito professores de ensino regular não sentem necessidade de recorrer com frequência aos professores de educação especial; dez professores de ensino regular acham que conseguem lidar bem com os casos de crianças/jovens com NEE em sala de aula e 20 professores de ensino regular deram como resposta outras opções, que mencionamos a seguir, como motivo de não recorrerem ou só recorrerem às vezes aos professores de educação especial: seis professores de ensino regular referem que a dinâmica das escolas torna difícil o contacto com os professores de educação especial, ou seja, muitas turmas, com muitos alunos, e os professores de educação especial terem pouco tempo para acompanhar os alunos com NEE e muitas vezes não terem disponibilidade para os professores de ensino regular. Outros cinco professores de ensino regular referem que não existe colaboração entre os professores de diferentes núcleos; dois professores do ensino regular afirmam que os professores de educação especial não estão bem preparados para dar as devidas respostas, tal como outros dois professores referem que não encontram o apoio que necessitam por parte dos professores de educação especial. Por fim dois professores de ensino regular afirmam que como possuem uma especialização em educação especial não necessitam de recorrer à equipa de educação especial, e um professor de ensino regular afirma que não existem professores de ensino regular suficientes para dar resposta a todas as situações problemáticas.

No QPEE, quisemos saber a opinião dos professores de educação especial sobre qual o motivo que lhes parece estar na origem do não recurso dos professores do ensino regular aos professores de educação especial. Apresentámos opções de resposta em método de escolha múltipla. A tabela seguinte demonstra os resultados obtidos.

Tabela 8 - Razões dadas pelos professores de educação especial como motivo aparente de os professores de ensino regular não recorrerem aos professores de educação especial

Opções de resposta	N.º de professores de educação especial
Profissionalmente, não sentem essa necessidade	1
Conseguem lidar bem com os casos de crianças/jovens com NEE em sala de aula	1
Outra: (respostas dadas pelos professores)	3
- Estão demasiado ocupados com outros assuntos e outros alunos ditos normais	
- Os professores de educação especial são considerados professores à parte só para crianças/jovens com NEE	
- Não querem demonstrar fragilidades	

Nesta questão houve apenas cinco respostas de professores de educação especial; um professor referiu que os professores de ensino regular, profissionalmente, não sentem necessidade de recorrer aos professores de educação especial; outro professor referiu que os professores de ensino regular conseguem lidar bem com os casos de crianças/jovens com NEE em sala de aula e três professores escolheram a opção de outra resposta e apresentaram os seguintes motivos: os professores de ensino regular estão demasiados ocupados com outros assuntos e os outros alunos ditos normais; os professores de educação especial são considerados professores à parte só para crianças/jovens com NEE e os professores de ensino regular não querem demonstrar fragilidades como motivo aparente para não recorrerem aos professores de educação especial.

Refletindo sobre as respostas apresentadas pelos professores de ensino regular e pelos professores de educação especial, verificamos que deveria existir mais interação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial; para contrariar algum individualismo no ensino. Mas temos de também ter em consideração que muitas vezes o que contribui para a não-interação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial é a dinâmica das escolas e a sobrecarga dos professores.

É importante salientar que consideramos que todos os motivos que os professores de ensino regular e de educação especial apresentaram, na opção “outra” são pertinentes e devem ser considerados, para uma melhoria do sistema de ensino português.

No QPER, 53 professores responderam que costumam recorrer aos professores de educação especial. Quisemos saber em que situações recorrem aos professores de educação especial. Apresentámos opções de resposta, tendo como base a informação recolhida nas entrevistas realizadas aos professores. Os professores de ensino regular podiam escolher mais do que opção de resposta e por isso apresentam-se as frequências de resposta a cada opção. A tabela 9 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 9 – Situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial.

Opções de resposta	N.º de professores de ensino regular
Na procura de estratégias para lidar com um aluno	43
No preenchimento de documentos PEI ou CEI	38
Nas referências	36
Nas avaliações	26
Nas adequações curriculares	32
Outra: (respostas dadas pelos professores)	5
- No apoio dentro da sala de aula	
- No esclarecimento de dúvidas	
- Articular a intenção educativa	
- No pedido de informação atempada e na maior colaboração entre pares	
- Delinear estratégias. Debater e trocar ideias.	

Nesta questão obtivemos 91 respostas de professores de ensino regular. De referir que os professores de ensino regular podiam enunciar diferentes aspetos, escolhendo uma opção de resposta ou manifestando a sua opinião através da opção “outra”. A tabela 9 demonstra que a maior parte da amostra, que se refere a 43 professores de ensino regular, recorrem aos professores de educação especial na procura de estratégias para lidar com um aluno. Logo de seguida, verificamos que 38 professores recorrem aos professores de educação especial para auxiliarem no preenchimento de documentos como o PEI ou CEI; 36 professores de ensino regular recorrem aos professores de educação especial nas situações de referências; 26 professores de ensino regular referem as situações de avaliações e 32 professores referem as situações de adequações curriculares como motivo de recorrência aos professores de educação especial. Observamos que cinco professores de ensino regular optaram por escolher outra opção, exemplificando outras situações de recorrência aos professores de educação especial, tais como: no apoio dentro da sala de aula, no esclarecimento de dúvidas, para articular a intenção educativa, no pedido de atenção atempada e na maior colaboração entre pares e para delinear estratégias, debater ou trocar ideias.

No QPEE, 56 professores de educação especial deram a sua opinião sobre quais as situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial. Tal como no QPER, apresentámos opções de resposta em escolha múltipla e os professores de educação especial podiam escolher mais do que uma opção de resposta. A tabela 10 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 10 – Opiniões dos professores de educação especial sobre situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial.

Opções de resposta	N.º de professores de educação especial
Na procura de estratégias para lidar com um aluno	43
No preenchimento de documentos PEI ou CEI	50
Nas referências	49
Nas avaliações	43
Nas adequações curriculares	47
Outra: (respostas dadas pelos professores)	11
- Para retirar o aluno da sala de aula, pois não sabem o que fazer com ele	
- Trabalho individual	
- Na articulação de estratégias para melhor sucesso do aluno	
- Fazer queixas dos alunos	
- Preparação de material para um aluno em concreto	
- Na solicitação de ajuda para lidar com tecnologias de apoio, com meios alternativos de comunicação, com alunos cegos e com baixa visão, na procura de conhecimentos sobre determinadas problemáticas	
- Nos contactos com os técnicos de saúde que trabalham com o aluno	
- Para resolução de situações de conflitos e contactos com as famílias	

Segundo a tabela 10, a maior parte dos professores de educação especial, que corresponde a 50 indivíduos, acham que os professores de ensino regular recorrem aos professores de educação especial nas situações de preenchimento de documentos como o PEI e o CEI. Logo de seguida, com 49 respostas, os professores de educação especial acham que é nas referências que os professores de ensino regular mais procuram os mesmos; com 47 respostas os professores de educação especial afirmam que é nas situações de adequações curriculares e com 43 respostas de professores de educação especial encontramos equiparadas duas opções de resposta, sendo as situações de avaliações e na procura de estratégias para lidar com um aluno, como motivo de recorrência por parte dos professores de ensino regular aos professores de educação especial. Observamos que 11 professores de educação especial optaram por escolher outra opção, exemplificando outras situações nas quais os professores de ensino regular recorrem aos professores de educação especial: Para retirar o aluno da sala de aula, pois não sabem o que fazer com ele, trabalho individual, na articulação de estratégias para melhor sucesso do aluno, fazer queixas dos alunos, preparação de material para um aluno em concreto, na solicitação de ajuda para lidar com tecnologias de apoio, com meios alternativos de comunicação, com alunos cegos e com baixa visão, na procura de conhecimentos sobre determinadas problemáticas, nos contactos com os técnicos de saúde que trabalham com o aluno, para resolução de situações de conflitos e contactos com as famílias.

