



**"A perceção dos professores do Ensino Básico perante a
inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas
no contexto educativo"**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sílvia Alexandra Freitas Alves

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2018/2019



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

"A percepção dos professores do Ensino Básico perante a
inclusão educativa dos alunos com necessidades
específicas no contexto educativo"

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sílvia Alexandra Freitas Alves

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Vítor Sil

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho muitas foram, naturalmente, as pessoas que deram o seu contributo e que, de algum modo, me apoiaram e ajudaram a chegar a bom porto. Na impossibilidade de todos lembrar individualmente, envolvo-os num sentido abraço de gratidão.

No entanto, que me seja permitido agradecer particularmente ao Professor Doutor Vítor Sil pelo incentivo, motivação, disponibilidade e excelente orientação durante todo o processo de realização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado de Educação Especial, na área do domínio cognitivo motor pelos conhecimentos proporcionados, parcialmente consubstanciados neste trabalho.

E por último e não menos importante agradeço ao meu marido Paulo Peixoto, aos meus filhos Tiago Manuel e Luís André, e aos meus pais pela sua cooperação e encorajamento na frequência deste Mestrado.

A todos o meu muito obrigada!

“O êxito da vida não se mede pelo caminho que você conquistou, mas sim pelas dificuldades que superou no caminho”

(Abraham Lincoln)

Resumo

A inclusão de crianças diferentes nas nossas escolas é um processo que para além de educativo e pedagógico, pretende-se que conduza ao sucesso de todos. Para eles, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo contribuir para enriquecer o conhecimento sobre as perceções dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo.

Participaram 263 professores do ensino básico que se mostraram otimistas relativamente à inclusão, pois facilita a aprendizagem das crianças diferentes, e as interações com os seus pares ajudam-nas a viver em sociedade, a cumprir regras e a saber respeitar o outro.

Finalmente, entendem que a legislação atual, dá uma resposta adequada a essas crianças apesar da falta de recursos materiais e humanos, o tempo para apoiar os alunos ser ainda um problema.

Não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta, como refere Carvalho (2000) “depois de eliminadas algumas barreiras a escola inclusiva é possível” temos de acreditar.

Keywords: (perceções; inclusão; alunos, necessidades específicas; contexto educativo)

Abstract

The inclusion of different children in our schools is a process that, besides being educational and pedagogical, is intended to lead to the success of all. For them, more than learning academic content is fundamental to their relationship with their peers, in the classroom and abroad.

Thus, the present work is aimed to contribute to enrich the knowledge about the perceptions of teachers of the Basic Education regarding the educational inclusion of students with specific needs in the educational context.

Participated two hundred and sixty three elementary school teachers, who were optimistic about inclusion, as it facilitates the learning of different children, and interactions with their peers helping them live in society, comply with rules and know how to respect each other.

Finally, they understand that the current legislation provides an adequate response to these children despite the lack of material and human resources, the time to support students is still a problem.

There are no magic formulas for achieving successful inclusion in our schools, however, there are ways that lead us more easily to this goal, as Carvalho (2000) states “after eliminating some barriers, inclusive school is possible” we have to believe.

Keywords: (perceptions; inclusion; students, specific needs; educational context)

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice.....	iv
Índice dos quadros.....	iv
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	2
• Evolução histórica da Educação Especial	2
• Reflexões iniciais sobre a escola inclusiva.....	9
• O Insucesso escolar na escola inclusiva	10
• Benefícios da inclusão para os alunos com e sem NE	13
Parte II – Identificação do Problema.....	15
• Problemática.....	15
• Objetivos	15
• Hipóteses	16
Parte III - Metodologia.....	16
• Amostra	16
• Instrumentos	17
Resultados	18
Discussão dos Resultados.....	29
Conclusões	39
Referências Bibliográficas	43
Anexos.....	50

Índice dos quadros

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos inquiridos	18
Quadro 2 - Inclusão dos alunos numa perspetiva social.....	19
Quadro 3 - Inclusão dos alunos numa perspetiva colaborativa	22
Quadro 4 - Inclusão dos alunos numa perspetiva da aprendizagem.....	23
Quadro 5 - Inclusão dos alunos numa perspetiva comportamental	25
Quadro 6 - Inclusão dos alunos na perspetiva do professor	26

