

INTRODUÇÃO

A presente investigação _ *A Perceção da Prática Inclusiva dos Professores Titulares de Ensino Básico do 1º Ciclo, face a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* _ insere-se no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Domínio Cognitivo e Motor, com o propósito de avaliação final de curso realizado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC).

Conforme Ainscow e Ferreira (2003) a Inclusão defende uma educação que seja eficaz para todos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Todavia, Rodrigues (2003) alerta-nos que transformar a escola numa estrutura inclusiva não é uma tarefa simples, sobretudo num curto período de tempo, pois implica quebrar com os valores da Educação Tradicional previamente instalados. A Escola Inclusiva que se pretende construir deve desenvolver uma pedagogia centrada no indivíduo, gerar estratégias que promovam o seu sucesso escolar e bem – estar pessoal, adaptando o processo de ensino – aprendizagem às características de cada um, tal como é defendido por Sanches e Teodoro (2006): “(...) o movimento de Inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos (...)” (p.69). De acordo estes autores (ibidem) a Inclusão está associada a igualdade de oportunidades, alegando que para a Educação Inclusiva a heterogeneidade dos alunos não constitui obstáculo, porém representa um enorme desafio para todos os profissionais de educação, reforçando-se esta ideia com citação de César (2003): “*Escola Inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de sere vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.*” (p.70).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais promoveu, em 2007, um encontro que reuniu jovens representantes de 29 países, no qual se lançou a Declaração de Lisboa – Educação Especial. Neste encontro foi firmado objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, bem como aumentar a atenção educativa face a diversidade de alunos. Como consta da intervenção de um jovem, enunciado pela Declaração de Lisboa (2007): “*Temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às necessidades específicas de cada um (...)* A nossa voz deve ser ouvida.”. Com a

introdução do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a nossa comunidade educativa passou a ser regulada pelo imperativo legal de promover a Inclusão de alunos com Deficiência ou NEE's no Ensino Regular, consubstanciando-se os princípios da Escola Inclusiva.

A temática desta investigação centrou-se em compreender as perceções dos Professores Titulares quanto à Prática Inclusiva desenvolvida no Ensino Básico do 1.º Ciclo, face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) no Ensino Regular, sendo este o nosso Objetivo Geral. Como Objetivos Específicos definimos:

1. Averiguar quais as Práticas Inclusivas aplicadas e desenvolvidas;
2. Conhecer os valores e atitudes promovidos;
3. Perceber quais as dificuldades e desafios no desenvolvimento de Práticas Inclusivas;
4. Compreender a relevância atribuída à Formação Contínua.

Perceber a forma como se assumem as Práticas Inclusivas, no Ensino Regular, constitui assim um dever na nossa sociedade democrática. A abordagem desta temática incidiu no interesse averiguar como os Professores Titulares interpretam o exercício da Prática Inclusiva, pelo que nos centrámos nas suas observações, vivências e opiniões pessoais, relativamente à Escola, à Turma, à Família e às Parcerias estabelecidas na Comunidade.

Inicialmente este projeto necessitou de firmar um Protocolo de Cooperação, quer com Coordenação da Escola (Anexo 1), bem como com os respetivos Professores Titulares (Anexo 2). Este projeto foi desenvolvido na Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses, situada no Concelho do Seixal, tendo sido caracterizada a sua Cultura de Escola, através de Análise Documental. Neste estudo de cariz qualitativo, recorremos à aplicação de Questionário, bem como à Entrevista Semi – Estruturada, por forma a permitir a recolha de dados. A identidade dos oito Professores Titulares participantes neste estudo foi mantida em confidencialidade, através de sistema de codificação alfabética. Estes instrumentos de trabalho utilizados foram adaptados de Booth e Ainscow (2011), a partir do *Índex para a Inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, que contribuiu para determinar os nossos conceitos de Educação Inclusiva e de Práticas Inclusivas, face a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular. Visámos

com estas opções respeitar as fontes de literárias referenciadas, que visam auxiliar a superar múltiplas dificuldades, preconceitos sociais e educacionais, reconhecendo a importância de promover um ambiente educativo acolhedor, assente em valores de solidariedade, respeito mútuo e igualdade de oportunidades, reflexo de sociedades democráticas.

Este estudo encontra-se organizado em quatro partes. Na Parte I - Marco Teórico contempla-se a revisão de literatura subjugada à nossa temática, focando-se: Lei da Bases do Sistema Educativo (LBSE); Fundamentos da Inclusão – Uma Escola para Todos; Práticas Inclusivas; Decreto – Lei N°3/2008; O Papel dos Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo. Na Parte II, Marco Metodológico, apresentamos a Justificação da Investigação; Cultura de Escola – Análise Documental; Procedimentos de Investigação; Metodologia e Instrumentos de Investigação; Objetivos de Investigação; Amostra de Estudo. Dentro da Parte III , Apresentação e Discussão dos Dados Recolhidos, expomos os dados recolhidos através de Questionário e Entrevista Semi – Estruturada, proporcionando a sua discussão. Da Parte IV, Considerações Finais, constam as conclusões deste projeto de investigação, firmando-se estas em informações apuradas junto dos Professores Titulares do Ensino Básico do 1.º Ciclo, bem como na literatura subordinada à temática, perspetivando contribuir com algumas sugestões, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de Práticas Inclusivas.

Parte I – Marco Teórico

Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi lançada a 14 de Outubro de 1986, identificada como Lei n.º 46/86. A LBSE originalmente era constituída por 64 artigos agrupados em IX capítulos: Capítulo I - Âmbito e princípios; Capítulo II - Organização do sistema educativo; Capítulo III - Apoios e complementos educativos; Capítulo IV - Recursos humanos; Capítulo V - Recursos materiais; Capítulo VI - Administração do sistema educativo; Capítulo VII - Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo; Capítulo VIII - Ensino particular e cooperativo; Capítulo IX - Disposições finais e transitórias. Com esta lei a escolaridade básica obrigatória expandiu-se de seis para nove anos em Portugal. Atualmente a escolaridade obrigatória em Portugal é de doze anos, com a aprovação da Lei n.º 85 de 27 de Agosto de 2009, a qual consagrou a universalidade da educação Pré-Escolar para todas as crianças, ao atingirem cinco anos de idade.

Na primeira LBSE, no Capítulo I, Artigo 1.º, alínea 2, definiu-se o Sistema Educativo como *“(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”*. Segundo consta no Capítulo I, Artigo 2.º, alínea 1, ficou previsto que: *“Todos os Portugueses têm direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República”*. Regendo-se por princípios de maior democratização do ensino em Portugal, a Lei n.º46/86 indica que o Sistema Educativo é dependente da organização de um conjunto de estruturas, sob a iniciativa e responsabilidade de instituições, as quais podem ser públicas, particulares ou cooperativas, presentes na globalidade do território português. Todavia para além das ações organizativas desenvolvidas pelas instituições, previamente referidas, é da respnsabilidade máxima do Estado a coordenação política do Sistema Educativo, atribuindo-se um ministério especialmente para essas função. Remete-se especial responsabilidade ao Estado, na missão de promover a igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar. Não obstante as especiais responsabilidades do Estado, nomeadamente na coordenação política do Sistema Educativo, este deve abster-se *“(...) de programar a educação e cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”*, de acordo com o Artigo 2.º, da alínea 3. O Artigo 2.º, alínea 4,

manifesta o imperativo do Sistema Educativo responder às necessidades resultantes da realidade social dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento pleno da sua personalidade, assumindo assim a sua liberdade civil, responsabilidade e autonomia. Na alínea 5, do capítulo e artigo acima mencionado, reforça-se que a “(...) *educação promove o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros (...)*”, mesmo que estes preconizem opiniões ou ideias distintas, mantendo o pressuposto de abertura ao diálogo na formação de cidadãos capazes de pensar crítica e criativamente, participando e transformando gradualmente a sociedade que integram.

No Artigo 3.º referente a Princípios Organizativos, inserido no Capítulo I, da Lei n.º 46/86, reforça-se que o Sistema Educativo deve assegurar o direito à diferença, quer sejam de personalidades, saberes ou culturas, por forma a desenvolver a realização pessoal e comunitária de todos os indivíduos, promovendo capacidades de trabalho, que permitam contribuir para a sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

A Educação Escolar inclui o ensinos básico, secundário e superior, prevendo a integração de modalidades especiais, bem como atividades de ocupação dos tempos livres. A Educação Extra – Escolar destina-se à alfabetização, aperfeiçoamento cultural e científico, iniciação, reconversão ou aperfeiçoamento profissional, de natureza formal e não formal. Relativamente à Educação Escolar focamos o Ensino Básico, tal como apresentado na Lei n.º 46/86, Capítulo II, Artigo 6.º, onde se eleva a sua universalidade, obrigatoriedade e carácter gratuito, com a duração de nove anos. Conforme consta na lei, as crianças que completem os seis anos de idade até 15 de Setembro devem iniciar o seu percurso no Ensino Básico; quando se atinge a idade de quinze anos cessa a obrigatoriedade de frequência escolar. No Capítulo II, Artigo 7.º, indicam-se os objetivos para o Ensino Básico, dos quais passamos citamos integralmente a alínea A: “*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social*”. As restantes alíneas, do Artigo 7.º, explicitam a imperiosidade de aliar as oportunidades ensino, equilibradamente, desenvolvendo o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultural escolar e a cultura do quotidiano. Nos objetivos consta, também, que se deve promover e explorar a expressão estética, uma primeira língua estrangeira, instrumentos de trabalho individual e de cooperação

em grupo, bem como os conhecimentos característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa. Os objetivos enunciados para o Ensino Básico revelam zelar pelo desenvolvimento da autonomia e a cidadania democrática, sem exclusão de crianças com necessidades educativas especiais, tal como se lê na alínea J: *“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*.

Os objetivos comunicados, na LBSE, destacam a necessidade de corresponder às características e particularidades individuais dos alunos, estabelecendo ligações entre as suas famílias, a escola e a respetiva comunidade. Como alerta Fernandes (2011), citando Muñoz (2005), a *“democratização e universalização de uma educação para todos (...) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida”* (p.21). Na lei ficou determinado que a gratuidade do Ensino Básico inclui assistência em propinas, taxas e outros encargos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, bem como o acesso a livros e materiais escolares, sem esquecer o transporte, alimentação ou, se necessário, alojamento para os alunos. Ao assumir o Ensino Básico como universal, obrigatório e gratuito, geraram-se condições para desenvolver uma escola que vise o sucesso escolar de todos, como se constata na alínea O, última do Artigo 7.º. Capítulo II, afirma como seu objetivo: *“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”*

No que concerne a organização do 1.º Ciclo o ensino estende-se por quatro anos de escolaridade, é de orientação globalizante, encarregando-se um único professor por turma, o qual pode todavia coadunar-se com professores de apoio ou de ensino especial, se necessário. No Capítulo II, Artigo 8.º, que incide sobre a Organização do Ensino Básico, podemos compreender ao ler o ponto 3, alínea A, quais os objetivos específicos no 1.º Ciclo, pelo que citamos: *“Para o 1.º Ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora.”*. Consagrou-se, ainda, que quando um aluno conclui com aproveitamento um ciclo de estudos, quer seja no Ensino Básico, Secundário ou no Superior, tem direito à atribuição de um diploma onde se certificam as suas habilitações.

No que se refere à Educação Especial, os seus âmbitos e objetivos ficaram determinados na Lei n.º 46/86, no Capítulo II, Artigo 17.º, aclarando que se deve estimular o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, proporcionando

ajuda na aquisição da estabilidade emocional, nas capacidades de comunicação, aumentando os níveis de independência e preparação para a vida ativa dos indivíduos, apoiando a sua inserção familiar, escolar e social. Prevê-se ainda no Artigo 18.º que a escolaridade básica, dentro da Educação Especial, deve prover “(...) currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.”. Segundo Patrício (1992) encontramos algumas considerações relativas aos professores, com base na sua leitura da LBSE, pelo que transcrevemos: “O professor que a Lei de Bases exige é, portanto, um construtor do humano no homem em toda a sua complexidade do labor antropagógico. Em primeiro lugar, ele tem de entender, na sua radicalidade, a essência antropagógica da actividade educativa profissional, pelo que deve assumir-se, não como um funcionário público, mas como funcionário humano. Depois, ele tem de ser competente para actuar educativamente com eficácia na esfera do social – e, nesta, no âmbito familiar, do profissional e do cívico. Assim, a turma não será o seu palco exclusivo, mas é forçoso que saiba actuar, e actue, educativo-culturalmente no âmbito global da escola e no âmbito da comunidade.”. (p. 17)

Os docentes do Ensino Básico do 1.º Ciclo, com o lançamento da LBSE, ganham novas dimensões na sua ação educativa, de modo a proporcionar adequadas oportunidades de aprendizagem a todos, sendo também responsáveis pela construção da comunidade, em que a escola se edifica. No Capítulo IV relativo a Recursos Humanos lê-se, no Artigo 30.º, que a Formação de Educadores e Professores baseia-se em princípios, onde se apontam a “(...) formação contínua que complemente e actualize a formação inicial, com a perspectiva de educação permanente.”, favorecendo-se a inovação e a investigação docente relativa à sua atividade educativa, visando uma prática reflexiva e continuada, investindo na auto-informação e auto – aprendizagem.

No Artigo 31.º, inserido no Capítulo IV referente à formação inicial de educadores de infância, docentes dos ensinos básico e secundário fica delineado a obrigatoriedade de frequência de cursos específicos “(...) em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.”. Ficou estabelecido que todos os educadores ou professores que pretendam adquirir formação qualificada em Educação Especial devem frequentar e obter aproveitamento em cursos orientados para esse efeito, em escolas de ensino superior, conforme consta do Artigo 33.º, Capítulo IV da LBSE. Nesta linha de pensamento, ao professor exigem-se os conhecimentos pedagógicos e técnicos que permitam representar o espírito e a prática democrática no exercício das suas funções. Conforme Marques (1997) a propósito da LBSE e à ação docente, citamos: “A Lei rejeita o professor-burocrata, o professor funcionário que

vive dependente dos despachos e circulares, que se limita a executar um currículo concebido por agentes exteriores à escola. Ao invés, pretende-se um professor-produtor, capaz de colaborar na construção do currículo e de o adaptar às necessidades e interesses das comunidades e dos vários perfis grupos de alunos.” (p. 23).

No que respeita à formação docente, referimos ainda um ponto de relevância conclusiva nesta Lei n.º 46/86, que consta nas Disposições Transitórias do Capítulo IX, Artigo 62.º, em que se realça a importância de medidas de habilitação profissional “(...) de forma a tornar desnecessária a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional.”. Com esta disposição legal passou a ser obrigatória a profissionalização docente mediante modelos de formação inicial e, posteriormente, de formação complementar e contínua, objetivando uma maior qualificação e preparação docente, no exercício das suas funções educativas. Esta LBSE veio remeter a formação profissional dos professores para as Universidades e Institutos Politécnicos.

Fundamentos da Inclusão – Uma Escola Para Todos

*“... Inclusão é uma consciência de comunidade,
uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização,
para obviar às necessidades de outros...”*

Stainback & Stainback, 1990

Um dos fundamentos da Inclusão é igualdade de oportunidades, no ensino regular, para todos os indivíduos, tal como ficou previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). O Programa Educação para Todos consolidou-se a nível internacional em 1990, com a realização de uma Conferência Mundial organizada na Tailândia, onde se retiraram como objetivos comuns proporcionar educação básica a todas as crianças. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada em Salamanca, veio acentuar as diretrizes de uma escola aberta a todas as crianças, sem segregação ou exclusão das NEE`s, especificando claramente que: *“(...) todos os alunos alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”* (p. 22).

Com o Encontro do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos elaborou-se o documento *Educação para Todos: Atingindo o Objetivo* (1996), em que se defende a universalização no acesso e direito à educação, como sinal de maior justiça e democracia social das sociedades modernas, tal como se lê: *“Educação é fortalecimento. Esta é a chave para estabelecer e reforçar a democracia, para o desenvolvimento que seja tanto sustentável quanto humano e para a paz fundada no respeito mútuo e na justiça social. Certamente, em um mundo onde a criatividade e o conhecimento têm um papel muito importante, o direito à educação nada mais é do que o direito a participar da vida do mundo moderno.”*. Mediante a divulgação da *Comunicação sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência – Uma nova estratégia para a Comunidade Europeia* (1996), expõem-se algumas conclusões em que se apura que as sociedades foram *“(...) construídas em função das necessidades de um cidadão "médio", não deficiente e, conseqüentemente, um grande número de cidadãos não têm acesso*

aos mesmos direitos e oportunidades oferecidos à maioria (...).” (p.4), reconhecendo igualmente que “(...) as pessoas com deficiência representam uma parte importante da população da Comunidade que, enquanto grupo social, enfrentam uma ampla gama de obstáculos que os impede de atingir a igualdade de oportunidades, a independência e a plena integração económica e social” (p.22). As reflexões e conclusões do Conselho da Comunidade Europeia, constataam que a exclusão e a discriminação têm de ser eliminadas das nossas comunidades, pois “(...) violam diversos direitos universais do homem e, em especial, o direito à igualdade de participação e de tratamento. O respeito e a promoção dos direitos do homem e da diversidade são desde há muito características distintivas das nossas diversas sociedades, constituindo uma parte essencial dos valores comuns a todos os europeus.” (p.8). No documento disponibilizado pelo Conselho da Comunidade Europeia, destaca-se que a tendência será o “(...) abandono progressivo das respostas tradicionais que consistiam em criar estruturas separadas para fazer frente às necessidades específicas das pessoas com deficiência – em especial nos domínios da educação e do emprego (escolas especiais, oficinas protegidas, etc.).” (p.10), sublinhando-se ainda que “(...) o acesso ao ensino e à formação (...) constitui uma condição prévia para uma integração bem sucedida na vida económica e privada.” (p.23), valorizando a igualdade de oportunidades e qualidade de vida para todos os cidadãos.

A Conferência “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (2000), veio igualmente sublinhar a extrema importância da universalização e democratização da educação num mundo que, cada vez mais, preconiza o ideal da globalização, publicando um documento que estabelece objetivos mundiais, de entre os quais realçamos e transcrevemos “II.assegurar que todas as crianças (...) tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015” e “III.assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida.” (p.9). Consta deste documento que para atingir os objetivos propostos se deve, entre outras medidas, “criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem a níveis claramente definidos para todos.” (p.9). A educação para o século XXI define como principal objetivo a educação ao longo vida, assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Estes pilares foram consagrados no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, a Março de 2000, reconhecendo-se que todas as crianças e jovens têm direito às condições normais de vida em sociedade, tal como habitar num local digno, estudar numa escola pública, divertir-se de acordo com os seus gostos pessoais. No caso das NEE`s estas indicações implicam criar condições, para que crianças e jovens, possam usufruir das mesmas experiências

que as restantes, sem exclusão de momentos lúdicos e de diversão, favorecendo a sua socialização na escola e na comunidade. A Inclusão surge definida no livro *A Educação de Alunos com Multidificiência* (1999) como “(...) um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da qualidade de vida.”, indicando-se que “(...) este processo tem, entre outros, o objectivo de melhorar as condições de participação e envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e em família.” (p.7). No livro *Inclusão – Um guia para educadores* (1999) obtemos uma mensagem consonante, afirmando-se que “(...) a educação é uma questão de direitos humanos, e que os indivíduos com necessidades educativas especiais devem fazer parte das escolas, as quais devem mudar o seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (p.21). Conforme Stainback e Stainback, em *Inclusão – Um guia para educadores* (ibidem) é essencial a definição dos princípios escolares face à Inclusão, “(...) para que todos os alunos sejam bem-recebidos e apoiados como membros totalmente participantes.” (p.70). De acordo com as considerações de Stainback e Stainback (ibidem), que citam Schattman (1992), expomos alguns princípios fundamentais de uma filosofia escolar com o propósito de Inclusão, pelo que transcrevemos: “1. Ajudar a comunidades a definir o seu propósito em termos que envolvam as necessidades de todas as crianças. 2. Proporcionar aos educadores e professores e aos membros da comunidade a oportunidade de comunicarem-se a respeito das suas crenças e possíveis objectivos. 3. Estabelecerem um padrão segundo o qual as práticas educacionais distintas possam ser avaliadas.” (p.70)

O paradigma de Inclusão, segundo Albuquerque (2000) citando Stainback, Stainback e Bunch (1989) defende que “(...) todas as crianças têm direito a ser educadas no mesmo espaço (...)”, perspectivando “(...) todos os alunos como indivíduos com necessidades, interesses e capacidades singulares.” (p.105). Conjugamos esta ideia com idêntica menção da UNESCO, efetuada na publicação *Compreender e responder às necessidades das crianças em salas de aula inclusivas - Um Guia para Professores* (2001): “Todas as crianças têm necessidades básicas – de amor e carinho, segurança, alimentos nutritivos ambiente saudável e abrigo. Se algum destes estão em falta, então o crescimento e desenvolvimento da criança pode ser condicionado.” (p.25). De acordo com os pressupostos de uma formação especializada, expressamos também Santos e Morato (2002) que constata: “Outros factores comuns abordados, na literatura analisada, consistem na necessidade da formação de técnicos qualificados e na importância desempenhada pela interacção de uma multiplicidade de intervenientes: pais, professores, comunidade, etc.” (p.18). Apontamos alguns aspetos expostos por Booth e Ainscow (2002), citando pressupostos para a construção de educação que vise a inclusão na escola: “Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal. Aumentar a

participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais. Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade. Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo necessidades educativas especiais. Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos. Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver. Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência. Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos. Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem. Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades. Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.” (p.10).

Atualmente, a nossa sociedade sustenta o paradigma da Inclusão, organizando-se mediante um conjunto de valores que exaltam o respeito, solidariedade e qualidade de vida para todos. Compreende-se que Inclusão não é ter diferentes alunos numa mesma turma, sala de aula ou escola, é sim conseguir providenciar medidas contextualizadas, promovendo o desenvolvimento global de todos os intervenientes. Um escola para todos, com base no fundamentos da Inclusão, é hoje encarada como um espaço onde se promove a equidade, se combate a exclusão escolar e o insucesso educativo. A passagem do paradigma de integração para o de inclusão, é comentado por Sanches e Teodoro (2006), pelo que citamos: “(...) a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.” (p.69). Nazareth (2007), no prefácio introdutório do livro *Escola para Todos? A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana*, defende que: “Um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos: reconhece que todas as crianças podem aprender; reconhece e respeita diferenças nas crianças – idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social, estado de saúde; permite estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendam às necessidades de todas as crianças; faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; é um processo dinâmico que está e evolução constante; não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas ou por falta de recursos materiais.” (p.4). Na mesma linha de pensamento Carvalho (2007) alude para aspetos semelhantes, pelo que citamos: “Deste modo, num mundo em acelerada mudança, onde o que parece normal é a antropodiversidade, pretendendo-se desenvolver uma escola de qualidade e respeitadora da individualidade e diversidade da população escolar, mais do que integração ter-se-ia

que responder de forma adequada às necessidades educativas de todos e de cada um dos alunos. Ou seja, mais do que intervenções centradas em certos alunos, haveria que promover intervenções na escola no seu conjunto.” (p.163).

A súmula de uma abordagem inclusiva na escola em que existe um currículo comum para todos os alunos, permitindo um ensino com níveis diversificados e com igualdade de oportunidades ao nível da participação, sobretudo no âmbito do ensino básico do 1.º ciclo, é muitas vezes imputada à responsabilidade do professor titular de turma ou professor de ensino especial, todavia Carvalho (2007) alerta para estudos desenvolvidos (Porter, 1997, 1998; Wang, 1998), expondo: *“(…) com efeito, que as atitudes e expectativas do professor influem significativamente no auto-conceito e no sucesso dos alunos, salientando que os que têm mais dificuldades são também aqueles a quem o professor faz menos perguntas, dá menos tempo para responder e a quem presta menos atenção.”* (p.218). Estas recomendações advêm da consciência, segundo Carvalho (2007) de que *“(…) mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados podem correr o risco de ineficácia quando, na melhor das hipóteses, encaram alguns alunos como limitados e com necessidades de recuperação ou, na pior das hipóteses, como “deficientes” e sem possibilidades de recuperação.”* (p.217). Desta forma, Carvalho (ibidem) aponta para semelhante consideração de Ainscow (1998), citando que *“a valorização profissional pode facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola.”* (p.218). Brocardo (2009) consciente de que a inclusão não se centra somente na ação dos docentes, pelo que inclui o envolvimento e sensibilização de todos os sujeitos da comunidade escolar: *“A inclusão é um processo complexo, envolvendo diversas esferas da vida pessoal e de ordem institucional.”* (p.8). Rodrigues e Nogueira (2010), consideram que existem constrangimentos à promoção da escola inclusiva em Portugal, esclarecendo que a rede de apoio educativo na comunidade carece muitas vezes de eficiência pelas distâncias acentuadas entre si, que se podem compreender como barreiras físicas à mobilidade. Alerta-se para a necessidade do estado promover apoios à deslocação dos alunos, por forma a possibilitar igualdade de oportunidades no acesso a uma educação globalizante. Em acordo, Rodrigues e Nogueira (ibidem) tecem algumas considerações no sentido de implementar um cultura mais reflexiva e dialogante, a nível nacional: *“(…) num sistema que tem evoluído tão rapidamente e em que tantos interesses e conceitos de qualidade estão implicados, é essencial que exista monitorização de forma permanente e esteja montado um sistema de avaliação significativa e isenta. Seria muito desejável que quando se pede aos professores que sejam reflexivos e flexíveis na sua prática, se lhe pudesse assegurar que o sistema em que estão integrados é, também ele, reflexivo e dialogante.”* (p.108)

Segundo informações divulgadas pela OMS, inclusas no *Relatório Mundial sobre Deficiência* (2011) existem inúmeros fatores que podem ou não viabilizar a Inclusão de todos os alunos, nomeadamente com NEE`s, nas escolas de ensino regular. Podemos assumir que as barreiras são todas as situações ou condições, que não viabilizam a participação e a interação dos sujeitos. Com base em apontamentos fornecidos por Colôa (2010), averiguámos que as barreiras à aprendizagem e participação escolar podem advir de: *“Fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam incapacidade. Estes fatores incluem aspetos como um ambiente físico acessível, falta de tecnologia de assistência apropriada, atitudes negativas das pessoas relativamente à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida.”*

Apesar do que muito que já foi feito ainda nos podemos confrontar com barreiras físicas, considerando-se um requisito fundamental perspetivar a escola como um espaço favorável à autonomia e mobilidade das crianças, eliminando-se obstáculos como escadas ou portas estreitas que limitem a acessibilidade a serviços básicos. Por outro as atitudes negativas de professores, administradores escolares, outras crianças ou familiares perante as diferenças pessoais dos sujeitos, também são consideradas barreiras por prejudicarem o processo de inclusão. As barreiras de atitudes e valores podem centrar-se na incompreensão das questões específicas dos indivíduos com NEE`s (características motoras, cognitivas, de comunicação e linguagem ou condições sócio-económicas), quando se verificam currículos pouco flexíveis, serviços de apoio inexistentes ou inapropriados, inadequação de políticas e legislação educativa. Estudos realizados apontam que a missão atribuída aos professores de promover uma educação inclusiva para um grupo heterogéneo de alunos, alguns dos quais com NEE`S, pode ser uma experiência frustrante, tal como se apura no documento disponibilizado pela Agência Europeia de Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, *Formação de Professores para a Inclusão em toda a Europa - Desafios e Oportunidades* (2011): *“É o professor que implementa os princípios de educação inclusiva. Se o professor não é capaz de formar uma grande variedade de alunos na sala de aula regular, todas as boas intenções para a educação inclusiva são inúteis.”* (p.5). O Relatório Mundial sobre Deficiência (2011) evidencia precisamente que a formação de professores do ensino regular é fundamental para que estes se sintam mais confiantes e competentes no ensino de crianças com necessidades diversas, enfatizando-se a *“(...) necessidade de esta formação ser centrada em atitudes e valores, não apenas conhecimentos e habilidades.”* (p.222).

Dentro deste contexto Rodrigues (2003) elucida-nos que as escolas inclusivas são as que apesar de conhecerem as dificuldades e condicionalismos que se impõem, dinamizam culturas, políticas e práticas inclusivas, apostando no desenvolvimento das mesmas, com a finalidade de potenciar igualdade e equidade entre todos os alunos (pp. 89–101). Conforme Booth e Ainscow (2011), na 3ª edição do livro *Índex para a Inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, existem três dimensões que se devem articular em consonância por forma a construir uma escola inclusiva para todos.

Dimensões da Inclusão

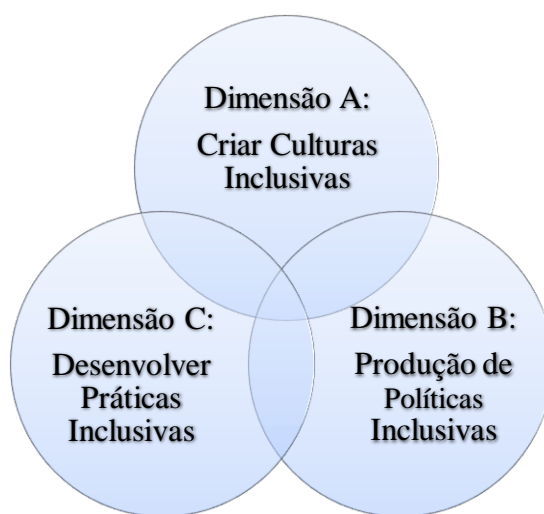


Fig. 1 – Dimensões da Inclusão (adaptado de Booth e Ainscow, 2011).

De acordo com os autores previamente referidos temos que promover a Dimensão A, em que se atenta a à criação de Culturas Inclusivas (edificando a comunidade e estabelecendo valores inclusivos), a Dimensão B, que se centra na produção de Políticas Inclusivas (desenvolvendo escolas para todos, organizando-se no apoio à diversidade), e por fim a Dimensão C, que remete para o desenvolvimento de Práticas Inclusivas (construindo currículos e aprendizagens para todos os alunos). Os fundamentos da inclusão assentam numa sociedade globalizadora, onde se defende a igualdade democrática. Atualmente o Estado garante política e legalmente o direito de inclusão em turmas de ensino regular, de participação social e de igualdade de oportunidades educativas, para todas as crianças em idade escolar. Todavia, Oliveira (2007) no projeto *All Aboard* (Todos a Bordo), o qual foi desenvolvido no âmbito do Programa Comenius e envolveu vários países da Europa (Portugal, Bélgica, Polónia,

Noruega e República Checa), constatou que inclusão de alunos com NEE's em turmas regulares implica a utilização de diferentes Práticas Inclusivas, não obstante notando que em Portugal havia a necessidade de preparar as escolas com recursos materiais adequados, permitindo um melhor acolhimento destes alunos nas escolas regulares. As escolas de ensino básico são locais consagrados ao desenvolvimento sócio-educativo de todos os alunos, os quais requerem ambientes preparados para promover o ensino – aprendizagem, de todos os alunos. Assim, a construção da Escola Inclusiva depende muito do desenvolvimento de práticas de trabalho cooperativo, sendo recomendada a aproximação da escola à comunidade envolvente, às famílias e encarregados de educação dos alunos. As Práticas Inclusivas pressupõem a existência de currículos diferenciados, a utilização de recursos e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de todos os alunos, garantindo a qualidade da sua educação. Os recentes avanços teórico apontam que só há inclusão com contextos inclusivos, tais contextos devem basear-se na participação e diferenciação dos indivíduos, valorizando-se a heterogeneidade das turmas. Mediante a revisão de literatura apresentada compreendemos que tanto instituições político – governamentais, comunidade científica e profissionais de educação objetivam uma sociedade de suporte à Escola Inclusiva.

Práticas Inclusivas

“Nós não sabemos tudo, mas podemos ser criativos na resolução dos nossos problemas.”

Unesco (2004)

Presentemente a educação pública é encarada como um direito e não como um privilégio, rejeitando-se sistemas educativos rígidos, divididos entre ensino regular e especial. Agora que a escolas de ensino regular, em Portugal, prevêm a inclusão de NEE`s na turma e sala de aula “convencional”, precisamos de garantir a qualidade dos serviços educativos prestados. Segundo Rodrigues (2007) a educação inclusiva surge como um modelo educacional que visa a educação num espaço comum, em função dos alunos e em respeito para com as suas características individuais, citamos: *“Educação Inclusiva como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócio-económico. A Educação Inclusiva tem por objectivo alterar práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos.”* (p.14).

Considerando que a Escola Inclusiva se encontra em construção temos de destacar a extrema importância da ação pedagógica e organizacional dos docentes, na resposta à diversidade de alunos. De acordo com Lopes (2007) a ação pedagógico – organizacional dos docentes associa-se a uma competência coletiva, promovendo o desenvolvimento enquanto grupo de trabalho. Também Silva e Onofre (2007) partilham desta ideia, relacionando o êxito da inclusão com a atitude dos docentes e na capacidade destes responderem às necessidades dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo. Concomitante, Serrano (2007) pressupõe uma escola capaz de prestar respostas educativas de qualidade em função dos alunos que acolhe, apresentando-se a sala de aula como um espaço de excelência para a emergência de uma Educação Inclusiva. Conforme considerações expostas por Colôa (2010), devemos atender que: *“Partindo do pressuposto de que os alunos e contextos são diferentes, então a escola, e o trabalho que a escola realiza deverá organizar-se a partir dessas diferenças, considerando tanto as variáveis a nível individual com as variáveis a nível contextual.”* Os Professores Titulares de Ensino Básico de 1.º Ciclo deparam-se atualmente com a urgência de apoiar na escola regular casos de NEE`s. Todavia também os Professores Titulares podem sentir a necessidade de apoios, para melhorar as condições de trabalho face a casos de alunos com necessidades educativas específicas, nomeadamente no desenvolvimento de Práticas Inclusivas. De acordo com

a linha de pensamento apresentada pela UNESCO (2004): *"É realmente um desafio para os professores garantirem que o trabalho feito na sala de aula seja relevante para as crianças e seus contextos, respeitando o seu mundo e respondendo às suas necessidades específicas."* (p.5), razão pela qual se exige aos Professores Titulares que atendam a uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos de trabalho, que contemplem as diferenças individuais dos alunos, incentivando o sucesso escolar de todos. O referido documento da UNESCO (ibidem) explicita que os professores devem ter em atenção algumas medidas educativas, por forma a promover práticas inclusivas, tais como: *"(...) a diferenciação curricular dos alunos, estratégias de aprendizagem e estratégias de avaliação."* (p.9). A referenciação de alunos com NEE's advém da subjacente necessidade de prestar apoios educativos especializados, perspetivando melhorar a intervenção educativa e a adaptação de respostas a cada caso específico. De acordo o livro *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática* (2008), citamos: *"Os alunos com necessidades educativas especiais podem ser distinguidos, levando ainda mais à frente o princípio da diferenciação positiva, entre os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência. Se para os primeiros deve ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, para os outros requerem-se recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados."* (p.8).

O processo de referenciação surge mediante a verificação de que determinado aluno necessita de apoios especializados, no Ensino Básico do 1.º Ciclo cabe ao Professor Titular proceder à devida referenciação. Marques (2011) remete-nos para a necessidade de prévia avaliação e reflexão no caso individual do aluno, antes de se iniciar o seu processo de referenciação: *"Antes de proceder à referenciação o professor deve analisar as suas práticas (atitudes, estratégias, actividades, materiais utilizados,...) no sentido de identificar aspectos que possam ser melhorados ao nível do processo de ensino – aprendizagem."* (p.16). Compreendemos que a referenciação do aluno deve ser feita quando o Professor Titular assumir que não consegue, por si mesmo, colmatar as necessidades educativas do aluno em causa.

Existem diversas questões a considerar na Prática Inclusiva, em sala de aula, tais como: o significado de uma turma inclusiva; o ensino em equipa; o ambiente e a organização da sala de aula; a adaptação curricular; a intervenção planificada pelos professores; a interação entre professor e alunos; a interação entre alunos de turma. Segundo Pacheco (2007), citamos: *"Tudo o que acontece dentro da sala de aula pode ser definido*

como prática de sala de aula.” (p.37). De igual modo, em publicação lançada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, intitulada *Participação na Educação Inclusiva - Um quadro do desenvolvimento de indicadores* (2011) refere-se que alunos com NEE`s devem permanecer o mesmo número de horas na sala de aula, que os seus restantes colegas de turma, salvo exceções indicada no Plano Educativo Individual. Desta forma, Ferreira (2011) recorre a Booth e Ainscow (2002) para nos alertar que devemos considerar todos os recursos disponíveis na escola, nomeadamente a cooperação e solidariedade entre alunos na turma, citamos: “(...) a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles (...) implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.” (p.12).

Um dos grandes desafios experienciados pelos docentes é, indubitavelmente, a missão de garantir que o que se faz na sala de aula seja relevante e significativo para cada aluno. Com base em informações disponibilizadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, no estudo *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* (2003), verificamos “(...) a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, a organização de grupos heterogéneos e o ensino efectivo parecem contribuir para a implementação de salas de aula inclusivas.” (p.33). Sanches e Teodoro (2007) citam Meijer (2003) para destacar, precisamente, que a aprendizagem dos alunos com NEE`s inseridos na turma regular, depende “da maneira de apreender as diferenças em classe e da vontade de tratar eficazmente essas diferenças.” (p.113). Em acordo Silva (2011) recorre a citação de Perrenoud (2010), para reforçar a importância de promover as aprendizagens que englobem a participação de todos os alunos da turma, transcrevemos: “(...) se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interações e que a promovam (...).”

Todos os alunos com NEE`s beneficiam, conforme o Decreto-Lei n.º 3/2008, da definição de um Programa Educativo Individual (PEI), organizado com base no currículo comum. Mediante considerações de Hewitt (2006) relativamente aos procedimentos das escolas, quanto ao PEI, citamos: “Embora muitas escolas não considerem apropriado ou relevante estabelecer PEI antes de decorridas algumas semanas do novo ano lectivo, as escolas mais inclusivas devem reconhecer os benefícios e a importância de o fazerem, após consultas com os pais, durante o processo de familiarização.(...) No entanto, a burocracia e o processo educacional nem

sempre permitem que isto aconteça facilmente. É importante que, para que uma escola seja integralmente inclusiva, sejam feitos preparativos que permitam que os PEI sejam estabelecidos no início de cada novo período lectivo com muito mais regularidade.” (p.105).

No PEI pressupõe-se a congregação de um conjunto de informações relativas ao aluno referenciado: identificação pessoal, resumo da história escolar e outros aspetos (clínicos, familiares), indicadores de funcionalidade, nível de aquisições e dificuldades do sujeito, fatores ambientais facilitadores ou que constituam barreiras na participação e aprendizagem, medidas educativas a promover, bem como metas e estratégias de ensino-aprendizagem, conteúdos gerais e específicos a incidir, formas de avaliação e distribuição de recursos humanos e materiais. Neste documento se estabelece distribuição da carga horária do aluno, bem como os docentes ou técnicos atribuídos. Sempre que o aluno em questão seja transferido de escola, o seu PEI deve transitar para o novo estabelecimento de ensino. O PEI é considerado como uma “ferramenta” indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno referenciado, devendo ser elaborado no seio de uma equipa multidisciplinar. No âmbito do Ensino Básico do 1.º Ciclo a elaboração deste documento, segundo as normas legais dispostas, deve ser realizada pelo “(...) professor de 1.º ciclo (...), pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo individual do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.”, segundo consta do Capítulo III, Artigo 13º, alínea 4. Correia (ibidem) refere-se à aprovação do PEI, que no Decreto-Lei n.º 3/2008, Capítulo II, Artigo 6.º, ponto 5, fica à responsabilidade do presidente do Conselho Executivo, como transcrevemos: “5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.”. Contudo no Capítulo III, Artigo 10.º, atribui-se essa responsabilidade de aprovação do PEI ao Conselho Pedagógico e a sua homologação ao Conselho Executivo. Estas e outras questões contraditórias são nocivas para o desenvolvimento do trabalho a realizar pelos professores, que se debatem nas escolas de ensino regular por um ensino que contemple a transparência inequívoca dos processos administrativos e de gestão escolar.