Comparando os resultados obtidos na tabela 9 e na tabela 10, verificamos uma diferença; a maior parte da amostra de professores de ensino regular é da opinião que a situação que leva os mesmos a recorrerem com mais frequência aos professores de educação especial é na procura de estratégias para lidar com um aluno. E segundo a opinião da amostra dos professores de educação especial, a situação que leva com

mais frequência os professores do ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial é na situação de preenchimento de documentos como o PEI e o CEI. Pensamos que estes resultados referidos acabam por salientar quais as situações em que os professores de ensino regular sentem mais dificuldades perante os alunos com especificações, e onde os professores de educação especial sentem que os professores de ensino regular possuem mais dificuldades no sistema inclusivo. É importante levar em consideração estes aspetos, pois resolvendo-os será um passo positivo na direção da implementação do sistema inclusivo.

Dando continuidade à análise de dados, no QPER na questão 13, quisemos saber se os professores de educação especial conseguem corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular. O gráfico seguinte expõe os resultados obtidos.

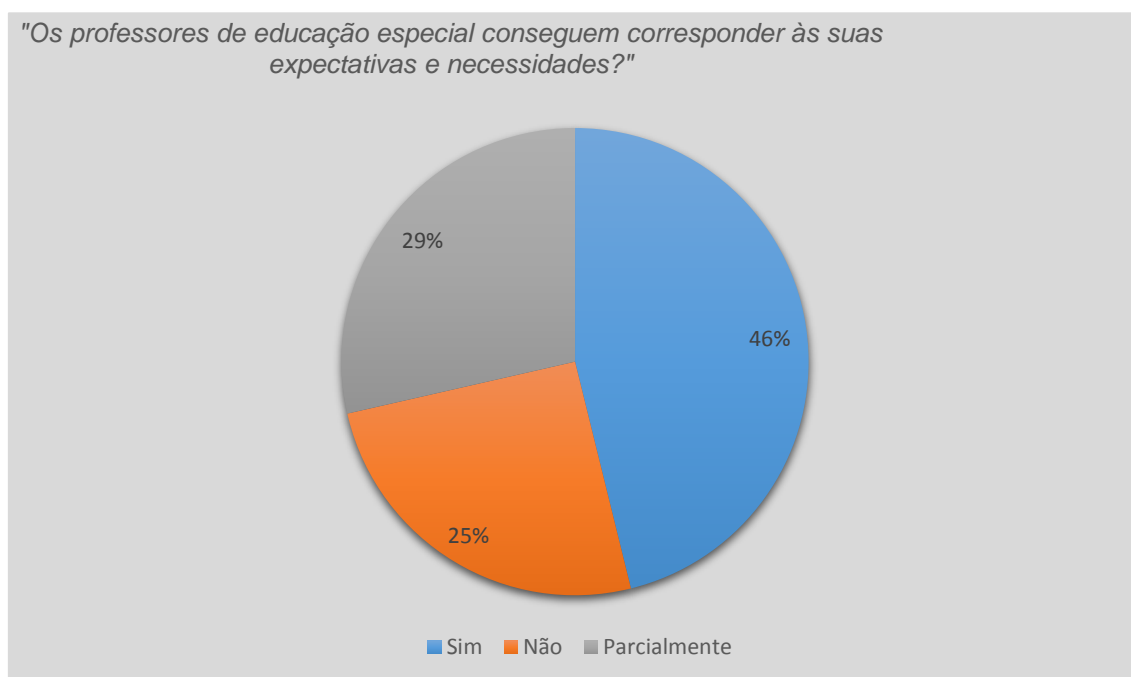


Gráfico 22 – Respostas dos professores de ensino regular perante a questão: “Os professores de educação especial conseguem corresponder às suas expectativas e necessidades?”

Na questão 13, no QPER, obtivemos 91 respostas. Verificamos que 42 professores de ensino regular, que corresponde a 46% da amostra, acham que os professores de educação especial conseguem corresponder às suas expectativas e necessidades; 23 professores de ensino regular, que corresponde a 25% da amostra, acham que não e 26 professores do ensino regular, que corresponde a 29% da amostra, acham que os professores de educação especial conseguem parcialmente corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular.

No QPEE, também quisemos saber a opinião dos professores de educação especial, ou seja, se enquanto professores de educação especial acham que conseguem corresponder às expectativas e necessidades dos professores do ensino regular. O gráfico 23 expõe os resultados obtidos na questão 12 do QPEE.

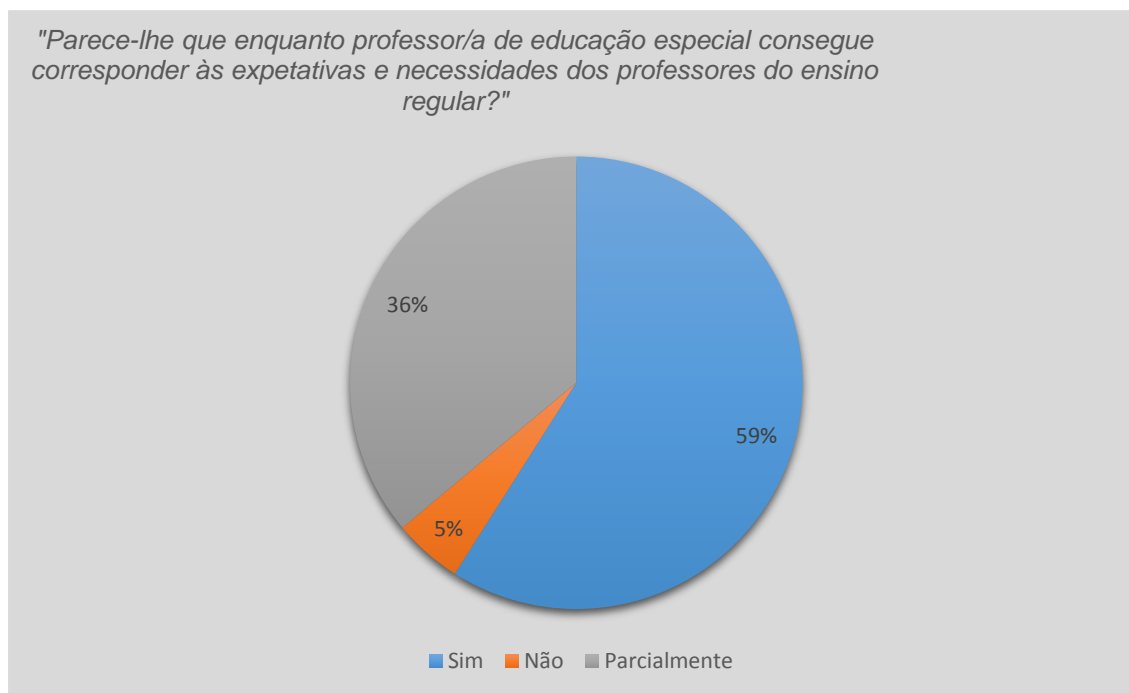


Gráfico 23 – Respostas dos professores de educação especial na questão: “Parece-lhe que enquanto professor/a de educação especial consegue corresponder às expectativas e necessidades dos professores do ensino regular?”