Introdução

Preconizar uma Educação inclusiva é querer e ter em mente uma escola em que os seus pilares fundamentais são os princípios de equidade e democracia, respondendo com sucesso à diversidade dos alunos dando-lhes oportunidades de exercer o seu direito de aprendizagem significativas e ter uma participação ativa no seu contexto educativo. Como refere a Unesco (2005, p.9), “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problema, mas como oportunidade para enriquecer a aprendizagem”. Queremos uma escola de todos para todos onde a principal preocupação é na qualidade da participação do aluno na sua aprendizagem, cooperando com os seus pares (Bessa & Fontaine, 2002) e tornar a sua caminhada cada vez mais motivante, desafiadora e inclusiva, pois “o que hoje fazemos com a ajuda dos pares, amanhã conseguimos fazer sozinhos” (Vygotsky, 1986 citado em Portela, 2018).

Assim, a nossa dissertação propõe uma reflexão sobre a perceção dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo. Sendo nossa preocupação a construção de uma escola e sociedade mais inclusivas, ancoradas nos direitos humanos e na justiça social, este tema vem ajudar-nos a desconstruir preconceitos e barreiras de forma a construir uma educação que reflete a comunidade como um todo, que não seleciona, não exclui, não rejeita, que pratica a equidade e a democracia (Sanches, 2011).

Para podermos compreender esta temática faremos uma breve contextualização sobre a legislação da Educação Especial, refletiremos sobre a Inclusão para compreender a evolução das mentalidades e das atitudes ao longo do tempo, assim como abordaremos o insucesso escolar. Nesse seguimento faremos uma breve abordagem aos benefícios que a inclusão permite aos alunos com Necessidades Educativas (NE), no sentido do seu desenvolvimento psicossocial, interpessoal, emocional e escolar.

Após a revisão do Estado da arte procedemos à descrição da investigação empírica – parte dois – onde estará presente a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados, fazemos uma apresentação e análise dos resultados, bem como a sua discussão. O último ponto será reservado à conclusão onde serão apresentados os principais resultados.

Parte I - Enquadramento Teórico

O tema proposto nesta dissertação, embora comum na literatura atual, é bastante complexo e demandam reflexões desafiadoras, uma vez que no último ano, a inclusão assumiu um grande protagonismo e assume-se como tema diário de professores preocupados e reticentes sobre este tema. Apesar das dúvidas e medos que os assombram, queremos conhecer o modo como o professor percebe a inclusão dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo, o que sentem e o que tem a dizer sobre a inclusão na sala de aula.

A Declaração de Salamanca preconiza que a escola é de todos e para todos, mas esse facto por vezes não é visível, e as crianças diferentes são colocadas numa sala à parte e só “ficticiamente” têm lugar na lista de alunos da turma regular.

Uma vez que o sistema educativo português se rege pelo princípio da “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...)” (Unesco, 1994, p. 9), e como refere Martins (2000), “a educação deve ter como um dos seus objetivos mais importantes, a preparação dos alunos para que venham a ser elementos ativos na comunidade, tornando-a mais rica através da diversidade das suas experiências” (p.47), o nosso tema torna-se bastante pertinente nesta altura, já que o princípio da inclusão apela para que a escola tenha em atenção a criança como um todo, deve proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional (Correia, 2010), nada melhor do que perceber o que os professores do Ensino Básico percebem sobre a inclusão educativa dos alunos com NE no contexto educativo.

- **Evolução histórica da Educação Especial**

A Educação Especial, nos últimos anos, sofreu uma mudança considerável, tanto na sua conceptualização como nas propostas de intervenção, pelo que é necessário falarmos um pouco sobre a sua história, mais concretamente sobre a legislação da educação especial.

Ao longo da história, as atitudes assumidas pela sociedade perante as crianças com Necessidades Educativas Especiais foram de discriminação, exclusão e repugnância. Por exemplo, em Atenas e Esparta, os bebés deficientes eram atirados a

precipícios e, em Roma eram lançadas aos rios. Na civilização indiana, as crianças deficientes eram vistas como castigo dos Deuses e os seus progenitores eram castigados.