O Plano Individual de Transição (PIT) é outra valiosa ferramenta a favor da inclusão, visando a preparação dos alunos com NEE`s para a vida ativa, que deve ser preparado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. O PIT sendo um valioso documento para a criação de um projeto de vida adulta, visa a capacitação e a

certificação académico-profissional, promover a autonomia e participação social dos sujeitos, enquanto cidadãos inclusos na comunidade envolvente. Tanto o PEI, como o PIT, podem sofrer alterações e adequações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem do aluno referenciado; estes documentos constroem-se ao longo do percurso do aluno, prevendo-se modificações se necessárias.

Tal como é clarificado em *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática* (ibidem), o PIT consiste num “(...) *projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional.*” (p.32). Rodrigues (2006) menciona que “(...) *não há como abrir mão da presença da família, elemento mais que necessário na melhoria da qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.*” (p.48). Por outro lado Pacheco (2007) acrescenta que “*O plano da escola precisa enfatizar a importância da colaboração com os pais. Eles precisam ser vistos como membros plenos do processo de políticas e de tomada de decisões.*” (p.30).

Conforme informações disponibilizadas pela UNESCO (ibidem), no documento *Práticas de Professores - usando a diferenciação curricular para responder à diversidade dos estudantes*, apontam-se alguns exemplos que podem auxiliar os professores a promoverem práticas inclusivas. Mediante leitura do documento apuramos que o professor deve ter acesso a recursos materiais e humanos, que permitam o seu desenvolvimento profissional, melhorar a sua abordagem e corresponder à necessidades dos seus alunos. Neste domínio devemos considerar o impacto da formação docente especializada, no quotidiano da sua prática educativa, pelo que citamos Hewitt (ibidem): “(...) *é bastantes vezes surpreendente quanto se pode descobrir sobre necessidades e desejos reais de um aluno com a aplicação de somente um pouco de esforço especializado. É imensamente recompensador quando este esforço tem resultado não só com um estudante mais feliz, mas também profissionais, pais e pares do aluno muito mais felizes.*” (p.7). Concomitantemente, Silva (ibidem) repara que: “*A investigação tem mostrado que é necessário haver formação de professores que os ajude na tarefa complexa que é gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo a que haja comunicação/interação e, conseqüentemente, que todos beneficiem.*(...) *A formação contínua de professores não resolve tudo, como é óbvio. No entanto, muitas destas questões podem ser equacionadas com um outro “olhar”, de modo a que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades.*” (p.125). Rodrigues (2011) destaca que “(...) *não se deve considerar que o processo de ensinar (...) não requer um planeamento rigoroso, metódico, com metas claras no tempo, com o devido contributo de recursos, etc.*” (p.137). O ato de planificar permite aos docentes identificarem os conceitos

essenciais para cada unidade curricular, adequar métodos de aprendizagem e clarificar formas de avaliação, bem como delinear estratégias que permitam valorizar a participação de todos os alunos em sala de aula. Um estrutura assente em modelos de natureza cooperativa, constitui-se como um requisito eficaz para uma escola que defende Práticas Inclusivas. O trabalho colaborativo entre professores reforça a capacidade de planificação, ensino, monitorização e a avaliação em grupo, bem como capacidade de resolução de problemas. As práticas de trabalho colaborativo estimulam o crescimento e a atuação pessoal dos professores. Em acordo com referência exposta pela UNESCO (ibidem), citamos: *"Ensinar e aprender são efetivamente acerca de colaboração, de trabalho em conjunto. É sobre o crescimento pessoal dos professores de todas as idades e experiências. "* (p.7). Estas práticas permitem desenvolver a atuação estratégica dos professores enquanto equipa, encarando-se todos os seus membros como co-responsáveis no processo de construção de uma cultura escolar inclusiva. Paralelamente, de acordo com Santos e Morato (2002) apuramos ser imprescindível a *"(...) existência de equipas multidisciplinares, de serviços complementares de apoio, de centros de recursos, de adaptações de várias natureza (material, curricular, etc)."* (p.17). As respostas às dificuldades educativas devem ser entendidas como um desafio, não somente para os Professores Titulares ou Professores de Educação Especial, como por toda a comunidade educativa (encarregados de educação e familiares, alunos, parceiros sociais) e perspetivando-se a colaboração de vários técnicos especializados (médicos, psicólogos, terapeutas, técnicos de segurança social). Pacheco (ibidem) efetua algumas considerações quanto à colaboração em equipa multidisciplinar, citamos: *"Quando tantas partes trabalham juntas e tantas tarefas precisam ser realizadas, a coordenação é vital. (...) Além disso, uma das partes deveria supervisionar todos os aspectos da colaboração e ser capaz de assegurar que as decisões tomadas fossem postas em ação."* (p.30). O mesmo autor indica que para acolher alunos com NEE's na escola é necessário estabelecer um processo de colaboração, pelo que *"Questões como iniciativa, responsabilidade e envolvimento de várias componentes do quadro de pessoal precisam ser decididas."* (p.30). A cooperação em equipa multidisciplinar é considerada como uma forma de melhorar a qualidade da intervenção educativa, favorecendo a discussão e compreensão de casos individuais complexos ou situações problemáticas, visando a definição objetivos comuns, numa ação estratégica, organizada e estruturada, que funcionará como um apoio aos alunos em questão, mas também para os próprios Professores Titulares.

Decreto- Lei Nº3/2008

O Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio determinar novo enquadramento legal no território nacional, para a Educação Especial, Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (NEE`s), medidas educativas, entre outros aspetos. Os objetivos da Educação Especial delineados e apresentados no Capítulo 1, Artigo 1º, alínea 2, são: “(...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem 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 das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.”. Esta norma legal coaduna-se com a noção de Escola Inclusiva, defendida internacionalmente pela comunidade educativa e científica. Podemos aferir diretamente no Decreto – Lei n.º 3/2008 essa menção explícita, pelo que reproduzimos: “Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.”. Os fundamentos da Escola Inclusiva ficam garantidos na lei nacional, como medida política, traçando-se os objetivos de: “(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”.

Quanto à classificação das NEE`s, este Decreto - Lei fixa uma definição, indicando-as como: “(...) limitações significativas ao nível de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” As NEE`s podem variar entre problemas de baixa e alta frequência, regularmente provenientes de uma etiologia biológica, inata ou congénita, sendo identificados precocemente e que exigem um tratamento significativo e/ou serviços de reabilitação. Estes problemas podem afetar a saúde, aprendizagem, comportamento e socialização dos sujeitos, de forma temporária ou prolongada. Representam casos típicos destas situações, alterações sensoriais como cegueira ou surdez, deficiências motoras, perturbações do espectro autista e outros problemas de desenvolvimento. Sanches e

Teodoro (2006), citando Armstrong e Barton (2003), atestam que os alunos que têm NEE`s de carácter permanente são: “(...) alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou muito graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.” (p.67).

O Decreto – Lei n.º 3/2008 veio determinar a aplicação de apoios especializados na educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário dos setores público, particular, cooperativo e solidário. Como podemos ler na legislação, em foco, os apoios especializados previstos consideram proporcionar respostas adequadas aos sujeitos com NEE`s, pelo que transcrevemos: “Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade 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 biopsicosocial.”. Os apoios especializados a prestar às NEE`s prevêm “a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.”, como consta do Decreto-Lei em análise. O Decreto-Lei n.º 3/2008 determina, ainda, medidas educativas a utilizar, como respostas específicas e diferenciadas no apoio de alunos com NEE`s, nomeadamente para os casos de surdez, cegueira, visão reduzida, perturbação do espectro autista e multideficiência. Estas medidas educativas devem estar presentes no Projeto Educativo da Escola, tal como é definido no Capítulo IV, Artigo 16º, sendo possível a sua aplicação cumulativa – Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações no Processo de Matrícula; Adequações no Processo de Avaliação; Tecnologias de Apoio - com exceção de duas medidas educativas previstas, que não devem ser sobrepostas - Adequações Curriculares Individuais e Currículo Específico Individual. Quanto ao Currículo Específico Individual (CEI) é importante comentar que este pode substituir o currículo comum, destinando-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos, para alunos que apresentem incapacidades permanentes. Estes conteúdos específicos, integrados no CEI, visam preparar os alunos ao desenvolvimento da sua autonomia, pessoal e social. Os alunos com CEI não se sujeitam ao processo comum de avaliação e transição de ano escolar, regendo-se por critérios de avaliação estabelecidos no PEI. Ressalta-se que as medidas de apoio especializado não se restringem somente aos alunos, contemplando também mudanças no contexto escolar. Com a introdução desta norma legal espera-se a

supressão dos efeitos estigmatizantes da categorização dos alunos, permitindo uma renovada abordagem da dimensão social dos alunos com NEE`s, visando o seu sucesso escolar. A prioridade de matrícula em escolas de ensino regular, para alunos com NEE`s, no Capítulo I, Artigo 2º, alíneas 2 e 3, revela-nos que a legislação vem fortalecer uma Cultura Inclusiva, que acolhe e prevê respostas educativas para todos, no cumprimento do princípio da não discriminação. Outro item de extrema relevância surge no Capítulo I, Artigo 3º, nas alíneas 1 e 2, em que se estabelece a participação dos pais e encarregados de educação, exaltando-se que estes devem exercer o seu poder de decisão “(...) na educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”, ainda assim, se pais e encarregados de educação se demitirem dos seus poderes de decisão, “(...) cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.”, mediante os casos pessoais dos alunos. Esta disposição legal vem atribuir autoridade e poder de intervenção aos pais e encarregados de educação, face as medidas educativas desenvolvidas pela escola e professores, no domínio da Educação Especial. Como se lê no Capítulo I, Artigo 3º, alínea 3: “Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.”. Percebemos que o Estado imputa aos pais e encarregados de educação um papel decisor e ativo no processo de aprendizagem dos seus educandos, sem demitir a escola das suas respetivas funções.

No que concerne a organização das escolas fica explícito no Capítulo I, Artigo 4º, alínea 1, que estas: “(...) devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.”. As escolas e agrupamentos podem efetuar adequações de carácter organizativo e de funcionamento, para apoiar o processo de ensino de alunos, quer seja através da implementação de Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, como de Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estas Unidades são geradas com base numa proposta do Conselho Executivo após ouvir o Conselho Pedagógico, quando se regista um número de alunos significativo, dentro de uma zona limítrofe, a necessitar de medidas desta natureza. A criação destas Unidades exige a autorização em despacho do seu Diretor Regional de

Educação. Não obstante Correia (ibidem) alerta que por forma a que a escola de ensino regular consiga proceder à inclusão efetiva de todos os alunos, existem aspetos que necessitam de verificação cuidada, razão pela qual que transcrevemos este autor: “1. O Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (basta ler com atenção o artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE permanentes. São disso exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições vitalícias, portanto, permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também estas condições todas elas permanentes.”. Contudo convém lembrar que este Decreto – Lei veio permitir renovada regulamentação da Educação Especial, como nenhum outro normativo legal até aqui o havia permitido, sendo um dos maiores apoios legais face a Educação Inclusiva, que se deseja concretizar na nossa sociedade.

Relativamente aos procedimentos de referenciação e avaliação, expostos no Capítulo II, Artigo 5º, consta que nos termos da educação especial perante crianças e jovens que “eventualmente dela necessitem” se deve proceder precocemente à referenciação dos mesmos. A referenciação surge, de acordo com a alínea 2, do capítulo e artigo acima indicados, “por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, os serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços (...) que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.”. A referenciação é desencadeada através elaboração de um documento – denominado relatório técnico-pedagógico - em que se apresenta a situação do caso a avaliar, com documentação relevante em anexo, entregue nos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamento de escolas. Temos de salientar que para os docentes, “O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória (...)”, como ficou estabelecido no Capítulo II, Artigo 7º, alínea 2, e deve ser desenvolvido “(...) na componente não lectiva do seu horário de trabalho”. A avaliação de cada caso deve ser feita num prazo máximo de sessenta dias, com estabelecimento do devido Programa Educativo Individual (PEI).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, no Capítulo III, Artigo 14º, vai de encontro ao pressuposto de garantir a preparação para a vida adulta dos jovens, mencionado na Alínea 1: “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-

escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.”

No que diz respeito à utilização da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), surgem opiniões contraditórias quanto à sua utilização no âmbito da educação, pelo que citamos Correia (ibidem): *“2.O decreto-lei obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (vulgo CIF) para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE (artigo 6.º, ponto 3). O mais caricato é que usa a classificação para adultos, uma vez que não se refere à CIF-CJ (significando o CJ crianças e jovens).”*.

Todavia, no livro *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática* (2008), alega-se se que a CIF é um documento valioso, permitindo a reunião de informação apropriada para a utilização no domínio da educação, tal como se lê: *“(…) a CIF representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial, quer em relação ao paradigma individualista (médico ou psicologista) que tratava a deficiência como um problema das pessoas que poderiam ser “compensadas”, quer ao chamado paradigma social, que coloca todo o enfoque nas estruturas e que trata as pessoas com deficiência indistintamente de outras categorias vulneráveis à exclusão social. A CIF, superando o reducionismo de ambas as visões, chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos.”* (p.9).

O Papel dos Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo

*A arte mais importante do professor
consiste em despertar a motivação
para a criatividade e para o conhecimento.*

Albert Einstein

Os Professores Titulares apresentam-se como figuras incontornáveis, quando pensamos desenvolver uma educação de qualidade nas Escolas de Ensino Básico do 1.º Ciclo, com o objetivo de promover o sucesso escolar de todos os alunos. De acordo com ideias apresentadas por Estanqueiro (2012) a qualidade da educação assenta em distintos fatores, dos quais refere “(...) o nosso desenvolvimento social e cultural, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores.” (p.9). O Ministério da Educação (2001), lançou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, encaminhando os Professores de Ensino Básico, na última década, para “(...) uma noção ampla de competência (...) que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso.”(p.9). Os Professores Titulares são intervenientes no desenvolvimento desse “processo” de ativação de recursos, em que os alunos apuram e ampliam as suas competências individuais. Aos docentes é atribuído o papel de avaliar, interpretar e intervir no processo de ensino-aprendizagem, com base no que os alunos já sabem ou fazem. Em conformidade com as informações disponibilizadas neste documento, a noção de competência remete para um “processo” em que se ativam recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias), que se integram e resultam como ferramentas de intervenção e resolução de “situações problemáticas”. No campo de ação dos Professores Titulares do Ensino Básico, segundo o documento em questão, cabe-lhes promover junto dos seus alunos um conjunto de princípios e valores orientadores do currículo, com base nos pressupostos da LBSE, que enunciámos em conformidade com as orientações publicadas pelo Ministério de Educação (ibidem): “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais de aprendizagem e dos princípios

éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (p.15). Este documento definiu para o Ensino Básico um conjunto de competências gerais e para cada uma dessas competências um conjunto de ações a desenvolver na prática docente. No documento, acima citado, apresentaram-se as competências específicas a desenvolver em cada ciclo de ensino, bem como os objetivos de aprendizagem a alcançar e as experiências de aprendizagem a dinamizar pelos professores do Ensino Básico. Todavia, o Ministério da Educação e Ciência revogou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, com o Despacho N.º 17169/2011, transcrevemos: “*b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais;*”. Segundo o Ministério da Educação e Ciência, no Despacho n.º 17169/2011, as razões para revogar este documento centram-se precisamente na questão de “*definição de competências*”, considerando-a errónea e desatualizada: “*(...) erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.*”

Os Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo, segundo o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, têm o papel de promover aprendizagens em diversas áreas curriculares disciplinares, de frequência obrigatória, tais como: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas; Atividades Físico-motoras. Todas estas componentes curriculares inscrevem-se dentro do domínio da Educação para a Cidadania, em que os alunos devem ser estimulados a desenvolver e adquirir amplas competências pessoais, que lhe permitam corresponder aos seus deveres e direitos, enquanto cidadãos solidários e participativos, construtores de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Paralelamente os Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo devem promover áreas curriculares não disciplinares, que se inscrevem no âmbito Formação Pessoal e Social: Área de projeto; Estudo acompanhado; Formação cívica. Estas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares estão previstas, dentro de uma carga horária semanal de 25 horas, pelo que se nota o valor de flexibilizar os conteúdos curriculares com outros não curriculares, ambos de extrema relevância para a educação plena do sujeitos.

Com a publicação, em Diário da República, do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, os Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo depararam-se com definições renovadas na sua ação pedagógica, transcrevemos: “(...) no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico”, conforme se apurou em informações disponibilizadas online pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educativa).

O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, vem apresentar renovados objetivos para o Ensino Básico. Com base no documento indicado, transcrevemos o 1.º Ponto, Objetivos e Âmbito: “1 — O presente despacho normativo define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. 2 — O presente despacho é aplicável aos alunos do ensino básico. 3 — As actividades a desenvolver no âmbito dos planos de recuperação e de acompanhamento devem atender às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória.”

As escolas de ensino regular e, conseqüentemente, os Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo, dispõem de medidas de apoio às aprendizagens dos alunos. Os Planos de Recuperação destinam-se aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, em qualquer disciplina curricular disciplinar ou não disciplinar. O Plano de Recuperação contempla distintas modalidades de intervenção docente: *Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; Atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; Aulas de recuperação; Atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.* Cabe ao Professor Titular o papel de propôr e elaborar um Plano de Recuperação, quando verifique que algum aluno no final do 1.º período não tenha desenvolvido as competências necessárias para avançar com sucesso os seus estudos no 1.º Ciclo. Os Planos de Acompanhamento são outra medida prevista no Despacho Normativo n.º 50/2005, aplicáveis a alunos previamente retidos no seu ano de escolaridade, imputando-se aos professores o dever de apoiar a progressão dos alunos previamente retidos, fundamentando essa progressão num relatório que inclua: *“Processo individual do aluno; Apoios, actividades de enriquecimento curricular e planos aplicados; Contactos estabelecidos*

com os encarregados de educação, incluindo parecer destes sobre o proposto; Parecer dos serviços de psicologia e orientação; Proposta de encaminhamento do aluno para um plano de acompanhamento, percurso alternativo ou cursos de educação e formação, nos termos da respectiva regulamentação. ”. Os Planos de Desenvolvimento são destinados a alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem após avaliação sumativa, no final do 1.º período. Os Professores Titulares devem elaborar um Plano de Desenvolvimento e submetê-lo à direção executiva do agrupamento ou escola. O Plano de Desenvolvimento pode conter as seguintes modalidades de intervenção: “*Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.*”. Estes planos previstos são objeto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo Conselho Pedagógico, no final de cada ano letivo. Compreende-se que os Professores Titulares devem considerar medidas e estratégias perante a multiplicidade de alunos nas escolas de ensino regular, em respeito suas características de aprendizagem, faixa etária, enquadramento cultural e social. O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro, foi lançado antes do Decreto-Lei n.º 3/2008, por se reconhecer a grande diversidade de alunos e suas necessidades individuais face à avaliação, validando-se como um instrumento regulador para todo o ensino básico. Os Professores Titulares devem atender, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e competências dos alunos, aos seguintes princípios que transcrevemos, conforme o documento mencionado: “*a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; d) Valorização da evolução do aluno; e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.*”. A estes docentes é incumbido o papel de operacionalizar os critérios de avaliação, definidos em Conselho Pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional. A avaliação efetuada pelos Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo deve desenvolver-se com recurso à avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Estas três modalidades de avaliação visam adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades dos alunos. Com a avaliação diagnóstico os Professores Titulares podem ajustar estratégias de diferenciação pedagógica e se necessário adequar alterações no Projeto Curricular de Turma (PCT); a avaliação formativa permite apurar

informações relativas ao desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos, de modo a desencadear respostas que permitam o sucesso escolar dos mesmos; a avaliação sumativa tem o objetivo de informar os alunos e respetivos encarregados de educação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas, nas diferentes disciplinas e áreas disciplinares, bem como assumir orientações e decisões que beneficiem o percurso escolar dos alunos. Com a saída do Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro, introduziram-se algumas alterações no sistema de avaliação, com a introdução de provas de aferição, a efetuar no Ensino Básico do 1.º e 2.º Ciclos, significando mais exigências face os processos de avaliação dos alunos. Com a aprovação do Decreto - Lei n.º 139/2012, lançado a 5 de Julho, instaurou-se um novo enquadramento legal para os: “(...) princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.”.

De acordo com Lapo (2010), referindo-se a Flores (2006), é fundamental explorar a compreensão dos papéis atribuídos atualmente à profissão docente, dadas as mutações que “vêm ocorrendo no ensino e as imposições que se colocam às instituições escolares (...)” (p. 24). Presentemente, os docentes deparam-se com um aumento de exigências profissionais e com súbitas alterações de políticas de orientação e regulamentação da educação, colocadas por parte do Estado. A este propósito Lapo (ibidem), baseia-se em Perrenoud (2001), para evidenciar qualidades e competências docentes, no sentido lato da sua ação escolar: “(a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) Gerir a progressão das aprendizagens; (c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (e) Trabalhar em equipa; (f) Participar na administração da escola; (g) Informar e envolver os pais; (h) Utilizar novas tecnologias; (i) Administrar a sua própria formação contínua; (j) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.” (pp.30-31). Conforme estudo realizado por Heung (2006) os professores até podem ter conhecimento de boas Práticas Inclusivas, todavia este autor apurou que só as aplicarão se sentirem que são apoiados e reconhecidos pelo sistema educativo vigente no seu local de trabalho. Assim Heung (ibidem) constatou que muitos professores se confrontam com a necessidade de promover o sucesso académico, quando integram um ambiente de competição de resultados no âmbito académico. Segundo Lapo (ibidem), citando Nóvoa (2000), é importante encarar o papel do professor como uma identidade em construção, num processo contínuo que visa consolidar as suas funções e competências profissionais,

explicando que o “*processo identitário*” do professor se sustenta nos seguintes pontos, como transcrevemos: “(a) o A de Adesão que se relaciona, essencialmente, com a aceitação de determinados princípios e valores e com o investimento nas potencialidades dos alunos; (b) o A de Ação que elege formas de agir de acordo com o Eu pessoal e profissional; (c) o A de Autoconsciência que nos remete para a reflexão inerente à acção do professor, é de grande importância, pois é a partir da reflexão que o professor pode mudar e inovar.” (p.24). Os docentes devem corresponder a diversas funções escolares, fora do tempo letivo em de sala de aula, tais como planificação de aulas; reuniões docentes; reuniões com encarregados de educação; preenchimento de formulários de avaliação e relatórios de alunos; apoio educativo; correção de trabalhos de casa e fichas de avaliação; no decorrer da sua rotina laboral. Aos Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo atribui-se ainda a tarefa de documentar o percurso escolar do aluno, de forma sistemática. Paralelamente, os docentes podem enfrentar desafios de qualificação e formação profissional, de interação com colegas e alunos, relação com pais e encarregados de educação, relação com superiores, sobrecarga ou desgaste profissional, interferências de situações de vida pessoal. Na sala de aula, os Professores Titulares enfrentam a necessidade de se adequarem à diversidade de alunos inseridos nas suas turmas, respeitando as suas características individuais. Consoante é expresso por Estanqueiro (ibidem) “Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.” (p.12). Consonantes ideias são indicadas por Lapo (ibidem), recorrendo a Flores (ibidem), para explicitar que: “(...) o professor é chamado a lidar com uma diversidade de alunos oriundos de culturas diferentes, com distintas capacidades de aquisição de conhecimentos, o que exige a criação de diversas situações de aprendizagem de forma a responder a diferentes motivações e necessidades e a seleccionar estratégias, que se advinham cada vez mais complexas dentro do contexto de sala de aula.” (p. 26). Incidindo no valor da Formação Contínua, destacamos Mesquita (2011) ao sustentar considerações de Day (2001) no âmbito da competência profissional docente, afirmando que: “Para que o professor se torne um profissional competente e possa ir ao encontro dos desafios da aprendizagem para o séc. XXI é necessário que tenha consciência que os «velhos» papéis se metamorfoseiam a toda a hora para os «novos» papéis dos professores, estando estes condicionados pelos «ambientes onde trabalham» e pelas «próprias visões» que têm do mundo.” (p.44). Segundo Mesquita (ibidem), baseando-se em Jonnaert (2002), a competência docente “remete para os recursos cognitivos do sujeito, tendo também em consideração uma quantidade considerável de outros elementos que possam intervir com sucesso na realização de uma ação pelo sujeito em situação.” (p.36). O mesmo autor (ibidem) refere ser difícil definir o conceito de competência “(...) uma vez

que depende como esta se articula com as capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares e com uma série de recursos (sociais, contextuais, estratégias, etc.)” (p.38). No âmbito das Ciências da Educação, Mesquita (ibidem) oferece uma organização em cascata para a noção de competência, com base em Paquay e Wagner (2001).



Fig. 2 – Referencial de competências profissionais. Adaptado de Paquay e Wagner (2001).

Relativamente à **Fig. 2** - *Referencial de competências profissionais* queremos destacar uma área de competência, a qual cada vez mais se impõe na ação desenvolvida pelo professor, referindo-se ao domínio de competências nos recursos técnicos (audiovisuais, tecnologias de apoio, internet, software de apoio a NEE's). Há

necessidade de investir numa reciclagem profissional regular, todavia sabe-se que nem sempre os professores usufruem do tempo útil indispensável para realizar formações profissionais, as quais muitas vezes invadem o tempo dedicado à vida pessoal e familiar. Não obstante, é imprescindível o investimento na formação profissional, por forma a que os professores se mantenham reflexivos e críticos quanto à sua ação de ensino - aprendizagem, em respeito pela diversidade de alunos que as turmas de ensino regular contemplam e, em conformidade, utilizar ferramentas adequadas para corresponder às Políticas Inclusivas do seu agrupamento de escolas, em função das leis vigentes e defendidas pelo nosso Sistema Educativo. De acordo com Rodrigues (2011) os docentes são chamados a cumprir um papel complexo, como expõe: *“Muitas das áreas de ensino que têm sido introduzidas nas escolas desafiam as competências do professor. Uma destas é certamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O que se pede hoje ao professor não é simplesmente que ele use o computador para processamento de texto ou apresentação de conteúdos, mas para usos mais sofisticados das TIC, tal como plataformas «e-learning», pesquisa em sites de bases de dados especializados, partilhar fluentemente documentos e conhecimentos pela internet. (...) Os professores são chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas. Adicionalmente, (...) a desenvolver todas estas estratégias numa perspetiva inclusiva, querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim recuse a exclusão social (...).”* (p.92). Os Professores Titulares são assim responsáveis por gerar um ambiente de aprendizagem, onde o potencial individual dos alunos seja incrementado com recursos materiais diversificados, com lugar para a experimentação e inovação. Com base nas considerações de Estanqueiro (ibidem), apuramos que a Formação Contínua pode ter grande impacto no desenvolvimento da ação profissional docente, influenciando qualitativamente no desenvolvimento de boas práticas em educação, citamos: *“Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.(...) Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores.”* (p.121).

A Formação Contínua, pode contribuir para estimular a reflexão que os Professores Titulares de Ensino Básico de 1.º Ciclo assumem no exercício da sua prática docente, na escola de ensino regular. Referimos Lapo (ibidem) que se baseia em Day (2004), citamos: *“Assim, para que o professor se desenvolva profissionalmente é necessário que reflecta sobre o investimento no seu desenvolvimento profissional, defina contextos das suas necessidades pessoais e da instituição em que trabalha e, por fim, que tenha consciência de que o coração do professor ganha tanta importância como o seu empenho, dedicação e compromisso.”* (p.49).

Se realmente pretendemos implementar os princípios que derivam da LBSE, bem como da Escola Inclusiva, protegidos pelo Decreto - Lei n.º 3/2008, não podemos imputar apenas responsabilidades aos professores, à Formação Inicial destes ou ao número de formações profissionais que frequentaram, nomeadamente no caso dos Professores Titulares de Ensino Básico de 1.º Ciclo, pois a escola não é erigida unicamente por estes, por mais empenho que demonstrem, são necessários mais apoios, nomeadamente de disposições legais e a apoios à Formação Contínua, no domínio da Educação Especial. Segundo Fernandes (2011), em estudo efetuado com recurso a entrevista a docentes, a imposição por lei de determinadas práticas nas escolas, introduziram mudanças na realidade de trabalho dos professores, citamos: *“A imposição por lei para que se dialogue com outros colegas, para que se programem as actividades...obriga-os a abrir a porta, obriga-os a refletir sobre o que fizeram...impôs uma mudança à prática...a legislação que saiu e que obriga a reuniões de coordenação de ano e o facto de se trabalhar por ano e em par pedagógico fez abrir a porta de sala de aula e o trabalho entre pares tornou-se mais visível pela partilha de experiências, de planificar em conjunto.”* (p.179). Fernandes (ibidem) transmite-nos que instâncias centrais podem desencadear mudanças na educação promovida pelos docentes nas escolas, todavia realça considerações tecidas por Bolívar (2007), citando: *“(...) que as mudanças prescritas e legisladas (...) apenas afetaram o ponto-chave quando comprometem as escolas e os professores, o que os alunos aprendem e como os professores ensinam.”* (p.179). Com base em publicação lançada da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, intitulada *Desenvolvimento de um conjunto de Indicadores – Para a Educação Inclusiva na Europa* (2009), a legislação em educação tem destacado a importância de garantir qualidade à formação e ação docente, assegurando a inclusão de alunos NEE's nas escolas de ensino regular, em função de indicadores que passamos a transcrever: *“4.1. Programas de formação inicial e contínua de professores incluem conteúdos sobre a educação especial e a inclusão. 4.2. Professores e outros profissionais são apoiados para desenvolverem os seus conhecimentos, competências e atitudes relativas à inclusão de forma a estarem preparados para responder às necessidades de todos os alunos no ensino regular. 4.3. Disponibilização de cursos e oportunidades para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores. 4.4. Professores planificam, ensinam e reavaliam em parceria. 4.5. Recursos são disponibilizados para o adequado desenvolvimento profissional, relacionados com a resposta às necessidades especiais em educação inclusiva.”* (p.29).

Estanqueiro recorda-nos (ibidem) que para o professor a prioridade da sua ação pedagógica deve consistir, essencialmente, em *“(...) ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.”* (p.13). Este autor refere, também, que

os docentes não se devem cingir a práticas como a diferenciação pedagógica para intervir junto das problemáticas dos alunos, quer estas derivem de fatores cognitivos, emocionais, familiares ou sociais: *“Tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender. (...) Há muitos factores condicionantes da aprendizagem, que não dependem das escolas, nem da acção dos professores. Mas valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (as «inteligências múltiplas», na expressão de Howard Gardner) é um caminho para a motivação e sucesso.”* (p.14). Surge como fulcral a implementação de Práticas Inclusivas que preconizem os valores da Educação Inclusiva. Como constata Rodrigues (ibidem) necessitamos de: *“Práticas novas (ou práticas retiradas do rico acervo do museu das ideias pedagógicas) que possam dar forma e ação aos valores generosos, mas tantas vezes sem ligação ao quotidiano, que se ouvem citar nas nossas escolas.”* (p. 14). Assim há necessidade de monitorizar e avaliar as Práticas Inclusivas desenvolvidas nas escolas de ensino regular, por forma a gerar oportunidades de diálogo entre professores e outros profissionais de educação, simultaneamente promover oportunidades para a reflexão em equipa multidisciplinar, de acordo com modelos de ação inclusiva.

Parte II – Marco Metodológico

Justificação de Investigação

A temática escolhida para esta investigação insere-se no domínio da Educação Especial, fomentando conhecer e partilhar as percepções de um grupo de Professores Titulares do Ensino Básico do 1.º Ciclo, face o processo de Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Conforme Freixo (2010) a investigação apresenta-se como “(...) *um meio útil e necessário para a demonstração do campo de acção e de conhecimento de uma profissão de molde a que cada profissão seja capaz de facultar aos seus membros uma base de conhecimentos teóricos que apoia a sua prática. (...) facultar préstimos às pessoas e à comunidade ... contribuir para o desenvolvimento contínuo das profissões.*” (p. 28). Os Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo são atualmente confrontados com o imperativo de promover respostas adequadas a todos os alunos inseridos nas turmas regulares, sobretudo com a saída do Decreto - Lei n.º 3/2008. Com esta investigação pretendíamos ouvir a voz dos Professores Titulares, aceder às suas vivências pessoais e profissionais enquanto promotores de Inclusão. Visámos averiguar pensamentos, opiniões, impressões e sentimentos destes profissionais de educação, incumbidos de assumir Práticas Inclusivas - na Escola, na Turma, com a Família e na Comunidade. A nossa intenção primordial, ao promover esta investigação, foi a de sensibilizar os Professores Titulares para a importância da Inclusão, bem como para a pertinência de desenvolver práticas educativas de qualidade, subjugadas aos princípios de Escola Inclusiva. Tivemos o intuito apresentar e discutir as informações recolhidas junto dos Professores Titulares, por forma a tecer as considerações finais e algumas sugestões de reforço às Práticas Inclusivas estabelecidas, face a Inclusão de alunos com NEE`s.

Cultura de Escola – Análise Documental

O Agrupamento de Escolas Dr.º António Augusto Louro é uma estrutura educativa que engloba estabelecimentos de educação Pré-Escolar e de Ensino Básico do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, distribuídas pelas freguesias do Seixal, Paio Pires e Arrentela no Concelho do Seixal. Esta investigação desenvolveu-se na Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses, do Concelho do Seixal, Distrito de Setúbal, no ano letivo de 2012/2013.

Pátio Exterior da Escola Básica do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses



Imagem 1 – Pátio Exterior da Escola Básica do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses, com Jardim de Infância integrado, na freguesia do Seixal.

Esta Escola foi construída para corresponder às necessidades de adequação de espaços e valências em função do elevado número de alunos registados na comunidade envolvente. Este centro escolar foi inaugurado a 24 de setembro de 2009, construído para acolher até 275 alunos. No ano letivo 2012/2103 esta Escola acolheu 173 alunos no E.B. do 1.º Ciclo. Este recente edifício escolar é composto por dois pisos (R/ch e 1º andar), com um elevador para facilitar as deslocações. O edifício escolar disponibiliza de oito salas de 1.º Ciclo e três salas de Pré-Escolar, uma unidade de multideficiência, uma biblioteca, uma sala de apoio aos professores, um gabinete de coordenação escolar, uma zona polivalente, refeitório e cozinha, zona de arrumos e treze casas de banho. A área exterior, do edifício escolar, conta com uma área de 7, 284 m².

Esta Escola dispõe de um corpo docente composto por oito Professores Titulares, uma Professora de Educação Especial e um Coordenador de Escola. No ano letivo 2012/2013 registaram-se, ainda, seis Assistentes Operacionais (três efetivas e três contratadas). Os Professores Titulares contam com apoio de técnicos especializados (psicóloga, terapeuta da fala e terapeuta de psicomotricidade), integrados no núcleo de Desenvolvimento de Educação Especial deste Agrupamento.

Entrada da Escola Básica do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses



Imagem 2 – Interior (Entrada) da Escola Básica do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses, com Jardim de Infância integrado, na freguesia do Seixal.

A Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Quinta dos Franceses tem adotado um postura participativa na vida escolar, assumindo responsabilidades no desenvolvimento de várias atividades sócio-educativas, em parceria com a Escola. Conforme consta do Projeto Curricular de Agrupamento (P.C.A.), o número de turmas para cada estabelecimento de ensino define-se anualmente, em função do número de salas disponíveis e das imposições da D.R.E.L.V.T (Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo). No que concerne a Organização Curricular do 1.º Ciclo, o Plano Curricular do 1.º Ciclo é orientado de acordo com as normas do Ministério da Educação e Ciências. As Componentes do Currículo integram Áreas Curriculares Disciplinares - Educação para a Cidadania (transversal), Língua Portuguesa (8 horas por semana), Matemática (7 horas

por semana), Estudo do Meio (4 horas por semana), Expressões Artísticas (3 horas e 30 minutos por semana) - e Áreas Curriculares Não Disciplinares – Formação Pessoal e Social, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica (2 horas e 30 minutos por semana). As Atividades de Enriquecimento do Currículo (AEC) promovem a oferta de Apoio ao Estudo, Atividade Física, Ensino da Música e Inglês, numa carga horária de 6 horas e 45 minutos a 7 horas e 45 minutos, por semana. As Áreas Curriculares e Não Curriculares Disciplinares ficam à responsabilidade do Professor Titular de turma, que deve promover junto dos alunos alguma componente de trabalho com as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), a ser apresentado no P.C.T.. As AEC são desenvolvidas em horário extra-curricular, contudo os Professores Titulares devem assegurar a sua supervisão e avaliar, conjuntamente, com os Professores das AEC, no final de cada período letivo. O tema do Projeto Curricular de Agrupamento (P.C.A.), iniciado no ano letivo de 2008/2009, é *A Violência em Meio Escolar*, assumindo como objetivos promover a qualidade das interações, incentivar a cidadania e a participação da comunidade educativa na vida escolar: “(...) entre todos os intervenientes de cada escola e entre todas as escolas dos vários ciclos de ensino que integram o Agrupamento, visando a construção e a dinamização de um Projecto Educativo comum através de um conjunto de práticas sequencial, de mobilização de experiências, de metodologias, de instrumentos e de materiais, organizadas e coordenadas de modo a melhorar a qualidade da formação dos alunos e de todos os intervenientes em geral.” (p.6). Alude-se neste P.C.A. que a planificação atempada permite uma melhor coordenação dos conteúdos, áreas curriculares e atividades a dinamizar. A planificação dos conteúdos de trabalho e de atividades de áreas curriculares é também entendida como um importante instrumento de trabalho dos docentes. A diferenciação pedagógica e flexibilização do currículo para alunos com NEE's também é focada, no P.C.A., em consonância com a disposição legal do Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Neste P.C.A. consta como instrumento de trabalho o Regulamento Interno do Agrupamento, que como documento serve o propósito de garantir o correto funcionamento das suas escolas e estruturas de apoio educativo. A Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses rege-se, também, pelo seu Regulamento Interno. Paralelamente, o Plano de Atividades do Agrupamento assume-se como um instrumento de trabalho, que visa promover a participação dos Encarregados de Educação e familiares na vida escolar, através da divulgação no início de cada ano letivo das atividades programadas e em que todos poderão participar.