No QPEE, obtivemos as 61 respostas correspondentes à totalidade da amostra deste grupo. Verificamos que 36 professores de educação especial, que corresponde a 59% da amostra, acham que conseguem corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular; apenas três professores de educação especial, que corresponde a 5% da amostra, acham que não conseguem e 22 professores de educação especial, que corresponde a 36% da amostra, acham que conseguem parcialmente corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular.

Observamos que no QPER e no QPEE, a percentagem maior refere a resposta afirmativa, ou seja, que os professores de educação especial conseguem corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular. Mas verificamos que existe uma diferença significativa nos valores, na resposta “não”, ou seja, no QPER, 25% da amostra de professores de ensino regular responderam “não” e no QPEE, 5% da amostra de professores de educação especial responderam que “não”. Na opção de resposta “parcialmente” verificamos que no QPER, 29% da amostra de professores de ensino regular responderam “parcialmente” e no QPEE, 36% da amostra de professores de educação especial responderam “parcialmente”.

Perante a existência de respostas nas opções “não” e “parcialmente”, quisemos saber em quais as situações ou aspetos, as expectativas ou necessidades dos professores de ensino regular, não foram preenchidas pelos professores de educação especial. As respostas dadas pelos professores encontram-se descritas em apêndice (apêndice 19 e apêndice 20).

Começamos por analisar o QPER. Neste, os professores de ensino regular apresentam situações ou aspetos nos quais as suas expectativas ou necessidades não foram preenchidas. Segundo as opiniões dos professores de ensino regular, os professores de educação especial passam pouco tempo com os alunos com NEE e acabam por não apoiar corretamente os alunos devido ao número elevado de alunos com problemáticas. Também segundo alguns professores de ensino regular, por vezes, existem horários desencontrados com os professores de educação especial o que também não facilita o apoio aos alunos com NEE e a articulação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial. Os professores de ensino regular também referem que os professores de educação especial fornecem ideias e técnicas para lidar com as problemáticas dos alunos, mas a falta de tempo devido ao elevado número de alunos por turma e ao elevado número de turmas não permite a elaboração de materiais para pôr em prática. Outros professores de ensino regular referiram que não obtiveram a resposta que pretendiam por parte dos professores de educação especial. E outros professores de ensino regular referiram que os professores de educação especial estão demasiado ocupados com aspetos burocráticos e acabam por não responder adequadamente às expectativas ou necessidades dos professores de ensino regular.

No QPEE, procurámos saber as opiniões dos professores de educação especial relativamente a situações ou aspetos nos quais as expectativas e necessidades dos professores de ensino regular não foram correspondidas. Por parte dos professores de educação especial obtivemos uma opinião semelhante ao que encontramos no QPER, pois os professores de educação especial, tal como os professores de ensino regular, acham que devido ao número elevado de alunos abrangidos pelo decreto-lei n.º 3/2008, acabam por não apoiar devidamente os alunos com NEE. Segundo os professores de educação especial, não existem professores suficientes para apoiar os alunos com problemáticas, assim para dar razão ao trabalho existente, acabam por passar pouco tempo com os alunos com NEE, e conseqüentemente acabam por não corresponder às expectativas e necessidades dos professores de ensino regular. Alguns professores de educação especial referem, tal como os professores de ensino regular que, por vezes, a existência de horários desencontrados, não facilita a articulação entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular. Outros professores de educação especial manifestaram a opinião que, por vezes, os professores de ensino regular não obtêm por parte deles, as respostas que pretendem, pois alguns professores de ensino regular, parecem procurar respostas “mágicas” para os seus problemas com os alunos.

Refletindo um pouco sobre as respostas dadas pelos professores de ensino regular e de educação especial, constatamos que se existissem mais professores de educação especial nas escolas, as necessidades e expectativas dos professores de ensino regular seriam mais facilmente correspondidas. Existem muitos alunos que são abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 e os professores de educação especial que existem nas escolas não chegam para acompanhar devidamente todos os alunos e para conseqüentemente ajudar os professores de ensino regular. Rodrigues (2011), no seu estudo também refere que é necessário que o Ministério da Educação contrate mais professores de educação especial.

Na questão seguinte, perguntámos aos professores, em ambos os questionários, se existia algum aspeto que gostariam de ver alterado na dinâmica entre os professores de ensino regular e os de educação especial. No gráfico seguinte, apresentamos os resultados obtidos no QPER e no QPEE.

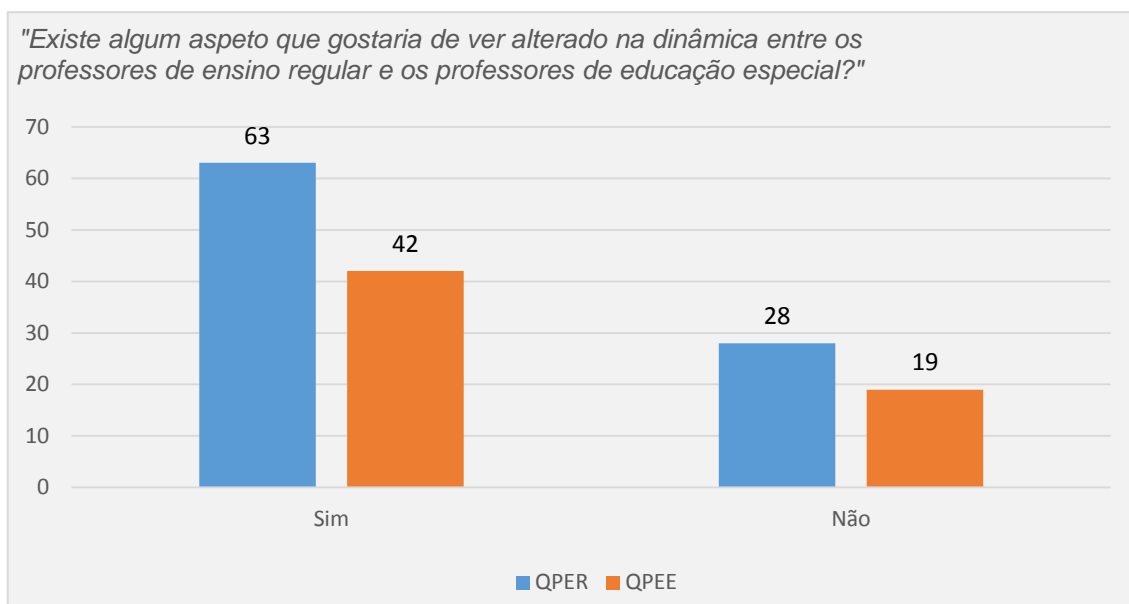


Gráfico 24 – Resultados obtidos por parte dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial, na questão: “Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado na dinâmica entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial?”

No QPER obtivemos 91 respostas de professores do ensino regular; perante a questão mencionada 63 professores, que corresponde a 70% da amostra, responderam que “sim” e 28 professores, que corresponde a 30% da amostra, responderam que “não”.

No QPEE obtivemos 61 respostas de professores de educação especial; perante a questão mencionada 42 professores de educação especial, que corresponde a 69% da amostra, responderam que “sim” e 19 professores, que corresponde a 31% da amostra, responderam que “não”.