Na idade média, como refere Vieira e Pereira (2007) as crianças com necessidades educativas especiais “foram consideradas possesores de demónios e de espíritos maus” (p. 15) ou eram associadas “à imagem do diabo e actos de feitiçaria e bruxaria - foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 2010, p. 13) tendo uma perspectiva segregadora, que colocava as crianças com Necessidades Educativas Especiais longe da vista do público e à margem do ensino regular.

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram levados para orfanatos, manicómios, e prisões, onde ficavam junto de delinquentes, velhos e pobres. Mas nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial” (Bautista, 1997, p. 22). O mesmo autor refere que “a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a principio, de um carácter mais assistencial do que educativo”(p. 22), ou seja, surge a tentativa de integrar na sociedade as crianças com deficiência de forma a eliminar os seus atributos negativos, reais ou imaginários. Esta ajuda desenrola-se sobretudo através do internato dos indivíduos com deficiência em instituições especializadas para cada tipo de deficiência e, utilizados outros tipos de atendimento, especificamente o do regime de semi-internato, a classe de aperfeiçoamento e a classe especial (Marques, Castro, & Silva, 2001). Mas, estas crianças permaneciam excluídas do Sistema Educativo Público, uma vez que, “antes da década de 70, as crianças que apresentassem NEE não tinham assegurados quaisquer direitos legais à educação pública” (Nielsen, 1999, p. 15).

No início do século XX, surgem instituições e asilos onde as crianças são colocadas com a intenção de as separar e isolar “do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade obvia compreensível de evidenciar o problema empenho na resolução do problema” (Correia, 2010, p.13). A educação é então, vista como um sistema paralelo à educação regular, uma vez que as escolas públicas aceitavam as responsabilidades na educação destas crianças, mas colocava-as em classes especiais, atitude esta altamente segregadora que se manteve durante décadas.

Na segunda metade do século XX, deu-se um grande desenvolvimento da educação especial, levando os direitos dos deficientes a tornarem-se numa preocupação fundamental dos anos 70. Em Portugal, o efeito desta legislação fez-se sentir através do

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que veio regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, assim como prevê a constituição de equipes de ensino especial destinados a dar apoio aos alunos com deficiência mais carenciados. O conceito de “Necessidades Educativas Especiais” é introduzido, por este decreto, na Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como se passa a reconhecer que os problemas dos alunos devem ser encarados do ponto de vista educativo, deixando de a categorizar de acordo com a sua deficiência; determina-se que o desenvolvimento da criança se deve processar num ambiente de normalidade e, como tal, o aluno com NEE deve ser integrado na classe regular; procede-se a uma responsabilização crescente da escola regular face a estes alunos; reconhece-se o papel de primordial importância dos pais na educação dos filhos e enaltece-se a abertura da escola regular àqueles que se distinguem pela sua diferença. Pretende-se desta forma, criar uma “Escola para Todos”, onde todos têm o direito e a garantia de integração na escola regular. É com esta lei que é criado o Regime Educativo Especial, onde se pretende que a escola regular antes de encaminhar os alunos com dificuldades/problemas para os serviços de Educação Especial, deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para responder às suas necessidades/problemas.

Mas foi sobretudo a partir de 1994, com a realização da conferência mundial sobre crianças com necessidades educativas especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca que assistimos a uma nova forma de perspetivar a educação das crianças portadoras de um qualquer défice, desde o mental ao sensorial, uma vez que foi dada ênfase à igualdade de oportunidades e à inclusão, reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais (Unesco, 2005).

Desta conferência emergiu um documento denominado Declaração de Salamanca, que defende e apela a um contexto educacional adaptado a todos os alunos, ou seja, à inclusão. Nesta linha, pretende-se uma nova conceção de escola, cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Unesco, 1994).