O Projeto Educativo de Agrupamento (P.E.A.) está acessível para consulta online, no *site* do agrupamento, válido desde o ano letivo de 2008/2009 até 2012/2013, deve ser considerado a curto / médio prazo, em atenção a possíveis alterações na realidade escolar. Este Agrupamento verifica a necessidade de proporcionar contextos escolares que promovam o *Sucesso para a Vida*, considerando para tal: instalações escolares e sua adequação; formação e expectativas do corpo docente; qualidade e quantidade dos materiais didáticos existentes; formação e adequação às necessidades do pessoal administrativo e dos Assistentes Operacionais de ação educativa. O P.E.A. explicita que se devem “*propôr currículos adequados às progressões nas várias áreas do desenvolvimento humanos e, deve igualmente proporcionar espaços de lazer e convívio agradáveis, limpos, bem equipados e dotados dos recursos humanos necessários.*” (p.4), pois com essas desejáveis condições asseguradas potencializa-se a qualidade das relações sociais, que tanto influem no sucesso escolar dos alunos, estimulando-os no sucesso para a vida. Este P.E.A. defende que as práticas democráticas devem ser promovidas no quotidiano escolar, em respeito pelo grau de desenvolvimento individual dos alunos e considerando as suas diferenças pessoais, nomeando-se aspetos motores, afetivos e cognitivos. Este Agrupamento valoriza a oferta de vários serviços educativos, tais como: “*(...) o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Apoio ao Aluno, a Sala de Apoio Especializado, Serviço de Ação Social Escolar, o Projeto Saúde, e sempre que possível manter parcerias com instituições do concelho do Seixal ou fora dele, se tal for conveniente.*” (p.4). Este Agrupamento de Escolas congrega um Departamento de Educação Especial (DEE): “*(...) constituído por docentes e técnicos especializados que têm como funções responder adequadamente em todas as escolas do agrupamento, às necessidades de TODOS os alunos, prioritariamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, articulando no seu conjunto com os restantes docentes, famílias e outros técnicos na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem.*” (p.38). Os objetivos apresentados no P.E.A., pretendem conferir maior qualidade de vida e igualdade social, para todos os alunos do Agrupamento. Passamos a indicar os objetivos deste P.E.A.: “*2.1. Promover o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo, através da promoção do sucesso educativo e da igualdade de oportunidades (...) o que implica uma procura de excelência da qualidade da relação pedagógica e práticas pedagógicas assentes em estratégias diversificadas, adaptadas às necessidades e capacidades de cada aluno; 2.2. Promover a qualidade de todos os espaços escolares, tornando a escola um local agradável de trabalho, cultura e lazer; 2.3. Promover a prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, mediante a utilização de estratégias e actividades integradoras (...) sensibilização para os direitos humanos (...); 2.4. Promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos conhecimentos e competências que permitam uma boa integração socioprofissional de cada um (...) e a consequente*

participação no mundo que nos rodeia; 2.5. Promover (...) um clima de trabalho e convívio adequado e garantir um ambiente de bem - estar (...); 2.6. Promover e dinamizar parcerias com associações culturais, recreativas e desportivas (...) otimizando infra - estruturas e equipamentos sub - aproveitados; 2.7. Criar e organizar respostas educativas para alunos com problemáticas de grande complexidade que exigem competências e recursos de difícil generalização, promovendo a aproximação entre a família, a escola e o mundo do trabalho, de modo a responder às necessidades educativas de cada alunos no sentido de potenciar o sucesso educativo e pessoal, em conjunto com os parceiros sociais. Direção Executiva do agrupamento, equipa multidisciplinar e outros serviços da comunidade.” (p.6).

Nas estratégias para o envolvimento de estruturas extra – escolares é indicado o interesse de reforçar as parcerias com associações (culturais, recreativas, desportivas, reformados/idosos) e instituições públicas ou privadas. Paralelamente, valoriza-se o apoio da Câmara Municipal do Seixal para facilitar o desenvolvimento de atividades educativas (viaturas para deslocações em visitas de estudo, apoio em iniciativas de desporto escolar, elaboração do Projeto Educativo), ficando claro no P.E.A. a mais valia dessa parceria. Funciona neste Agrupamento um núcleo de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), desenvolvendo um trabalho de estreita colaboração com o Departamento de Educação Especial (DEE), no processo de deteção, avaliação e encaminhamento dos casos dos alunos. No sentido de melhorar as respostas de apoio educativo especializado aos casos de alunos com NEE`s, ao nível das condições humanas e materiais, o Agrupamento de Escolas Dr.º António Augusto Louro estabeleceu uma parceria com a *CERCIZIMBRA* que passa a disponibilizar o apoio de técnicos especializados no apoio às NEE`s, neste Projeto de Cooperação.

Quanto ao Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) valoriza-se que favoreça o respeito pelas regras de convivência e o sentido de responsabilidade e participação social. Ao nível das atividades escolares as estratégias propostas privilegiam a participação ativa nas atividades escolares realizadas, promovendo a não – violência. Quanto à estratégias, ao nível das dinâmicas das estruturas de organização escolar, evidencia-se a importância de promover espaços de reflexão para o Conselho de Docentes e de Departamento, com a clara intenção de reduzir a margem de insucesso escolar, mediante o recurso ao trabalho colaborativo na resolução de problemas. Indicam-se, ainda, outras estratégias para as dinâmicas das estruturas de organização escolar, tais como: a redução de número de alunos por turma; uniformização de critérios disciplinares; aumento do número de técnicos/docentes especializados, no âmbito do

apoio às NEE's de carácter permanente, para efeitos de avaliação pedagógica, terapêuticas (fala, psicomotricidade, psicológicas) e adequações nas respostas educativas. No que concerne ao 1.º Ciclo, os Professores Titulares assumem a responsabilidade de organizar os P.C.T. respeitando as características dos seus alunos, a nível individual e de turma. A Caracterização de Turma permite ao Professor Titular proceder à Identificação das Potencialidades e Dificuldades da Turma, sendo na realidade um *“(...) excelente indicador para a definição de prioridades educativas tendo em conta o diagnóstico realizado pelos professores, quer ao nível dos conhecimentos, quer das capacidades e atitudes.”* (p.33), tal como se indica no P.C.A.. A Caracterização de Turma, a incluir no P.C.T., obedece a critérios de elaboração e deve conter determinadas informações, conforme se enuncia no P.C.A.: *“a) lista de alunos; b) registos de avaliação de todo o percurso escolar dos alunos; c) as estatísticas de sucesso; d) a caracterização social dos alunos e da turma (análise da situação da turma e identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino aprendizagem); e) situação das famílias e o registo do seu envolvimento na vida escolar; f) identificação de grupos culturais; g) a identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a respetiva articulação com os serviços especializados de apoio educativo, tendo em vista a superação de dificuldades; h) os registos das aprendizagens não realizadas e competências não adquiridas.”* (p.33). A Avaliação do P.C.T. deve cumprir três exigências, às quais todos os professores do agrupamento devem corresponder: *“a) verificar observância dos critérios de avaliação definidos no P.C.A.; b) a avaliação do processo e dos seus resultados tendo em vista a eventual necessidade de reformular o respetivo Projeto; c) comunicação de resultados e redefinição de estratégias de acompanhamento com encarregados de educação.”* (p.34). As modalidades de avaliação previstas são as designadas pelo Ministério da Educação e Ciência, em acordo mencionamos: a avaliação diagnóstico; a avaliação formativa; a avaliação sumativa; a auto – avaliação. Conforme apuramos as classificações no Ensino Básico do 1.º Ciclo são obrigatoriamente de designação qualitativa. Este tipo de classificações permitem criar planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento do aluno. A avaliação, tratando-se de um aluno abrangido pelo Decreto – Lei n.º3/2008 assume critérios, modalidades e condições especiais, consideradas pelo Agrupamento de Escolas Dr.º António Augusto Louro.

Procedimentos de Investigação

Nesta investigação planificámos atempadamente os diferentes momentos da nossa ação, procurando organizar e estruturar as diferentes tarefas a concretizar, por forma a respeitar o limite temporal do ano letivo 2012/2013. Para executar esta investigação, primeiramente procedemos à recolha de informações utilizando o método de análise documental. Seguidamente, contactámos com a Coordenação de Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses (Anexo 1), a fim de apresentar a temática em estudo e obter as necessárias autorizações à recolha de dados (aplicação de questionários e entrevistas) junto dos Professores Titulares (Anexo 2). Promovemos um Protocolo de Cooperação para legitimar a recolha de dados pretendida, informando os participantes (Amostra de Estudo) das características do nosso estudo:

- Apresentação da temática de estudo e dos objetivos da investigação;
- Convite à participação voluntária dos participantes do grupo de estudo e o agradecimento antecipado pela colaboração prestada, promovendo um Protocolo de Cooperação entre investigador - grupo de estudo;
- Afirmação do respeito pelos valores éticos de investigação, de proteger o anonimato e a confidencialidade das identidades dos Professores Titulares, tal como afirma Freixo (2010): *“Todas as pessoas têm o direito de não participarem seja de que modo for em qualquer investigação. No que se refere ao direito à privacidade, pretende-se salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade.”* (p.178).
- Agendamentos de momentos próprios para a recolha dados (entrega e preenchimento de questionários, realização de entrevistas) com respeito pelas tarefas profissionais e horário laboral dos Professores Titulares envolvidos neste estudo;
- Disponibilidade da autora deste trabalho para o esclarecimento de dúvidas, a todos os sujeitos participantes no estudo.

Este pedido de autorização foi devidamente apresentado e aprovado pela Coordenação do Agrupamento de Escolas Dr.º António Augusto Louro, bem como pelo respetivo Coordenador da Escola da Quinta dos Franceses. Os guiões de questionário (Anexo 3) e de entrevista (Anexo 4) a aplicar no nosso estudo, só foram entregues aos Professores Titulares após consentimento do respetivo Coordenador de Escola. A

entrega dos questionários decorreu em contexto escolar, deslocámo-nos à sala de aula de cada Professor Titular do E.B. do 1.º Ciclo da Escola Quinta dos Franceses, na Freguesia do Seixal. Os questionários distribuídos aos Professores Titulares foram todos entregues e recolhidos no 2.º período, do ano letivo 2012/2013. Após prévio agendamento de datas de entrevista com os Professores Titulares realizámos oito entrevistas semi-estruturadas, as quais ficaram registadas com recurso a gravador áudio portátil Mp3. O prévio agendamento de entrevistas, junto dos Professores Titulares, visou não perturbar as suas funções docentes, em horário letivo. As oito entrevistas foram promovidas no decorrer do 3.º Período, do ano letivo de 2012/2013. Este estudo garante a privacidade dos Professores Titulares, pelo que na fase de tratamento das informações recolhidas os Professores Titulares são referidos em código, com recurso a letras do alfabeto de A a H, como exemplo: Professor Titular A (P.T.A.), Professor Titular H (P.T.H.). Aos entrevistados foi dada a liberdade de comunicarem sobre a temática proposta, bem como acerca de outras questões que sentissem relevantes, apesar de não se apresentarem indicadas em guião. Esta postura permitiu-nos obter valiosas informações através dos comentários dos entrevistados, que à partida não se calculavam apurar. Conforme Bardin (2004) salienta, o termo de análise de conteúdo remete-nos para: “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens.” (p.37). O corpo de análise deste trabalho assenta, precisamente, no conteúdo apurado através de questionário e de entrevista semi – estruturada, apoiando-se ainda na Análise Documental efetuada, referente à Cultura de Escola.

Metodologia e Instrumentos de Investigação

O nosso estudo de natureza qualitativa visa a compreensão, no que concerne as Perceções de Práticas Inclusivas dos Professores Titulares face a Inclusão de Alunos com NEE`s. Conforme Sousa (2005), citando Bogdan e Bicklen (1991), o Modelo Qualitativo “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.” (p.31), razão pela qual optámos por adotar este modelo de investigação. Esta investigação é orientada pela motivação de compreender o desenvolvimento da Prática Inclusiva sob a ótica dos Professores Titulares, visando identificar e descrever as dificuldades observadas no processo de Inclusão de Alunos com NEE`s. De acordo com Almeida (2008) a investigação qualitativa é “(...) dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos” (p. 26).

Através da análise documental desenvolvemos o nosso conhecimento de documentos inerentes ao Agrupamento de Escolas Dr.º Augusto Louro, que regem o funcionamento e organização da Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses, onde se centra a nossa investigação. Para este efeito consultámos o Projeto Educativo de Agrupamento (P.E.A) e Projeto Curricular de Agrupamento (P.C.A.), recolhendo informações necessárias à apresentação e discussão das mesmas. Paralelamente, realizámos um Guião de Questionário (Anexo 3) e outro de Entrevista Semi – Estruturada (Anexo 4), a responder pelos Professores Titulares do grupo de estudo. Para efetuar a recolha de informações, optámos pela técnica de análise documental, inquérito por questionário (carácter anónimo) e entrevista semi – estruturada (com registo de gravação áudio, em formato MP3). Os questionários e entrevistas apresentados nesta investigação foram adaptados do *Índex para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, dos autores Ainscow e Booth (2011).

A recolha de informações através do método de inquérito por questionário permitiu-nos, segundo Freixo (ibidem): “(...) organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que (as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa.” (p.197). No conteúdo do questionário sinalizamos duas categorias de questões: “(...) aquelas que se debruçavam sobre os factos e aquelas ainda que se debruçavam sobre opiniões, atitudes, preferência, etc.” (Freixo, 2010, p.199). Neste estudo o questionário é constituído por questões de

resposta fechada, o que permitiu maior “(...) rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para posterior análise; (...) contextualizar melhor a questão” (Freixo, 2010, p.205). Apresentámos aos inquiridos uma lista de cinco respostas possíveis, pedindo-se-lhes para indicarem a que estivesse em maior acordo com as suas perceções relativamente a cada questão. O grau de importância que se atribuí a cada questão, divide-se nas seguintes cinco opções de resposta: Nunca; Raramente; Com alguma frequência; Com muita frequência; Sempre.

O método de inquérito por entrevista visou a recolha presencial de informações, em conformidade com Sousa (ibidem), “A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.” (p.247). Segundo Lapo (ibidem) “A escolha da abordagem narrativa das entrevistas qualitativas relaciona-se com diversas causas, mas talvez a de maior importância seja que, ao ouvir cuidadosamente as histórias dos entrevistados, possamos fazer um re-exame profundo do que foi dito.” (p.85), o que nos permite aceder a diferentes perspetivas de uma realidade partilhada e experiência entre o vários sujeitos da amostra. Esta técnica de investigação gera a oportunidade de alcançar maior profundidade nos tópicos abordados, neste caso centradas nas perceções do Professores Titulares. Recorremos à entrevista semi - estruturada devido à nossa intenção de apurar informações diretamente no grupo de estudo, desenvolvendo as ideias decorrentes das reflexões dos entrevistados. A entrevista semi – estruturada implica uma preparação prévia das questões a colocar, todavia permite ao entrevistado algum espaço à reflexão e promove resposta abertas. O nosso guião de entrevista semi – estruturada (Anexo 4) é composto por três partes, onde se contempla um momento inicial para saudação do Entrevistador aos Professores Titulares, seguidamente temos o corpo central do guião onde constam as questões face a temática da investigação, por último exploram-se questões mais amplas, com abertura para algumas considerações pessoais e sugestões às Práticas Inclusivas, a vincular futuramente na Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses. O tempo de gravação das entrevistas variou entre os 15 e os 30 minutos, consoante a elaboração das respostas de cada entrevistado. A aplicação das entrevistas foi, igualmente, efetuada pela autora deste trabalho, em contexto escolar. As entrevistas decorreram na respetiva sala de aula, dos Professores Titulares. A escolha do ambiente de sala de aula foi intencional, o local onde os Profesores Titulares exercem as suas

funções pedagógicas e interagem com as suas turmas de ensino regular. Após a leitura das entrevistas realizadas, a análise de conteúdo decorre em função dos objetivos propostos e das dimensões de análise (categorias e sub-categorias), estabelecidas *à priori* aquando da execução dos guiões, posteriormente aplicados neste estudo.

Objetivos de Investigação

Este estudo teve como objetivo geral compreender *A Percepção da Prática Inclusiva dos Professores Titulares de Ensino Básico do 1º Ciclo, face a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE`s)*. Segundo Freixo (ibidem) “o objectivo de um estudo constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (p. 164). Formulámos os objetivos específicos, em função do objetivo geral do estudo, os quais se indicam:

Objetivos de Investigação

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Categorias de Análise
Compreender: <i>A Percepção da Prática Inclusiva dos Professores Titulares do E.B. do 1.º Ciclo, face a Inclusão de Alunos com NEE`s.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Averiguar quais as Práticas Inclusivas aplicadas e desenvolvidas;• Conhecer os valores e atitudes promovidos;• Perceber quais as dificuldades e desafios no desenvolvimento de Práticas Inclusivas;• Compreender a relevância atribuída à Formação Contínua.	<ul style="list-style-type: none">• na Turma;• na Escola;• na Família;• Parcerias na Comunidade.

Tabela 1 - *Objetivos de Investigação*

Estabelecemos previamente as nossas categorias de análise, tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, visando a posterior apresentação e análise de conteúdos. O conteúdo dos dados recolhidos, junto dos Professores Titulares do E.B. do 1.º Ciclo através de questionário e entrevista, constituem o corpo de análise da temática em estudo.

Amostra

Este estudo apresenta uma amostra selecionada, constituída por oito Professores Titulares a lecionar na Escola de E.B. do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses, no ano letivo de 2012/2013. Esta escola funciona em regime de horário duplo (manhã/tarde), pelo que o grupo de Professores Titulares se dividem por três turmas do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, uma turma do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano de escolaridade. Todos os Professores Titulares têm alunos com NEE's inseridos nas suas turmas de ensino regular.

Universo da Amostra de Estudo

Amostra de Estudo	Universo
Professores Titulares a lecionar na Escola de E.B. do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses.	8 Professores Titulares

Tabela 2 – *Universo da Amostra de Estudo*

Segundo Sousa (ibidem) a recolha de informações através de entrevista apresenta algumas desvantagens, referindo-se a “*Menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato;*” (p.248) e a intenção do entrevistado “*(...) causar boa impressão ao entrevistador, transmitindo-lhe uma imagem lisonjeira (...), consciente e atenta, chegando algumas vezes a responder mais para causar esta impressão do que para dizer realmente o que pensa sobre o que se lhe pergunta.*” (p.257). Em atenção a estes aspetos indicados, aplicámos o método de inquérito através de questionário, de carácter confidencial e anónimo. O inquérito por questionário vem permitir que os docentes respondam de forma descomprometida, sem receio de como as suas opiniões possam ser interpretadas pelos os outros, permitindo maior veracidade nas respostas dadas.

As perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9 integradas no Guião de Entrevista Semi-Estruturada (Anexo 4), permitiram-nos caracterizar os Professores Titulares, no âmbito profissional, bem como recolher e apresentar dados relativos às suas turmas de ensino regular, no ano de 2012/2013. No âmbito da caracterização pessoal, o questionário aplicado forneceu-nos informações dos Professores Titulares, relativas a Sexo e Idade.

Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Sexo)

Amostra de Estudo	Sexo	
	Feminino	Masculino
Professores		
Titulares	7	1

Tabela 3 – Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Sexo)

A amostra de estudo é composta por sete sujeitos do sexo feminino e um do masculino, como é apresentado na Tabela 3 – *Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Sexo)*.

Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Idade)

<i>Idade</i>	36/40	41/45	46/50	51/55
Professores				
Titulares	2	2	3	1

Tabela 4 – Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Idade)

Apresentamos os dados relativos a Idade na Tabela 4 – *Dados Pessoais da Amostra de Estudo (Idade)*, onde observamos que o grupo da amostra de estudo se distribuí entre os trinta e seis e os cinquenta e cinco anos de idade.

Dados Profissionais da Amostra de Estudo

Dados Profissionais da Amostra de Estudo	Professores Titulares	P.T. A.	P.T. B.	P.T. C.	P.T. D.	P.T. E.	P.T. F.	P.T. G.	P.T. H.
		Habilitações Académicas	Área de Formação Inicial	1.º Ciclo	2.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º Ciclo
	Ano de Conclusão de Formação Inicial;	2000	2000	1998	1986	1991	1997	1988	1987
	Grau de Formação Académica;	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.

	Formação Especializada;	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Experiência Profissional na Escola	Número de anos a lecionar na Escola;	4 anos	3 anos	4 anos	4 anos	4 anos	3 anos	4 anos	2 anos
Experiência Profissional em Turma de Ensino Regular	Experiência de trabalho com NEE`s.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 5 – Dados Profissionais da Amostra de Estudo

Na Tabela 5 – *Dados Profissionais da Amostra de Estudo*, distinguimos e organizámos algumas informações referentes ao Professores Titulares de E.B. do 1.º Ciclo, participantes na nossa investigação. Apresentamos os dados apurados individualmente, diferenciando os Professores Titulares com recurso a código alfabético, de A a H (ex.: Professor Titular A – P.T.A.). Organizámos os dados profissionais da amostra de estudo, considerando: Habilitações Académicas; Experiência Profissional na Escola; Experiência Profissional com com NEE`s na Turma; Caraterização de Turma a Lecionar no Ano Letivo 2012/2013.

Área de Formação Inicial de Professores Titulares da Amostra de Estudo.

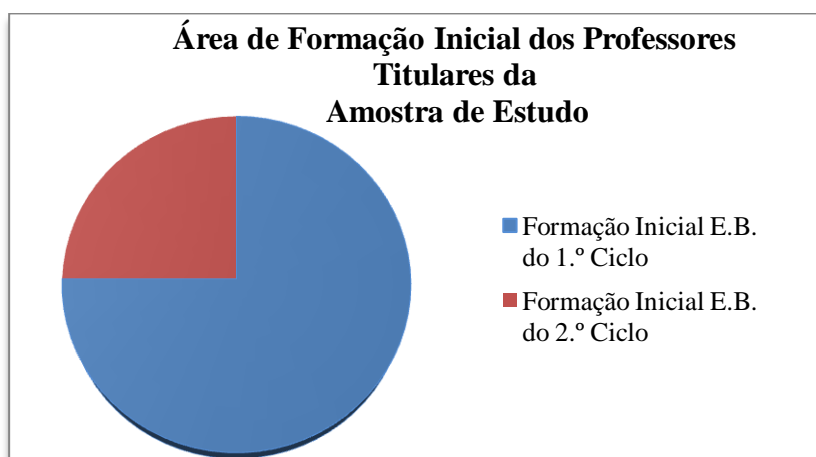


Gráfico 1 – Área de Formação Inicial de Professores Titulares da Amostra de Estudo.

A maioria do Professores Titulares, da Amostra de Estudo, possui Formação Inicial e qualificação profissional vocacionada para o Ensino Básico do 1.º Ciclo, como

se apresenta no Gráfico 1. Distinguímos que todos os Professores Titulares da Amostra de Estudo concluíram a sua Formação Inicial (Licenciatura) até o ano 2000.

Professores Titulares com Formação Especializada.

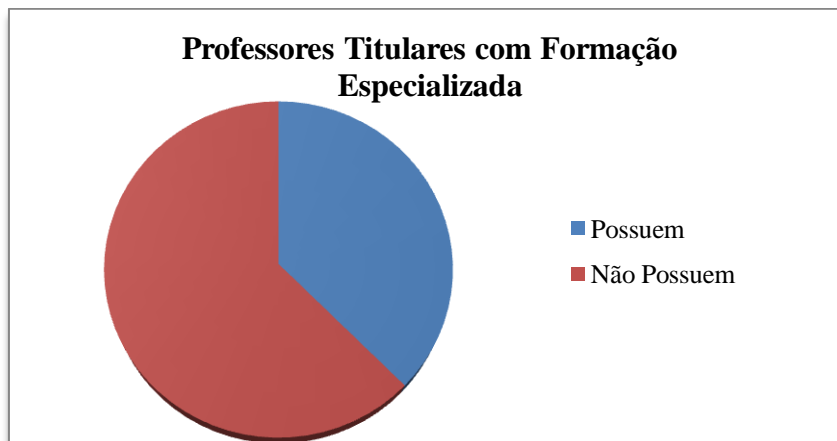


Gráfico 2 – Professores Titulares com Formação Especializada.

Averiguámos que a maioria dos Professores Titulares não possui Formação Especializada, no domínio da Educação Especial, tal como se ilustra no Gráfico 2. Na Tabela 5, verificamos que apenas três Professores Titulares possuem Formação Especializada.

Experiência de Trabalho com Alunos NEE`s.

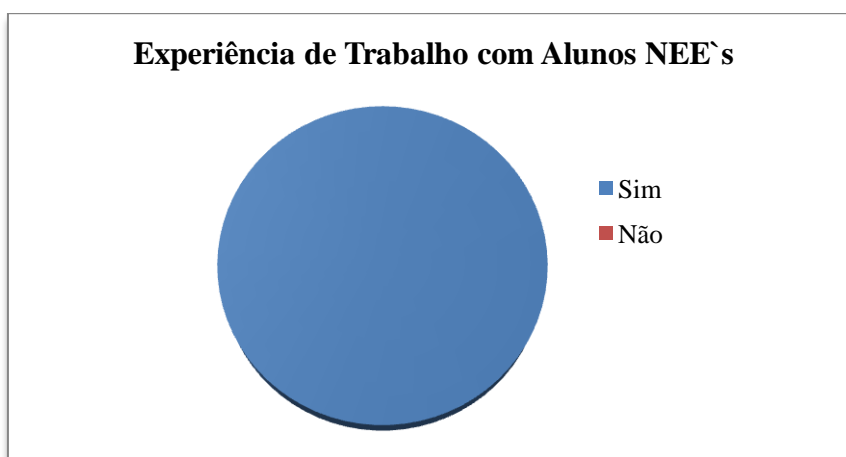


Gráfico 3 – Experiência de Trabalho com Alunos NEE`s.

Confirmámos que todos os Professores Titulares, ao longo da sua carreira profissional, adquiriram experiência de trabalho junto de alunos com NEE`s, conforme se evidencia no Gráfico 3 e, anteriormente, na Tabela 5.

Número de Anos a Lecionar na Escola de E.B. do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses.

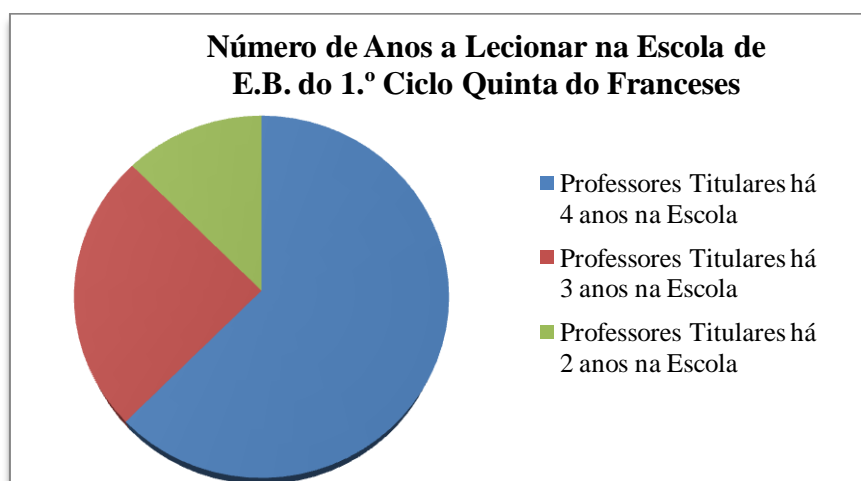


Gráfico 4 – *Número de Anos a Lecionar na Escola de E.B. do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses.*

Verificámos que a maioria dos Professores Titulares estão integrados nesta Escola há quatro anos, tal como se observa no Gráfico 4. Devemos referir que esta Escola abriu funções há quatro anos, por isso a maioria dos Professores Titulares colabora desde a abertura da mesma. Conforme consta da Tabela 5, cinco Professores Titulares integram este grupo docente há quatro anos, dois Professores Titulares estão na Escola há três anos, apenas um entrou há dois anos.

Caraterização das Turmas dos Professores Titulares da Amostra de Estudo.

Ano Letivo 2012/2013	Professores Titulares	P.T.	P.T.	P.T.	P.T.	P.T.	P.T.	P.T.	P.T.
		A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.
Turmas	Ano de Escolaridade da Turma;	1.º Ano	3.º Ano	1.º Ano	2.º Ano	1.º Ano	4.º Ano	4.º Ano	2.º Ano
	N.º Total de Alunos da Turma;	24	19	19	26	20	20	25	20
	N.º de Alunos Retidos na Turma;	---	2	---	1	---	3	2	---
	N.º de Alunos com NEE's na Turma.	1	2	2	1	2	3	4	2

Tabela 6 – *Caraterização das Turmas dos Professores Titulares da Amostra de Estudo.*

Na Tabela 6 – *Caraterização das Turmas dos Professores Titulares da Amostra*, podemos visualizar: Ano de Escolaridade da Turma; Número Total de Alunos da Turma; Número de Alunos Retidos na Turma; Número de Alunos com NEE`s na Turma. No ano 2012/2013, os P.T.A., P.T.C. e P.T.E. lecionaram o 1.º ano de escolaridade, o P.T.D. e o P.T.H. lecionaram o 2.º ano de escolaridade, o P.T.B. o 3.º ano de escolaridade, por fim, o P.T.F. e P.T.G. lecionaram o 4.º ano de escolaridade.

Apurámos que o número de alunos, por turma, variava entre os dezanove e os vinte e seis alunos. O P.T.D. possuía vinte e seis alunos, sendo a turma que detinha o maior número de alunos. Constatámos, ainda, que quatro dos Professores Titulares (P.T.B., P.T.D., P.T.F., P.T.G.) possuíam alunos retidos nas suas turmas de ensino regular. Verificámos a presença de alunos com NEE`s em todas as turmas. No total, identificámos dezassete casos de alunos com NEE`s, na Escola de E.B. do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses. O P.T.G. tinha quatro casos NEE`s num total de vinte e cinco alunos, configurando-se como a turma com o maior número de alunos com NEE`s.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Dados Recolhidos

Apresentação dos Dados Recolhidos através de Questionário

Considerando o questionário utilizado neste estudo, estruturámos quatro grupos de questões, onde se focam as Práticas Inclusivas desenvolvidas na Turma, Escola, Família e Parcerias na Comunidade. Mediante as respostas obtidas através de questionário, apresentamos as informações apuradas em função dos objetivos propostos neste trabalho.

Dimensões de Práticas Inclusivas presentes no Questionário.

Dimensões de Práticas Inclusivas	Perguntas de Questionário
Turma	Pergunta 1 (P1) – O ensino, na turma, é planificado anualmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?
	Pergunta 2 (P2) – O ensino, na turma, é planificado mensalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?
	Pergunta 3 (P3) – O ensino, na turma, é planificado semanalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?
	Pergunta 4 (P4) – Planifica de acordo com problemática de alunos NEE`s?
	Pergunta 5 (P5) – Na planificação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos?
	Pergunta 6 (P6) – As atividades de aprendizagem promovem a compreensão para as diferenças individuais dos alunos da turma?
	Pergunta 7 (P7) – Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos?
	Pergunta 8 (P8) – A diferenciação pedagógica entre alunos é utilizada, na turma, como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem?
	Pergunta 9 (P9) – Os alunos, na turma, aprendem em colaboração uns com os outros?
	Pergunta 10 (P10) – Promove na turma o trabalho a pares e em pequenos grupos?
	Pergunta 11 (P11) – Verifica, na turma, que a disciplina em sala de aula tem por base o respeito mútuo?
Pergunta 15 (P15) – Considera os Professores de Educação Especial co – responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos NEE`s, na Turma?	

Escola	Pergunta 12 (P12) – Os Professores Titulares planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?
	Pergunta 13 (P13) – Os Professores de Educação Especial colaboram na planificação, com os docentes de ensino regular?
	Pergunta 14 (P14) – Os conhecimentos especializados adquiridos pelos Professores de Educação Especial, da Escola, são plenamente aproveitados?
	Pergunta 16 (P16) – Considera os Professores de Educação Especial co – responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da Escola?
	Pergunta 17 (P17) – Considera os Professores de Apoio Escolar co – responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da Escola?
	Pergunta 21 (P21) – Os Professores Titulares desenvolvem estratégias para apoiar o ensino e a participação de todos os alunos, na Escola?
	Pergunta 23 (P23) – Os recursos humanos da Escola são suficientes para o sucesso escolar de todos os alunos?
	Pergunta 24 (P24) – Os recursos materiais da Escola são suficientes para as necessidades de todos os alunos?
	Pergunta 27 (P27) – Considera que o Agrupamento é recetivo às Práticas Inclusivas?
Família	Pergunta 18 (P18) – Verifica que os “trabalhos de casa” contribuem para envolver as famílias nas aprendizagens dos seus educandos?
	Pergunta 19 (P19) – Enquanto Professor Titular desenvolve estratégias por forma a envolver as famílias de alunos NEE`s na sua aprendizagem e participação escolar?
	Pergunta 20 (P20) – Existe articulação periódica com a presença da família de alunos NEE`s, na Escola?
Parcerias na Comunidade	Pergunta 22 (P22) – Todos os alunos da Turma participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (ex. desporto escolar, visitas escolares)?
	Pergunta 25 (P25) – Os recursos da Comunidade/Parcerias são articulados com a Escola?
	Pergunta 26 (P26) – A Escola promove formações / sensibilização, no domínio das NEE`s, junto da comunidade escolar?

Tabela 7 – Dimensões de Práticas Inclusivas presentes no Questionário.

Na Tabela 7 – Dimensões de Práticas Inclusivas presentes no Questionário observamos como se estruturam as perguntas do questionário em função das dimensões

indicadas. Num total de vinte e sete perguntas, incluídas no questionário entregue aos Professores Titulares participantes neste estudo, integrámos doze perguntas relativas à Dimensão de Práticas Inclusivas na Turma, nove perguntas para a Dimensão de Práticas Inclusivas na Escola, três perguntas para a Dimensão de Práticas Inclusivas com a Família e outras três perguntas na Dimensão de Práticas Inclusivas com Parcerias na Comunidade.

Dimensão de Práticas Inclusivas na Turma

Apresentamos os dados recolhidos relativos à Dimensão de Práticas Inclusivas na Turma, de acordo com as respostas proporcionadas pelos Professores Titulares.

O ensino, na turma, é planificado anualmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?

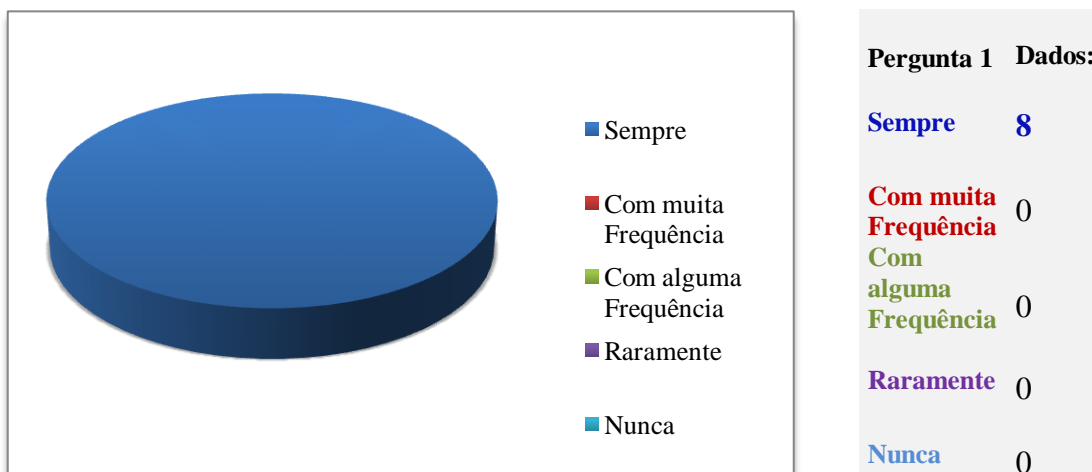


Gráfico 5 - (Questionário - Pergunta1) - *O ensino, na turma, é planificado anualmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?*

Neste âmbito identificámos que o grupo Professores Titulares inquiridos planifica o ensino anualmente, em respeito pelas necessidades de aprendizagem de todos os alunos da Turma. A prática de planificação anual está completamente uniformizada nesta Escola, sendo aplicada pelo grupo de Professores Titulares, conforme foi verificado através das respostas obtidas, no questionário aplicado.

O ensino, na turma, é planificado mensalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?

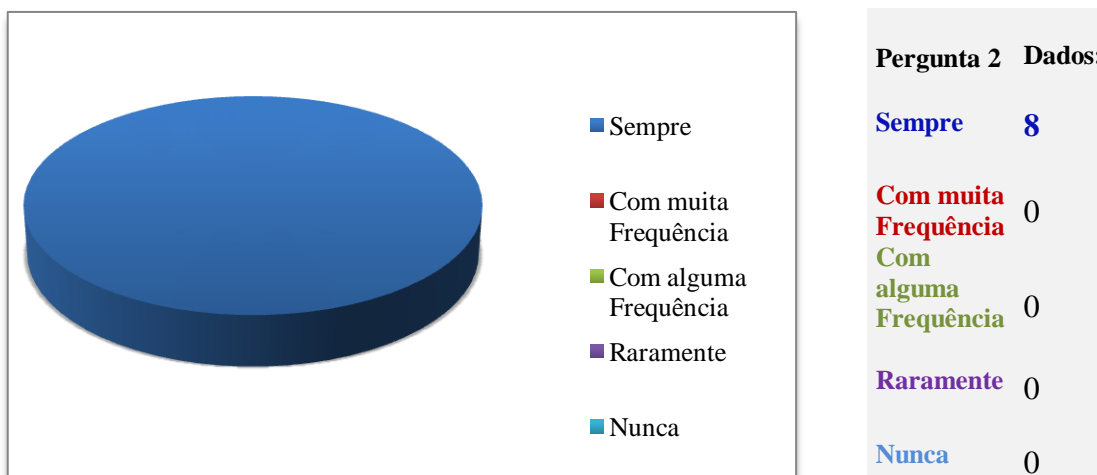


Gráfico 6 - (Questionário - Pergunta 2) - *O ensino, na turma, é planificado mensalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?*

No grupo de Professores Titulares confirmou-se que a totalidade planifica mensalmente o ensino, considerando as necessidades de aprendizagem de todos os alunos da turma, constatando-se que a prática de planificação mensal está devidamente integrada por este grupo de docentes.

O ensino, na turma, é planificado semanalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?

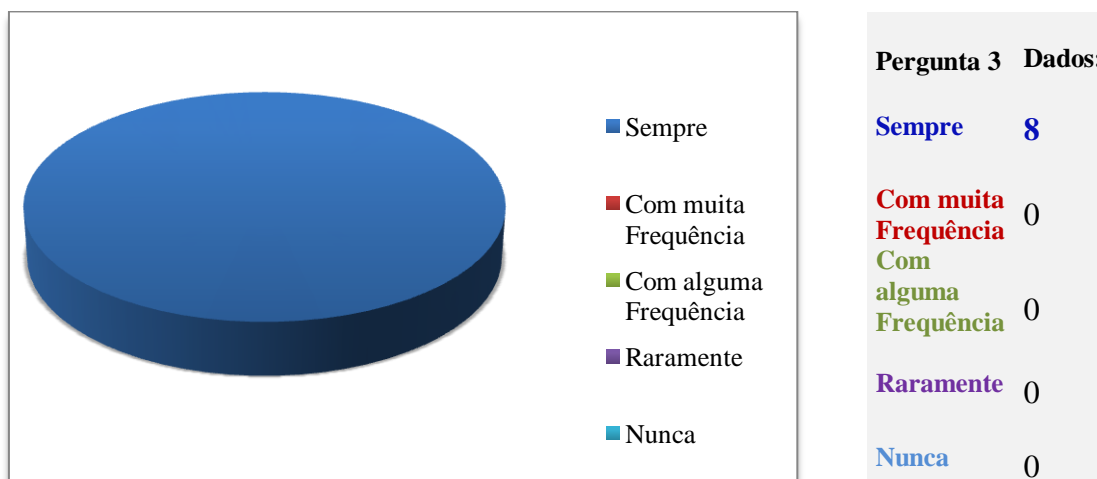


Gráfico 7 - (Questionário - Pergunta 3) - *O ensino, na turma, é planificado semanalmente atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos?*

Verificámos que a totalidade dos Professores Titulares assume executar a planificação semanal, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos da turma.