Podemos observar que a maioria dos professores inquiridos da área de ensino regular e da área de educação especial são da opinião que existem alguns aspetos que gostariam de ver alterados na dinâmica entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular. De seguida passaremos a analisar quais os aspetos mencionados pelos professores. As respostas dadas pelos professores encontram-se descritas em apêndice (apêndice 21 e apêndice 22).

No QPER, os professores de ensino regular apontam como principal aspeto de alteração na dinâmica entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial, a necessidade de existir uma maior cooperação e articulação entre ambos os núcleos. Os professores referem que é necessária mais partilha, troca de conhecimentos, maior interação e entreaajuda. Alguns professores também referem que deveria existir um maior acompanhamento dos alunos com NEE em sala de aula.

No QPEE, os professores de educação especial referem que deveria existir mais parceria, partilha e trabalho de equipa entre os núcleos de professores de educação especial e de ensino regular. Consideram que os professores de ensino regular deveriam envolver-se mais no processo burocrático dos alunos com problemáticas.

Alguns professores de educação especial são da opinião que deveria existir um maior acompanhamento dos alunos com NEE em sala de aula. E alguns professores de educação especial referem que seria importante, os professores de ensino regular perceberem o que é realmente a educação especial, para facilitar a dinâmica entre os núcleos de professores.

Observamos alguma concordância de opiniões entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial. Os professores de ambos os núcleos referem como principal necessidade de alteração na dinâmica entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial, existir uma maior cooperação e articulação. E também referem que deveria existir um maior acompanhamento dos alunos com NEE em sala de aula.

Dando continuidade ao nosso trabalho, quisemos saber o que os professores de ensino regular e o que os professores de educação especial pensavam relativamente à relação profissional entre ambos.

No QPER, questionámos os professores de ensino regular, se segundo as respetivas experiências, consideravam que a relação profissional com os professores de educação especial tem sido boa. No gráfico 25 apresentamos os resultados obtidos.



Gráfico 25 – Respostas dadas pelos professores de ensino regular na questão: “Na sua experiência, a relação profissional com os professores de educação especial tem sido boa?”

Na questão referida responderam 80 professores de ensino regular. Como podemos observar, 71 professores, que correspondem a 96% da amostra, responderam que a relação tem sido boa com os professores de educação especial e apenas nove professores, que correspondem a 4% da amostra, responderam que a relação não tem sido boa com os professores de educação especial.

Colocámos a mesma questão no QPEE, aos professores de educação especial; se segundo as respetivas experiências, achavam que a relação profissional com os professores de educação especial tem sido boa. O gráfico 26 apresenta os resultados obtidos.



Gráfico 26 – Respostas dadas pelos professores de educação especial, na questão: “ Na sua experiência, a relação profissional com os professores de ensino regular tem sido boa?”

Perante a questão referida responderam 61 professores de educação especial. Como podemos observar, 59 professores, que correspondem a 95% da amostra, responderam que a relação tem sido boa com os professores de ensino regular e apenas dois professores, que correspondem a 5% da amostra, responderam que a relação não tem sido boa com os professores de ensino regular.

Analisando o gráfico 25 e o gráfico 26, observamos que a maior parte da amostra dos professores de ensino regular e da amostra dos professores de educação especial responderam que a relação profissional tem sido boa.

Relativamente aos professores de educação especial, quisemos saber, segundo as respetivas opiniões na altura em que os questionários foram efetuados, qual era o papel dos professores de educação especial nas escolas. Apresentámos algumas opções de resposta em modo de escolha múltipla. Os professores podiam escolher mais do que uma opção de resposta, previamente obtidas através da análise de conteúdo das respostas obtidas nas entrevistas aos informadores privilegiados. A tabela 11 apresenta os resultados obtidos, perante a referida questão.

Tabela 11 – Opiniões dos professores de educação especial referente ao papel que desempenham nas escolas.

Opções de resposta	N.º de professores de educação especial	Percentagem da amostra
Consultores	27	44,3%
Recurso	38	62,3%
Articulação com outros técnicos	51	83,6%
Colaborar com o professor titular de turma ou diretor de turma na articulação com as famílias	51	83,6%
Defesa dos alunos com NEE, perante os respetivos direitos, segundo a legislação	51	83,6%
Apoiar alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio	54	88,5%
Lecionar áreas curriculares específicas que conduzem à autonomia pessoal e social dos alunos com CEI's	54	88,5%
Acompanhar os alunos com NEE em visitas de estudo e/ou noutras atividades sempre que necessário	39	63,9%
Outra: (respostas dadas pelos professores) - Sensibilizar a comunidade educativa - Articulação com os professores titulares de turma das estratégias a implementar	5	8%

As opções de resposta que apresentámos na questão 17 foram elaboradas tendo como base, a informação recolhida junto de informadores privilegiados, durante a realização das entrevistas e também a informação obtida através da literatura consultada.

Na análise da tabela 11 observámos valores mais altos nas opções de resposta: “apoiar alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio” e na resposta “lecionar áreas curriculares específicas que conduzem à autonomia pessoal e social dos alunos com CEI'S”. Em valores imediatamente abaixo, observamos que mediante as opções escolhidas, os professores de educação especial também consideram que desempenham o papel de “articulação com outros técnicos”, de “colaboração com o professor titular de turma ou diretor de turma na articulação com as famílias” e de “defesa dos alunos com NEE, perante os respetivos direitos, segundo a legislação”.

Quisemos saber a opinião dos professores de ensino regular, questionando-os se consideravam importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva. Os resultados obtidos perante esta questão estão representados no gráfico 27.



Gráfico 27 – Respostas dadas pelos professores de ensino regular na questão: “ Entende que seria importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva?”

Obtivemos 99 respostas de professores de ensino regular, na referida questão. Observámos que 80 professores, que corresponde a 81% da amostra, responderam que consideram importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva; e 19 professores, que corresponde a 19% da amostra, consideram que não é importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva.

Perante a percentagem elevada de professores que consideram importante a alteração de alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para facilitar a educação inclusiva, quisemos saber quais os aspetos a alterar, segundo a opinião dos professores de ensino regular. Apresentámos algumas opções de resposta no modo de escolha múltipla, podendo os professores escolher mais do que uma opção de resposta. A tabela 12 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 12 – Aspectos a alterar na formação inicial de professores de ensino regular, segundo a opinião dos mesmos.

Opções de resposta	N.º de profs. do ensino regular	Percentagem
Ter disciplinas com uma componente de educação especial para adquirirem mais informação	65	81,3%
Possibilitar a experiência de trabalhar com crianças/jovens com NEE	60	75%
Formação sobre informação inclusiva	49	61,3%
Outra (respostas dadas pelos professores) - Uma cadeira longitudinal sobre problemáticas com componente histórica sobre o assunto, assim como o conhecimento da diversidade de práticas de intervenção, entre elas a inclusiva	3	3,9%

Na questão referida, responderam 80 professores do ensino regular. De referir que as opções de resposta estavam no questionário em modo de escolha múltipla. Segundo a tabela 12, a maior percentagem de respostas refere-se à opção: “ter mais disciplinas com uma componente de educação especial para adquirirem mais informação”, que corresponde a 81% da amostra. De seguida, 60 professores de ensino regular, que corresponde a 75% da amostra, responderam a segunda opção, que se refere a “possibilitar a experiência de trabalhar com crianças/jovens com NEE”; 49 professores, que corresponde a 61,3% da amostra, responderam a opção referente a “formação sobre informação inclusiva” e apenas três professores de ensino regular, que corresponde a 3,9% da amostra, escolheram a opção “outra”. Nesta, os professores referem ser importante a existência de uma cadeira longitudinal sobre problemáticas com componente histórica sobre o assunto, assim como o conhecimento da diversidade de práticas de intervenção, entre elas a inclusiva, na formação inicial de professores de ensino regular.