Planifica de acordo com problemática de alunos NEE`s?

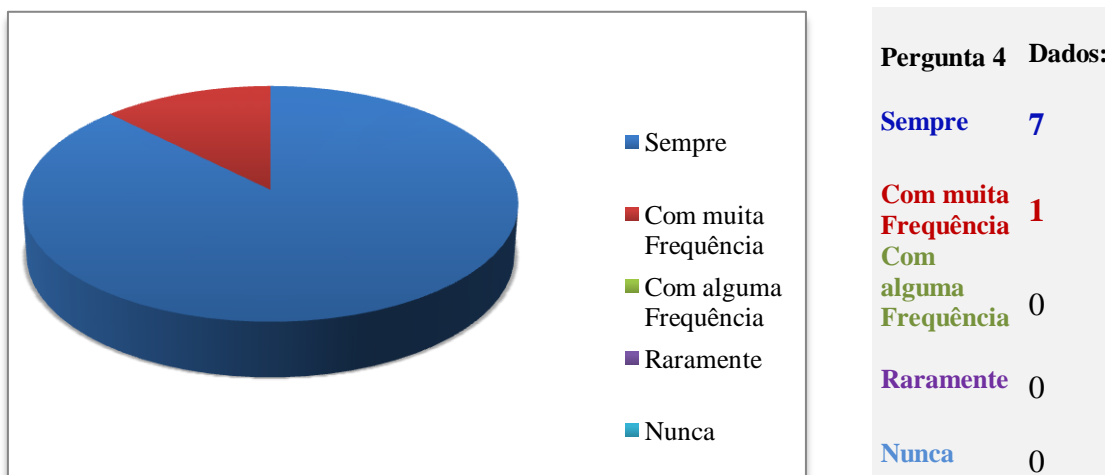


Gráfico 8 - (Questionário - Pergunta 4) - Planifica de acordo com problemática de alunos NEE`s?

Conforme os dados apresentados no Gráfico 8 averiguamos que a maioria dos Professores Titulares planifica sempre de acordo com as problemáticas de alunos com NEE`s inseridos na turma. Somente um dos Professores Titulares indicou planificar com muita frequência em função das problemáticas apresentadas por alunos com NEE`s.

Na planificação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos?

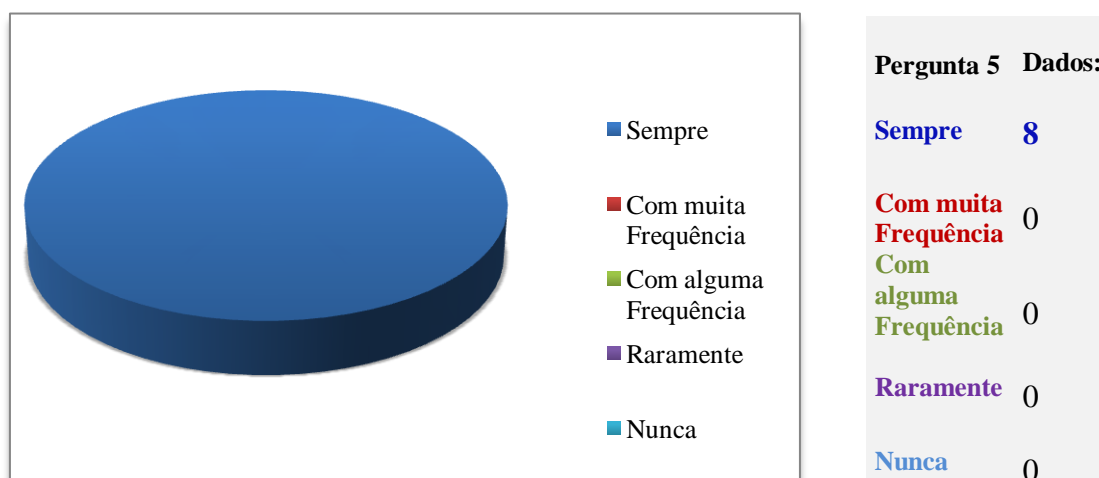


Gráfico 9 - (Questionário - Pergunta 5) - Na planificação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos?

De acordo com os dados recolhidos verificámos que a totalidade dos Professores Titulares ao planificar manifesta a preocupação de promover a aprendizagem com sucesso de todos os alunos. Mediante as perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 colocadas no questionário, relativamente às práticas de planificação dos Professores Titulares, averiguamos que todos confirmam planificar anualmente, mensalmente e semanalmente, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos da turma. Relativamente à preocupação de planificar, de acordo com as problemáticas de alunos NEE`s, apenas um Professor Titular respondeu que o faz com muita frequência, todos os outros veicularam planificar sempre com atenção aos casos de NEE`s inclusos nas suas turmas. Conseguimos confirmar que a planificação e estruturação do ensino são práticas desenvolvidas e completamente instaladas no grupo de Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo inquiridos, visando promover o sucesso escolar dos alunos da turma, na sua globalidade.

As atividades de aprendizagem promovem a compreensão para as diferenças individuais dos alunos da turma?

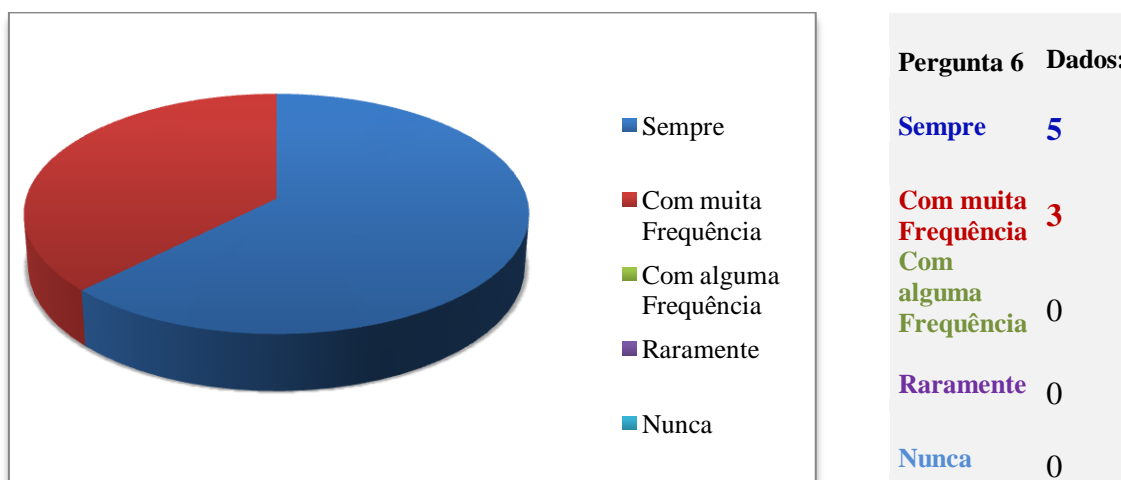


Gráfico 10 - (Questionário - Pergunta 6) - *As atividades de aprendizagem promovem a compreensão para as diferenças individuais dos alunos da turma?*

Na pergunta 6 do questionário, entregue aos Professores Titulares da amostra de estudo, visualizamos que cinco consideram que as atividades de aprendizagem promovem sempre a compreensão para as diferenças individuais dos alunos, enquanto que três revelam que com muita frequência. Não obstante, todos os Professores Titulares inquiridos partilham a ideia de que as atividades de aprendizagem promovidas reforçam a compreensão na turma para a diversidade dos indivíduos e suas características pessoais.

Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos?

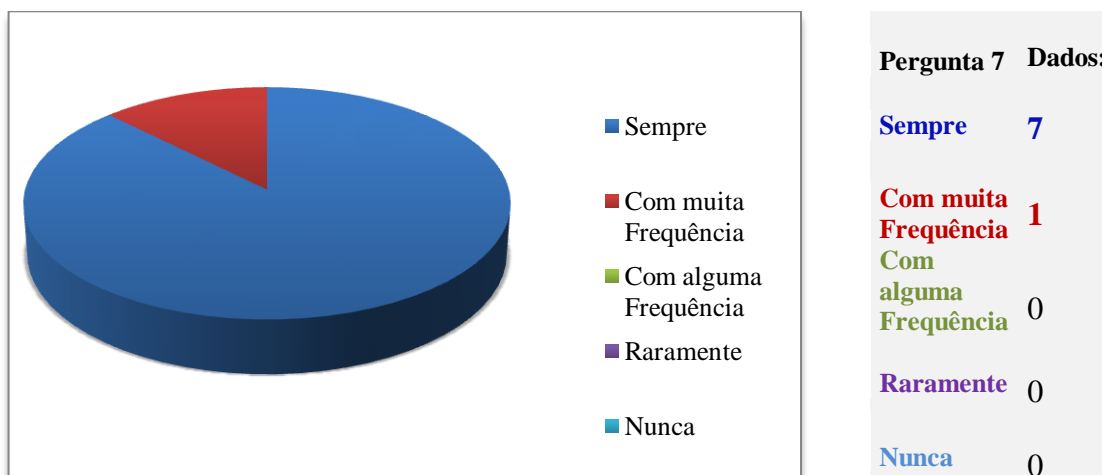


Gráfico 11 - (Questionário - Pergunta 7) - *Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos?*

Na pergunta 7 do questionário, esclarecemos que a totalidade dos Professores Titulares concorda que se deve facilitar e promover a participação de todos os alunos na turma. No Gráfico 11 apresentam-se os dados apurados, onde sete Professores Titulares indicam que encorajam sempre a participação de todos os alunos nas aulas, somente um refere que com muita frequência. A diferença de respostas entre Professores Titulares à pergunta 7 é mínima, sendo possível constatar a coesão de percepções no grupo docente questionado.

A diferenciação pedagógica entre alunos é utilizada, na turma, como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem?

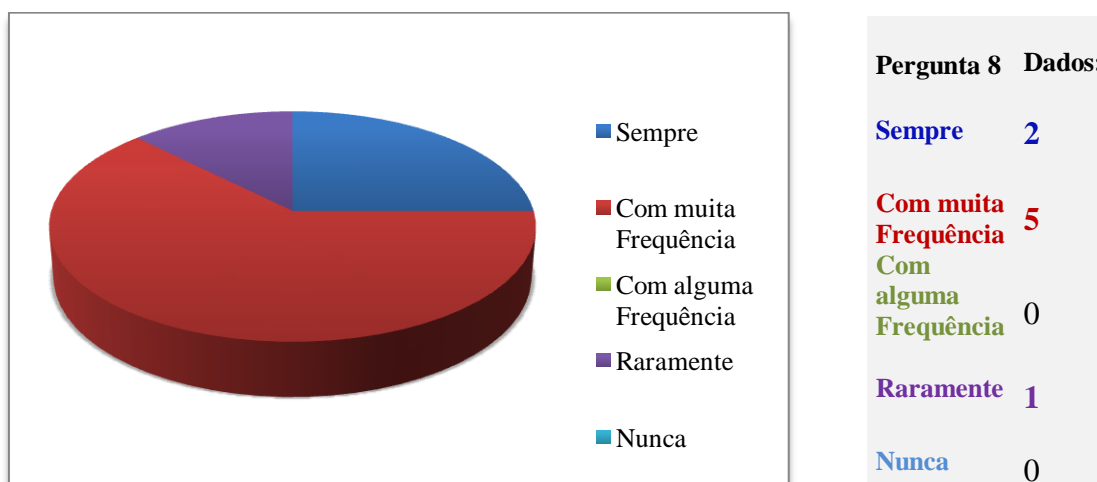


Gráfico 12 - (Questionário - Pergunta 8) - *A diferenciação pedagógica entre alunos é utilizada, na turma, como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem?*

No que concerne a pergunta 8 (Gráfico 12) apurámos diferença de opiniões no grupo de Professores Titulares inquiridos, quanto à prática de diferenciação pedagógica entre alunos da turma como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem. Dois Professores Titulares manifestam que recorrem sempre a esta estratégia, cinco indicam que com alguma frequência e um assinala que raramente o faz. Assim, aferimos que esta prática não é totalmente uniforme no grupo de docentes questionado, enquanto estratégia de ensino – aprendizagem. Nas respostas apuradas em questionário sobressai a unanimidade quanto à valorização e encorajamento à participação de todos os alunos da turma (pergunta 7), sem a mesma expressão uníssona quanto à estratégia de diferenciação pedagógica (pergunta 8), igualmente relevante por forma a garantir o sucesso escolar.

Os alunos, na turma, aprendem em colaboração uns com os outros?

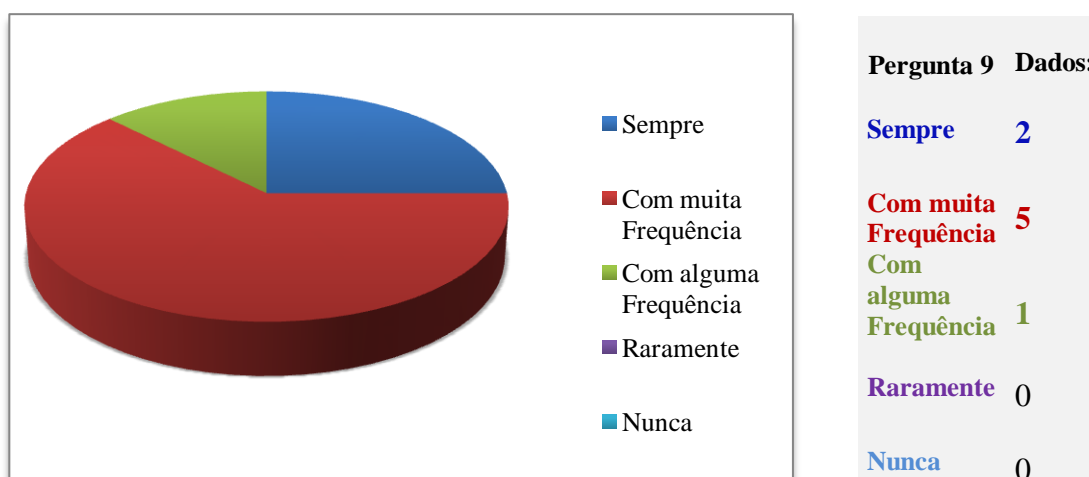


Gráfico 13 - (Questionário - Pergunta 9) - *Os alunos, na turma, aprendem em colaboração uns com os outros?*

Conforme se aferiu nos dados recolhidos através de questionário, no que se refere à pergunta 9, dois Professores Titulares atestam que os alunos da turma aprendem sempre em colaboração uns com os outros, cinco indicam que com muita frequência e somente um especificou que com alguma frequência. Constatou-se falta de consensualidade entre os Professores Titulares inquiridos, na forma como percebem a aprendizagem colaborativa entre os seus alunos, uns consideram-na um elemento preponderante nas atividades desenvolvidas na turma, outros nem tanto. Averiguamos que todos os Professores Titulares recorrem à aprendizagem colaborativa na turma,

variando as respostas dos Professores Titulares quanto à regularidade e importância que atribuem a esta estratégia de ensino e de aprendizagem

Promove na turma o trabalho a pares e em pequenos grupos?

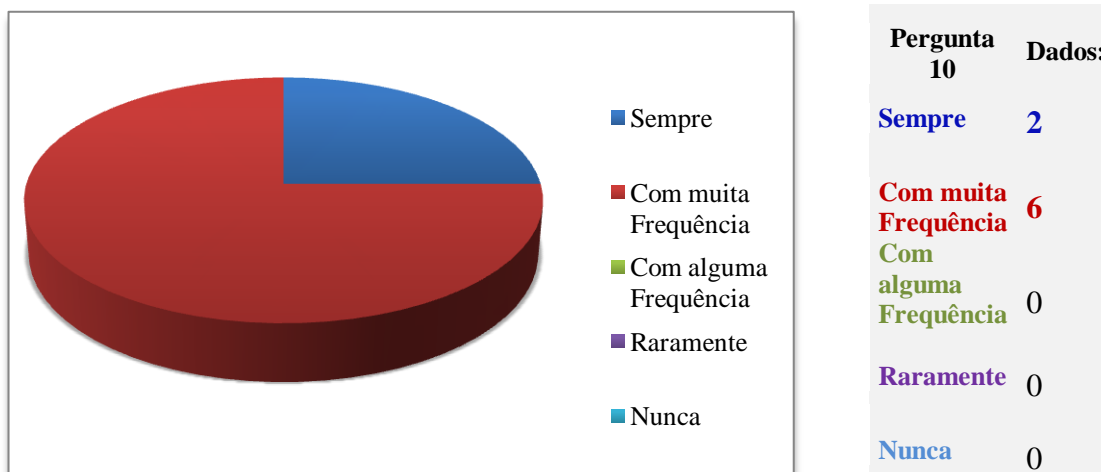


Gráfico 14 - (Questionário - Pergunta 10) - *Promove na turma o trabalho a pares e em pequenos grupos?*

Conforme os dados apresentados no Gráfico 14 aferimos que dois Professores Titulares assumem promover sempre o trabalho a pares e em pequenos grupos na turma, enquanto que a maioria composta por seis Professores Titulares assinalam que o fazem com muita frequência.

Verifica, na turma, que a disciplina em sala de aula tem por base o respeito mútuo?

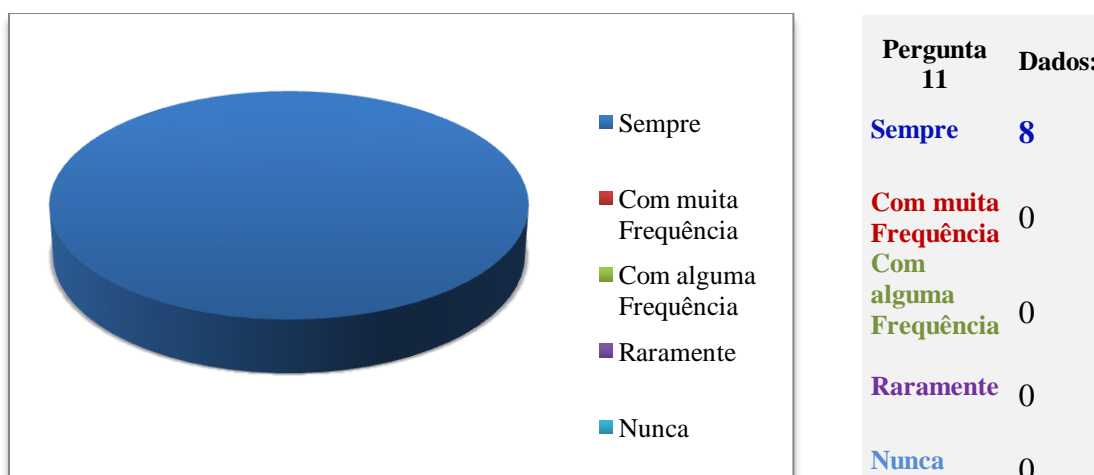


Gráfico 15 - (Questionário - Pergunta 11) - *Verifica, na turma, que a disciplina em sala de aula tem por base o respeito mútuo?*

Todos os Professores Titulares participantes neste estudo registam que nas suas turma a disciplina de sala de aula assenta sempre numa base de respeito mútuo, de acordo com os princípios da Escola Inclusiva.

Considera os professores de educação especial co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com NEE`s, na turma?

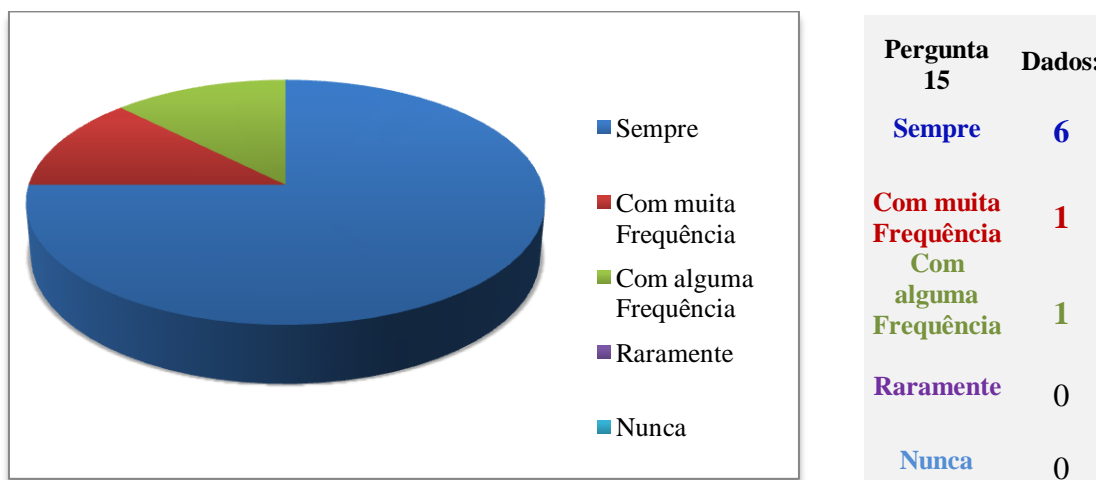


Gráfico 16 - (Questionário - Pergunta 15) - *Considera os professores de educação especial co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com NEE`s, na turma?*

Na pergunta 16 do questionário, seis dos oito Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo consideram que os Professores de Educação Especial são sempre co-responsáveis pela aprendizagem e na participação dos alunos com NEE`s, inseridos na turma. Existe uma ligeira minoria de Professores Titulares a revelar distintas respostas, um indica que com muita frequência e outro com alguma frequência. Não obstante, todos os Professores Titulares conferem co-responsabilidade aos Professores de Educação Especial.

Dimensão de Práticas Inclusivas na Escola

Os Professores Titulares planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?

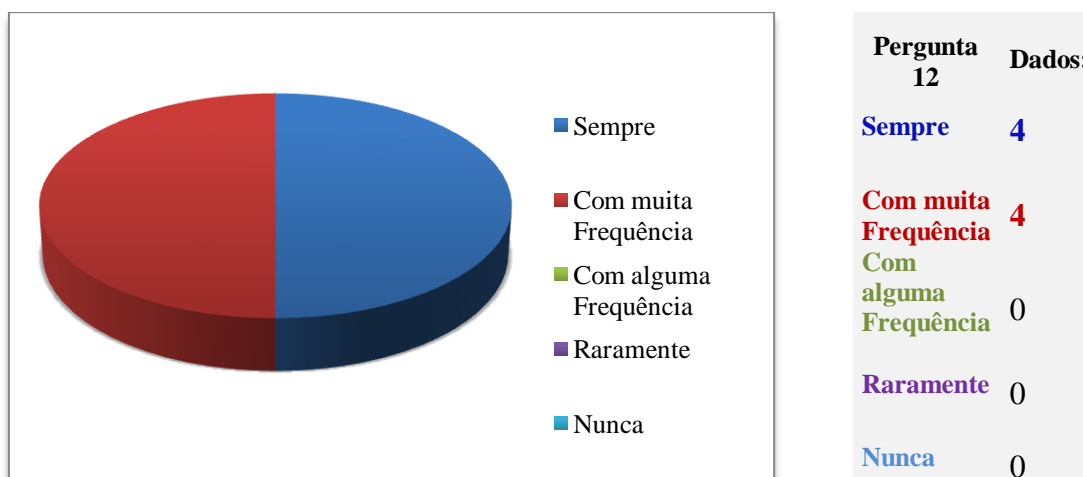


Gráfico 17 - (Questionário - Pergunta 12) - *Os Professores Titulares planificam, ensinam e avaliam de forma colaborativa?*

Verificamos que num universo de oito Professores Titulares, quatro docentes assumem planificar, ensinar e avaliar sempre de forma colaborativa, enquanto que os restantes quatro docentes respondem que com muita frequência. Compreendemos que os Professores Titulares inquiridos promovem em conjunto as tarefas colocadas na pergunta 12, apesar das suas perceções se dividirem pela metade (4/4) no que concerne à periodicidade da colaboração estabelecida.

Os Professores de Educação Especial colaboram na planificação com os docentes de ensino regular?

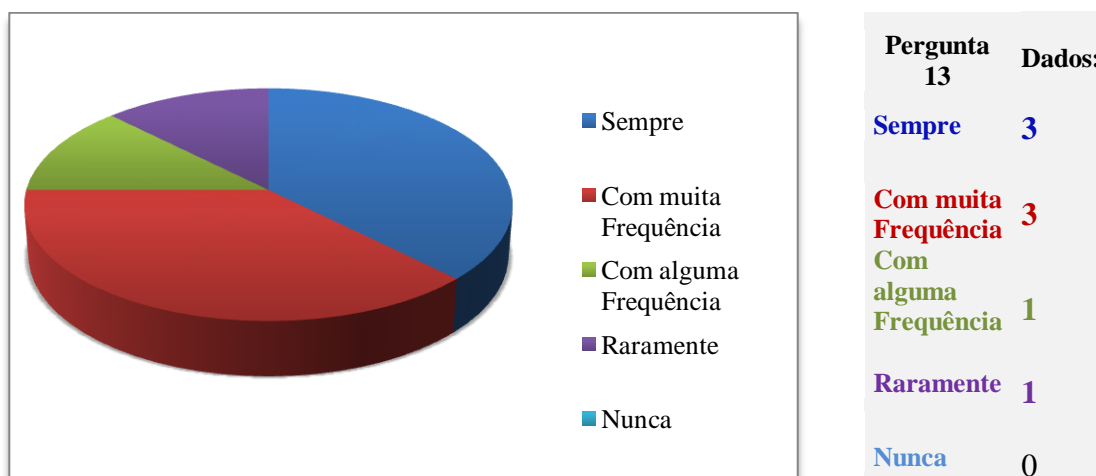


Gráfico 18 - (Questionário - Pergunta 13) - *Os Professores de Educação Especial colaboram na planificação com os docentes de ensino regular?*

Extraímos, através das respostas disponibilizadas pelos Professores Titulares, que três consideram que os Professores de Educação Especial colaboram sempre na planificação, outros três assinalaram que com muita frequência, um docente indicou que com alguma frequência e outro respondeu que raramente. Os dados apurados revelam alguma discrepância de opiniões neste grupo de Professores Titulares, quanto à regularidade da colaboração dos Professores de Educação Especial na prática de planificação.

Os conhecimentos especializados adquiridos pelos professores de educação especial da escola são plenamente aproveitados?

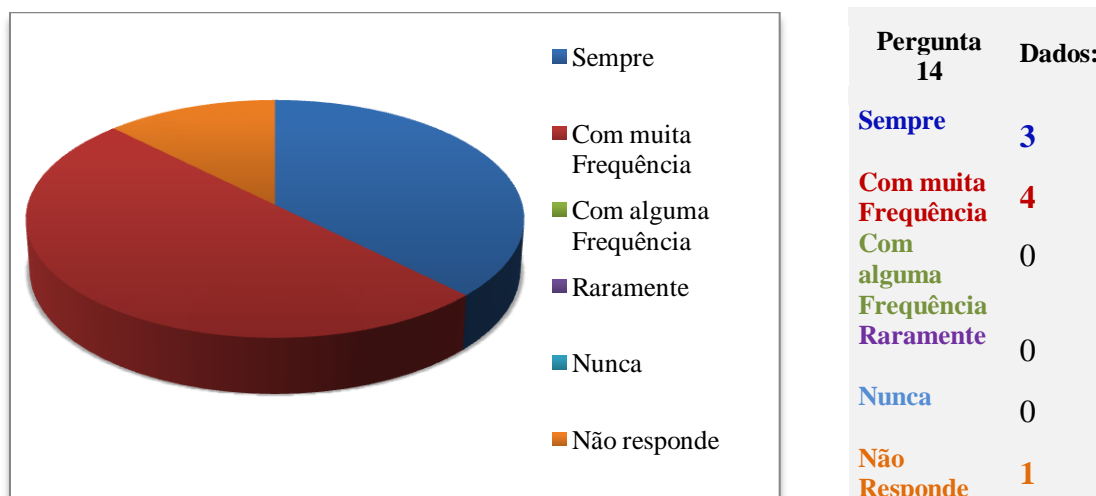


Gráfico 19 - (Questionário - Pergunta 14) - *Os conhecimentos especializados adquiridos pelos professores de educação especial da escola são plenamente aproveitados?*

Mediante os dados recolhidos, compreendemos que a globalidade dos Professores Titulares considera que os conhecimentos especializados dos Professores de Educação Especial são sempre aproveitados ou com muita frequência. Reparou-se a ausência de resposta de um dos Professores Titulares à pergunta 14. Ao inverso do Gráfico 18, onde se evidenciou algum descontentamento quanto à efetiva colaboração dos Professores de Educação Especial nas planificações, no Gráfico 19 identificou-se que a maioria dos Professores Titulares valoriza os conhecimentos especializados de colegas docentes, integrados nesta Escola.

Considera os Professores de Educação Especial co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da Escola?

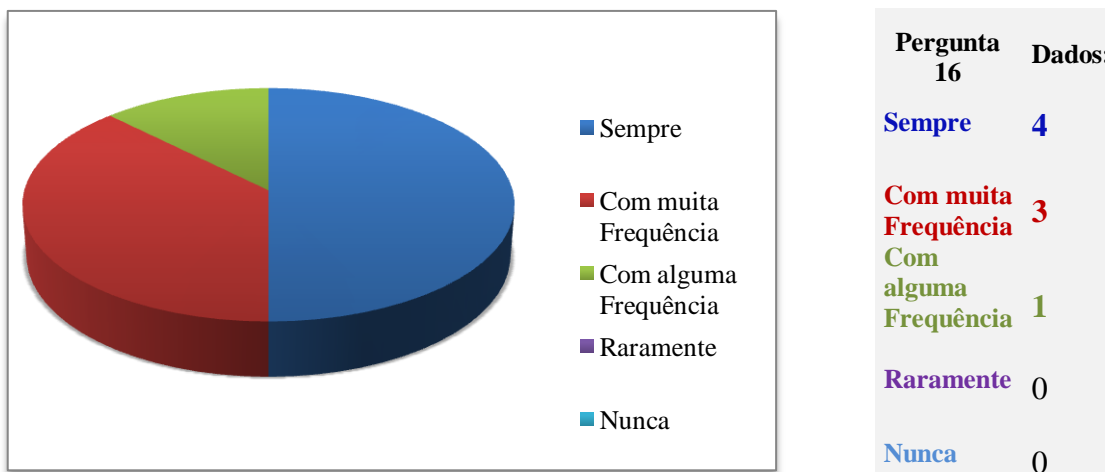


Gráfico 20 - (Questionário - Pergunta 16) - *Considera os Professores de Educação Especial co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da Escola?*

Relativamente à pergunta 16, os dados extraídos proporcionaram quatro Professores Titulares a afirmar sempre a co-responsabilidade na aprendizagem e participação dos alunos por parte dos Professores de Educação Especial, três responderam que com muita frequência e um com alguma frequência. Todos os Professores Titulares estabelecem a co-responsabilidade dos Professores de Educação Especial pelos alunos da Escola, porém nem todos concordam na frequência em que estes a assumem.

Considera os Professores de Apoio Escolar co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da escola?

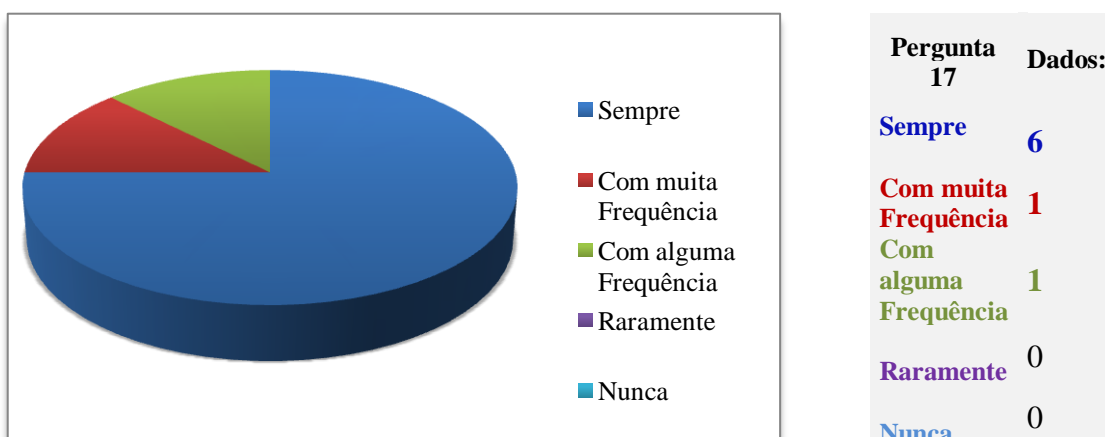


Gráfico 21 - (Questionário - Pergunta 17) - *Considera os Professores de Apoio Escolar co-responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos da escola?*

Quanto à pergunta 17, seis Professores Titulares responderam que consideram sempre os Professores de Apoio Escolar co-responsáveis na aprendizagem e na participação, de todos os alunos da escola. Os restantes dois Professores Titulares dividem-se nas suas considerações, um respondeu que com muita frequência e outro com alguma frequência.

Os Professores Titulares desenvolvem estratégias para apoiar o ensino e a participação de todos os alunos, na escola?

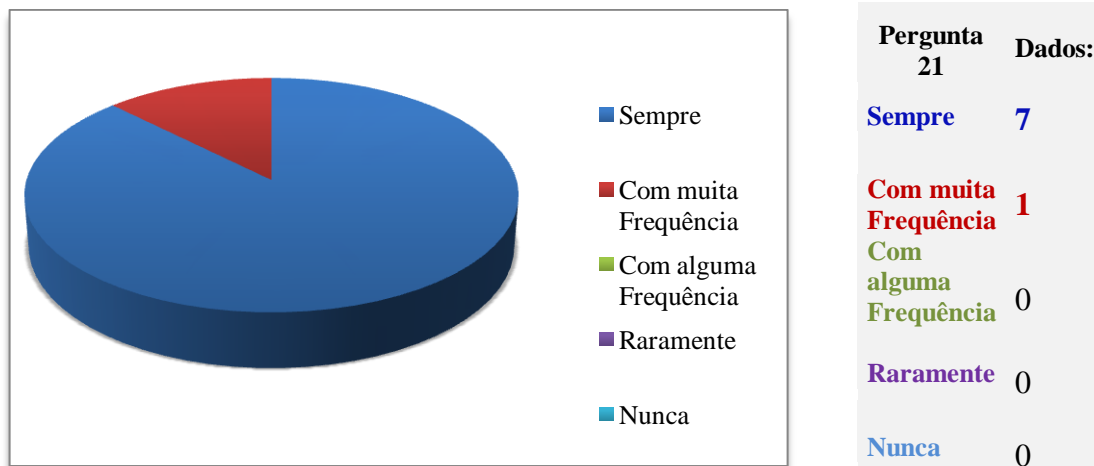


Gráfico 22 - (Questionário - Pergunta 21) - *Os Professores Titulares desenvolvem estratégias para apoiar o ensino e a participação de todos os alunos, na escola?*

No grupo de oito Professores Titulares inquiridos, sete informaram que desenvolvem sempre estratégias para apoiar o ensino e a participação de todos os alunos da Escola, apenas um assinalou que o faz com muita frequência. Apurámos que os Professores Titulares, na sua globalidade, estão atentos às necessidades de todos os alunos da Escola, promovendo estratégias que visam o apoio do ensino e da participação pessoal.

Os recursos humanos da escola são suficientes para o sucesso escolar de todos os alunos?

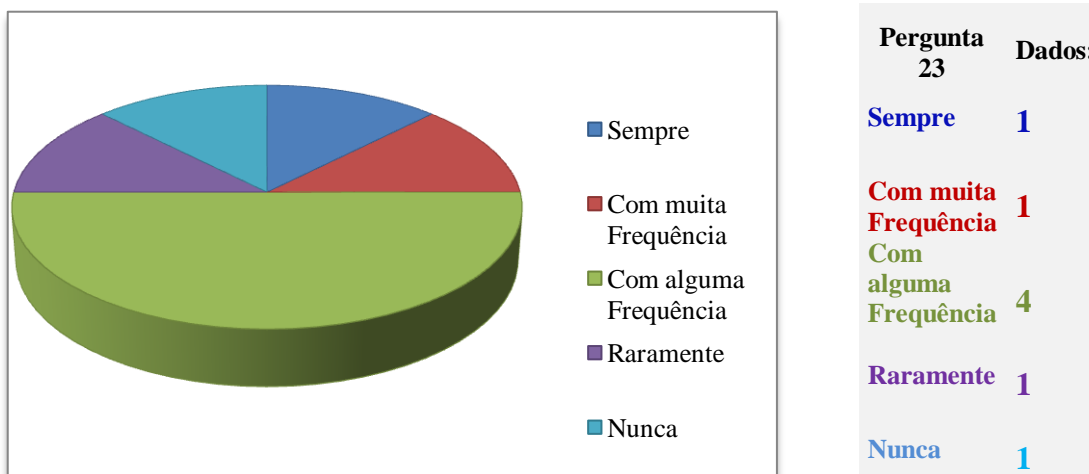


Gráfico 23 - (Questionário - Pergunta 23) - *Os recursos humanos da escola são suficientes para o sucesso escolar de todos os alunos?*

Aferimos na pergunta 23, que somente um docente considera que os recursos humanos da Escola são sempre suficientes, para promover o sucesso escolar de todos os alunos. Os restantes Professores Titulares dividem-se nas suas considerações, como se expõe: um indica com muita frequência, quatro consideram que com alguma frequência, um assinala que raramente e, por fim, um assinala que nunca. Compreendemos que alguns Professores Titulares sentem carência de maior número de recursos humanos na Escola, com o intuito de promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Os recursos materiais da escola são suficientes para as necessidades de todos os alunos?

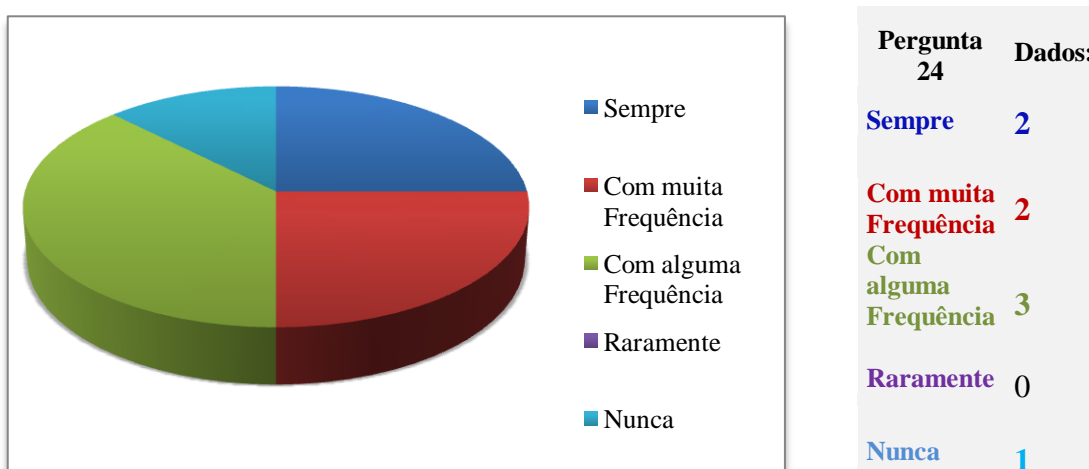


Gráfico 24 - (Questionário - Pergunta 24) - *Os recursos materiais da escola são suficientes para as necessidades de todos os alunos?*

Em conformidade com as respostas atribuídas à pergunta 24 pelos Professores Titulares inquiridos, identificámos que dois deles consideram os recursos materiais sempre suficientes face as necessidades apresentadas pelos alunos da Escola, outros dois assinalam que com muita frequência, três respondem com alguma frequência e, finalmente, um deles considera que nunca. Assim, notamos alguma discrepância nas considerações dos Professores Titulares, evidenciando-se que nem todos os docentes estão satisfeitos com os recursos materiais disponibilizados na Escola, em função das necessidades apresentadas pelos seus alunos.

Considera que o Agrupamento é receptivo às práticas inclusivas?

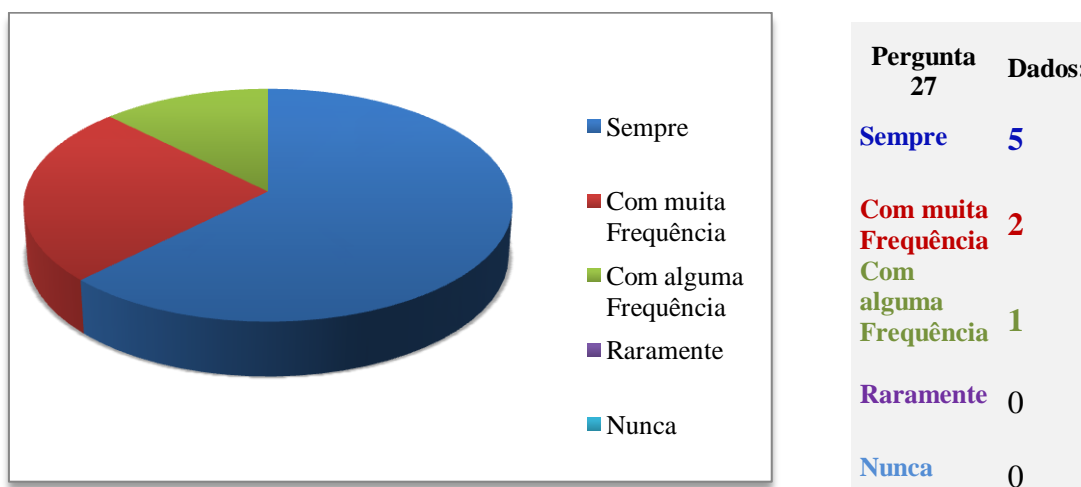


Gráfico 25 - (Questionário - Pergunta 27) - *Considera que o Agrupamento é receptivo às práticas inclusivas?*

Segundo as respostas agregadas à pergunta 27, cinco Professores Titulares declaram entender sempre o Agrupamento de Escolas Dr.º Augusto Louro como receptivo às práticas inclusivas. No entanto, registaram-se dois Professores Titulares do 1.º Ciclo a assinalar que com muita frequência entendem a receptividade do Agrupamento às práticas inclusivas e, por fim, um docente que respondeu com alguma frequência. Todos os oito inquiridos indicam sentir a receptividade do Agrupamento face às práticas inclusivas, apesar de não haver unanimidade nas perceções partilhadas por estes Professores Titulares.

Dimensão de Práticas Inclusivas com a Família

Verifica que os "trabalhos de casa" contribuem para envolver as famílias nas aprendizagens dos seus educandos?

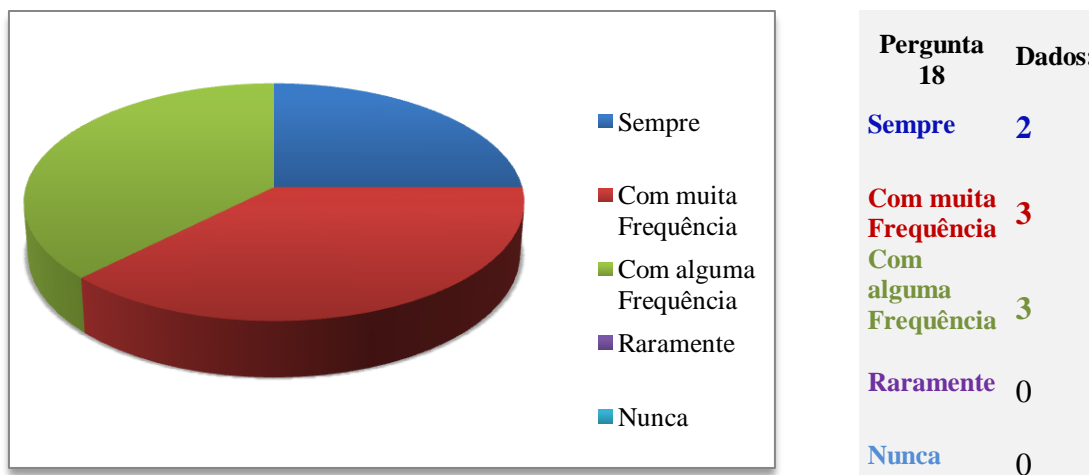


Gráfico 26 - (Questionário - Pergunta 18) - *Verifica que os "trabalhos de casa" contribuem para envolver as famílias nas aprendizagens dos seus educandos?*

Dos oito Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo inquiridos, quanto à pergunta 18, dois concordam que os “trabalhos de casa” contribuem sempre no processo de envolvimento das famílias nas aprendizagens dos seus educandos, três indicam que com muita frequência, outros três assinalam que com alguma frequência. Percebemos que todos os Professores Titulares assumem os “trabalhos de casa” como uma forma de envolver as famílias nas aprendizagens dos alunos.

Enquanto Professor Titular desenvolve estratégias por forma a envolver as famílias de alunos NEE's na sua aprendizagem e participação escolar?

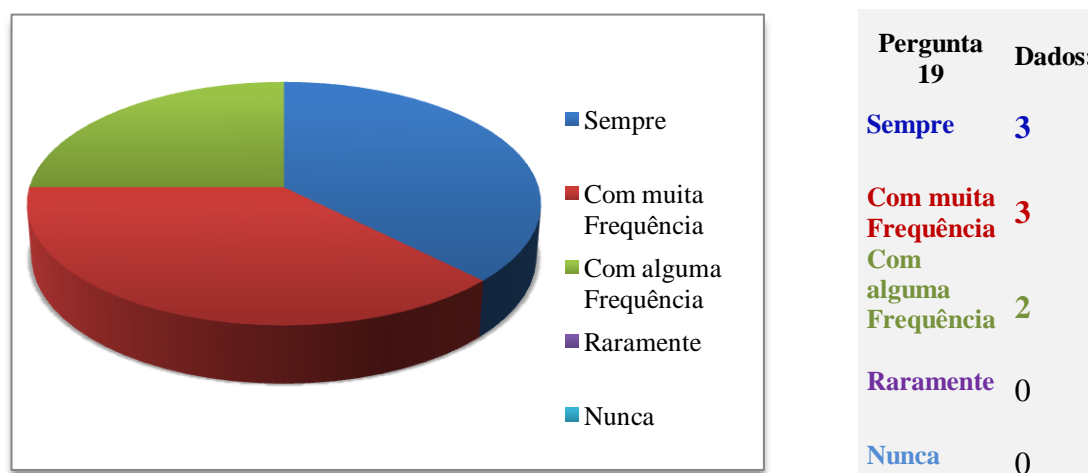


Gráfico 27 - (Questionário - Pergunta 19) - *Enquanto Professor Titular desenvolve estratégias por forma a envolver as famílias de alunos NEE's na sua aprendizagem e participação escolar?*

Nos dados recolhidos na pergunta 19, mediante questionário aplicado ao grupo de Professores Titulares, três assumem que desenvolvem sempre estratégias objetivando o envolvimento das famílias de alunos com NEE`s na sua aprendizagem e participação escolar, cinco revelam que o fazem com muita frequência e dois com alguma frequência. Todos os Professores Titulares revelam sensibilização para a necessidade de aproximar as famílias de alunos com NEE`s nas aprendizagens e participação promovidas, em contexto escolar.

Existe articulação periódica com a presença da família de alunos NEE`s na escola?

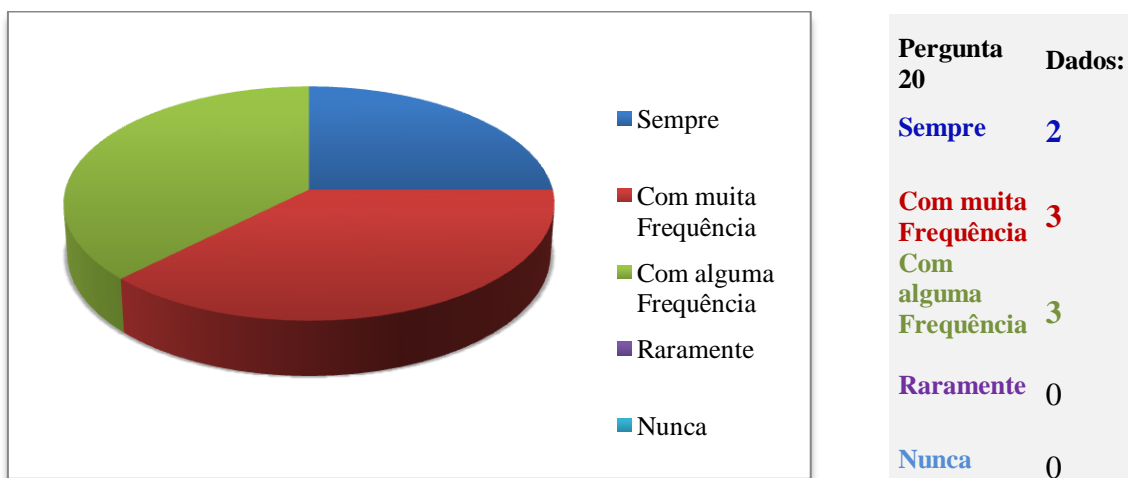


Gráfico 28 - (Questionário - Pergunta 20) - *Existe articulação periódica com a presença da família de alunos NEE`s na escola?*

Entre os Professores Titulares inquiridos, dois respondem que existe sempre articulação periódica com a presença da família de alunos com NEE`s na escola, três indicam que com muita frequência e outros três com alguma frequência. Comprendemos, mediante as respostas recolhidas na pergunta 20 do questionário aplicado, que todos os Professores Titulares estão conscientes da necessidade de estabelecer uma articulação periódica, com as famílias de alunos com NEE`s.

Dimensão de Práticas Inclusivas com Parcerias na Comunidade

Todos os alunos da turma participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (ex. desporto escolar, visitas escolares)?

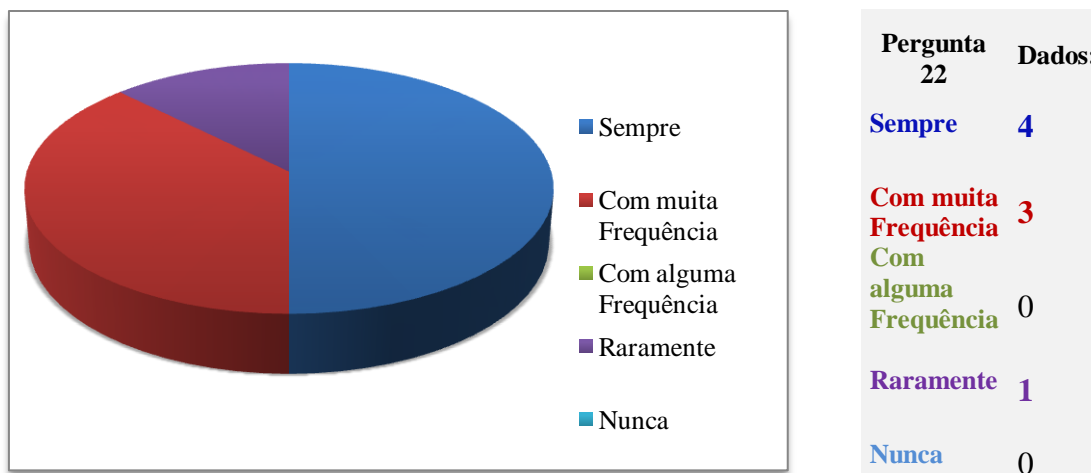


Gráfico 29 - (Questionário - Pergunta 22) - *Todos os alunos da turma participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (ex. desporto escolar, visitas escolares)?*

Verificámos com a pergunta 22, quatro respostas a afirmar que todos os alunos participam sempre nas atividades realizadas fora de sala de aula e três respostas a assinalar que com muita frequência. Não obstante, um dos Professores Titulares reconheceu que raramente se verifica a participação de todos os alunos da turma, em atividades realizadas fora do ambiente de sala de aula. As respostas obtidas revelam que nem sempre ocorre a participação de todos os alunos da turma, em atividades promovidas no exterior do edifício escolar.

Os recursos da comunidade/parcerias são articulados com a escola?

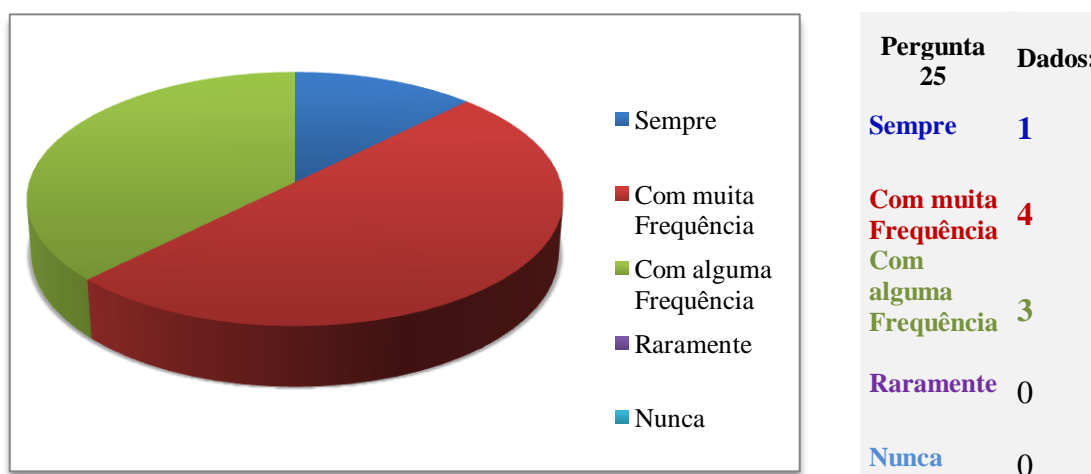


Gráfico 30 - (Questionário - Pergunta 25) - *Os recursos da comunidade/parcerias são articulados com a escola?*

Relativamente à pergunta 25 averiguámos que apenas um dos Professores Titulares considera que os recursos da comunidade/parcerias são sempre articulados com a Escola. Apurámos, também, quatro Professores Titulares que entendem que estes recursos se articulam com muita frequência e, finalmente, três que assinalaram com alguma frequência. Compreendemos que os Professores Titulares reconhecem a articulação dos recursos da comunidade/parcerias com a Escola.

A escola promove formações/sensibilização no domínio das NEE`s, junto da comunidade escolar?

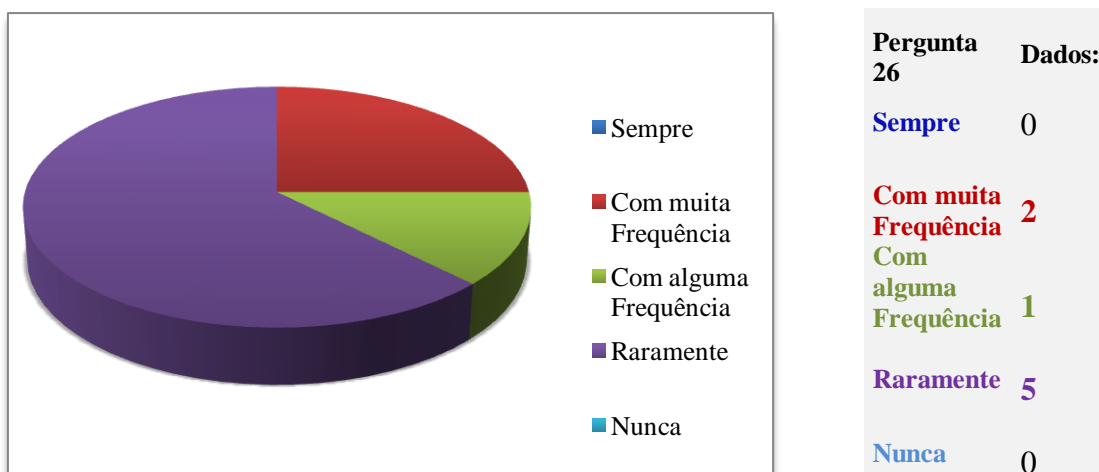


Gráfico 31 - (Questionário - Pergunta 26) - *A escola promove formações/sensibilização no domínio das NEE`s, junto da comunidade escolar?*

No que diz respeito à pergunta 26, não existe por parte dos Professores Titulares a noção de que se promovam sempre ações de formação no domínio das NEE`s, no seio da comunidade escolar. Identificamos duas respostas que mencionam que as formações e ações de sensibilização se processam com muita frequência e outra a indicar com alguma frequência. A maioria dos Professores Titulares (cinco em oito) indica que raramente se promovem ações de formação e sensibilização nesta Escola, a focar as NEE`s.

Apresentação dos Dados Recolhidos através de Entrevista

Procedeu-se à apresentação e análise dos dados recolhidos através de Entrevista Semi-Estruturada, junto dos Professores Titulares participantes neste estudo. As perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9 integradas no Guião de Entrevista Semi-Estruturada (Anexo 4) possibilitaram-nos recolher informações indispensáveis à caracterização pessoal e profissional dos Professores Titulares, bem das suas turmas (com apresentação em Tabela 3, 4, 5 e 6), todavia não se encontram associadas às *Dimensões de Práticas Inclusivas (Categoria A e Sub – Categorias A1, A2, A3, A4)*.

Dimensões de Práticas Inclusivas (Categoria A e Sub – Categorias A1, A2, A3, A4)

<u>Categoria A:</u>	<u>Sub-Categoria A1:</u>	<u>Sub-Categoria A2:</u>	<u>Sub-Categoria A3:</u>	<u>Sub-Categoria A4:</u>
Dimensões de Práticas Inclusivas	Turma	Escola	Família	Parcerias na Comunidade

Tabela 8 – *Dimensões de Práticas Inclusivas (Categoria A e Sub – Categorias A1, A2, A3, A4)*

Codificámos diferentes aspetos da apresentação e análise de conteúdo da entrevista, como referimos na Parte II – Marco Metodológico. As vinte e oito perguntas da entrevista são identificadas em código (ex.: P1, ... , P28), bem como os sujeitos participantes neste estudo (ex.: P.T.A., ... , P.T.H.). Para atingir os objetivos propostos no estudo, associámos previamente categorias (Categoria A - Dimensões de Práticas Inclusivas) e sub-categorias de análise de conteúdo (Sub-categoria A1 – Turma; Sub-categoria A2 – Escola; Sub-categoria A3 – Família; Sub-categoria A4 – Parcerias na Comunidade), as quais nos permitiram estruturar as mensagens partilhadas pela Amostra de Estudo. As mensagens dos Professores Titulares são as nossas Unidades de Conteúdo (UC), as perguntas colocadas na entrevistas são as Unidades de Registo (UR). As mensagens recolhidas constituem o corpo de análise do nosso estudo, as quais transcrevemos na íntegra, seguindo uma abordagem narrativa e descritiva.

Dimensões de Práticas Inclusivas na Turma

As Práticas Inclusivas implicam a pré-disposição para colaborar e aprender em equipa multidisciplinar, incentivando-se a partilha de conhecimentos entre diferentes profissionais de educação na Escola. Todavia na sala de aula, os Professores Titulares

assumem um papel de grande destaque, no que concerne a dinamização de Práticas Inclusivas na Turma. Apresentamos as perceções dos Professores Titulares entrevistados, quanto às Práticas Inclusivas desenvolvidas na Turma, face as necessidades de Inclusão de alunos com NEE`s.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P7 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P7 - Como se Caracteriza a sua turma em termos de aproveitamento escolar?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Portanto, há alunos com bom aproveitamento e outros com aproveitamento satisfatório.”</i>
	<i>P.T.B.: “Muito bom.”</i>
	<i>P.T.C.: “Média.”</i>
	<i>P.T.D.: “Eu acho que é uma turma heterogénea, porque tenho vários níveis de escolaridade, por exemplo três alunos ao nível do 1.º ano e depois tenho os vinte e três alunos que estão a nível do 2.º, mas desse grupo de vinte e três tenho uns quatro alunos em Apoio Educativo e há algumas dificuldades.”</i>
	<i>P.T.E.: “Em termos de aproveitamento há digamos três grupos. Há um grupo muito bom, três a quatro alunos. Depois há aquele grupo maior, de aproveitamento digamos médio-satisfaz, e depois há um grupo com uns três alunos que, neste momento estão não satisfaz (...) estão com mais dificuldades.”</i>
	<i>P.T.F.: “É uma turma que tem vários patamares dentro do aproveitamento escolar. Tem grupos que poderemos dizer que são meninos que à partida aprendem logo as coisas muito bem, têm uma curiosidade enorme, gostam muito de pesquisar, de falar, de querer saber mais. Depois há aquele grupo que vai acompanhando, vai conseguindo. E depois há outro grupo que tem muitas dificuldades, dentro desse grupo encontram-se meninos com NEE`s, mas que nós teremos sempre de ter um trabalho diferente com eles (...).”</i>
	<i>P.T.G.: “É muito heterogénea a minha turma, porque tenho quatro alunos com NEE`s, se eu retirar esses do grande grupo posso considerar média – boa, se incluir tudo não.”</i>
	<i>P.T.H.: “É uma turma com uma grande parte do grupo acima de satisfaz bastante, portanto há muitos meninos com excelente aproveitamento e se calhar meninos com mais dificuldades, em vinte meninos temos quatro com mais dificuldades, não considerando os dois meninos com NEE`s.”</i>

Tabela 9 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P7 (Entrevista Semi-Estruturada).

Num grupo de oito Professores Titulares apenas três proporcionaram respostas rápidas e curtas à UR – P7, os restantes cinco Professores Titulares permitiram-se a expandir as suas considerações pessoais sobre a Turma, como expomos na Tabela 9 – *Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P7 (Entrevista Semi-Estruturada)*. Desta forma, apurámos que o P.T.A. classifica que “(...) há alunos com bom aproveitamento e outros com aproveitamento satisfatório.”, o P.T.B. indicou que é “Muito bom.” e o P.T.C. afirmou que é “Média.”, no âmbito do aproveitamento escolar. Não obstante seis dos Professores Titulares encontram diferentes graus de aproveitamento escolar nas suas Turmas, como é o exemplo dado pelo P.T.E.: “Em termos de aproveitamento há digamos três grupos. Há um grupo muito bom (...). Depois há aquele grupo maiorzinho de aproveitamento, digamos médio-satisfaz (...) e depois há um grupo (...) não satisfaz (...)”. Os Professores Titulares - P.T.C., P.T.D., P.T.E., P.T.F., P.T.G., P.T.H. - revelam que as suas Turmas são heterogéneas. Estes Professores Titulares explicam aspetos na Turma, que influem na classificação do aproveitamento escolar. Por exemplo, o P.T.C. justificou que a sua Turma era muito heterogénea porque englobava diferentes anos de escolaridade, o P.T.G. revelou que “É muito heterogénea a minha turma, porque tenho quatro alunos com NEE’s, se eu retirar esses do grande grupo posso considerar média – boa, se incluir tudo não.”, ou como o P.T.H. esclareceu “(...) há muitos meninos com excelente aproveitamento e se calhar meninos com mais dificuldades, em vinte meninos temos quatro com mais dificuldades, não considerando os dois meninos com NEE’s”. Aferimos, também, dados que revelam que os alunos com NEE’s ou Dificuldades de Aprendizagem são percecionados como crianças com maiores limitações no desenvolvimento das aprendizagens escolares, como refere o P.T.F: “(...) há outro grupo que tem muitas dificuldades, dentro desse grupo encontram-se meninos com NEE’s (...)”.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P8 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P8 - Qual o nível sócio – económico e cultural dos alunos da turma?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Médio.”</i>
	<i>P.T.B.: “Médio.”</i>
	<i>P.T.C.: “Médio-Baixo.”</i>
	<i>P.T.D.: “É o nível médio.”</i>
	<i>P.T.E.: “Nível médio.”</i>

	<i>P.T.F.: “No geral, eu penso que a maior parte dos meninos e das meninas aqui desta sala tem um apoio muito grande em casa e que lhes permite ter cultura, alguma cultura para a idade deles, e despertar muito a curiosidade para chegarem à sala de aula e quererem saber mais sobre aquilo que já ouviram, mas não perceberam muito bem. Portanto, eu diria que é razoável, que é médio.”</i>
	<i>P.T.G.: “É assim, eu tenho vndo a acompanhar estes alunos desde o 1.º ano e tem-se notado que o nível sócio – económico tem baixado, por todas as vicissitudes em que estamos inseridos, não é? Pais a ficarem desempregados, tenho vários. No ano passado ou há dois anos, não tenho a certeza, inclusivé tive um casal em que estavam os dois desempregados, foi complicado. Neste momento, tenho vários pais, ou o marido ou a mulher, ou o pai ou a mãe, porque tenho alguns filhos de pais separados, desempregados.”</i>
	<i>P.T.H.: “Médio – alto.”</i>

Tabela 10 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P8 (Entrevista Semi-Estruturada).

Mediante as respostas fornecidas pelos Professores Titulares participantes neste estudo verificamos que nas suas Turmas, o nível sócio – cultural e económico dos alunos, varia entre o Médio, o Médio – Baixo e o Médio – Alto. Há a referir que o P.T.H. notou num decréscimo do nível sócio – económico dos alunos da sua Turma, devido ao aumento do número de pais desempregados.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P12 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P12 – Tem alunos com NEE`s que recebam apoio fora do contexto de turma/sala de aula?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim, tenho um aluno que pertence à Unidade de Multideficiência. Portanto, ele está muito tempo na Unidade e esporadicamente vem à sala.”</i>
	<i>P.T.B.: “Tenho, na Sala de Multideficiência e de Apoio Educativo.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, na Unidade de Multideficiência.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, tenho a aluna A** C*****, sim. A aluna que tem NEE`s, essa aluna está a receber Apoio de Ensino Especial fora da sala de aula.”</i>
	<i>P.T.E.: “Tenho uma aluna com Síndrome de Down, que é apoiada na Unidade de Multideficiência aqui da Escola.”</i>

	<i>P.T.F.: “Sim, sim ... pela Professora de Apoio de Ensino Especial, pela Terapeuta da Fala, pela Psicóloga também, saiem da sala para irem ter esses apoios, que eu penso que é uma mais valia ... é pena ser pouco.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim, tenho alunos que estão alguns tempos durante a semana, poucos quanto a mim, com a Professora de Ensino Especial e também tenho com a Psicóloga, então aí é extremamente pouco, porque é só um bocadinho por semana, muito pouco mesmo. Havia necessidade do dobro ou do triplo de tempo para alunos, que precisam de apoio psicológico.”</i>
	<i>P.T.H.: “Sim tenho, os dois meninos com NEE`s, tanto a menina, como o menino têm Fisioterapia fora do tempo letivo e tinham Hipoterapia, neste momento já não têm. Além disso, a menina tem na Escola ainda Terapia da Fala, fora da sala de aula, e Psicoterapia. Saiem fora da sala para fazerem as terapias.”</i>

Tabela 11 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P12 (Entrevista Semi-Estruturada).

Conforme as informações expostas na Tabela 11 – *Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P12 (Entrevista Semi-Estruturada)*, que todos os Professores Titulares confirmam que os alunos com NEE`s, inseridos nas Turmas de Ensino Regular, saiem com muita frequência da sala de aula para receber apoios e terapias educativas especializadas, alguns desses alunos com NEE`s ficam a tempo inteiro na Unidade de Multideficiência, como é indicado pelo P.T.A, P.T.B., P.T.C. e P.T.E..

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P13 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P13 – Na sua prática diária recorre a estratégias de diferenciação pedagógica?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim, tento sempre ver qual o nível de aprendizagem dos alunos e adapto o trabalho a esse nível.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, sou obrigado a isso.” (esboçou sorriso).</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, todos os dias. Quando esses alunos vêm à sala tento fazer, dependendo das problemáticas deles, atividades que vão de encontro às capacidades deles. Por exemplo, com um aluno, como ele não consegue escrever fazemos tudo à base da oralidade. Com uma outra aluna, que também não sabe escrever e nem ler...(breve pausa) ainda, fazemos à base de imagens, com sons, com canções, lengalengas.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, tenho que fazer com essa aluna e com outros alunos, eu faço</i>

trabalho individualizado.”

P.T.E.: “Sim, por exemplo, tenho um aluno com NEE`s, esse aluno tem Apoio de Ensino Especial, mas é um aluno que tem de ser mais apoiado, tem de ter um apoio mais individualizado, tal como aqueles alunos que estão com dificuldades por esta altura. Portanto, o trabalho tem de ser mais individualizado, com cada um deles, para ver se conseguem ultrapassar aquelas dificuldades.”

P.T.F.: “Sim, claro que sim, sempre. Eu não poderia trabalhar com os meus alunos NEE`s da mesma maneira que estou a trabalhar com outro menino que não seja NEE, até porque ele tem um ritmo diferente, até porque ele tem dias que chega à sala de aula e eu sei que ele não vai conseguir trabalhar aquilo e eu vou ter que tirar aquilo que tinha pensado e fazer algo diferente, porque sei que ele está num dia que não vale a pena.”

P.T.G.: “Claro, se não era impossível trabalhar na sala. Começa logo por eu disse que tenho uma turma de 4.º ano, mas na turma de 4.º ano estão inseridos dois alunos de 3.º, logo aí tem de haver diferença e depois, também, tem que haver sempre adequações curriculares para os alunos com NEE`s e, também, no dia – a - dia , na sala de aula vou gerindo muito os pares ... (pausa) porque eu trabalho muito (suspiro) ... faço-os trabalhar muito em equipa, porque por vezes o que eles não conseguem entender bem de um adulto, ou porque estão cansados ou porque se distraíram, às vezes através do par ele conseguem chegar lá e conseguem perceber. Em termos de trabalho individualizado, eu também faço, com falei há pouco das adequações curriculares, e depois também em relação aos alunos do 3.º ano. Por exemplo, esses são só dois, um é NEE, o outro está a ser avaliado ... estamos à espera de ... (hesitação, pausa) papel, pronto de comprovação, mas neste momento já está na Consultas de Desenvolvimento do Hospital Garcia da Orta, portanto o número vai subir mais um. Nesses dois, que são só dois do 3.º ano, há uma grande diferença e tenho que ter muito mais cuidado com um, e quando falo de diferença estou só a falar de conhecimentos, porque depois em termos de temperamento também. Não se fala para todos os meninos da mesma forma, para uns pode-se dar um tom de voz, falar num tom de voz mais alto, para outros é impensável, porque são mais sensíveis e não reagem bem, o que poderia ser benéfico é prejudicial, não vale a pena.”

P.T.H.: “Sim, claro, tenho mesmo de o fazer, por exemplo em relação aos meninos, aos dois meninos com NEE`s, uma vez que eles se deslocam em cadeiras de rodas, tenho que pensar muito bem nas atividades em termos de Expressões Motoras e Artísticas, mais no menino, do qe na menina, pelo

menos nas Atividades Artísticas. Tem que ser diferenciado para eles, uma vez que não conseguem ter a mesma produção que a restante turma. Tenho que arranjar ... (pausa) há situações em que se consegue que eles integrem as mesmas atividades, há outras em que eles têm de fazer a par, atividades que cheguem ao mesmo objetivo, aos mesmos objetivos, mas que sejam diferentes das dos colegas.”

Tabela 12 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P13 (Entrevista Semi-Estruturada).

Todos os Professores Titulares entrevistados confirmam recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica na Turma de Ensino Regular. Mediante a leitura das respostas fornecidas pelos Professores Titulares, compreendemos que estão cientes da importância desta Prática Inclusiva, face as necessidades educativas apresentadas pelos alunos com NEE`s, com os quais trabalham. Estes Professores Titulares, tal como Roldão (2009) caracteriza, assumem “(...) a estratégia enquanto concepção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...) para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (p.57), por parte dos alunos. O P.T.A. indicou que procura sempre “(...) ver qual o nível de aprendizagem dos alunos e adapto o trabalho a esse nível.”, já o P.T.B. disse que para si a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica são obrigatórias. O P.T.C confirmou recorrer diariamente, procurando promover atividades que se adequem às capacidades dos alunos, dando exemplos concretos: “(...) com um aluno, como ele não consegue escrever fazemos tudo à base da oralidade (...) Com uma outra aluna, que também não sabe escrever e nem ler fazemos à base de imagens, com sons, com canções, lengalengas.”. No que concerne o P.T.D., este docente referiu como estratégia de diferenciação pedagógica o Trabalho Individualizado que realiza, por forma a apoiar os alunos com NEE`s na Turma, tal como aludiu o P.T.E., de igual modo, ao afirmar recorrer ao Trabalho Individualizado: “(...) Portanto, o trabalho tem de ser mais individualizado, com cada um deles, para ver se conseguem ultrapassar algumas dificuldades.”. O P.T.F. não proporcionou exemplos das estratégias de diferenciação pedagógica aplicados na sua Turma, todavia explicita: “Eu não poderia trabalhar com os meus alunos NEE`s da mesma maneira que estou a trabalhar com outro menino que não seja NEE`s.”. No caso do P.T.G., apurámos que recorre às estratégias de diferenciação pedagógica na sua Turma, indicando que “(...) tem que haver sempre adequações curriculares para os alunos com NEE`s (...)”, explicitando incentivar a colaboração e o trabalho em grupo (entre pares/colegas de Turma), bem como o trabalho de apoio educativo individualizado. Por fim, o P.T.H. também nos proporcionou exemplos concretos de estratégias de diferenciação pedagógica que utiliza junto dos seus alunos, tais como: “(...) tenho que pensar muito bem nas atividades em termos de Expressões Motoras e

*Artísticas (...). Tem que ser diferenciado para eles (...)*em que eles têm de fazer a par, atividades que cheguem ao mesmo objetivo (...). Assim, determinou-se uma coesão de respostas relativamente a esta questão (P13), verificando-se que é uma prática completamente instalada neste grupo de Professores Titulares.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P14 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P14 – Realiza adequações no currículo, para melhorar o desempenho de determinados alunos?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Como é uma turma de 1.º ano para já não, mas em outros anos sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Só para os que têm Plano de Acompanhamento ou de Recuperação.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, de acordo com as suas necessidades.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, principalmente dos alunos com NEE`s e não só, outros alunos com Dificuldades de Aprendizagem, que não sejam NEE`s.”</i>
	<i>P.T.E.: “Neste momento não, por enquanto ainda não, porque no 1.º ano não têm adequações curriculares.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, sim, têm adequações curriculares adequadas a cada um.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim, sim, mesmo em termos de comportamento sou exigente, porque acho que a escola não forma só em termos de cultura, mas também de educação, de saberestar, de como se comportarem numa viagem de autocarro, num museu, num cinema, num espetáculo, uma ida à casa de banho quando estamos numa saída, parece que nunca saíram e nunca viram nada, estamos sempre em atividade constante.”</i>
	<i>P.T.H.: “Sim, claro, especialmente com estes meninos com NEE`s, têm condições de avaliação e têm adequações curriculares.”</i>

Tabela 13 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P14 (Entrevista Semi-Estruturada).

No ensino inclusivo espera-se que os professores encontrem respostas para as necessidades específicas de todos os alunos, com ou sem NEE`s. Apenas os Professores Titulares que lecionam ao 1.º ano de escolaridade indicaram não realizar Adequações Curriculares, sendo estes o P.T.A. e o P.T.E. Este Professores Titulares justificam que no 1.º ano de escolaridade não se aplicam Adequações Curriculares. Todos os outros docentes no grupo do 1.º Ciclo (P.T.B., P.T.C., P.T.D., P.T.F., P.T.G., P.T.H.), confirmam proceder a Adequações Curriculares, sendo uma prática defendida e generalizada nesta Escola, defendida presentemente no nosso contexto nacional pelo

Decreto – Lei N.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Se se perspetivar os alunos como a prioridade maior dos professores, certamente que existirá sempre a necessidade de adaptar respostas educativas face as suas características pessoais. Um dos pontos principais é a flexibilização de conteúdos e adequações no currículo, sem detrimento do reconhecimento de que as crianças aprendem todas a diferentes ritmos. Verificou-se a preocupação do Professores Titulares entrevistados, quanto à construção dos processos de ensino – aprendizagem, centrando-se na figura do aluno e das necessidades que este lhes apresenta. Estes depoimentos vão de encontro às ideias formuladas, na Parte I – Marco Teórico deste trabalho, onde se faz a apologia da adesão a princípios de flexibilização do currículo, em função das necessidades educativas apresentadas pelos alunos.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P23 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P23 – Quando recebeu alunos NEE's na turma foi informado atempadamente? Por quem?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Quando eu tive a listagem da turma disseram-me que eu ia ter um aluno da Unidade de Multideficiência.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, pelo Coordenador desta Escola.”</i>
	<i>P.T.C.: “Pela Escola, quando foram feitas as turmas e quando são escolhidas as turmas informam pelo Agrupamento de Escola que estão alunos sinalizados.”</i>
	<i>P.T.D.: “Foi assim, eu não fui informada, fui eu que pedi a avaliação da aluna. Portanto, a aluna quando entrou nesta turma não tinha relatório nenhum, não tinha relatório psicológico, não tinha qualquer tipo de avaliação. Eu, ao longo do ano letivo, até dezembro verifiquei que a aluna não estava a ler, não estava a fazer uma aprendizagem “normal”, e pedi em janeiro a avaliação da Psicóloga. A partir daí, fui eu que dei o alerta, digamos assim, porque achei que a menina não estava a corresponder, estava com muitas dificuldades, estava muito aquém da matéria, dos objetivos que eram propostos para aquela altura do ano. Foi feita a Avaliação Psicológica e Pedagógica, isto no ano passado, só no ano letivo, só neste ano 2012/2013, em setembro portanto a menina entrou para o 3/2008.” (Decreto – Lei N.º 3/2008)</i>
	<i>P.T.E.: “Por quem? Pelo Coordenador, pela Direção, pela colega de ensino especial.”</i>

<p><i>P.T.F.: “Não, eu especificamente nesta turma não fui informada, eu já sabia. Porque é assim, eu já cá estava no Apoio, estava a dar Apoio na Escola. Entretanto a colega que estava com esta turma adoeceu e então como eu estava no Apoio o Professor N***, o Diretor da Escola, na altura disse-me se eu estaria interessada em pegar na turma. Ele sabia a minha vontade, eu já vinha para a turma quando a Professora faltava, pronto ... era eu que vinha substituir e foi assim. É lógico que eu já tinha conhecimento destes casos, ao falar com a colega que tinha a turma...tive conhecimento assim.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Bom, eu quando fui escolher turma sabia que tinha...(hesitação e rápida retoma de discurso) não, estava agora a pensar mal, porque não tinha nenhum aluno NEE`s. Entretanto, as coisas mudam, eu como estava a recebê-los no 1.º ano fui constatando que deveria haver alguns. Quando recebi esta turma de 1.º ano eu sabia que não tinha nenhum aluno NEE`s, no ano seguinte concordei em receber um aluno NEE`s, mesmo ficando com vinte e quatro alunos, porque estivemos em reunião de Conselho de Docentes e vimos que seria o mais benéfico para o aluno e ... pronto, eu aceitei. Entretanto, os outros NEE`s foram aparecendo, foram surgindo dificuldades, que eu fiz questão de fazer levantamento e encaminhar...pronto, e tem vindo a ser feita a comprovação ao longo destes quatro anos.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Fui informada que ia ter um aluno com NEE`s pelo Coordenador do Estabelecimento, isto antes de eu escolher turma. No início do ano, fiquei ... (pausa, hesitação) cheguei ao final com a minha turma, cheguei ao 4.º ano e precisei de escolher nova turma. Tinha uma série de turmas para escolher e fui informada, normalmente recebemos informações de que turmas são, de que escola são e eu recebi esta informação do Coordenador do Estabelecimento. Depois de ter escolhido turma disseram-me que tinha mais uma aluna com NEE`s e que veio (...).”</i></p>

Tabela 14 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P23 (Entrevista Semi-Estruturada).