No QPEE quisemos saber a opinião dos professores de educação especial perante a mesma questão, ou seja, se segundo a opinião dos professores de educação especial seria importante alterar alguns aspectos na formação inicial dos professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva. O gráfico 28 demonstra os resultados obtidos na questão referida.



Gráfico 28 – Respostas dadas pelos professores de educação especial, na questão: “Entende que seria importante alterar alguns aspetos na formação inicial de professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva?”

Nesta questão responderam 61 professores de educação especial. Observamos que a maioria dos professores de educação especial, que foram 58 professores, que corresponde a 95% da amostra, responderam que seria importante alterar alguns aspetos na formação inicial dos professores de ensino regular, para lidarem melhor com a educação inclusiva. E apenas três professores de educação especial, que corresponde a 5% da amostra, responderam que não consideram importante alterar aspetos da formação inicial dos professores de ensino regular.

Quisemos saber, as opiniões dos professores de educação especial, sobre quais os aspetos a mudar na formação inicial dos professores de ensino regular. No QPEE, apresentámos opções de escolha de resposta em modo de escolha múltipla, podendo os professores escolher mais do que uma opção de resposta. A tabela 13 apresenta os resultados obtidos na questão referida.

Tabela 13 – Opiniões dos professores de educação especial sobre os aspetos a alterar na formação inicial de professores de ensino regular.

Opções de resposta	N.º de professores de educação especial	Percentagem
Deviam ter uma disciplina com uma componente de educação especial para adquirirem mais informação	45	76,1%
Possibilitar a experiência de trabalhar com crianças/jovens com NEECP	39	67,2%
Formação sobre informação inclusiva	43	74,1%
Outra (respostas dadas pelos professores) - Formação em ética e cidadania - Gestão flexível curricular e de unidades letivas	2	3,4%

Responderam à questão referida no QPEE, 58 professores de educação especial. Na tabela 13 observamos que a maior percentagem de respostas dos professores de educação especial, sendo de 76,1% que corresponde a 45 professores, pertence à opção em que os professores de ensino regular deviam ter uma disciplina com uma componente de educação especial para adquirirem mais informação, para facilitar a educação inclusiva. Depois encontramos o segundo valor mais elevado relativamente à percentagem, sendo este de 74,1% que corresponde a 43 professores, que pertence à opção de os professores de ensino regular deverem ter formação sobre a inclusão, na formação inicial. Observamos que 39 professores de educação especial, que corresponde a 67,2% da amostra, são da opinião de que os professores de ensino regular deviam ter a possibilidade de experimentar trabalhar com crianças/jovens com NEECP. E apenas dois professores de educação especial referiram outra opção, dando a resposta de que os professores de ensino regular deviam possuir formação sobre ética e cidadania e sobre gestão flexível curricular e de unidades letivas, na formação inicial.

Comparando as questões em causa no QPER e no QPEE podemos constatar que a maioria dos professores de ensino regular e de educação especial, são da opinião que seria pertinente existir alteração de alguns aspetos na formação inicial dos professores de ensino regular. Os aspetos que ambos os núcleos de professores consideram que deveriam existir na formação inicial de professores de ensino regular é a existência de disciplinas com uma componente de educação especial, como forma de obterem mais informação sobre essa área, ou seja, formação sobre educação especial, como forma de obterem informação inclusiva. Desde modo, os professores acham que seria possível facilitar a educação inclusiva nas escolas.

Relativamente à formação de professores de educação especial, quisemos saber a opinião dos mesmos, se seria pertinente alterar alguns aspetos na referida formação. Os resultados obtidos perante esta questão estão representados no gráfico 29.

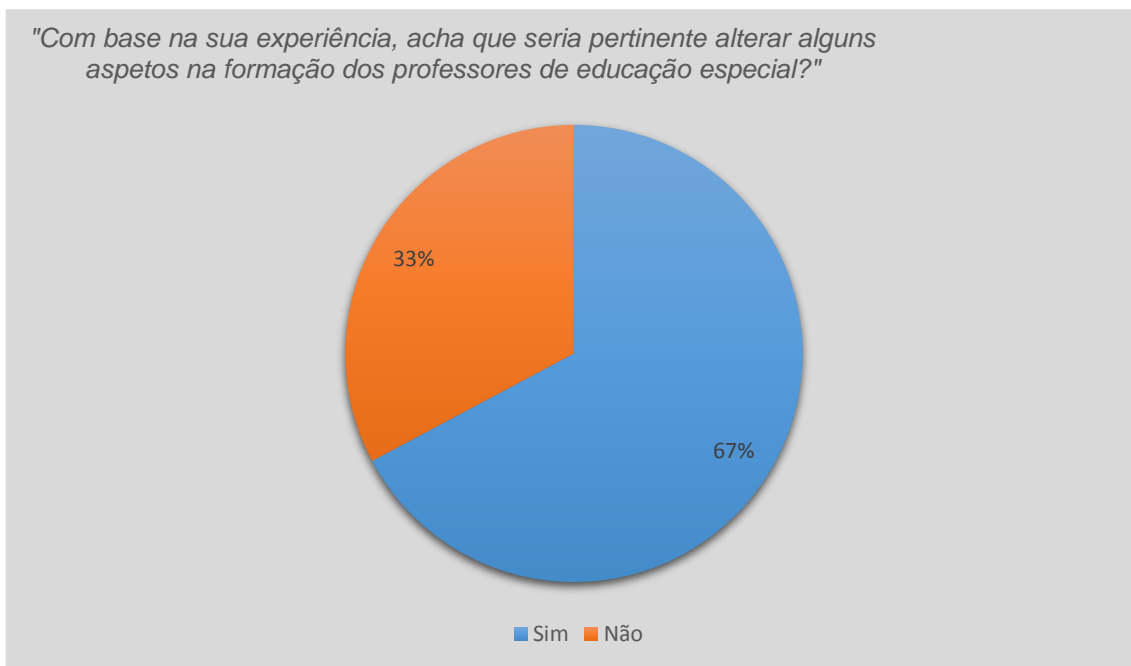


Gráfico 29 – Respostas dadas pelos professores de educação especial na questão: “Com base na sua experiência, acha que seria pertinente alterar alguns aspetos na formação dos professores de educação especial?”

Nesta questão obtivemos 61 respostas por parte dos professores de educação especial. Observámos que 41 professores de educação especial, que corresponde a 67% da amostra, consideram pertinente alterar alguns aspetos na formação de professores de educação especial e 20 professores, que corresponde a 33% da amostra, consideram que não é necessário alterar aspetos da formação de professores de educação especial.

Perante a maior percentagem de respostas, sendo estas afirmativas quisemos saber quais os aspetos a alterar na formação de professores de educação especial, segundo as respetivas experiências profissionais. Apresentámos opções de resposta, em modo de escolha múltipla, podendo os professores escolher mais do que uma opção de resposta. A tabela 14 apresenta os resultados obtidos na questão referida.

Tabela 14 – Aspetos a alterar na formação de professores de educação especial, segundo a opinião dos mesmos.

Opções de resposta	N.º de professores de educação especial	Percentagem
Na avaliação pedagógica dos alunos	29	70,7%
Mais informação sobre as diversas condições com necessidades educativas especiais	33	76,2%
Estágios ou contacto prévio com alunos com NEE	30	73,2%
Outra (respostas dadas pelos professores)	2	4,4%
- Partilha de estratégias de casos que tenham resultado no contexto real		
- Maior conhecimento sobre a legislação de modo a poder ajudar, não só os casos com NEE, mas também as famílias		

Podemos observar que os professores de educação especial acham, mediante as respetivas experiências profissionais quais os aspetos a modificar na formação de professores de educação. De referir que nesta questão obtivemos 41 respostas. A maior percentagem, sendo de 76, 2%, que corresponde a 33 respostas de professores de educação especial, é da opinião que na formação de professores de educação especial deveria existir mais informação sobre as diversas condições com necessidades educativas especiais. Logo de seguida, 73,2% da percentagem, que corresponde a 30 respostas de professores, acham que deveria existir na referida formação estágios ou um contacto prévio com alunos com NEE. Com 70,7% da percentagem de amostra, que corresponde a 29 respostas de professores, são da opinião que deveria existir mais informação sobre a avaliação pedagógica dos alunos. E apenas dois professores de educação especial, que corresponde a 4,4% da amostra escolheram outra opção de resposta, especificando que consideram importante existir na formação de professores de educação especial a partilha de estratégias de casos que tenham resultado no contexto real e um maior conhecimento sobre a legislação de modo a poder ajudar, não só os casos com NEE, mas também as respetivas famílias.

Conclusões

Este estudo surgiu com o incentivo de procurar conhecer e caracterizar as necessidades e expectativas do professor do ensino regular em relação ao professor de educação especial. Esta investigação apresentou, desde o início, duas vertentes de estudo, sendo elas: a realização de um levantamento das expectativas e necessidades que o professor do ensino regular tem em relação ao professor de educação especial e saber as perceções do professor de educação especial relativas às solicitações do professor de ensino regular

Foram analisadas as opiniões de professores do ensino regular e de professores de ensino especial através de dois questionários distintos com amostras.

No nosso estudo obtivemos uma amostra maior de professores de ensino regular, relativamente à amostra de professores de educação especial. Silva (2010) afirma no seu estudo que na população portuguesa, a nível dos professores predomina o sexo feminino. Os resultados obtidos neste estudo, relativamente ao género dos professores inquiridos, vão de acordo com a afirmação do investigador, pois obtivemos um maior número de respostas de professoras relativamente ao número de respostas de professores. A média das idades dos professores de ensino regular é de 47 anos e a média das idades dos professores de educação especial é de 46 anos. É de notar que existe uma proximidade de idades dos professores dos diferentes núcleos.

Relativamente ao tempo de serviço da amostra de professores inquiridos, obtivemos uma maior amostra de professores de ensino regular com um tempo de serviço compreendido entre 16 a 25 anos e obtivemos uma maior amostra de professores de educação especial com um tempo de serviço entre sete a 15 anos.

Na metodologia do nosso estudo referimos alguns objetivos específicos, tais como: Conhecer as dificuldades que levam os professores do ensino regular a procurarem a intervenção do professor de educação especial e compreender se as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular quando procuram o apoio do professor de educação especial se devem a alunos com NEE e à dinâmica do ensino inclusivo

Então procurámos saber quais as dificuldades dos professores de ensino regular que os levam a recorrer aos professores de educação especial e caracterizar as mesmas.

Começámos por analisar as opiniões dos professores perante os pressupostos da inclusão. Perante os resultados obtidos no nosso trabalho, concluímos que a grande maioria dos professores de ensino regular aceitam e concordam com os pressupostos da inclusão. A opinião dos professores de educação especial acerca do modo como os professores de ensino regular vivenciam a inclusão é um pouco diferente, pois 18% destes professores consideram que os professores do ensino regular não aceitam bem a escola inclusiva e os restantes consideram que os professores do ensino regular, aceitam a inclusão mas sentem dificuldades na sua implementação.

Concluímos que grande percentagem dos professores de ensino regular consideram que as escolas permitem funcionar de um modo inclusivo. Já os professores de educação especial são da opinião, que as escolas do ensino regular permitem trabalhar parcialmente de um modo inclusivo. Uma grande percentagem dos professores de ensino regular e dos professores de educação especial, são da opinião que a falta de recursos físicos e humanos é um dos principais motivos que impedem as escolas de funcionarem de um modo inclusivo, na sua plenitude.

Segundo os professores de educação especial, ainda existem muitos professores do ensino regular e também diretores de escolas que ainda não aceitam bem as crianças ou jovens com NEE, pois “olham para elas e observam um aumento da carga de trabalho”, não estão sensibilizados nem motivados para a mudança da inclusão. Segundo o investigador Hinz a: “inclusão implica uma visão diferente da prática educacional, na escola ou fora dela, e uma crítica das práticas tradicionais de integração” (2002, citado por Knorn, 2014, p.20). Ainda não existe na plenitude, esta visão diferente da prática educacional, que o autor refere. Deste modo poder-se-á considerar que nas escolas portuguesas existe mais a integração e não a inclusão dos alunos com NEE.

Observámos, que grande parte dos professores do ensino regular reconhecem que conseguem funcionar de modo inclusivo, mas segundo a opinião dos professores de educação especial, eles só conseguem funcionar de um modo inclusivo parcialmente. As causas referidas pelos professores de ambos os núcleos que impedem os professores do ensino regular de funcionarem em modo inclusivo, são bastante pertinentes e plausíveis.

Os professores de ensino regular e de educação especial apontam as mesmas causas, para as dificuldades de os professores de ensino regular funcionarem de um modo plenamente inclusivo. As referidas causas são: o número elevado de alunos por turma, a falta de uma formação adequada por parte dos professores de ensino regular para lidarem com casos de alunos com NEE e a falta de apoio aos professores do regular da equipa de educação especial, de técnicos especializados, de auxiliares e do apoio dos conselhos de turma.

Os professores de ensino regular e os professores de educação especial são da mesma opinião em que o ciclo mais fácil para aplicar os princípios da educação inclusiva é o pré-escolar. Obtivemos informações, junto aos professores de educação especial. Uma possível explicação para tal acontecer. Segundo os mesmos, nos ciclos mais baixos, no pré-escolar e no 1.º ciclo torna-se mais fácil implementar o ensino inclusivo devido às próprias faixas etárias das crianças e também devido às rotinas diárias existentes nas escolas básicas de ensino. A partir do 2.º ciclo as crianças começam a entrar na adolescência, o que já acarreta algumas dificuldades normais de desenvolvimento e também a partir do 2.º ciclo começa a existir outra rotina escolar, pois antes só existia um professor titular de turma e a partir do referido ciclo começam a existir vários professores referentes às várias disciplinas do currículo escolar. O que também acaba por dificultar, um pouco, a implementação correta do ensino inclusivo.

Constatámos que a maior parte dos professores de ambos os núcleos são da opinião que é necessário alterar alguns aspetos na dinâmica das escolas. E quando questionados sobre quais os aspetos a alterar para facilitar o ensino inclusivo, os professores parecem concordar em alguns aspetos, sendo estes: Deveria existir mais interação entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial; as escolas deveriam possuir mais recursos humanos e físicos que permitissem e facilitassem a implementação da educação inclusiva; devia existir mais formação e sensibilização sobre a inclusão para pessoal docente e não docente e deveriam existir nas escolas mais professores de educação especial para ajudar a combater a falta de apoio que os professores de ensino regular sentem.