O P.T.A., P.T.B., P.T.C., P.T.E., P.T.F. e P.T.H. confirmaram saber à partida, antes do início do ano letivo, dos casos de alunos com NEE`s inclusos nas suas turmas. Na maioria do depoimentos recolhidos apurámos que os Professores Titulares foram informados pela estrutura hierarquica superior da Escola (ex. Coordenador de Escola), que constavam alunos com NEE`s na turma de ensino regular. Todavia ocorreram algumas exceções nos relatos partilhados, pelo que alguns Professores Titulares (ex. P.T.D., e P.T.G.) revelaram que inicialmente não tinham conhecimento de alunos com

NEE`s na turma de ensino regular, descobrindo posteriormente no decorrer do ano letivo, como explicou o P.T.D.: *“Portanto, a aluna quando entrou nesta turma não tinha relatório nenhum, não tinha relatório psicológico, não tinha qualquer tipo de avaliação. Eu, ao longo do ano letivo, até dezembro verifiquei que a aluna (...) não estava a fazer uma aprendizagem “normal” (...). A partir daí, fui eu que dei o alerta (...)”*, desta forma foi o Professora Titular que identificou e assinalou a necessidade de se proceder a uma avaliação pedagógica e psicológica, iniciando-se o processo de referenciação da respetiva aluna. No caso do P.T.G., inicialmente também não constavam alunos referenciados como NEE`s, contudo a realidade da turma alterou-se com a entrada de novo aluno e com a identificação de novos casos com NEE`s, tal como foi partilhado: *“(...) eu sabia que não tinha nenhum aluno NEE`s, no ano seguinte concordei em receber um aluno NEE`s (...). Entretanto, os outros NEE`s foram aparecendo, foram surgindo dificuldades, que eu fiz questão de fazer levantamento e encaminhar (...)”*. Sabemos que em todos os processos de aprendizagem é indispensável que a figura do professor reconheça que cada criança é única, particularmente face a inclusão de crianças com dificuldades no ensino regular. Ao reconhecerem uma necessidade especial, à qual se tem de prover respostas adequadas, os Professores Titulares têm a possibilidade de ajustar detalhes fundamentais no processo de ensino - aprendizagem dos seus alunos. Estes dois últimos Professores Titulares mostraram ser sensíveis à necessidade de encaminhar casos de alunos com dificuldades no ensino regular, iniciando o seu processo de avaliação e referenciação, em colaboração com equipa multidisciplinar (ex. Professor de Educação Especial da Escola, Psicóloga de Agrupamento de Escolas).

Dimensões de Práticas Inclusivas na Escola

A Escola é um espaço onde visa incluir todos os alunos, independentemente das características e necessidades que apresentem. Assim, é imprescindível que a Escola reconheça e promova a diversidade como uma qualidade, tal como a nossa sociedade civil ao reconhecer e valorizar a Inclusão. A Inclusão implica promover um ambiente educativo que respeite as diferenças individuais, numa Escola acessível para todos. Neste ponto iremos apresentar as informações recolhidas junto dos Professores Titulares, relativamente às Práticas Inclusivas promovidas na Escola, face a Inclusão de Alunos NEE`s.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P10 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P10 – Durante a sua experiência profissional já trabalhou com turmas que incluíssem crianças com NEE`s?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Já, quase todos os anos.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sempre.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, algumas vezes, sim.”</i>
	<i>P.T.E.: “Já, já trabalhei. Os meus primeiros seis anos de trabalho foram num colégio de ensino especial, onde eram todos alunos com NEE`s.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, sim, já.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.H.: “Já sim, já trabalhei sim.”</i>

Tabela 15 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P10 (Entrevista Semi-Estruturada).

Esta questão (P10) foi colocada com o intuito de averiguar a familiaridade dos Professores Titulares junto de alunos com NEE`s, contudo as respostas disponibilizadas foram diretas e curtas, com pouco desenvolvimento do discurso. Não obstante, confirmámos que todos os Professores Titulares possuem experiência de trabalho docente junto de alunos com NEE`s, apontando-se pistas na determinação da regularidade com que o fazem: P.T.B. “...quase todos os anos.”, P.T.C. “Sempre.”, P.T.D. “...algumas vezes, sim.”, P.T.E. “Os meus primeiros seis anos de trabalho foram num colégio de ensino especial (...)”.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P11 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P11 – Considera importante a Inclusão de alunos com NEE`s nas turmas de ensino regular?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, considero.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, dependendo da maneira que são incluídos.”</i>
	<i>P.T.D.: “Eu acho que sim, é importante para terem modelos ditos “normais” e convivência com os colegas, com comportamentos comuns.”</i>

<p><i>P.T.E.: “Hum...(breve silêncio) isso é assim, isso é muito relativo porque, como eu digo, nesses seis anos em que estive no colégio de ensino especial eram todos alunos, tinham problemas de aprendizagem, outros problemas de comportamento, outros tinham mesmo deficiências, mas ali sentiam-se bem, porque eram todos iguais, digamos assim. Quando eles estão integrados nas turmas do regular, mesmo que os colegas os aceitem, digamos assim, há sempre ... (pausa) o apoio não consegue ser o mesmo, nem é bem apoio, é...é mais...o aluno não se sente, eu noto por exemplo que aqueles outros alunos, eram alunos felizes. Eu também trabalhei numa CERCISA muitos anos e os alunos são felizes, porque estão entre iguais, têm o mesmo tipo de dificuldades, uns mais e outros menos. Nas turmas do regular não, já não é bem assim, os miúdos notam, eu sei que eles sentem, mas há ali uma ... (breve pausa) mesmo sem haver, eu acho que eles se sentem discriminados, porque fazem, alguns deles, trabalho diferenciado dos outros, logo aí são diferentes, não são iguais, mesmo os que têm apoio e portanto é muito relativo.”</i></p>
<p><i>P.T.F.: “Eu penso que sim, eu considero que sim, apesar de não ter formação neste campo e para mim ainda há muitas dúvidas e muitas coisas que eu não consigo ... que só o dia-a-dia com eles é que me vai ensinando, não é porque eu tenha tirado uma especialização, nem nada, mas o facto de eles estarem aqui na turma e de nós nos aproximar-mos deles, tanto a nível familiar, a nível de ... dificuldades que eles tenham, às vezes nós acabamos sempre por nos apercebermos do que eles precisam e da melhor forma de abordar...é assim dentro disso, não sei se me expliquei bem.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Sim, é muito importante, principalmente quando as dificuldades são ligeira, não profundas, porque se forem profundas já não, penso que não.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Sim, acho que é muito importante a Inclusão, que para os meninos com NEE`s, quer para os outros meninos. Acho que as atividades que nós fazemos têm de estar adequadas a esses meninos, faz com que a diversidade de atividades seja muito maior e isso é de salutar para ambos, tanto para uns como os outros.”</i></p>

Tabela 16 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P11 (Entrevista Semi-Estruturada).

Com esta questão (P11) pudémos compreender que a maioria dos Professores Titulares se posiciona a favor da Inclusão de alunos com NEE`s em turmas de ensino regular, todavia não obtivemos consensualidade. O P.T.A., P.T.B., P.T.D., P.T.F. e o P.T.H. expressam claramente que são favoráveis à Inclusão de alunos com NEE`s, apesar de entre estes alguns reconhecerem os desafios daí recorrentes. Como exemplo,

indicamos o caso pessoal do P.T.F., que indica: “(...) eu considero que sim, apesar de não ter formação neste campo e para mim ainda há muitas dúvidas e muitas coisas que eu não consigo ... que só o dia-a-dia com eles é que me vai ensinando.” Este género de comentários indicam a disponibilidade destes Professores Titulares, para acolher os princípios de Escola Inclusiva e, simultaneamente, de transformação social na Escola, face os desafios da Inclusão. No grupo de Professores Titulares entrevistados há uma pequena minoria de sujeitos que manifestam algumas reservas e condições prévias (ex. P.T.C., P.T.E., P.T.G.), face a Inclusão de alunos com NEE`s no Ensino Regular. O P.T.C. afirma ser a favor da Inclusão, todavia frisando que “(...) dependendo da maneira que são incluídos.”, revelando sensibilização face as necessidades dos alunos, implicando que são as escolas que precisam de se adaptar para acolher a todos, e não o inverso. O P.T.G. apesar de se mostrar favorável à Inclusão de alunos NEE`S no Ensino Regular, apontou condicionantes à mesma: “Sim, é muito importante, principalmente quando as dificuldades são ligeira, não profundas, porque se forem profundas já não, penso que não.” O P.T.E. também realçou obstáculos face à Inclusão, na medida em demonstrou o seu desconforto, comentando abertamente: “Eu também trabalhei numa CERCISA muitos anos e os alunos são felizes, porque estão entre iguais, têm o mesmo tipo de dificuldades (...). Nas turmas do regular não, já não é bem assim, os miúdos notam, eu sei que eles sentem, mas há ali uma ... (breve pausa) mesmo sem haver, eu acho que eles se sentem discriminados, porque fazem, alguns deles, trabalho diferenciado dos outros, logo aí são diferentes, não são iguais, mesmo os que têm apoio e portanto é muito relativo.”. Este género de depoimento, por parte da P.T.E., revela a presença de valores e atitudes negativas na turma, que podem ser interpretadas como barreiras à Inclusão. Confirmámos a existência de uma minoria de Professores Titulares com algumas reservas face a Inclusão de alunos com NEE`s, sentindo que estes podem ser discriminados ou não usufruir do apoio educativo adequado, no Ensino Regular.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P15 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P15 – Considera importante planificação em grupo na Escola?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, do mesmo ano.”</i>
	<i>P.T.C.: “Como ponto de partida, sim.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim nós fazemos planificação em grupo.”</i>

P.T.E.: “Em grupo sim, sim, se bem que lá está ... depois há sempre (pequena pausa, com rápida retoma de discurso) ... isto é o que acontece quando são as reuniões dos Conselho de Ano, com as outras Escolas do Agupamento, em que ... (breve pausa para pensar) ... se devia ter um bocadinho em conta a realidade das turmas, e por vezes não é bem o que acontece, porque tem de ser tudo igual e isso não resulta muito bem.”

P.T.F.: “Sim, muito importante, porque por vezes nós enquanto indivíduos, individualmente... se estivermos a pensar nos nossos alunos e se fizermos determinada planificação, se calhar poderemos não ver determinados aspetos que outra colega, que também tenha os mesmos problemas. Este confronto de ideias e o confrontar, porque se calhar eles são todos diferentes (refere-se aos alunos) mas se calhar aquilo que planificamos para um, se calhar até conseguimos trazer algumas ideias para o nosso que temos cá, que até pode ser um bocadinho diferente, mas que nós até achamos que ele vai conseguir acompanhar. Portanto acho a planificação em grupo muito importante.”

P.T.G.: “Sim, considero bastante importante, porque acho que só uma cabeça não pensa tanto como duas ou três ... e, por vezes, a mim também que já tenho um (breve pausa) ... que leciono há muito tempo, eu tenho medo de cair na rotina, não gosto nada, mesmo. Então, tento sempre planear, planificar, ver estratégias para a sala de aula... olha os meus alunos, não sei o que se está a passar, mas (breve pausa, com hesitação) ... e pronto gostamos de conversar porque de várias cabeças saiem mais ideias e às vezes o que para nós não surge, para outros surge, e vamos experimentando e vamos vendo, apalpando e vendo, pelo menos tentamos sempre melhorar. Fazemos isto regularmente, muito regularmente, até porque o dia - a - dia é cada vez mais imprevisto, posso dizer que é mesmo imprevisto e mesmo nós planificando ... o mensal e por aí a fora, por vezes o que temos planificado na véspera depois quando chega o dia não se consegue cumprir, ou porque faltaram Auxiliares ou porque falta equipamento, por exemplo no outro dia faltava-me uma extensão (extensão elétrica) e eunão consegui pôr uma atividade que eu tinha pensado para eles a nível de uma história, porque só tinha duas fichas e não podia ligar as colunas (monitores de som), pronto (breve pausa) ... mas em termos de pessoal, nota-se muito a diferença. Porque às vezes precisava de um espaçinho mais para determinado aluno ou aluna e não consigo, porque eu sou só uma em vinte e cinco e não consigo. Portanto nas fichas, quer de trabalho, quer de avaliação, é onde se nota mais, porque tenho alunos que precisam que se lhes leia ou se esteja presente, para eles se sentirem mais confiantes e lerem bem os enunciados e azerem uma boa interpretação ... e

<p><i>ando feira barata tonta, que é mesmo assim, de lado para lado ... porque eu não posso de modo nenhum pensar que um aluno meu não faça, não responda a uma pergunta, por não entender a pergunta e não porque não sabe. Portanto eu tenho que me certificar que todos eles estejam a entender o que se está a pedir, para haver igualdade de oportunidades ... isso é uma coisa muito importante para mim, que eu levo muito a sério.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Sim, considero importante. Eu troco ... é assim, nós não funcionamos mais ou menos com uma planificação na escola, começamos por uma planificação de ano, no grupo de ano. Neste caso, no grupo do 2º ano, não é ... e depois fazemos alguma planificação a nível de atividades, entre as duas colegas que têm o 2º ano na escola. Portanto, em termos de objetivos e de planificação anual e mensal é com o grupo de ano, em termos de planificação de atividades é com a colega que está na escola, com o mesmo grupo de ano.”</i></p>

Tabela 17 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P15 (Entrevista Semi-Estruturada).

Todos os Professores Titulares entrevistados reconhecem a importância de planificar em grupo na Escola, sendo uma prática completamente instalada. Apurámos que a prática de planificar em grupo é realizada, tanto na Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo como a nível do Agrupamento de Escolas, tal como o P.T.H. nos elucidou: “Portanto, em termos de objetivos e de planificação anual e mensal é com o grupo de ano (Agrupamento de Escolas), em termos de planificação de atividades é com a colega que está na Escola, com o mesmo grupo de ano.”. A prática de planificação em grupo é encarada positivamente por todos os Professores Titulares, como é expresso no discurso do P.T.G., que refere: “Sim, considero bastante importante, porque acho que só uma cabeça não pensa tanto como duas ou três ...”. Os discursos demonstram grande convergência de percepções e ideias, nos quais é notória a relevância dada a esta prática e as vantagens que daí advêm, no trabalho realizado junto de alunos com NEE`s, citamos a P.T.F.: “(...) se estivermos a pensar nos nossos alunos e se fizermos determinada planificação, se calhar poderemos não ver determinados aspetos que outra colega, que também tenha os mesmos problemas. Este confronto de ideias e o confrontar (...) se calhar até conseguimos trazer algumas ideias (...). Portanto acho a planificação em grupo muito importante.”

Não obstante, com esta questão (P15) registámos alguns sinais de alerta, por parte do Professores Titulares, uns porque encaram a planificação em grupo como um ponto de partida para outras práticas inclusivas, como indica o P.T.C. “Como ponto de partida, sim.”, outros porque assumem as dificuldades experienciadas na prática pedagógica junto de alunos com NEE`s, apesar de todo o trabalho prévio de

planificação., como explícita o P.T.E. que “... se devia ter um bocadinho em conta a realidade das turmas, e por vezes não é bem o que acontece, porque tem de ser tudo igual e isso não resulta muito bem.” e citamos, também, o P.T.G.: “Fazemos isto regularmente, muito regularmente, até porque o dia - a - dia é cada vez mais imprevisto, posso dizer que é mesmo imprevisto e mesmo nós planificando ... o mensal e por aí a fora, por vezes o que temos planificado na véspera depois quando chega o dia não se consegue cumprir, ou porque faltaram Auxiliares ou porque falta equipamento (...) mas em termos de pessoal, nota-se muito a diferença. Porque às vezes precisava de mais tempo para determinado aluno ou aluna e não consigo, porque eu sou só uma em vinte e cinco e não consigo.”. Algumas das declarações prestadas pelos Professores Titulares, aclaram que o ato de planificar em grupo, por si só, não é encarado como suficiente para prestar as respostas educativas apropriadas a todos os alunos com NEE`s na Escola.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P16 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P16 – Considera importante o trabalho em equipa multidisciplinar na Escola?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, desde que existem alunos NEE`s, sempre.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sem dúvida, muito importante essa parte.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, considero muito importante.”</i>
	<i>P.T.E.: “Sim, sem dúvida, sim.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, sim, considero.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim e nós temos vindo (breve pausa para reformulação) ... temos visto ao longo dos anos, a partir do momento em que surgem as AEC`s, é uma situação ... mas também já tive experiências com outros professores, não inseridos nas AEC`s, mas no horário curricular, quer da Música e Expressão Musical, e foi uma experiência espetacular. Porque não é uma perda nunca, é sempre um ganho. Porque o facto de vir outra pessoa interromper e é, como eu costumo dizer, uma lufada de ar fresco. Eles conseguem depois estar mais despertos, mais atentos e mais concentrados no que vem a seguir. É uma ótima estratégia, tenho pena que não se consiga fazer isso mais vezes, mais especificamente em termos de Expressões.”</i>
	<i>P.T.H.: “Sim, considero que é fundamental, em especial quando temos meninos em inclusão. Tenho alguma pena, porque às vezes as coisas nem sempre se conseguem organizar de forma mais eficaz possível. Às vezes</i>

temos lacunas que precisamos de referir, estou-me a referir à dificuldade que estes meninos têm em participar, por exemplo, nas atividades de enriquecimento curricular, porque não há condições para os ter no espaço das atividades de enriquecimento curricular, mas penso realmente que multidisciplinarmente a nossa equipa funciona bastante bem. Infelizmente o tempo não permite o número de horas que as equipas têm para dispôr com cada menino, às vezes são muito poucas para as necessidades que eles têm.”

Tabela 18 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P16 (Entrevista Semi-Estruturada).

Compreendemos que os Professores Titulares atribuem grande importância ao trabalho promovido em equipa multidisciplinar na Escola. Nesta questão as opiniões dos Professores Titulares são consensuais e podem-se confirmar nos discursos mais extensos, como foi o caso do P.T.G. *“Porque não é uma perda nunca, é sempre um ganho.(...) É uma ótima estratégia, tenho pena que não se consiga fazer isso mais vezes, mais especificamente em termos de Expressões.”* e do P.T.H. *“(…) penso realmente que multidisciplinarmente a nossa equipa funciona bastante bem. Infelizmente o tempo não permite o número de horas que as equipas têm para dispôr com cada menino, às vezes são muito poucas para as necessidades que eles têm.”*. Não obstante, estes discursos revelam a necessidade de uma maior colaboração e intervenção na Escola, em equipa multidisciplinar.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P17 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P17 – Já participou em ações de formação na área da Educação Especial?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Já.”</i>
	<i>P.T.B.: “Já.”</i>
	<i>P.T.C.: “Já, estagiei inclusivé, tive dois anos de Estágio, no Mapadi que é na Póvoa do Varzim, e que é só de Movimento de Apoio ao Amigo Deficiente Intelectual, assim se chama. É um colégio que fizeram, estes amigos, este movimento, vão do Pré-Escolar à Vida Adulta.”</i>
	<i>P.T.D.: “Não, nunca participei.”</i>
	<i>P.T.E.: “Já, já.”</i>
	<i>P.T.F.: “Não.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim, não muitas, mas sim, porque agora como estamos mais direcionados para a nossa área, nós não estamos abrangidos pela formação do ensino especial, que é uma pena, porque nós temos na sala de aula os</i>

	<i>alunos de ensino especial, diariamente.”</i>
	<i>P.T.H.: “Não, não participei.”</i>

Tabela 19 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P17 (Entrevista Semi-Estruturada).

Verificou-se que, no grupo de oito Professores Titulares, apenas três não participaram em nenhuma ação Formação Contínua em Educação Especial. Assim sendo, averiguamos que a maioria dos Professores Titulares da Escola receberam a influência de conceções teóricas associadas à perspetiva da Educação Inclusiva, um aspeto potencialmente benéfico para o conhecimento e desenvolvimento de Práticas Inclusivas na Escola. Notámos, mediante o discurso do P.T.G., que o grupo do docentes do 1.º Ciclo não se encontra abrangido por ações de formação, em Educação Especial, tal como se descreve: “(...) nós não estamos abrangidos pela formação do ensino especial, que é uma pena, porque nós temos na sala de aula os alunos de ensino especial, diariamente.” Este depoimento do P.T.G. alerta-nos para a ausência ou diminuta oferta de ações de formação para o código 110, o grupo de docência ao 1.º Ciclo, no que concerne a temáticas de Educação Especial.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P18 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P18 – Gostaria de frequentar ações de formação na área da Educação Especial com maior regularidade?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.B.: “Se houvesse tempo, sim.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, indo de encontro às minhas necessidades.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, acho que sim, é importante para melhorarmos a prática pedagógica.”</i>
	<i>P.T.E.: “Depende do tipo de ações de formação, se forem interessantes e se me servirem, lá está, para a minha formação enquanto professora, muito bem. Agora, aquelas que é só para encher, digamos assim, isso não vale a pena. Fazer, só por fazer, só porque sou obrigada a fazer, não concordo.”</i>
	<i>P.T.F.: “Dentro desta área, sim.”</i>
	<i>P.T.G.: “Sim, embora que dentro das nossas limitações, porque cada vez temos mais horas a cumprir à escola, com não só a nível de preparação, como de projetos e outras coisas mais que temos de planificar e o tempo torna-se já muito diminuto. Cada vez estamos a entrar mais no nosso tempo</i>

<p><i>... pessoal e fazer mais horas extraordinárias, não contabilizadas ... e o fato de (breve pausa, reformulação) ... foi uma das medidas em que eu acho que perdemos bastante, quando eu comecei há dez, quinze anos, nós tínhamos um decreto-lei, penso eu ... não, era um artigo, o artigo 185, que era precisamente para nós termos formações durante o horário letivo, tínhamos cinco ou seis dias, nem sei bem, num ano letivo para podermos usufruir. A maior parte das vezes nem conseguíamos usufruir de todos, porque não havia essa oferta tão grande, mas era bom. Foi aí que eu tive ótimas experiências, tive ótimas formações, posso citar por exemplo em termos de português com a Inês Sim-Sim, em termos de matemática, em termos mesmo de educação especial, de avaliação e hoje não vemos isso, porque cada vez mais as formações são no nosso tempo pessoal. Tudo o que é a partir das seis, sete da tarde, eu considero que é tempo pessoal, porque nessa hora nós também temos outra vida, porque não temos, graças a deus, dedicação exclusiva à escola.”</i></p> <p><i>E.: “O tempo laboral acaba por invadir um bocado o tempo pessoal.”</i> (comentário de observação)</p> <p><i>P.T.G.: “É lógico que nos invade sempre, nós temos sempre trabalho de casa, mas gerimos sempre. Agora quando há uma formação que cai precisamente no horário das refeições da família, então torna-se muito complicado ... ou deixamos tudo preparado de véspera, ou temos a sorte do marido/companheiro estar em casa e que ajuda, ou então é muito mais trabalho para a nossa parte.”</i></p> <p><i>P.T.H.: “Sim, nesta área gostaria, gostaria bastante. Acho que tenho muitas lacunas, acho que a formação que nos dão, a inicial e a formação complementar que fiz não é de maneira nenhuma suficiente para estas situações.”</i></p>

Tabela 20 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P18 (Entrevista Semi-Estruturada).

Um dos grandes desafios colocados aos Professores Titulares é promover a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, para tal a formação profissional assume-se como um meio para acrescer valor ao exercício da profissão docente e à própria escola pública. Nesta questão (P18) indagámos os Professores Titulares quanto ao seu interesse em frequentar, com maior regularidade, ações de formação na área da Educação Especial. Todos os Professores Titulares expressaram interesse em participar de ações de formação subordinadas a esta área. O P.T.C. fundamentou que as ações de formação interessam, mediante a necessidade de adaptar o desempenho pessoal e profissional aos alunos que acolhe na sua turma: “*Sim, indo de encontro às minhas necessidades.*”. Concomitante ideia é partilhada pelo P.T.E.: “*Depende do tipo de ações de*

formação, se forem interessantes e se me servirem, lá está, para a minha formação enquanto professora, muito bem.”. Assim, todos os Professores Titulares demonstram interesse em alargar os seus conhecimentos por forma a melhorar a sua ação enquanto profissionais de educação, citamos como exemplo o P.T.D. “Sim, acho que sim, é importante para melhorarmos a prática pedagógica.”, e o P.T.H., “Sim, nesta área gostaria, gostaria bastante. Acho que tenho muitas lacunas, acho que a formação que nos dão, a inicial e a formação complementar que fiz não é de maneira nenhuma suficiente para estas situações.”. Paralelamente, apurámos alguma insatisfação entre os Professores Titulares, quanto à oferta de formação em Educação Especial, no que concerne aos horários em que proporcionam estas formações contínuas e a disponibilidade pessoal que exigem, quando por vezes já se sentem cansados e sobrecarregados de trabalho escolar. O P.T.B. foi sucinto e ironizando a resposta a esta questão (P18), expressando que “Se houvesse tempo, sim.”, o P.T.G. desenvolveu com maior detalhe a sua comunicação face às limitações sentidas, expressando:“(…) porque cada vez temos mais horas a cumprir à Escola (…)”.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P19 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P19 – Sente necessidade de algum apoio/formação na área da Educação Especial?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim, quando se tem determinados alunos sim, uma formação mais específica de acordo com as características dos alunos.”</i>
	<i>P.T.B.: “Depende da necessidade especial que o aluno tenha.”</i>
	<i>P.T.C.: “Às vezes sim, mas são de momento, dependendo dos alunos que tenho naquela altura, com a problemática que eles têm.”</i>
	<i>P.T.D.: “Sim, sem dúvida isso é muito importante, porque cada vez as turmas têm mais alunos do ensino especial e nós temos essa lacuna. Nós os Professores do regular sentimos essa lacuna, porque não temos formação, praticamente nenhuma, e como temos os alunos, pronto a maioria dos alunos são do regular, mas nós sentimos essa necessidade com alunos que têm esses problemas (refere-se a Alunos com NEE`s), problemáticas diferentes.”</i>
	<i>P.T.E.: “Sim, sinto.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, gostaria bastante de fazer alguma formação a esse nível, até para ter alguma bagagem que me permitisse por vezes trabalhar com eles de uma maneira diferente, não é? Porque se calhar se eu tivesse uma determinada formação, se calhar aquilo que estaria a pensar hoje fazer com</i>

	<p><i>eles, se eu tivesse essa informação, essa formação, eu saberia adequar melhor as competências, os objetivos que eu quero trabalhar com eles e a melhor forma de os conseguir, porque teria tido essa formação e eu não tive. Aliás eu tive formação, fiz Licenciatura e quando fiz a Licenciatura na ESEAD, tínhamos uma cadeira que era com o Professor Jorge, mas agora não me lembro do último nome dele, que era fantástico, e foi a única cadeira que nós tivemos dentro da Educação Especial, em que falávamos sobre isso. Foi a única formação que eu tive, se é que se pode chamar assim.”</i></p>
	<p><i>P.T.G.: “Não.”</i></p>
	<p><i>P.T.H.: “Sim, sim, sinto bastante. No início foi difícil, foi difícil ... deixou-me muito ansiosa, pronto tive alguma preocupação em procurar informações, em ler mais sobre os casos destes meninos, que eu nunca tinha trabalhado com estas circunstâncias. Já tinha tido NEE`s, mas eram diferentes. Assim, mesmo Paralisia Cerebral nunca tinha trabalhado, ainda mais com sistemas alternativos de comunicação. Acho que precisei ... que preciso de mais formação, nesse sentido.”</i></p>

Tabela 21 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P19 (Entrevista Semi-Estruturada).

No que diz respeito à Formação Contínua, no âmbito da Educação Especial, apurámos que a maioria dos Professores Titulares (P.T.A., P.T.D., P.T.E., P.T.F. e P.T.H.) admite sentir necessidade de investir a esse nível, sobretudo quando acolhem casos de alunos com NEE`s nas suas turmas de ensino regular. Uma pequena minoria de Professores Titulares (P.T.B e P.T.C.) demonstrou alguma hesitação ao manifestar o seu interesse pessoal em Formação Contínua, na área da Educação Especial, justificando que a necessidade de investir nesse domínio ocorre em função das problemáticas que os seus alunos apresentam, em como das dificuldades sentidas ao trabalhar com esses casos de NEE`s. Apenas um Professor Titular (P.T.G.) expressou não pretender investir mais em Formação Contínua na área da Educação Especial, já que possui formação especializada neste domínio.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P20 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P20 – Quando sente necessidades no trabalho com NEE`s a que recursos recorre?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Aos colegas de ano, a técnicos que possam existir na Escola, Psicólogo, colegas de acordo com as características dos alunos. Sobretudo recursos humanos.”</i>

<p><i>P.T.B.: “Ao computador e à Professora de Ensino Especial.”</i></p>
<p><i>P.T.C.: “Às colegas, sem dúvida, às que são especializadas nessa área. A formações e à internet, muitas das vezes quando não sei uma doença que me aparece dentro da sala de aula, aos pais.”</i></p>
<p><i>P.T.D.: “Aos humanos recorro sempre à colega do ensino especial, que está a trabalhar, a dar apoio às crianças em causa. Por vezes também falamos entre colegas, umas com as outras. Há colegas que também têm turmas com crianças do ensino especial, embora que por vezes com problemáticas diferentes ... (breve pausa) mas também converso com as próprias colegas do regular e, principalmente, com a colega do ensino especial, a colega como tem mais formação, tem formação especializada, sempre dá uma ajuda, quando me pode ajudar nesse sentido, para poder fazer um trabalho mais adequado tendo em vista a criança.”</i></p>
<p><i>P.T.E.: “A colega de Ensino Especial.”</i></p>
<p><i>P.T.F.: “Aos recursos humanos é muito raro, porque não há ... são mais materiais os recursos que eu procuro, porque é assim ... a nível de Auxiliares são muito poucas e irão para os casos mais graves que se encontram cá na Escola, que são aqueles meninos que têm mesmo necessidade de ter uma pessoa sempre com eles, porque não conseguem desempenhar qualquer tarefa se não for com uma determinada ajuda. Na minha sala isso acontece, eles fazem ... têm alguma autonomia, têm qualidade de vida mesmo assim e alguma autonomia que lhes permite efetuar os trabalhos por eles mesmos, só com a minha ajuda. Agora há outros meninos que não podem, não conseguem fazer isso, precisam que apanhe a mão, pronto ... a nível desses aspetos. Eu raramente recorro a recursos humanos, temos a Professora Irene do apoio do Ensino Especial, mas são muitos alunos na Escola e é só ela sózinha. Portanto, só em último caso é que recorro ... mas aconselho-me com ela, é lógico que sim, quando acontece qualquer coisa eu vou falar com ela e saber como é que ... como dissemos à bocado, é melhor funcionar em equipa do que sózinhos.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Aos recursos que a Escola oferece, uma Professora de Ensino Especial só e, como eu falei há pouco, a Psicóloga, mas que vem uma vez por semana para a Escola toda, o que é muito pouco. Não tive necessidade de outras terapeutas ... neste momento, mas também há Terapeuta da Fala, mas é diminuto ... não há ninguém a tempo inteiro aqui, exceto a do ensino especial, a Professora do Ensino Especial.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Normalmente à Professora de Ensino Especial, que está comigo e trabalho em conjunto, e eventualmente também já recorri à Terapeuta da Fala, também à Terapeuta de Psicomotricidade, que vem cá à Escola.”</i></p>

Tabela 22 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P20 (Entrevista Semi-Estruturada).

Ao colocar a pergunta (P10), pretendíamos apurar quais os recursos na Escola a que os Professores Titulares atribuem maior relevância, no trabalho promovido junto dos alunos com NEE`s. Todos os Professores Titulares referiram procurar na Escola, sobretudo, recursos humanos. Notámos que todos os Professores Titulares mencionam sentir necessidade de recorrer aos recursos humanos existentes na Escola, procurando o auxílio de outros profissionais de educação na Escola (colegas de grupo docente, Professora de Educação Especial, Psicóloga, Terapeutas, Assistentes Operacionais). A Professora de Educação Especial é destacada pela maioria dos Professores Titulares (P.T.B., P.T.D., P.T.E., P.T.F., P.T.G. e P.T.H.), devido à sua formação especializada e presença diária na Escola. Não obstante, identificámos alguma insatisfação quanto aos recursos humanos disponíveis na Escola. O P.T.G. delarou-nos que a presença de recursos humanos é diminuta, pois “(...) a Psicóloga ... vem uma vez por semana para a Escola toda, o que é muito pouco ... não há ninguém a tempo inteiro aqui, exceto a do ensino especial, a Professora do Ensino Especial.”, e por outro lado o P.T.F. explica que não recorre com maior frequência à Professora de Educação Especial, porque “... são muitos alunos na Escola e é só ela sózinha.”. Há a destacar que o P.T.C. afirmou recorrer aos pais, encarando-os como recursos humanos da Escola, como transcrevemos: “Às colegas, sem dúvida, às que são especializadas nessa área. A formações e à internet, muitas das vezes quando não sei uma doença que me aparece dentro da sala de aula, aos pais.”. Somente o P.T.C. afirmou recorrer a formações, com o propósito de promover um melhor trabalho junto dos seus alunos com NEE`s. No que concerne aos recursos materiais, o computador e a internet foram indicados pelo P.T.B. e P.T.C..

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P22 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P22 - Sente necessidade de mais recursos materiais de apoio à prática educativa, nesta Escola?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Os recursos que existem para já penso que são suficientes, mas se houvessem mais seria melhor.”</i>
	<i>P.T.B.: “Sim, apesar desta Escola apresentar vários recursos.”</i>
	<i>P.T.C.: “Também, os recursos materiais para certos meninos são tão específicos, que são muito caros e os pais não têm meios e a escola também não, como é o caso de uma cadeira adaptada para um aluno da turma.”</i>
	<i>P.T.D.: “Eu acho que sim, temos alguns materiais. Esta Escola é uma escola nova e já tem bastantes materiais, mas ... tem a Unidade de Multideficiência</i>

<p><i>para trabalhar com aqueles casos de crianças com problemáticas mais graves, sim. Não é o caso da minha turma, a criança não é da Multidificiência (Unidade de Multidificiência). Mas eu penso que não serão tantos apoios como isso, penso que sentimos falta também. Há muito material, muito apoio, que por falta de verbas não temos na Escola, deveria haver muito mais para nós podermos trabalhar melhor.”</i></p>
<p><i>P.T.E.: “Materiais não.”</i></p>
<p><i>P.T.F.: “Materiais penso que não, não.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Neste momento sim, porque temos a fotocopiadora avariada, não há impressora, não há recursos, tem sido uma complicação ... mas de resto, não. Considero até que somos uns felizardos, peço perdão pelo termo, mas é, porque estou numa escola nova, que no início tivemos muitas dificuldades, quando viemos para cá inaugurá-la, há quatro anos ... porque não havia nada, mas agora não ... já temos uma grande variedade de coisas e sempre que solicitamos, de uma maneira ou de outra, éramos atendidos ... agora, ultimamente, é que não.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Não, nem tanto, é assim cada menino tem os seus recursos, é evidente que em determinadas situações ... estou-me a lembrar de uma situação básica, em que o J*** tem que ir à casa de banho adaptada e tem que ter uma cadeira específica para colocar na sanita, foi a mãe que colocou cá essa cadeira por intermédio da Câmara, porque a escola e o Ministério da Educação, infelizmente, apesar de ter uma unidade de multidificiência não fornece materiais nenhuns e nós ... nós temos meninos em outras circunstâncias nessa sala que também estão a utilizar a cadeira do J***, mas a cadeira para todos os efeitos é do J***, foi a mãe que a disponibilizou. Não se compreende que numa escola onde haja uma unidade o Ministério da Educação não tenha nenhuma intervenção a nível de recursos. Recursos básicos, porque são recursos básicos, já não estou a falar de uma cadeira específica.”</i></p>

Tabela 23 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P22 (Entrevista Semi-Estruturada).

Pretendíamos compreender a perceção dos Professores Titulares quanto aos recursos materiais, de apoio à prática educativa, disponíveis na Escola. Conseguimos apurar que maioria dos professores reconhece a existência de recursos materiais (P.T.A., P.T.B., P.T.D., P.T.E., P.T.F. e P.T.H.) em quantidade suficiente. O P.T.E. e o P.T.F. declaram, sucintamente, que na Escola não sentem necessitam de mais recursos materiais de apoio à prática educativa.

Contudo, alguns dos Professores Titulares que confirmaram a presença de recursos materiais na Escola (P.T.A., P.T.B., P.T.D., P.T.G. e P.T.H.), reconheceram no avançar do seu discurso alguma carência dos mesmos no desenvolvimento da sua prática educativa. Como exemplo, o P.T.A. indicou que *“Os recursos que existem para já penso que são suficientes, mas se houvessem mais seria melhor.”* e o P.T.D. afirmou *“(…) eu penso que não serão tantos apoios como isso, penso que sentimos falta também.”*. O P.T.C. elucida que os recursos materiais em falta na Escola, são por vezes muito específicos, tal como se lê: *“(…) os recursos materiais para certos meninos são tão específicos, que são muito caros e os pais não têm meios e a escola também não, como é o caso de uma cadeira adaptada para um aluno da turma.”*. O P.T.D. comentou que *“(…) Há muito material, muito apoio, que por falta de verbas não temos na Escola, deveria haver muito mais para nós podermos trabalhar melhor.”*. O P.T.G. referiu também a falta de recursos materiais básicos, tais como *“(…) a fotocopiadora avariada, não há impressora, não há recursos, tem sido uma complicação”*, coadjuvante opinião foi partilhada pelo P.T.H. *“(…) Não se compreende que numa escola onde haja uma unidade o Ministério da Educação não tenha nenhuma intervenção a nível de recursos. Recursos básicos, porque são recursos básicos, já não estou a falar de uma cadeira específica.”*

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P26 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P26 - Considera que a Escola defende atitudes e valores positivos face à inclusão das NEE's?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim, muito positivos.”</i>
	<i>P.T.B.: “Esta Escola não, mas a maior parte sim.”</i>
	<i>P.T.C.: “Sim, sem dúvida.”</i>
	<i>P.T.D.: “Eu acho que sim ... (hesitação) como é que eu vou dizer ... trabalha, trabalhamos todos nesse sentido, a Escola, as turmas, os colegas Professores trabalham com a sua turma para haver essa Inclusão, para que se faça a Inclusão das crianças de uma forma positiva, que todos se aceitem uns aos outros e não tem havido problemas. Eu acho que a Escola faz esse trabalho, acho que sim, faz sim.”</i>
	<i>P.T.E.: “Ainda apresenta, apesar de esta ser uma Escola recente, ainda apresenta. Por exemplo, se eu agora tivesse um menino em cadeira de rodas, por acaso estou no R/ch, mas se estivesse no 1.º andar o elevador está avariado há N tempo, para aí há um ano, um ano e tal.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, sim, acho que sim.”</i>

	<i>P.T.G.: “Sim, considero sim, até porque temos uma Unidade de Multideficiência.”</i>
	<i>P.T.H.: “Sim, acho que sim, acho que esta Escola realmente nesse aspeto (pausa breve) ... eu já tinha estado numa outra escola onde havia inclusão, estive lá sete anos e havia sempre alunos em inclusão, não havia nenhuma unidade, mas era uma escola que ... digamos, que tinha a informação exterior que incluía meninos com NEE`s, inclusivé com Paralisia Cerebral, debilidade mental e tudo. Portanto, eu já tinha mais ou menos a experiência, e tive nessa escola uma menina com NEE, assim mais grave. Então, acho que a experiência que eu tive nessa altura, já me tinha sensibilizado para a situação, apesar de eu nunca ter tido assim dois casos tão graves.”</i>

Tabela 24 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P26 (Entrevista Semi-Estruturada).