Relembrando o problema em estudo: Que necessidades e expectativas os professores de ensino geral sentem que os levam a recorrer aos professores de educação especial e quais são as perceções dos professores de educação especial,

perante as solicitações dos professores de ensino regular? Achámos pertinente analisar a relação profissional entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.

Concluimos que a maior parte dos professores de ambos os núcleos concordam que os professores de ensino regular costumam recorrer aos professores de educação especial. Mas, segundo o nosso estudo, existem alguns professores de ensino regular que não costumam recorrer ou apenas recorrem pontualmente aos professores de educação especial. Procurámos averiguar quais os motivos para tal e constatámos que muitos professores de ensino regular não recorrem aos professores de educação especial porque não sentem essa necessidade, acham que conseguem lidar bem com os casos de alunos que são abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008, em situação de sala de aula.

Outros professores do ensino regular apresentam diferentes motivos que justificam a não recorrência ou recorrência parcial aos professores de educação especial. Alguns professores do ensino regular referem que a dinâmica da escola não facilita o contacto com os professores de educação especial, como por exemplo os horários não serem compatíveis. E outros professores referem que devido à existência de muitos alunos abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 e à existência de poucos professores de educação especial nas escolas, estes acabam por não estar disponíveis para apoiar devidamente os professores de ensino regular.

Para estudar melhor a problemática do nosso estudo, analisámos, mais especificamente, as situações que levam os professores de ensino regular a recorrerem aos professores de educação especial. Tivemos em consideração as opiniões dos professores de ensino regular e de educação especial.

Concluimos que os professores de ensino regular centraram mais as suas respostas na parte técnica, como por exemplo: Procura de estratégias para lidar com os alunos, preenchimento de PEI ou CEI, nas referenciações, avaliações e nas adequações curriculares. Os professores de educação especial, também apoiam as respostas dadas pelos professores do regular e ainda acrescentam mais algumas situações, que nas suas perspetivas, levam os professores de ensino regular a recorrer aos professores de educação especial, sendo estas: Preparação de material para um aluno em concreto, na solicitação de ajuda para lidar com tecnologias de apoio, com meios alternativos de comunicação, com alunos cegos e com baixa visão, na procura de conhecimentos sobre determinadas problemáticas, nos contactos com os técnicos de saúde que trabalham com o aluno e para resolução de situações de conflitos e contactos.

Sendo assim, o nosso estudo indica que os professores de educação especial são requisitados para ajudar em assuntos burocráticos mas também para ajudar a criar estratégias e materiais para o aluno com NEE e ainda como “ponte de contacto” entre os professores do regular e as famílias e outros técnicos.

Constatámos que a maior parte dos professores de ensino regular e de educação especial da nossa amostra são da opinião que os professores de educação especial conseguem corresponder às expectativas e necessidades dos professores. No entanto, houve respostas, nas quais os professores de ambos os núcleos, de ensino regular e

de educação especial, referem que os professores de educação especial não conseguem ou só conseguem parcialmente corresponder às expectativas e necessidades dos professores do ensino regular. Os motivos mencionados já foram referidos neste trabalho, sendo estes: A dinâmica da escola que não facilita o contacto com os professores de educação especial, como por exemplo os horários não serem compatíveis; a existência de muitos alunos abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 e a existência de poucos professores de educação especial nas escolas.

Segundo o nosso estudo, a maioria dos professores de ensino regular e de educação especial gostariam de ver alterados alguns aspetos na dinâmica entre os professores de ensino regular e de educação especial. Constatámos que segundo os professores de ensino regular e os professores de educação especial devia existir mais cooperação e articulação entre os professores de ambos os núcleos, ou seja, segundo os professores devia existir mais parceria, partilha e trabalho de equipa entre os professores do regular e de educação especial.

Concluímos que, tanto os professores de ensino regular e de educação especial são da opinião que tem existido uma boa relação profissional entre ambos os núcleos de professores.

Quisemos saber as opiniões dos professores de educação especial referente ao papel que acham que desempenham nas escolas. Mediante o nosso trabalho, concluímos que a maior parte dos professores de educação especial acham que as suas funções passam por apoiar alunos na utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio e em lecionar áreas curriculares específicas que conduzem à autonomia pessoal e social dos alunos com CEI'S. Observamos que basicamente é o trabalho realizado pelos professores de educação especial em contexto de sala de aula com os alunos com NEE, abrangidos pelo Decreto – Lei n.º 3 / 2008.

Na metodologia um dos objetivos de estudo é averiguar se as dificuldades sentidas pelos professores de ensino regular podem ser colmatadas com a alteração da formação inicial de professores ou com formações complementares. Tendo em conta o objetivo referido, achamos pertinente analisar a opinião dos professores relativamente à temática de formação de professores.

Constatámos que tanto os professores de ensino regular como os professores de educação especial acham pertinente alterar aspetos da formação inicial dos professores de ensino regular para facilitar a educação inclusiva. Ambos os núcleos de professores consideram que deveria existir na formação inicial de professores do ensino regular, disciplinas com uma componente de educação especial para adquirirem mais informação e também existir a possibilidade de os profissionais trabalharem com crianças ou jovens com NEE num estágio prévio ao ingresso na carreira docente.

Segundo o nosso estudo, muitos professores de educação especial são da opinião que seria pertinente alterar alguns aspetos na formação de professores de educação especial. Mediante as respetivas experiências profissionais, os professores de educação especial consideram que na formação de professores de educação especial deveria existir mais informação sobre as diversas condições com necessidades educativas especiais, mais informação sobre a avaliação pedagógica dos alunos e também pensam que deveria existir a possibilidade de haver estágios ou contactos prévios com alunos com NEE, na formação de professores de educação especial.

Com o nosso estudo conseguimos averiguar quais as dificuldades ou necessidades sentidas pelos professores do ensino regular que os levam a recorrer aos professores de educação especial e também quais são as opiniões dos professores de educação especial perante os pedidos e necessidades dos professores de ensino regular.

Concluimos que para as necessidades e expectativas dos professores de ensino regular serem na totalidade satisfeitas por parte dos professores de educação especial, deveriam existir várias mudanças no sistema educativo, que elencamos sucintamente.

O Ministério da Educação poderia demonstrar uma maior preocupação com os aspetos práticos da inclusão, instituindo mais disciplinas orientadas à temática, nos cursos de formação inicial de professores do ensino regular. Deveria também proporcionar às escolas as condições físicas e humanas para o pleno exercício da inclusão. Entre estes aspetos assinalamos a redução do número de alunos por turma, a contratação de mais professores de ensino especial e outros técnicos que possibilitem a atenção diferenciada e a disponibilização atempada dos materiais e dispositivos de apoio necessários.

Relativamente aos professores de educação especial, o nosso trabalho indica que o Ministério da Educação deveria contratar mais professores de educação especial; pois segundo informações obtidas junto aos professores existe nas escolas, um número elevado de alunos que são abrangidos pelo Decreto – Lei n.º 3 / 2008 e existem poucos professores de educação especial para dar o apoio devido a estes alunos. De salientar que este aspeto foi referido no nosso trabalho tanto pelos professores de ensino regular como pelos professores de educação especial.

Com mais formação os professores conseguiriam compreender melhor o que é verdadeiramente o movimento inclusivo que queremos inserir nas nossas escolas. Com o nosso estudo percebemos que é importante desenvolver a cultura e o trabalho cooperativo com o objetivo de promover a educação inclusiva.

As direções das escolas também beneficiariam com uma maior sensibilização à inclusão. E poderiam promover mudanças na dinâmica das escolas, tais como, elaborar os horários dos professores de modo a compatibilizar a interação dos professores do ensino regular e do ensino especial, proporcionando assim, mais partilha, parceria e trabalho de equipa. Dentro do possível, não deveriam fazer turmas com muitos alunos, pois assim, torna-se mais complicado poder facultar assistência e apoio mais individualizado aos alunos.

Por fim, e referindo o investigador Rodrigues (2017), é necessário clarificar melhor o papel dos professores de educação especial nas escolas. Pois estes, antes de mais são professores e ainda porque são recursos fundamentais de apoio às escolas que querem ser verdadeiramente inclusivas.

Sugestões para investigações futuras

A reflexão à volta da filosofia da inclusão e da educação inclusiva já é extensa, mas não são questionáveis os seus valores. Portanto as investigações nesta área nunca serão demais.

Rodrigues (2017) num artigo refere que é necessário clarificar melhor o papel dos professores de educação especial. Seguindo esta ideia pensamos que seria uma boa iniciativa para uma futura investigação. Sugerimos a realização de um levantamento de opiniões junto dos professores sobre a referida temática.

Sabendo que, na altura em que foi realizado este trabalho, se encontrava em consulta pública uma proposta de legislação que visa substituir o Decreto – Lei n.º 3/2008, achamos que seria interessante, depois de a nova legislação sair, recolher junto dos professores de ensino regular e de educação especial algumas informações, tais como:

- Quais as opiniões dos professores de ensino regular sobre a nova legislação, se veio beneficiar a educação inclusiva nas escolas e se alterou a dinâmica profissional com os professores de educação especial;

- Quais as opiniões dos professores de educação especial sobre a nova legislação e se irá beneficiar a educação inclusiva nas escolas e alterar a dinâmica profissional com os professores de educação especial.

Somos da opinião que os professores de ensino regular e de educação especial devem ser ouvidos, pois são os profissionais que estão no terreno e vivenciam diariamente a realidade educativa.

Referências

- Armstrong, Felicity & Rodrigues, D., (2014) *A inclusão nas escolas*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bautista, R., (1997) *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.
- Beja, A., & Miranda M., (2014) *Programa de treino de competências Funcionais para alunos com necessidades educativas especiais*, Viseu: Psicosoma.
- Carmo, H. & Ferreira, M., (1998) *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, I., Lima, L., Lopes, D., & Mouro, C. (s.d.) *Guião para o estilo de escrita APA*, Lisboa: ISCTE – IUL.
- Correia, L., (2008a) *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L., (2008b) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L., (2010) *Educação especial e inclusão*, Porto: Porto Editora.
- Currículo funcional para alunos com deficiência funcional*, (1993) s.l.: Direção geral dos ensinos básico e secundário – Departamento de educação especial.
- Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular. (2008) *Educação especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa.
- Formação de professores para a inclusão. Perfil de professores inclusivos* (2012), Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E., (2015) *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*, Lisboa: Edições Silabo.
- Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação. (1994) *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Salamanca
- Korn, M., Serrano, M., & Lima, J., (2014) *Crescendo juntos – Passos para a inclusão na educação de infância*, Porto: Porto Editora.
- Landivar, J., (s.d.) *Como programar em educação especial*, s.l.: Editora Manole Dois.
- Lemos, A. S. (2011) *Diferenciação pedagógica e inclusão de crianças portadoras de NEE* (Dissertação de Mestrado), ISCE: Odivelas.

Loureiro, A. R. (2014) *Professores de ensino básico: suas percepções/representações e autoestima profissional face à aprendizagem na sala de aula de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção* (Dissertação de Mestrado) ISCE: Odivelas.

Marques, M., (2004) *Formação Contínua de professores de ciências – um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*, Lisboa: Edições Asa

Mesquita, E., (2013) *Competências do professor – representações sobre a formação e a profissão*, Lisboa: Edições Silabo.

Nóvoa, A., (1995a) *Profissão professor*, Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., (1995b) *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora.

Oliveira, S. R. (2012). *Perspetivas de professores de educação especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com NEE*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.

Pereira, A., & Poupá, C., (2016) *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico*, Lisboa: Edições Sílabo.

Rodrigues, A., Casal, J., & Dias, P., (2012) *(Com) textos de educação especial*, Odivelas: Edições Pedagogo.

Rodrigues, A., Casal, J., & Dias, P., (2013) *Educação Especial – Por uma escola de, com e para todos*, Odivelas: Edições Pedagogo.

Rodrigues, D., (2012) *Educação inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.

Sanches, I., (1995) *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*, Porto: Porto Editora.

Sarmiento, M., (2013) *Metodologia Científica para elaboração, escrita e apresentação de teses*, Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Silva, R. M. (2012). *Quando os problemas de comportamento criam necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado). ESEC – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra.

Sousa, M., & Baptista, C., (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*, Lisboa: Pactor.

Rodrigues, D., (2001) *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*, Porto: Porto Editora.

Edição do Conselho Nacional de educação Ministério da Educação. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (seminários e colóquios)*. s.l.

Wazlawick, R., (2009) *Metodologia de pesquisa para ciência da computação*, Rio de Janeiro: Campus.

Marinho, A. (2001) *Práticas do docente de Educação Especial: Uma outra visão*. Acedido em: <http://www.sensos-e.esse.ipp.pt/?p=6548>

O conceito de NEE (2014). Acedido em: <http://ipodine.pt/o-conceito-de-nee-6/5/2014>

Regras de apresentação de trabalhos científicos no ISCE (2013). Acedido em: <http://www.isce.pt>

Rodrigues, D.,(2017) *Um olhar para a inclusão nas escolas*. Acedido em: <http://www.publico.pt/2017/08/01/sociedade/noticia/um-olhar-para-a-inclusao-nas-escolas>

Silva, A. (2011) *A articulação pedagógica do professor do ensino regular com o professor de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE (estudo em Portugal e Espanha)*. Acedido em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_08_03_As.htm

Silva, M. (2009) *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona de educação*. Acedido em: <http://www.scielo.mec.pt>

Simeonsson, R. (2011) *Implementação do Decreto-lei n.º3/2008*. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_simeonsson.pdf

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto

Despacho conjunto n.º 198/99 de 3 de março

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio

Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de abril

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro

Portaria n.º 192/2014 de 26 de setembro

Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015 de 19 de fevereiro

Despacho n.º 5291/2015 de 21 maio

Portaria n.º 201 – C/2015 de 10 julho

Portaria n.º 7617/2016 de 8 junho

Resolução da Assembleia da República n.º 77/2017 de 15 de maio

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

APÊNDICES

APÊNDICE 1

APÊNDICE 2

APÊNDICE 3

APÊNDICE 4

APÊNDICE 5

APÊNDICE 6

APÊNDICE 7

APÊNDICE 8

APÊNDICE 9

APÊNDICE 10

APÊNDICE 11

APÊNDICE 12

APÊNDICE 13

APÊNDICE 14

APÊNDICE 15

APÊNDICE 16

APÊNDICE 17

APÊNDICE 18

APÊNDICE 19

APÊNDICE 20

APÊNDICE 21

APÊNDICE 22