Através da pergunta colocada (P26) averiguámos que todos os Professores Titulares percecionam que a Escola defende atitudes e valores positivos face a Inclusão de alunos com NEE`s. Como indica o P.T.D. “(...) trabalhamos todos nesse sentido, a Escola, as turmas, os colegas Professores trabalham com a sua turma para haver essa Inclusão, para que se faça a Inclusão das crianças de uma forma positiva (...)”. Assim, averiguamos consenso nas perceções dos Professores Titulares, quanto à pergunta (P26) lançada. Não obstante, o P.T.E. refere um ponto importante, que condiciona a Inclusão de alunos NEE`s nas turmas de ensino regular, aprofundando a questão de existirem dois pisos no edifício da Escola e que alunos em cadeiras de rodas ficam limitados na sua presença em sala de aula com restantes colegas, dando o exemplo “(...)se eu agora tivesse um menino em cadeira de rodas, por acaso estou no R/ch, mas se estivesse no 1.º andar o elevador está avariado há N tempo, para aí há um ano, um ano e tal.”. Este aspeto referido pelo P.T.E. não está diretamente relacionado com as atitudes e valores, mas constitui uma barreira física à Inclusão.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P28 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P28 - Que sugestões daria a fim de melhorar as práticas inclusivas nesta Escola?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “ É assim, a Escola tem uma Unidade de Multideficiência, sempre que possível os alunos NEE`s estão na sala de aula ou deslocam-se à sala, assim como quando os alunos não se podem deslocar, vai a turma à Unidade de Multideficiência. Em termos de atividades, seja de Natal, Páscoa, final de ano, visitas de estudo, nós tentamos sempre incluir os alunos. Se calhar, o que se poderia fazer era mais formação, de todas as</i>

“pessoas que trabalham com alunos, desde Auxiliares Educativas, Professores, para se poder desenvolver um melhor trabalho com eles, para quando há uma necessidade mais específica podermos ajudá-las.”

P.T.B.: “Como fazia em outras escolas, havia atividades com a CERCISA, nós íamos lá, eles vinham à Escola também apresentar trabalhos, nós íamos lá apresentar trabalhos. Convívamos com eles, quando vinham à Escola os pais da turma também estavam presentes.”

E.: “Com o envolvimento da comunidade e parcerias.” (observação partilhada).

P.T.B.: “Com os alunos de fora da comunidade educativa aqui da zona, mas não era nesta Escola.

P.T.C.: “Já se fazem tantas, tantas nesta Escola, nem sei o que poderia dizer mais, para a Inclusão. Existe sempre alguém que vai às salas com os alunos de Multideficiência (Unidade de Multideficiência), há o recurso humano de apoio. Neste momento, a única coisa que falta, na realidade que tenho dentro da sala de aula, é mesmo a cadeira de rodas adaptada que precisamos.”

P.T.D.: “Estou a pensar (pequena pausa) ... já fazemos tanto, planificamos de acordo, trabalhamos em equipa também, qualquer atividade é pensada para que todos os alunos participem, mesmo os que estão na Unidade de Multideficiência, incentivamos sempre à participação, mesmo em visitas de estudo. Nós fazemos isso em todas as atividades da Escola, todas, dentro e fora da Escola.”

P.T.E.: “Sim, mais apoio pedagógico de Professores do Especial e de alguns técnicos. Por exemplo, eu no colégio, o que eu noto, lá está, por isso é que eu dizia, que isso dos meninos serem integrados no regular, tem vantagens e desvantagens. É um bocado relativo, porque nesses colégios (refere-se a colégios restritos a Educação Especial) por exemplo, há sempre, permanentemente, um Psicólogo, um Terapeuta de Fala, um Terapeuta Ocupacional, há Fisioterapeuta ou Terapeuta de Psicomotricidade. Eu acho que, já que os meninos estão integrados no regular, então deveriam ter esse tipo de acompanhamento, que não têm, porque só nos colégios de Ensino Especial, e neste caso aqueles que são subsidiados pela Segurança Social e que já estão a acabar, já nem há esses apoios, portanto só nos particulares.”

P.T.F.: “O que falámos à bocado, que foi um maior número de Auxiliares, que pudessem prestar algum tipo de ajuda. Penso que é fundamental também, porque quando temos algum problema a nível de sala é importante que elas estejam em número suficiente na Escola, para que permita que alguma vá a uma sala e se mantenha por algum motivo. Oos recursos

materiais aqui na Escola, eu penso que não é o caso, penso que há os recursos necessários, até porque temos a Unidade de Multideficiência e lá, pronto, eles têm o que é necessário. Penso que basicamente é isso, a nível de Escola e isso que eu sinto...e é as Formações, pronto.”

E.: “Formações, como assim?” (questionou-se em função da última indicação de P.T.F.)

*P.T.F.: “Formação a nível geral, na Escola faz-se isso, faz-se sempre que haja necessidade. Falando do caso em concreto da minha aluna, que ela tem ataques epiléticos e teve um na sexta-feira passada e verificou-se que ... eu já cá não estava, porque foi na altura das Atividades (refere-se a Atividades de Enriquecimento Curricular) ... e o que se verificou é que as Auxiliares ainda continuam a não estar preparadas para este tipo de situações. Já foi feita ... era aí que eu queria chegar ... já foi feita uma formação, penso que foi a Professora Irene e a mãe também, que veio cá falar com as Auxiliares como é que deviam atuar quando a D***** tivesse o ataque, só que eu acho que as pessoas não estão preparadas para este tipo de situações, e é uma situação que choca. Elas estão habituadas a ver uma menina numa determinada maneira e depois veem-na noutra, sentem-se mal, e acho que tem que haver aqui uma maior sensibilização para este tipo de situações, porque é assim ... é um caso que poderia estar apenas uma Auxiliar no momento, poderia acontecer. Esta menina, poderia a Atividade ter acabado, e ela estar à espera da mãe, ao portão, e ter a Auxiliar só com ela e teria de ser feito o tratamento adequado ... e não havia cá pânico, não havia nada, tinha-se de atuar. Tem de se esquecer o pânico nestas alturas, não é? Eu penso que há essas formações, sempre que seja necessário, há ... estou-me a lembrar de outra menina, de outra colega dentro da Escola, que também veio uma Enfermeira informar como é que deveriam fazer, portanto penso que esse tipo de formação aqui na Escola há. Penso que fora da Escola essa formação deveria ser feita, sobre NEE's, sobre como trabalhar com estes meninos, sobre como fazer, no fundo, que as suas vidas sejam mais agradáveis, não é? Porque é assim, um menino com NEE's que vem para uma sala e que está aqui, num dia em que não consegue trabalhar aquilo que a Professora tem, se a Professora não tem formação suficiente ou bom senso, porque o bom senso também é muito importante com estas crianças, então não se consegue ajustar as atividades. Tem que funcionar isso tudo.”*

P.T.G.: “Para já deveria solucionar-se o problema do elevador, que é uma grande barreira, neste momento ... é que não é por má vontade, mas a aluna já é crescida e é impossível levá-la pelas escadas, a problemática dela não permite. Agora outras atividades...nós vamos tendo o cuidado de planificar em conjunto, de escolher momentos em que possamos estar todos juntos.”

P.T.H.: “Sim, apesar de nós na Escola termos realmente atividades, em que os meninos em inclusão participam, penso que especialmente os meninos Unidade de Multideficiência deviam ter mais intervenção nas atividades com as restantes turmas. Porque quando os meninos estão em inclusão numa turma, quando os meninos estão na unidade e vêm à sala de aula, é evidente que estamos a fazer inclusão e que isso é uma atividade, mas é uma atividade de sala, não é? Acho que a nível da escola, aquelas atividades gerais de escola devíamos proporcionar mais atividades em que os meninos da unidade estivessem também envolvidos. Às vezes penso que eles estão um bocadinho ... apesar de virem às salas, é uma situação um bocadinho individualizada, não é uma situação geral. Apesar de eles irem conosco a um espetáculo de dança, apesar de eles fazerem algum passeio final conosco, acho que devíamos proporcionar mais atividades em que eles (alunos com NEE`s) tivessem envolvidos, ali naquele momento, saíssem conosco mais, fizessem mais coisas conosco ... acho que não é suficiente aquilo que há.”

Tabela 25 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P28 (Entrevista Semi-Estruturada).

Solicitámos sugestões de melhoria às Práticas Inclusivas desenvolvidas na Escola, com a pergunta apresentada (P28) na Tabela 25. O P.T.A. e o P.T.F. consideram que se deveriam promover mais ações de formação no domínio da Educação Especial, orientadas para as Assistentes Operacionais, por forma a que estas profissionais da educação conseguissem prestar apoio aos Professores Titulares, junto de alunos com NEE`s. O P.T.F. mencionou a necessidade de aumentar o número de Assistentes Operacionais na Escola, visando melhorar as condições de prática educativa em sala de aula. O P.T.E. considera necessário o recrutamento de mais Professores de Educação Especial e Técnicos Especializados, com o intuito de melhorar as Práticas Inclusivas na Escola, transcrevemos: “(...) mais apoio pedagógico de Professores do Especial e de alguns técnicos.”

O P.T.B. avançou com a ideia de se incentivar uma maior convivência com outras instituições da comunidade, nomeadamente a CERCISA, envolvendo também os pais de cada turma de ensino regular da Escola. O P.T.B. queixou-se que “Aqui a atividade de Inclusão que existe é eles vão às salas, eles estão na Multidificiência (Unidade de Multideficiência) (...) Inclusão só mesmo em termos de trabalho de grupo, passeios, de outra maneira é complicado.” O P.T.H. também referiu ideia semelhante à do P.T.B., explicitando que seria desejável “(...) ter mais intervenção nas atividades com as restantes turmas.(...) acho que devíamos proporcionar mais atividades em que eles (alunos com NEE`s) tivessem envolvidos (...)”.

No caso do P.T.G. é referida a necessidade de solucionar o problema do elevador avariado, na Escola, que na sua opinião constitui uma barreira à Inclusão de alunos com NEE`s na vivência do quotidiano escolar da turma de ensino regular, sobretudo quando se refere a salas no 1.º andar do edifício.

Por fim, tanto o P.T.C. como o P.T.D. partilham a ideia de que já se faz muito pela Inclusão na Escola, todavia o P.T.C. refere que na sua turma de Ensino Regular há um aluno que precisa de uma cadeira de rodas adaptada, a qual tem um custo dispendioso, e em que os pais dessa criança não possuem forma de a adquirir, sem ajuda financeira externa.

Dimensões de Práticas Inclusivas com a Família

Uma das pedras basilares da Escola Inclusiva é exatamente a aproximação e colaboração com a Família, por forma a que ambas as partes possam impulsionar o pleno desenvolvimento das suas crianças. Pretendemos compreender as opiniões dos Professores Titulares quanto ao contributo e participação da Família, face a Inclusão de alunos com NEE`s na Escola de Ensino Regular.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P24 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P24 - Verifica interesse por parte das famílias relativamente às aprendizagens dos seus educandos?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: "Sim."</i>
	<i>P.T.B.: "Sim, sempre."</i>
	<i>P.T.C.: "Sim, muito, nas aprendizagens sim, em alguns casos. Noutros vê-se também que as famílias têm necessidade que os filhos não percam as faculdades que já adquiriram, em algumas problemáticas que existem a nível Motor e Cognitivo, mas sobretudo Motor."</i>
	<i>P.T.D.: "Numa forma geral, sim. Na minha turma constato que de facto os pais estão bastante interessados nas aprendizagens, em colaborar nos trabalhos de casa com as crianças, a nível da leitura uma vez que é um 2.º ano, o ano passado foi o 1.º ano, precisam de praticar a leitura, a escrita. Têm-me apoiado sempre, desde o ano passado, têm-me apoiado bastante. De um forma geral, todos os pais, os alunos trazem sempre os trabalhos de casa feitos e, quando não trazem, raramente isso acontece, vem um recadinho do pai ou da mãe a dizer porquê (porque esteve doente ou porque</i>

foi a uns anos), mas isso raramente acontece. Os pais apoiam-me nesse sentido, nesse aspeto colaboram comigo, apoiam-me no comportamento como nas aprendizagens, tudo o que pedir, sim, sempre.”

P.T.E.: “Algum, não muito, já tive pais mais interessados do que estes.”

P.T.F.: “Sim, muito. São pais e encarregados de educação muito participativos, muito interessados, que procuram sempre as melhores estratégias, falam comigo, nas reuniões são muito participativos, apoiam a Professora no que for necessário, o que quer que seja para o bem – estar dos filhos ... até às vezes para moderar determinados comportamentos que eles têm e que sabem que estão a acontecer. São muito prestáveis, aliás eu entendo a Escola assim, não é? Uma relação entre Casa e Escola deve ser o melhor que pode haver, porque é assim, eles não estão isolados, não é? Eu não osso dizer uma coisa na Escola e depois vão para Casa e os pais fazem outra. Tem que haver uma comunicação entre o pai e o professor, isso é fundamental. Quando não existe essa comunicação entre o pai e o professor, acontece muitas vezes o quê? ... Acontece que o menino tem muitas dificuldades, o menino não entende, não há comunicação, não é? Muitos pais, eu não tenho esse problema, mas muitos pais ainda não compreenderam isso. Acho que isso é fundamental, haver um interesse da parte do pai e da mãe, ir ver a mochila, ver se o menino fez, se o menino não fez, falar ... e alguns pais eu sei que por falta de tempo, por falta de não sei o quê, não o fazem, mas é fundamental.”

P.T.G.: “É assim ... posso dizer que tenho de tudo um pouco. A grande parte sim, interessa-se, sempre que foi solicitada qualquer tipo de ajuda, de interação com a escola em atividades e ao longo destes quatro anos foram várias. Sempre foram bem recebidas essas propostas que eu fiz e sempre tive participação dos pais, embora por vezes, diariamente, eles esquecem um bocadinho, por diversas razões ... porque a cabeça está muito preocupada com outras coisas nesse momento, porque têm os horários de trabalho muito diferenciados, mas alguns precisavam de um apoio maior em casa. Do género, nem ver o que vai na mochila e às vezes, ainda, há lá pães de três, quatro, cinco dias ... e é lixo. Em relação aos trabalhos de casa, eu também não mando sistematicamente, mando quando penso que há necessidade de eles consolidarem, também para adquirirem hábitos de trabalho e de tudo, mas tento não sobrecarregar muito. Normalmente sim, eles são feitos, nem sempre vêm corrigidos. Ultimamente têm sido vistos mais pela parte dos pais, também porque tem havido maior solicitação da minha parte, nesse sentido ... porque é assim, o tempo que me sobra em sala de aula é muito pouco e eu tenho que diversificar muito e depois não consigo chegar a todo

	<i>o lado, que é mesmo assim.”</i>
	<i>P.T.H.: “Sim, sim, muito evidente, até mesmo em relação aos meninos com NEE’s. Sempre que temos uma reunião, no final de cada período a reunião de avaliação do período anterior e claro que dou informação das atividades que fizemos, quais são os resultados que conseguimos, isto a nível gral, não particularizando ... mas acho que os meus pais, os pais dos meus alunos são muito interessados e até exigentes, em relação às aprendizagens dos educandos.”</i>

Tabela 26 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P24 (Entrevista Semi-Estruturada).

No parecer da maioria dos Professores Titulares (P.T.A., P.T.B., P.T.C., P.T.D., P.T.F. e P.T.H.) os pais revelam-se interessados no desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens dos seus educandos, pelo que se estabelecem relações de cooperação entre Escola – Família. O P.T.G. constata que tem pais mais participativos e interessados do que outros, todavia a maioria mostra-se interessada e cooperante no que se refere às aprendizagens dos seus educandos. Somente o P.T.E. indicou que já havia tido experiências mais gratificantes com pais, tal como transcrevemos: *“Algum, não muito, já tive pais mais interessados do que estes.”*

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P25 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	<i>P25 – Considera importante a participação dos Encarregados de Educação nas atividades de socialização promovidas na Escola?</i>
Unidades de Conteúdo (UC)	<i>P.T.A.: “Sim, muito importante. A Escola só existe se houver um apoio e colaboração de Escola – Família.”</i>
	<i>P.T.B.: “Por vezes.”</i>
	<i>P.T.C.: “Considero muito importante que as escolas e as famílias estejam em comunhão, em tudo, no processo de socialização, nas aprendizagens, em tudo. Acho que cada vez mais os pais têm de estar envolvidos na educação dos seus filhos.”</i>
	<i>P.T.D.: “Eu acho que sim, acho que é muito importante, pôr os pais a envolverem-se cada vez mais na Escola, que muitas vezes os pais têm essa dificuldade ou nós temos essa dificuldade, mas nós envolvemos cada vez mais os pais na Escola e na educação. Acho que sim que os chamamos à Escola.”</i>
	<i>P.T.E.: “Sim.”</i>
	<i>P.T.F.: “Sim, sim, muito também, que eles vejam aquilo que s filhos fazem,</i>

<p><i>não é? Que venham cá ver, acho que é importante.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Sim, para mim é fundamental, a Escola trabalhar em parceria com a Família e a Família em parceria com a Escola. Se não houver esse trabalho de parceria, o nosso trabalho fica quase impossível de acontecer, devido às muitas dificuldades que temos, como já disse ... estou-me a repetir, mas penso que é muito importante, perante a falta de recursos humanos nas escolas, hoje em dia.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “ Sim, claro, acho. Acho que é fundamental a participação dos encarregados de educação, acho que deveria haver até mais participação, às vezes não se consegue porque os próprios encarregados de educação dizem que não têm disponibilidade ou não conseguem vir, não é? Mas acho fundamental, acho que deveríamos ter mais atividade, em que envolvessemos os encarregados de educação na vida da Escola.”</i></p>

Tabela 27 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P25 (Entrevista Semi-Estruturada).

Pretendeu-se averiguar, através da pergunta (P25), como os Professores Titulares encaram a participação dos Encarregados de Educação nas atividades de socialização promovidas na Escola. Apurámos que apenas o P.T.B. demonstra alguma reserva quanto à participação dos Encarregados de Educação nas atividades de socialização desenvolvidas pela Escola, todos os restantes Professores Titulares expressaram valorizar o seu envolvimento e colaboração. O P.T.B. comentou que essa participação é desejável, apenas, “*Por vezes.*”, enquanto que a maioria dos Professores Titulares entrevistados elevam os benefícios da aproximação e envolvimento dos Encarregados de Educação, na vida escolar dos educandos, como exemplo colocamos aqui um excerto do testemunho do P.T.G.: “*Sim, para mim é fundamental, a Escola trabalhar em parceria com a Família e a Família em parceria com a Escola.*”

Dimensões de Práticas Inclusivas com Parcerias na Comunidade

As parcerias estabelecidas entre a Escola e a Comunidade assumem grande relevância na Inclusão de alunos com NEE`s no ensino regular, no sentido de suportar e ultrapassar todas as limitações identificadas nestas crianças, sem prejudicar a sua participação ou socialização em atividades do quotidiano escolar. Mediante a revisão de literatura efetuada, pensamos que a colaboração de serviços especializados da comunidade podem contribuir para o sucesso educativo de alunos com NEE`s. As Parcerias na Comunidade são encaradas como uma mais valia na Inclusão de alunos

com NEE`s, pelo que indagamos os Professores Titulares relativamente a esta dimensão.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P21 (Entrevista Semi-Estruturada).

<p>Unidade de Registo (UR)</p>	<p><i>P21– Crê ser necessário mais apoio de técnicos ou profissionais de educação (Professores de Educação Especial, Psicólogos, Assistentes Operacionais), por forma a melhorar a inclusão de todos os alunos da Escola?</i></p>
<p>Unidades de Conteúdo (UC)</p>	<p><i>P.T.A.: “Sim, nós precisamos de mais técnicos.”</i></p>
	<p><i>P.T.B.: “Sim.”</i></p>
	<p><i>P.T.C.: “Sim, sem dúvida, cada vez há menos pessoal especializado na Escola.”</i></p>
	<p><i>P.T.D.: “Sim, isso é imprescindível. Eu acho que nós temos muita falta de apoio, portanto de técnicos, de recursos humanos, neste caso – Professores do Ensino Especial, de outros técnicos, Psicólogos, Terapeutas da Fala. Eu acho que há uma lacuna, sente-se a falta desses técnicos e de professores, devíamos ter muito mais. Cada vez há mais alunos com NEE`s e estão integrados nas turmas, cada vêm mais para as turmas do regular, e eu acho que cada vez também há menos apoios no ensino especial e de técnicos, fica muito a cargo do Professor Titular. Nós temos, estou a falar em nós os Professores, mas eu tenho muitas dificuldades, por vezes, em trabalhar com certas problemáticas, em contexto de sala de aula. Depois as turmas têm um número elevado de alunos, são grandes, bastante heterogéneas, e os apoios são muito diminutos, reduzidos, nota-se que falta muito essa parte também.”</i></p>
	<p><i>P.T.E.: “Sim, isso era o que devia haver.”</i></p>
	<p><i>P.T.F.: “Isso sem dúvida nenhuma, já que falam tanto na inclusão, mas acho que as pessoas deveriam vir ao terreno e não ficar numa secretária a dizer que a inclusão é muito bonita, a inclusão é fantástica porque convivem com as diferenças. Eu acho isso fantástico, muito bom, mas o problema maior é que isso é muito bonito na teoria, porque na prática as dificuldades são muitas. As dificuldades são maiores para eles e para nós trabalharmos com eles, mas temos de pensar primeiro neles.”</i></p>
	<p><i>P.T.G.: “Sim, é fundamental (breve pausa) ... é uma grande mais valia que nós tínhamos e temos vindo a perder, cada vez mais e cada vez a oferta que temos é menor ... oferta entre aspas, é lógico, estamos a falar de pessoas ... mas está a ser muito escasso, muito diminuto e quase como um fazer de</i></p>

conta, porque não se consegue. Eu entendo, também, a posição das colegas e das terapeutas, que mesmo que tenham muita vontade e que sejam muito esforçadas, não conseguem fazer tudo o que poderiam fazer em termos de qualidade de educação, porque não dá ... não é com um bocadinho, dois bocadinhos, durante uma semana, isto no ensino especial, que se consegue combater dificuldades enormes, não é!”

*P.T.H.: “Sim, eu penso que cada vez mais, apesar de se fazer a inclusão e de se alegar que temos Escolas Inclusivas, infelizmente o número de técnicos foi decrescendo ao longo do tempo. O que quer dizer que em vez de estarmos mais apoiados e de termos os recursos necessários, cada vez temos menores recursos. Portanto, penso que até mesmo o fato de nós termos alguns técnicos e de eles verem reduzido o número de horas, que eles têm para cada criança, como aconteceu este ano ... acho dificulta muito o trabalho com estes meninos. Mesmo nas circunstâncias em que nós nos encontramos nesta escola, em que temos uma sala de multideficiência, não é ... e mesmo as colegas têm muita dificuldade, porque viram reduzidos os números de técnicos e têm todos os anos o mesmo problema que nós tivemos aqui na sala de aula com a auxiliar de ação educativa que pedimos para o J*** P****, e que todos os anos temos uma diferente, inclusive o J*** P**** no ano passado teve seis diferentes, ao longo do ano, especialmente no 1º período. Portanto foi só a partir do 2.º Período que tivemos uma pessoa permanentemente e que ficou conosco até o final do ano ... é muito difícil trabalhar assim.”*

Tabela 28 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P21 (Entrevista Semi-Estruturada).

De acordo com o parecer dos entrevistados, todos partilham (P.T.A., P.T.B., P.T.C., P.T.D. P.T.E., P.T.F., P.T.G. e P.T.H.) da percepção de que é indispensável haver um maior apoio de técnicos e profissionais de educação na Escola. O P.T.E. referiu “(...) que isso era o que devia haver.”, sendo essa opinião expressa, igualmente, pelo P.T.F. “Isso sem dúvida nenhuma, já que falam tanto em Inclusão”. O P.T.H. salienta, inclusivamente, que sem um maior número de técnicos e profissionais de educação a colaborar na Escola se torna difícil implementar os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, tal como se lê : “(...) apesar de se fazer a Inclusão e de se alegar que temos Escolas Inclusivas, infelizmente o número de técnicos foi decrescendo ao longo do tempo (...) cada vez temos menos recursos.”. O P.T.C. corrobora a percepção expressa pelo P.T.H., ao afirmar que “(...) cada vez há menos pessoal especializado na Escola.”. Esta carência de maiores apoios, no âmbito de recursos humanos, é até classificado de “imprescindível” pelo P.T.D., e de “fundamental” pelo P.T.G., por forma a melhorar a Inclusão de todos os alunos da Escola. O P.T.A. alegou a

necessidade de existirem mais técnicos na Escola, também o P.T.D. nos indicou as lacunas sentidas no âmbito dos recursos humanos: “(...) neste caso – Professores de Ensino Especial, de outros técnicos, Psicólogo, Terapeutas da Fala (...)”.

Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P27 (Entrevista Semi-Estruturada).

Unidade de Registo (UR)	P27 – Na sua opinião a Escola apresenta barreiras físicas face à Inclusão das NEE`s?
Unidades de Conteúdo (UC)	<p><i>P.T.A.: “Sim, barreiras físicas apresenta. A maneira como a Escola está construída tem um elevador, é um bloco de 1.º Ciclo com R/ch e 1.º andar, o elevador não está a funcionar e estes alunos não se conseguem deslocar lá acima, sobretudo em cadeira de rodas, e é uma barreira. Há algumas coisas mal construídas, a nível de recreio, para alunos com NEE`s, mas podem vir a ser melhoradas.”</i></p> <p><i>P.T.B.: “Sempre.”</i></p> <p><i>P.T.C.: “Em algumas escolas sim, os edifícios não estão preparados para ... (breve pausa) nesta não. Esta Escola é nova, é recente, está equipada como deve de ser.”</i></p> <p><i>E.: “Tem duas entradas por sala.” (comentário de observação à sala de aula, local onde se procedeu à entrevista).</i></p> <p><i>P.T.C.: (prosegue-se discurso, com rapidez) “Tem também as portas, nem todas as salas têm duas entradas, mas onde estão os meninos (referindo-se a Alunos com NEE`s) têm de ter. Tem as rampas, depois tem portas de emergência. Sem dúvida está preparada para isso, também tem quatro anos de existência.”</i></p> <p><i>P.T.D.: “É assim, nós temos dois pisos, mas temos também elevador. Os alunos, normalmente, com problemas de mobilidade estão nas salas de baixo, porque nós apesar de termos elevador, o elevador avaria muitas vezes, neste momento está avariado e de facto esses alunos nunca poderiam estar nas salas de cima, porque se não havia o problema do elevador. Mas como essas crianças estão sempre nas salas de baixo, tem-se esse cuidado, a Unidade de Multideficiência também é no R/ch. Há algumas barreiras no sentido de haver escadas, como temos elevador, penso que há sempre barreiras. Nesse sentido, poderá haver ... embora que esta Escola seja nova, e já houve essa preocupação, puseram o elevador. Mas vamos imaginar que há cinco meninos ou mais com cadeiras de rodas, aqui temos três ou quatro, para já nas salas do 1.º Ciclo. Mas se houver mais um já não há salas que cheguem, suficientes lá em baixo, teriam de vir para as salas de cima, quando o elevador está avariado como se resolveria? Temos a porta de</i></p>

<p><i>emergência, eu sei, poderão vir por aquele lado. Mas eu penso que há sempre algumas barreiras, apesar de a Escola ser nova, e já se ter pensado nisso, neste caso, e já foi feita de acordo, tem rampas. Mais a nível de escadas, como tem dois pisos, se houvessem muitos meninos de cadeiras, que já há alguns, a entrar para o 1.º Ciclo e não houvessem salas suficientes, lá em baixo, que são quatro, quatro apenas, como é que se faria com a questão do elevador avariado. Mais uma vez o factor económico a prevalecer digamos, porque é tudo por uma questão económica, a maioria das questões sim. Não há dinheiro para isto, não há dinheiro para aquilo, para arranjar o elevador, sei lá ... arranjar material que é necessário a nível de apoio pedagógico e outras questões. Depois a parte humana também, a nível de recursos humanos também, precisamos de mais Professores de Apoio Educativo, Apoio do Ensino Especial, com tantos casos de crianças NEE's que temos integradas nas turmas, notamos isso ... e técnicos também, não temos técnicos suficientes.”</i></p>
<p><i>P.T.E.: “Sim.”</i></p>
<p><i>P.T.F.: “Não, penso que não, acho que é uma Escola nova ... esta Escola em si não, porque é nova, temos elevador, temos essas condições todas, mas eu penso que deve haver muitas escolas que não estão minimamente preparadas para ter crianças com algumas necessidades educativas, como nós vemos às vezes.”</i></p>
<p><i>P.T.G.: “Eu penso que não, esta Escola como referi há pouco é nova, tem todas as rampas e portas adequadas, inclusivé instalações sanitárias. A única coisa, neste momento, que falta é o elevador, porque esta Escola é só de dois pisos, mas tinha elevador por isso mesmo, para os meninos das salas na unidade poderem ir à sala de aula em que estavam inseridos. Neste momento, acontece comigo, tenho uma aluna da Unidade (Unidade de Multideficiência) que não pode ir à sala, porque a sala da unidade está no R/ch e a minha sala está no 1º andar. Desde que no ano passado houve uma trovoadada aqui, fortíssima, o elevador queimou e não tivemos mais elevador. Portanto, deixou de haver essa interação dela ir à turma, temos interagido só com os próprios alunos, colegas, vão interagir muito com ela nas horas de intervalos e, esporadicamente, quando vimos fazer atividades lúdicas e não só ... estou-me a lembrar de Expressão Musical, no polivalente, ela também está integrada e adora participar e vê-se que fica feliz, no meio das outras crianças.”</i></p>
<p><i>P.T.H.: “Não, não, acho que a Escola está bem adaptada, em termos de recursos e em termos de estrutura e de espaço, para estes meninos.” - (refere-se a Alunos com NEE's).</i></p>

Tabela 29 – Unidades de Conteúdo referentes a Unidade de Registo P27 (Entrevista Semi-Estruturada).

Com as informações apuradas (UC – P27) percebemos que não há consenso de opiniões quanto à presença de barreiras físicas na Escola. No grupo dos Professores Titulares entrevistados, uns afirmam (P.T.A., P.T.B., P.T.D. e P.T.E.) que a Escola apresenta barreiras físicas, suportando esta ideia com afirmações semelhantes às do P.T.A., que evidenciamos: *“A maneira como a Escola está construída tem um elevador, é um bloco de 1.º Ciclo com R/ch e 1.º andar, o elevador não está a funcionar e estes alunos não se conseguem deslocar lá acima, sobretudo em cadeira de rodas, e é uma barreira. Há algumas coisas mal construídas, a nível de recreio, para alunos com NEE`s, mas podem vir a ser melhoradas.”* A própria resposta do P.T.D. revela-nos que há a preocupação na Escola de atribuir salas no r/ch, aos alunos com mobilidade reduzida ou condicionada, tal como se lê: *“Os alunos, normalmente, com problemas de mobilidade estão nas salas de baixo, porque nós apesar de termos elevador, o elevador avaria muitas vezes, neste momento está avariado e de facto esses alunos nunca poderiam estar nas salas de cima, porque se não havia o problema do elevador. Mas como essas crianças estão sempre nas salas de baixo, tem-se esse cuidado, a Unidade de Multideficiência também é no R/ch.”* Em suma, nem todos os Professores Titulares encaram o elevador avariado ou o piso do recreio (que possui pisos com diferentes níveis e alguns socalcos) como barreiras físicas estruturais do edifício escolar, sendo possível solucioná-los ou contorná-los. O P.T.G., inicialmente, não afirmou a existência de barreiras físicas, no decorrer do seu discurso referiu a presença de algumas na Escola, as quais afetam diretamente a Inclusão de uma aluna com NEE`s, na sua turma de Ensino Regular, como transcrevemos: *“A única coisa, neste momento, que falta é o elevador, porque esta Escola é só de dois pisos, mas tinha elevador por isso mesmo, para os meninos das salas na unidade poderem ir à sala de aula em que estavam inseridos. Neste momento, acontece comigo, tenho uma aluna da Unidade (Unidade de Multideficiência) que não pode ir à sala, porque a sala da unidade está no R/ch e a minha sala está no 1º andar.”*

Registámos Professores Titulares (P.T.C., P.T.F. e P.T.H) a declararem não detetar barreiras físicas na Escola, justificando esta percepção com considerações semelhantes às do P.T.C.: *“Em algumas escolas sim, os edifícios não estão preparados para ... (breve pausa) nesta não. Esta Escola é nova, é recente, está equipada como deve de ser.”* e *“Tem também as portas, nem todas as salas têm duas entradas, mas onde estão os meninos (referindo-se a Alunos com NEE`s) têm de ter. Tem as rampas, depois tem portas de emergência. Sem dúvida está preparada para isso, também tem quatro anos de existência.”* Pudémos averiguar que esta Escola apresenta algumas barreiras físicas, no entanto a sua construção teve em atenção exigências de acessibilidade e apoio à mobilidade, como referidas no discurso do P.T.C..

Discussão de acordo com os Objetivos Formulados

“... Inclusão é uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização, para obviar às necessidades de outros...”

Stainback e Stainback, 1990

Neste ponto introduzimos a discussão das informações apuradas através do questionário e da entrevista, de acordo com os objetivos formulados. O Objetivo Geral traçado, neste estudo, consistiu em **Compreender as Percepções da Prática Inclusiva dos Professores Titulares do E.B. do 1.º Ciclo, face a Inclusão de Alunos NEE`s**. Os Objetivos Específicos estão correlacionados com Objetivo Geral, foram delineados em sua função. Seguidamente, passamos a discutir os resultados obtidos, contemplando cada um dos Objetivos Específicos propostos.

- **Averiguar quais as Práticas Inclusivas aplicadas e desenvolvidas.**

No que concerne às Práticas Inclusivas aplicadas e desenvolvidas, averiguámos que todos os Professores Titulares da Escola de E.B. do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses (Seixal) planificam anualmente, mensalmente e semanalmente, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos da Turma. Confirmámos que o grupo de docentes inquirido se mostra sensível à necessidade de planificar de acordo com a problemática de alunos com NEE`s, que acolhem nas suas Turmas. Ao planificar, todos os docentes afirmaram atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno da Turma, com o propósito de garantir o seu sucesso (Gráfico 5, 6, 7, 8 e 9). Em relação à prática de planificação, ensino e avaliação cooperativa, compreendemos que os Professores Titulares promovem estas atividades, sempre ou com muita frequência, na Escola (Gráfico 17). Verificámos que nem todos os Professores Titulares consideram que os Professores de Educação Especial colaboram sempre ou com muita frequência na tarefa de planificação, pois registámos um docente a afirmar que isso raramente sucedia (Gráfico 18). Não obstante, a grande maioria dos Professores Titulares participantes neste estudo é da opinião que os conhecimentos especializados dos Professores de Educação Especial são, sempre ou com muita frequência, aproveitados (Gráfico 19), apesar de se registar um docente que optou por não responder a esta pergunta.

Averiguámos que os Professores Titulares, por norma, são informados atempadamente pelos seus superiores hierárquicos (Coordenação de Agrupamento e de Escola), dos casos de alunos com NEE`s a incluir em cada turma (Tabela 14). Compreendemos que a diferenciação pedagógica entre alunos não é encarada pela totalidade dos Professores Titulares como uma estratégia para o ensino e aprendizagem, na turma (Gráfico 12). A partir das respostas proporcionadas no questionário aplicado detetámos que esta prática não está completamente instalada, enquanto estratégia de trabalho em sala de aula/turma (dois Professores Titulares assinalaram sempre, cinco com muita frequência e um que raramente). No entanto, nas respostas aferidas em entrevista (Tabela 12), obtivemos que todos os Professores Titulares aplicam a diferenciação pedagógica, tal como foi comunicado pelo P.T.A.: *“Sim, tento sempre ver qual o nível de aprendizagem dos alunos e adapto o trabalho a esse nível.”*. Todos os Professores Titulares implementam adequações no currículo, sendo uma prática uniforme na Escola (Tabela 13). Apenas os Professores Titulares a lecionar o 1.º ano de escolaridade informaram não efetuar Adequações Curriculares, pois não são ainda aplicáveis. Quanto à aprendizagem colaborativa, entre alunos da turma, compreendemos que é uma prática com maior adesão e utilização, por parte de todos os Professores Titulares inquiridos (Gráfico 13). Relativamente à prática de trabalho a pares e em pequenos grupos na turma, compreendemos que todos os Professores Titulares a promovem (Gráfico 14). Na globalidade, os Professores Titulares inquiridos julgam desenvolver estratégias que apoiam o ensino e a participação de todos os alunos, na Escola (Gráfico 22).

Tal como surge na LBSE, Capítulo I, Artigo 3.º referente a Princípios Organizativos, inserido na Lei n.º 46/86, reforça-se que o Sistema Educativo deve assegurar o direito à diferença, quer sejam de personalidades, saberes ou culturas, por forma a desenvolver a realização pessoal e comunitária de todos os indivíduos, promovendo capacidades de trabalho, que permitam contribuir para a sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. Apurámos que a totalidade, dos Professores Titulares, confirma que os alunos com NEE`s se ausentam com muita frequência da sala de aula, para receber apoios e terapias especializadas, e que alguns alunos classificados com NEE`s permanecem na Unidade de Multideficiência a tempo inteiro. Estas averiguações apontam para algum separacionismo dos alunos com NEE`s, face as vivências partilhadas pela Turma, em sala de aula (Tabela 11). Esta prática pode ter desvantagens, quando se pensa em desenvolver a Inclusão de alunos com NEE`s, na

Escola e Turma de ensino regular. De acordo com Cândia (2010), a visão de Vygostsky retratava as escolas de ensino especial como uma cultura de *déficit*, enquanto que as escolas regulares compostas de grupos heterogêneos assumiam-se numa maior amplitude de interações sociais, beneficiando o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem de todas as crianças. Também César (2003), defende semelhantes ideias, ao considerar que o valor de promover as aprendizagens entre colegas, encarando as diferenças individuais como oportunidades para promover aprendizagens significativas: “ (...) os alunos não só apresentam melhores desempenhos quando trabalham em díade ou em pequenos grupos com pares mais competentes. O aspecto mais interessante e com maiores potencialidades educativas, é que isso também se verifica nas díades assimétricas, tanto progride o par mais competente, como o menos competente, o que é particularmente significativo.” (p.128). Uma das sugestões de melhoria às Práticas Inclusivas na Escola, dada pelo P.T.G. (Tabela 25), vai no sentido de solucionar o elevador avariado, que na sua opinião é uma barreira à Inclusão, pois impede a interação entre alunos da mesma turma, em sala de aula. Ao separar-se a tempo inteiro os alunos com NEE`s da sua sala de aula, estaremos a limitar oportunidades de desenvolver, precisamente, aprendizagens significativas para todos. Entendemos que no grupo de Professores Titulares não há consenso quanto à regularidade da participação dos alunos com NEE`s em atividades realizadas fora da Escola (Gráfico 29). Compreendemos que nem sempre os alunos com NEE`s acompanham a turma nestas atividades (ex. desporto escolar, visitas escolares), conforme os Professores Titulares indicaram (quatro assinalaram sempre, três com muita frequência e um indicou raramente). No que diz respeito à prática de articulação da Escola com os disponíveis recursos na Comunidade e Parcerias (Gráfico 30), os Professores Titulares entendem que esta é promovida (um indicou sempre, quatro com muita frequência e três com alguma frequência). Averiguamos que a articulação da Escola com os recursos da Comunidade/Parcerias pode ser melhorada, a fim de facilitar a Inclusão de alunos com NEE`s (ex. incentivar a participação em atividades fora do edifício escolar, através do apoio de transportes adaptados).

Compreendemos que é estabelecida articulação periódica com Encarregados de Educação/Família de alunos com NEE`s (Gráfico 28), por parte de todos os Professores Titulares inquiridos, apesar de existirem algumas diferenças quanto à regularidade com que a promovem (dois indicaram sempre, três com muita frequência e três com alguma frequência). Constatámos que, na opinião generalizada dos Professores Titulares, os “*Trabalhos de Casa*” contribuem para o processo de envolvimento dos Encarregados

de Educação/Família nas aprendizagens dos seus educandos (Gráfico 26). Não obstante, nem todos os Professores Titulares sentem esse envolvimento dos Encarregados de Educação/Família com a mesma intensidade (dois assinalaram sempre, três com muita frequência e três com alguma frequência). Averiguámos, ainda, que todos os Professores Titulares desenvolvem estratégias que visam o envolvimento nas aprendizagens e participação escolar dos Encarregados de Educação/Família de alunos com NEE's (Gráfico 27). O P.T.B, avançou a ideia de se promover a convivência de todos os alunos da Escola e Encarregados de Educação, com outras instituições de educação da comunidade (ex. CERCISA), por forma a incentivar Práticas Inclusivas na Comunidade (Tabela 25).

- **Conhecer os valores e atitudes promovidos.**

Constatámos (Tabela 17) que os Professores Titulares, na sua globalidade, consideram a planificação em grupo como uma prática “*bastante importante*” (P.T.G.), “*muito importante*” (P.T.F.), “*importante*” (P.T.H.), enquanto que o P.T.C. sublinhou a sua relevância “*Como ponto de partida(...)*” para desenvolver um melhor apoio educativo para todos os alunos. De acordo com Silva (2008), “*(...) os professores diariamente têm de organizar o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes quanto à respostas que podem pôr em prática.*” (p. 480). Os Professores Titulares demonstraram valorizar o trabalho em equipa multidisciplinar na Escola, considerando importante que essa prática se fomenta (Tabela 18). Estas percepções revelaram disponibilidade para trabalhar em grupo, abertura ao diálogo e interesse pela partilha de aprendizagens. Correia (2005) afirma, neste sentido, que: “*Os alunos com necessidades educativas especiais precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação, por exemplo, com um Psicólogo, um médico, um Técnico de Serviço Social ou um Terapeuta.*” (p.25 – 26). Em relação às percepções, dos Professores Titulares, ficámos cientes que todos consideram que as atividades de aprendizagem desenvolvidas promovem a compreensão para as diferenças individuais dos alunos (Gráfico 10). Este grupo de Professores Titulares percebeu incentivar a participação pessoal de todos os alunos nas atividades realizadas na turma (Gráfico 11). No que diz respeito aos valores e atitudes partilhados, entre os alunos na turma, todos os Professores Titulares confirmaram que em sala de aula se verifica e promove o respeito mútuo (Gráfico 15). Percebemos que os Professores de Educação Especial são

encarados pelos Professores Titulares como co – responsáveis, pela aprendizagem e participação dos alunos com NEE`s, na Turma e na Escola (Gráfico 16 e Gráfico 20). Paralelamente, também os Professores de Apoio Escolar são encarados como co-responsáveis pela aprendizagem e aprendizagem dos alunos da Escola (Gráfico 21). No que concerne a percepção dos Professores Titulares, quanto ao interesse das famílias relativamente às aprendizagens dos seus educandos, a maioria pensa que estes são “*muito participativos*” (6/2), tal como o P.T.F. expressou (Tabela 26). Se por um lado a maioria dos Professores Titulares sentem um apoio “*muito evidente*”, como expõe o P.T.H., somente dois docentes (P.T.E. e P.T.G.) consideram que poderia haver maior interesse por parte da Família (Tabela 26). Configurou-se como fundamental (Tabela 27) a participação dos Encarregados de Educação nas atividades de socialização promovidas na Escola, apenas o P.T.B. demonstrou alguma reserva, indicando: “*Por vezes.*”. De acordo com o P.E.A., sob o qual a Escola de E. B. do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses se rege, é um objetivo: “*2.7. Criar e organizar respostas educativas para alunos com problemáticas de grande complexidade que exigem competências e recursos de difícil generalização, promovendo a aproximação entre a família, a escola e o mundo do trabalho, de modo a responder às necessidades educativas de cada alunos no sentido de potenciar o sucesso educativo e pessoal, em conjunto com os parceiros sociais. Direcção Executiva do agrupamento, equipa multidisciplinar e outros serviços da comunidade.*” (p.6). Determinou-se que a totalidade dos Professores Titulares considera o Agrupamento recetivo às Práticas Inclusivas (Gráfico 25), não obstante dois docentes ponderaram que com muita frequência e outro com alguma frequência. Compreendemos que a maioria (6/1) dos Professores Titulares percebe que a Escola defende valores e atitudes positivos face a Inclusão das NEE`s, apenas um dos docentes referiu negativamente à questão colocada.

- **Perceber quais as dificuldades e desafios no desenvolvimento de Práticas Inclusivas.**

Todos os Professores Titulares possuem experiência profissional junto de alunos com NEE`s (Tabela 15), em escolas de ensino regular, todavia não há unanimidade no grupo quanto à Inclusão das NEE`s (Tabela 16). A grande maioria dos Professores Titulares favorável à Inclusão e ao conceito de Escola Inclusiva. Todavia, o P.T.C. avançou que “*Sim, dependendo da maneira como são incluídos.*” (Tabela 16), levantando condicionantes não à Inclusão em si, mas à forma como se processa esse fenómeno. O P.T.E., que possui experiência profissional em colégio de ensino especial e em escola de

ensino regular, referiu também alguns aspetos menos positivos face a Inclusão de alunos com NEE`s, em turmas do Ensino Regular: *“Eu também trabalhei numa CERCISA muitos anos e os alunos são felizes, porque estão entre iguais, têm o mesmo tipo de dificuldades, uns mais e outros menos. Nas turmas do regular não, já não é bem assim, os miúdos notam, eu sei que eles sentem (...) um bocadinho discriminados. Porque eles fazem um trabalho diferenciado dos outros, logo aí são diferentes, não são iguais (...)”* (Tabela 16). Para promover um ambiente educativo mais inclusivo é fulcral proporcionar-se a convergência de valores e atitudes positivos face a Inclusão, por forma a encarar as diferenças individuais como uma oportunidade para alicerçar a Escola Inclusiva. Segundo Booth e Ainscow (2011) é necessário trabalhar uma visão comum para Inclusão na Escola, por forma a que os representantes se posicionem convergentemente: *“A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo.”* (p.21).

Os Professores Titulares demonstraram atribuir maior relevância aos recursos humanos, procurando o apoio de outros profissionais na Escola (Tabela 22). O P.T.F. comunicou-nos não recorrer mais vezes ao apoio da Professora de Educação Especial, porque *“... são muitos alunos na Escola e é só ela sózinha.”* O P.T.C., foi o único a expressar que pedia apoio aos Encarregados de Educação, encarando-os como recursos humanos da Escola. (Tabela 22). Verificámos que os Professores Titulares inquiridos sentem maior carência de recursos humanos do que recursos materiais, a fim de promover o sucesso escolar de todos os alunos da Escola (Gráfico 23 e 24). Aliás, uma das sugestões avançadas foi, precisamente, melhorar as condições de apoio educativo em sala de aula, sendo assim necessária a presença de um maior número de Assistentes Operacionais, Professores de Ensino Especial e Técnicos Especializados (Tabela 25 e Tabela 28). Entre os Professores Titulares há a percepção generalizada de suficiência quanto aos recursos materiais (Tabela 23), os que se assinalam em falta na Escola ocorrem por falta de verbas ou porque são materiais muito específicos, de acordo com as problemáticas de determinados alunos. O P.T.C. referiu um caso específico com NEE`s a precisar de uma cadeira de rodas adaptada, de custo financeiro elevado (Tabela 25), em que os Encarregados de Educação não possuem meios para a adquirir, tal como a Escola não possui. Por fim, a maioria (8/3) dos Professores Titulares percecionaram a existência de barreiras físicas na Escola, justificando com a problema do elevador

avariado (num edifício escolar com R/ch e 1.º andar, com salas de aulas em ambos), bem como as irregularidades de piso (diferentes alturas de pavimento, socalcos de terra e gravilha, no recreio), podem constituir um desafio ao desenvolvimento de Práticas Inclusivas, bem como à Inclusão de alunos com NEE`s.

- **Compreender a relevância atribuída à Formação Contínua.**

A nossa sociedade orienta-se agora pelo imperativo de valorizar a inovação e a investigação em educação, sustentando-se o objetivo de proporcionar adequadas oportunidades de aprendizagem a todos na Escola de Ensino Regular. No grupo de Professores Titulares, todos já participaram em ações de formação, na área da Educação Especial (Tabela 19). Um Professor Titular assumiu que não sentia necessidade de investir em Formação Contínua neste domínio. Todavia, a maioria dos Professores Titulares sente necessidade de mais apoio/formação dentro desta área, pois como justificou o P.T.D. “(...) cada vez as turmas têm mais alunos do ensino especial e nós temos essa lacuna.”, ou o P.T.A. “(...) quando se tem determinados alunos sim, uma formação mais específica de acordo com as características dos alunos.”. No mesmo sentido, Estanqueiro (2012) indica: “Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.(...) Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores.” (p.121). De acordo com as percepções dos Professores Titulares, a maioria considera que a Escola raramente (5/8) promove formações/sensibilização no domínio das NEE`s (Gráfico 31), no seio da comunidade escolar. Neste sentido, as sugestões de melhoria às Práticas Inclusivas, expressas pelo P.T.A., também pelo P.T.F., são de promover ações de formação na área da Educação Especial, também para Assistentes Operacionais (Tabela 25). Consideramos que a Formação Contínua deve ser organizada em função das necessidades dos profissionais envolvidos no processo educativo, visando uma melhor intervenção junto das problemáticas de alunos com NEE`s. De acordo com ideias apresentadas por Estanqueiro (ibidem) a qualidade da educação assenta em distintos fatores, dos quais refere “(...) o nosso desenvolvimento social e cultural, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores.” (p.9). O objetivo de promover ações de formação, na área da Educação Especial, relaciona-se diretamente com a necessidade de aprofundar conhecimentos e

experiências, por forma a que na Escola existam equipas aptas a responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos.

Parte IV - Considerações Finais

A presente investigação, no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Área de Especialização em Cognição e Motricidade, pretende compreender melhor *A Perceção da Prática Inclusiva dos Professores Titulares de Ensino Básico do 1.º Ciclo, face a inclusão de alunos com NEE`s*. O objetivo principal consistiu em **Compreender as Práticas Inclusivas desenvolvidas, face a Inclusão de alunos com NEE`s**, na Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo da Quinta dos Franceses, integrada no Agrupamento de Escola Drº António Augusto Louro, na freguesia do Seixal. Paralelamente, centrámos a nossa investigação nas perceções dos Professores Titulares do E.B. do 1.º Ciclo, para apurar e conhecer quais as dificuldades e limitações às Práticas Inclusivas na Escola, visando contribuir no processo de consciencialização, perante as necessidades de Inclusão de alunos com NEE`s. Focámos o contributo das Práticas Inclusivas promovidas na turma, com a família/encarregados de educação e as parcerias estabelecidas na comunidade, para permitir uma visão mais alargada das perceções dos Professores Titulares, no que concerne a Inclusão de alunos NEE`s na Escola. A LBSE, Capítulo I, Artigo 1.º, alínea 2, salvaguarda que o nosso Sistema Educativo deve providenciar “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”. Conforme Santos e Morato (2002) constata e valorizam face as necessidades da Escola Inclusiva: “Outros factores comuns abordados, na literatura analisada, consistem na necessidade da formação de técnicos qualificados e na importância desempenhada pela interacção de uma multiplicidade de intervenientes: pais, professores, comunidade, etc.” (p.18). Indubitavelmente a nossa sociedade atual objetiva alicerçar as bases da Educação Inclusiva, uma Escola para Todos, não a mera integração de alunos com NEE`s na Escola de Ensino Regular, tal como alegam Sanches e Teodoro (2006), Nazareth (2007), Carvalho (2007) e Rodrigues (2007). Apurámos que os Professores Titulares são avisados atempadamente pelos seus superiores hierárquicos da presença de alunos com NEE`s nas suas turmas, revelando a abertura ao diálogo com a administração da Escola, no que se refere à constituição e distribuição das turmas. No grupo de oito Professores Titulares inquiridos, todos se mostram favoráveis à Inclusão de alunos com NEE`s na Escola de Ensino Regular, à excepção de dois docentes. Um dos docentes considera que a Inclusão é necessária mas que tudo depende “da maneira como são incluídos” (P.T.C.) os

alunos na Escola. Tal como é mencionado por Fernandes (2011), citando Muñoz (2005), a “(...) democratização e universalização de uma educação para todos (...) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida (...)” (p.21). Outro dos docentes, do grupo de Professores Titulares, afirma que possui bastante experiência de ensino em colégios privados e escolas públicas, e que tal experiência lhe revelou aspetos menos positivos quanto à inclusão de alunos com NEE`s no Ensino Regular, por considerar que “*Nas turmas do regular não, já não é bem assim, os miúdos notam, eu sei que eles sentem (...) um bocado discriminados. Porque eles fazem um trabalho diferenciado dos outros, logo aí são diferentes, não são iguais (...)*” (P.T.E.). Decorrente das considerações efetuadas por estes Professores Titulares lembramos Carvalho (2007) que evidenciou estudos desenvolvidos (Porter, 1997, 1998; Wang, 1998), expondo: “*(...) com efeito, que as atitudes e expectativas do professor influem significativamente no auto-conceito e no sucesso dos alunos (...)*” (p.218). Com este estudo tomámos conhecimento de que a totalidade dos Professores Titulares afirma que os alunos com NEE`s se ausentam da sala de aula/turma para receber apoios e terapias especializadas, e que alguns destes alunos estão a tempo inteiro na Unidade de Multideficiência da Escola. Não obstante, há que lembrar *A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (1994), a qual estabeleceu a necessidade de garantir uma Escola Inclusiva, em que: “*(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.*” (p.22). Segundo Albuquerque (2000) citando Stainback, Stainback e Bunch (1989) defende que no Paradigma de Inclusão “*(...) todas as crianças têm direito a ser educadas no mesmo espaço*”, perspetivando “*(...) todos os alunos como indivíduos com necessidades, interesses e capacidades singulares.*” (p.105). De igual modo, César (2003) indica que se deve valorizar a presença em sala de aula de todos os alunos da turma, encarando as diferenças individuais como oportunidades para promover aprendizagens significativas. De acordo com Nazareth (2007) defendemos que: “*Um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos: reconhece que todas as crianças podem aprender; reconhece e respeita diferenças nas crianças – idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social, estado de saúde; permite estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendam às necessidades de todas as crianças; faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; é um processo dinâmico que está e evolução constante; não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas ou por falta de recursos materiais.*” (p.4). Uma das razões apontadas para a não permanência de alunos com NEE`s da sala de aula e dos restantes colegas, prende-se com barreiras físicas existentes neste edifício escolar (ex. elevador avariado, existência de escadas, diferentes

níveis de pisos no recreio escolar) que condicionam a mobilidade e a participação, tal como foi esclarecido pelos próprios Professores Titulares. Conforme Stainback e Stainback (1999) “(...) a educação é uma questão de direitos humanos, e que os indivíduos com necessidades educativas especiais devem fazer parte das escolas, as quais devem mudar o seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (p.21). Segundo Stainback e Stainback (ibidem), no livro acima referido, é essencial a definição dos princípios escolares face à Inclusão, “(...) para que todos os alunos sejam bem-recebidos e apoiados como membros totalmente participantes.” (p.70). Em consonância com esta ideia A Conferência de Dakar (2000) veio preconizar e reforçar, internacionalmente, a necessidade de “(...) criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem a níveis claramente definidos para todos.” (p.9). Quanto à articulação da Escola com os recursos disponíveis na comunidade, os Professores Titulares indicaram que esta é promovida, não obstante compreendemos que a articulação de recursos da comunidade pode ser reforçada, a fim de permitir a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas pelas turmas. Neste estudo obtivemos testemunhos de Professores Titulares a indicarem que nem sempre se verifica a participação de alunos com NEE`s em atividades realizadas no exterior da Escola (ex. desporto escolar, visitas escolar), em deslocações de turma. Contudo, ciente de que a inclusão de alunos com NEE`s não se limita à ação do grupo de docentes ou profissionais de educação, Rodrigues e Nogueira (2010) salientam que subsistem constrangimentos à consolidação da Escola Inclusiva em Portugal, pelo que se deve estabelecer um ambiente inclusivo e acessível, tanto em ambiente escolar, como na comunidade envolvente. Nos testemunhos efetuados pelos Professores Titulares inquiridos revelaram-se alguns factos que podem ser encarados como barreiras à Inclusão, entendidas por Colôa (2010) como: “Fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam incapacidade. Estes fatores incluem aspetos como um ambiente físico acessível, falta de assistência apropriada, atitudes negativas das pessoas relativamente à incapacidade, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas (...)”. Tomámos conhecimento que os Professores Titulares procuram estabelecer uma articulação periódica com os encarregados de educação de alunos com NEE`s, por forma a informar e envolver os mesmos no processo de aprendizagem dos seus educandos. Todos os Professores Titulares confirmaram desenvolver estratégias que visam o envolvimento nas aprendizagens e participação escolar dos encarregados de educação, valorizando a cooperação entre Escola – Família. Neste sentido, Rodrigues (2006) menciona que “(...) não há como abrir mão da presença da família, elemento mais que necessário na melhoria da qualidade

de vida dos alunos com necessidades especiais.” (p.48). Aos encarregados de educação é dada a autoridade de intervir no processo educativo dos seus educandos, sempre que considerem necessário ou relevante, tal como é indicado no Capítulo I, Artigo 3.º, alínea 3, do Decreto – Lei n.º 3/2008. Neste Decreto – Lei são designados quais os apoios especializados e respostas educativas adequados para sujeitos com NEE’s, todavia é incontornável o direito à participação e de decisão dos encarregados de educação, face as medidas assumidas pela Escola e pelos Professores Titulares. Este documento legal garante que os encarregados de educação (Família), se assim o desejarem, podem desempenhar o papel de parceiros/colaboradores no grupo/equipa de trabalho a operar na Escola. Segundo Rodrigues (2011) destaca - se que “(...) não se deve considerar que o processo de ensinar (...) não requer um planeamento rigoroso, metódico, com metas claras no tempo, com o devido contributo de recursos, etc.” (p.137). Com este estudo compreendemos que os Professores Titulares, da Escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo Quinta dos Franceses, atendem às necessidade de organizar as situações de aprendizagem, por forma a gerir a progressão das mesmas (ex. planificam anualmente, mensalmente e semanalmente) em função das necessidades apresentadas pelos alunos. Conforme Estanqueiro (2012) “Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.” (p.12). Verificámos que todos os Professores Titulares concebem e aplicam a diferenciação pedagógica, todavia a partir das informações apuradas compreendemos que esta prática não é sempre ou com muita frequência entendida como uma estratégia de ensino – aprendizagem. Confirmámos que todos os Professores Titulares implementam adequações ao currículo, sendo uma prática bem estabelecida e acomodada na Escola. Estes Professores Titulares entendem desenvolver estratégias na turma que apoiam o ensino e a participação de todos os alunos, indicando promover a colaboração entre colegas (ex. prática de trabalho a pares e em pequenos grupos), por forma a gerar maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens. Em consonância com as práticas anteriormente mencionadas, Ferreira (2011), citando Booth e Ainscow (2002), ressalta: “(...) a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles (...) implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.” (p.12). Devemos considerar todos os recursos disponíveis na escola, nomeadamente a cooperação e solidariedade entre colegas de turma, por forma a apoiar o processo de ensino – aprendizagem de todos os envolvidos. Quanto ao trabalho em equipa, apurámos que estes Professores Titulares dinamizam e colaboram na prática de planificação, ensino e avaliação nesta Escola.

Neste estudo os Professores Titulares assumem que é importante planificar em grupo, valorizando o trabalho em equipa multidisciplinar na Escola e manifestando interesse na partilha de conhecimentos, bem como de experiências prévias e aprendizagens, em função das necessidades de Inclusão de alunos com NEE`s. De acordo com Santos e Morato (2002) vincula-se ser imprescindível a “(...) existência de equipas multidisciplinares, de serviços complementares de apoio, de centros de recursos (...)” (p.17). Segundo Lopes (2007), Serrano (2007), bem como Silva e Onofre (2007), estes autores associam a ação pedagógica – organizacional dos docentes a uma competência de coletivo, a atuar na Escola enquanto grupo de trabalho. Verificámos que no grupo de Professores Titulares nem todos são unânimes quanto à suficiência da colaboração dos Professores de Educação Especial na tarefa de planificação. A maioria dos Professores Titulares considera que os conhecimentos especializados dos Professores de Educação Especial são, sempre ou com muita frequência, aproveitados. Os Professores Titulares percebem necessitar de maior apoio no âmbito de recursos humanos, com a finalidade de promover melhores condições de ensino – aprendizagem para todos os alunos, nomeadamente no apoio educativo disponibilizado em sala de aula. No grupo de Professores Titulares obtivemos a noção de satisfação quanto aos recursos materiais existentes na Escola, com a exceção de materiais muito específicos, relativos a alunos com NEE`s (ex. cadeira de rodas adaptada).

Na LBSE, Capítulo IV, Artigo 30.º, reforça-se que a Formação de Educadores e Professores deve ser prosseguida após a formação inicial, tal como se transcreve: “(...) formação contínua que complemente e actualize a formação inicial, com a perspectiva de educação permanente.”, de forma a que a Escola Pública seja constituída por profissionais capazes de garantir o desenvolvimento global dos seus alunos, face o paradigma de democratização da educação. Em conformidade Carvalho (ibidem) aponta para consideração de Ainscow (1998), citando que “(...) a valorização profissional pode facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola.” (p.218). A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2009), lançou um conjunto de indicadores para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, destacando a importância de garantir qualidade à formação e ação docente: “4.1. Programas de formação inicial e contínua de professores incluem conteúdos sobre a educação especial e a inclusão. 4.2. Professores e outros profissionais são apoiados para desenvolverem os seus conhecimentos, competências e atitudes relativas à inclusão de forma a estarem preparados para responder às necessidades de todos os alunos no ensino regular. 4.3. Disponibilização de cursos e oportunidades para a melhoria do desenvolvimento profissional dos

professores. 4.4. Professores planificam, ensinam e reavaliam em parceria. 4.5. Recursos são disponibilizados para o adequado desenvolvimento profissional, relacionados com a resposta às necessidades especiais em educação inclusiva.” (p.29). Decorrente de Lapo (ibidem), citando Nóvoa (2000), o papel do professor surge como uma identidade em construção, como um processo contínuo que objetiva consolidar as suas funções e competências profissionais. No mesmo sentido, o Relatório Mundial sobre Deficiência (2011) reforça que a formação de professores do ensino regular é fundamental para que estes se sintam mais confiantes e competentes, no ensino de alunos com NEE`s, enfatizando-se a “(...) necessidade de esta formação ser centrada em atitudes e valores, não apenas conhecimentos e habilidades.” (p.222). Todos os Professores Titulares confirmaram ter frequentado ações de formação no domínio da Educação Especial, após a Formação Inicial. A maioria dos Professores Titulares assume continuar a sentir necessidade de receber Formação Contínua dentro deste domínio. Houve Professores Titulares a sugerir a realização de ações de formação na Escola, com o intuito de também qualificar os Assistentes Operacionais, para que se consigam formar equipas sensibilizadas e qualificadas para apoiar a Inclusão de todos os alunos.

Julgamos pertinente propôr algumas sugestões de Práticas Inclusivas nesta Escola, em função das percepções comunicadas pelos Professores Titulares. Assim, introduzimos as seguintes sugestões:

- Promover ações de Formação Contínua na Escola, no domínio da Educação Especial, para Professores Titulares e Assistentes Operacionais;
- Promover maior convergência de valores e atitudes no grupo de Professores Titulares, face a Inclusão de alunos NEE`s em turma de ensino regular;
- Aumentar a permanência em sala de aula de alunos com NEE`s, garantindo maior participação individual e interação na turma/sala de aula;
- Dinamizar atividades de socialização com maior regularidade na Escola, que promovam a colaboração dos Encarregados de Educação/ Família, com o envolvimento de todos os alunos.

- Recrutamento de mais profissionais de educação para a Escola (ex.: Professor de Educação Especial, Assistentes Operacionais, Psicólogo, Técnicos Especializados).
- Eliminação de barreiras físicas na Escola (ex.: arranjar elevador de edifício escolar e nivelar pavimento de recreio escolar).
- Obtenção de recursos materiais específicos (ex.: cadeira de rodas adaptada para aluno com NEE's na Escola).
- Garantir a realização de atividades educativas na Comunidade, com a participação de todos os alunos da Escola.

Este estudo veio promover a reflexão mais aprofundada dos Professores Titulares, quanto à temática apresentada. Salientamos que esta temática não havia sido previamente abordada na Escola, pelo que a nossa proposta foi bem acolhida, quer pela Direção de Agrupamento, como pela Coordenação de Escola e respetivos Professores Titulares participantes. Simultaneamente, entendemos este estudo como um meio de valorização pessoal e profissional, para o próprio investigador. Conscientes de que a construção da Escola Inclusiva implicará sempre progressivos ajustamentos e adequações às práticas estabelecidas, apresenta-se como um desafio incontornável numa sociedade democrática, é fundamental *“Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.”* (p.10), tal como é sugerido por Booth e Ainscow (2002). A Escola Inclusiva reflete-se nas relações e interações estabelecidas no coletivo, com base em Carvalho (2007) alude-se que para *“(…) desenvolver uma escola de qualidade e respeitadora da individualidade e diversidade da população escolar (...) mais do que intervenções centradas em certos alunos, haveria que promover intervenções na escola no seu conjunto.”* (p.163). Para que se uniformizem Práticas Inclusivas é necessário que todos nos esforcemos para seguir os princípios de Educação Inclusiva, já que nem sempre será simples solucionar as dificuldades que decorrentes do processo de gerar uma Escola Inclusiva, como Brocardo (2009) alerta: *“A inclusão é um processo complexo, envolvendo diversas esferas da vida pessoal e de ordem institucional.”*(p.8).

REFERÊNCIAS

Bibliografia Referenciada

ABRANTES, P. (Coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

AINSCOW, M. e FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. In Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*.

ALBUQUERQUE, M. C. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, *Livros SNR* n.º 17.

ALMEIDA, S. L. e FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdos* (3.ª edição). Lisboa: Edições 70.

CÂNDIDO, M. A. F. (2010). *Educação Inclusiva, Percepções de uma Realidade Perspectivas dos Professores, Pais e Alunos, face a Inclusão*. Tese de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais (variante cognição e motricidade), ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

CARDOSO, M. R. C. (2011). *Inclusão de Alunos com NEE's no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Tese de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais (variante cognição e motricidade), ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

CARVALHO, F. J. R. (2007). *Escola para Todos? A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana*. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, *Livro SNR* n.º 25.

CÉSAR, M. (2003). *Educação Inclusiva enquanto Espaço – Tempo de Diálogo para Todos*. Porto: Porto Editora. In Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*.

CORREIA, L. M..(2005). *Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas*. Porto: Porto Editora.

ESTANQUEIRO, A..(2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª ed.

LADEIRA, F. e AMARAL, I..(1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência em escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação.

LAPO, M. L..(2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.

LOPES, M.J..(2007). *Sementes de Inclusão: Um Estudo de Caso*. Cruz Quebrada: Portugal. In Rodrigues, D.(Org.). *A Investigação em Educação Inclusiva*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. Vol.2.

FERNANDES, P..(2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

FLICK, U..(2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1.ª edição). (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor.

FREIXO, M. J. V..(2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Editora Piaget.

HEWITT, S..(2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, R..(1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

MESQUITA, E..(2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Sílabo.

PACHECO, J. e EGGERTSDÓTTIR, R. E. e MARINÓSSON, G.L..(2007). *Caminhos para a Inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PATRÍCIO, M. F..(1992). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Texto Editora, 4ª Ed.

PEREIRA, F.(Coord).(2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular /Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

RODRIGUES, D..(2003). *Educação Inclusiva: Boas Notícias, Perspectivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D..(2006). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Editora Summus.

RODRIGUES, D..(Org..)(2007). *A Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Portugal. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. Vol.2.

RODRIGUES, D..(Org..)(2011). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

ROLDÃO, M.C..(2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W..(1999). *Inclusão - Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed. Mantoan, M.T. (Trad.).

SANTOS, S. e MORATO, P..(2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

SERRANO, J..(2007). *A Sala de Aula: Porta para a Realidade ou para a Utopia da Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. In Rodrigues, D. & Magalhães, M.B.(Orgs.). *Aprender juntos para aprender melhor*.

SILVA, M.S.A. e ONOFRE, M..(2007). *Experiência Profissional e Pessoal de Professores do 1.º Ciclo em Contextos Inclusivos e seu modo de Pensamento e Acção*. Cruz Quebrada: Portugal. In Rodrigues, D.(Org.). *A Investigação em Educação Inclusiva*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. Vol.2.

SOUSA, A..(2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bibliografia de Consulta Online

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Relatório Síntese. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Bruxelas: Bélgica. Acedido online (formato PDF) a 13 – 02 – 2013, em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-pt.pdf>

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2007). *Declaração de Lisboa – Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Lisboa: Portugal. Acedido online (formato PDF) a 23 – 08 – 2013, em http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2009). *Desenvolvimento de um conjunto de Indicadores – Para a Educação Inclusiva na Europa*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Bruxelas: Bélgica. Acedido online (formato PDF) a 14 – 04 – 2013, em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/indicators-PT.pdf>

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Bruxelas: Bélgica. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Acedido online (formato PDF) a 14 – 01 – 2013, em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-PT.pdf>

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2011). *Participação na Educação Inclusiva - Um quadro do desenvolvimento de indicadores*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Bruxelas: Bélgica. Acedido online (formato PDF) a 14 – 01 -2013, em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators>

BOOTH, T. e AINSCOW, M.(2002). *Índex para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Portugal:Cidadãos dos Mundo. Acedido online (formato PDF) a 14 – 01 – 2013, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf

BOOTH, T. e AINSCOW, M.(2011). *Índex para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 3ª edição. Acedido online (formato PDF) em Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), a 14 – 01 – 2013, em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>

BROCARD, J.(Dir. – Geral).(2009). *Educação Inclusiva da Retórica à Prática - Resultados do Plano de Acção 2005 - 2009*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Ministério da Educação. Acedido online (formato PDF) a 14 – 04 – 2013, em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=3>

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS.(1996). *Comunicação da Comissão Sobre Igualdade De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência - Uma nova estratégia para a Comunidade Europeia*. Projecto de Resolução do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-membros reunidos em Conselho sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Bruxelas:Bélgica. Acedido online (formato PDF) a 13 – 02 – 2013, em http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/406-pt.pdf

HENRIQUES, J.C..(2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo – Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Acedido online (formato PDF) a 06 – 04 – 2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2598/1/JulietaHenriques.pdf>

MARQUES, A.(Dir. – Geral).(2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGICD) e Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Acedido online (formato

PDF) a 14 - 04 - 2013, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Outros/Guia_diretor_16_9_NET%5B1%5D.pdf

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS).(2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (Trad.), Brasil:Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Acedido online em The World Bank (formato PDF) a 14-01-2013, em <http://web.worldbank.org/>

UNESCO.(1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Espanha. Acedido online em Rede Inclusão (formato PDF) a 14-01-2013, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

UNESCO.(1996). *Educação para Todos: Atingindo o Objetivo*. Encontro da Meia Década do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos. Aman: Jordânia. Acedido online (formato PDF) a 16-01-2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212712poro.pdf>

UNESCO.(2000). *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Dakar:Senegal. Fórum Mundial de Educação. Acedido online (formato PDF) a 16-01-2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

UNESCO.(2001). *Understanding and Responding to Children`s Needs in Inclusive Classrooms – A Guide for Teachers*. Paris: France, Inclusive Education, Division of Basic Education. Acedido online (formato PDF) a 14-01-2013, em <http://www.unesco.org>

UNESCO.(2004). *Changing Teacher Practices - using curriculum differentiation to respond to student`s diversity*. Paris: France. Inclusive Education, Division of Basic Education. Acedido online (formato PDF) a 15-01-2013, em <http://www.unesco.org/>

SILVA, M..(2008). Inclusão e Formação Docente. *Eccos. Revista Científica*. São Paulo: Brasil. Acedido online (formato PDF) a 10 - 07 - 2013, em http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n2/eccosv10n2_4aensaio01.pdf

Legislação Referenciada

Decreto-Lei N.º3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República, 1.ª série — N.º 4, Assembleia da República, Lisboa*. Acedido online em Diário da República Eletrónico (formato PDF) a 28-12-2013, EM <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro, *Diário da República, 1.º série – A, N.º 240, Assembleia da República, Lisboa*. Acedido online em GAVE (formato PDF), a 12 – 03 – 2013, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_209_2002.pdf

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, *Diário da República, 2.ª Série, N.º 236, Assembleia da República, Lisboa*. Acedido site online em Educare.pt (formato PDF) a 21-02-2013, em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=5&schema=189B73B70A012F45AA6FEF6D201370CB&contentid=C30C4034D51EC7CDE0400A0AB80001B8&channelid=FD4465B9A969D44FA4CB277C0614CAF6>

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro, *Diário da República, 1.º Série -B, N.º215, Ministério da Educação, Lisboa*. Acedido online em GAVE (formato PDF), a 12 – 03 – 2013, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_50_2005.pdf

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, *Diário da República, 1.º Série -B, N.º3, Ministério da Educação, Lisboa*. Acedido online em GAVE (formato PDF), a 12 – 03 – 2013, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_1_2005.pdf

Despacho n.º 2351/2007 de 14 de Fevereiro, *Diário da República, 2.ª Série, N.º32, Ministério da Educação, Lisboa*. Acedido online em GAVE (formato PDF), a 12 – 03 – 2013, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_2351_2007.pdf

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, *Diário da República, I Série – N.º 237, Assembleia da República, Lisboa*. Acedido online em Diário da República Eletrónico (formato PDF) a 28-12-2013, em <http://www.dre.pt/util/getdiplomas.asp?tdip=Lei&ndip=46/86>

Revistas e Publicações Periódicas de Consulta Online

CORREIA, L. M..(2008). Educação Especial: Aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. *Revista Eletrónica Educare.pt*. Acedido a 14 – 04 – 2013, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>

FERREIRA, S..(2011). Por uma escola inclusiva. *Revista Alentejo Educação*, nº3, pp. 8 - 13. Acedido online (formato PDF) a 14 – 04 – 2013, em http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Por_Uma_Escola_Inclusiva.pdf

HEUNG, V..(2006). Pode a introdução da educação inclusiva dar um passo em frente?. *Jornal Internacional de Educação Inclusiva*, 10(4/5), 309-322 . Acedido online (formato PDF) a 16-01-2013, em <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/5456>

OLIVEIRA, S..(2007). Educação Inclusiva junta cinco países. *Revista Eletrónica Educare.pt*. Acedido online em Educare.pt – O Portal da Educação a 14-01-2013, em <http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>

RODRIGUES, D. e NOGUEIRA, J..(2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal – Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N.º1, pp.97 - 109. Acedido online em Ardilladigital (formato PDF) a 14-01-2013, em <http://ardilladigital.com/>

SANCHES, I. e TEODORO, A..(2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, n.º8, pp.63 – 83. Acedido online em Scielo (formato PDF) a 14 – 01 – 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

SANCHES, I. e TEODORO, A..(2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, nº20, pp.105-149, CIED - Universidade do Minho. Acedido online em Scielo (formato PDF) a 14 – 01 – 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>

SILVA, M..(2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº19, pp.119-134. Acedido online (formato PDF) a 14 – 04 – 2013, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34923264008>

Documentos Referenciados Não Publicados

COLÔA, J.. (2010). Apontamentos disponibilizados no 3.º Mestrado em Necessidades Educativas Especiais relativos ao Módulo Curricular Sistema Educativo e Escola Inclusiva, acedido em plataforma Moodle do ISEC, Lisboa.

Sites Consultados

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. Acedido online a 12-01-2013, em <http://www.european-agency.org>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.º ANTÓNIO AUGUSTO LOURO. Acedido online a 16 – 01 – 2013, em <http://www.ebaal.com/portal/>

CÂMARA MUNICIPAL DO SEIXAL. Acedido online a 13-03-2013, em <http://www.cm-seixal.pt/>

CNE (Conselho Nacional de Educação). Acedido online a 14-01-2013, em <http://www.cnedu.pt/>

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. Acedido online a 20-02-2013, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Escola de Ensino Básico do 1º Ciclo e Jardim de Infância Quinta dos Franceses. Acedido a 16 – 01 – 2013, em <http://eb1jiquintadosfranceses.blogspot.pt/>

GAVE (Gabinete Avaliação Educacional). Acedido online a 27 - 12 – 12, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31>.

GRUPO PARLAMENTAR DO BLOCO DE ESQUERDA. Acedido online a 25-03-13, em <http://www.beparlamento.net/falta-de-assistentes-operacionais-na-eb1ji-quinta-dos-franceses-no-seixal-desde-o-ano-lectivo-200920>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Acedido online a 20-02-2013, em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Comissão Nacional da UNESCO. Portugal. Acedido online a 12-01-2013, em <http://www.unesco.pt>

ANEXOS