Ao nível escolar, e tentando dar uma resposta o mais adequada possível a estas crianças, dever-se-á adotar uma política educativa que não descure os seus interesses e enveredar pela metodologia que melhor potencie as suas capacidades. Assim, todos os

alunos devem ser implicados num desenvolvimento curricular que propicie a integração, o qual, segundo Correia (2005), deve ser o mais normalizado e o menos restritivo possível, sem descuidar, no entanto, as necessidades específicas de cada um. Nesta sequência o “professor deve esperar um nível de trabalho proporcional à capacidade do aluno” (Nielsen, 1999, p. 124).

A escola é entendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção em documentos legais.

Em 2004 é publicado o Decreto-Lei n.º 38/2004 de 18 de agosto que definiu as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. No entanto, apesar das orientações emanadas através da Declaração de Salamanca e dos avanços registados, o Decreto-Lei n.º 319/91 apresentava algumas omissões, indefinições e ambiguidades. Nesta lei não estavam consagradas as categorias da Educação Especial; não se operacionalizavam conceitos; não havia referência às equipas multidisciplinares; não salvaguardava a participação de professor do ensino regular e docente da Educação Especial na elaboração do Programa Educativo Individual do aluno, não acautelava alguns direitos fundamentais dos pais. É assim que em julho de 1997 é promulgado o Despacho n.º 105/97 que complementou o Decreto-Lei n.º 319/91 e que valorizou os Apoios Educativos, responsabilizando os docentes pela construção de uma escola para todos.

Apesar de todos os ajustes, este decreto ainda possui lacunas e é revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que tem como principal objetivo “...promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (ibidem) definindo os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades e assumindo de forma inegável no seu preâmbulo os valores da educação inclusiva. Traz-nos também uma nova categorização na definição de Necessidades Educativas Especiais, tornando-a mais limitadora e segregadora.

Tal como nos sugere Rodrigues (2010) não deixa de ser importante refletir sobre a dependência que os critérios de categorização sempre evidenciaram face a fatores sociopolíticos, podendo este decreto ter criado um grupo de crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem que ficarão à margem dos apoios especializados.

Também é neste Decreto que surge o PEI (Programa Individual Educativo), que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem, dos referidos alunos. Este, deverá incluir o nível atual do aluno, os objetivos atuais e de curto prazo, as relações com o currículo de bases, as datas e duração prevista para as várias ações e os procedimentos avaliativos (Correia, 2005). Como refere o mesmo autor é fundamental proporcionar a estes alunos um currículo aberto e flexível, constituído pelas áreas que integram o Currículo Nacional, assim como, todas as áreas fundamentais para o sucesso do aluno.

Sem dúvida que este documento apela, à escola/educação inclusiva ao afirmar que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. No entanto, as diferenças têm de ser contempladas pois, como o referido Decreto-Lei afirma:

“no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

E é no âmbito e sob orientação dos princípios consagrados neste Decreto-Lei e tendo sempre por base o carácter dinâmico da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que, se fazia Educação Especial no nosso país e se pôs em prática o conceito de Educação/ Escola Inclusiva. Desde logo, a utilização do CIF como instrumento essencial no processo de avaliação de crianças e jovens com prováveis necessidades educativas especiais e como documento base para a elaboração do Programa Educativo Individual do aluno (PEI) foi bastante polémico no meio educacional, uma vez que não reconheciam a este documento nem credibilidade nem utilidade na sua utilização, surgindo inúmeros problemas na sua aplicação que se prendem com a falta de fundamentação científica da sua utilização no meio educativo e a falta de organização e heterogeneidade na sua aplicação.

É certo que a principal crítica apontada diz respeito ao processo de avaliação que remete para a utilização da Classificação de Incapacidade e Funcionalidade, mas o decreto apresenta ainda outras falhas, como o facto de restringir o público-alvo contrariando a expectativa de uma educação inclusiva. Apesar de no seu preâmbulo o documento se referir à Declaração de Salamanca e à igualdade de oportunidades para todas as crianças, tal não acontece.

Essas falhas foram referidas pelo Ministério da Educação no manual de apoio à prática, admitindo alguns constrangimentos na aplicação eficiente da CIF e também falta de fundamentação científica, caindo num estado de incoerência lamentável. Desta forma, a nossa melhor aposta para descobrir o que funciona ou não funciona reside nos dados objetivos, reproduzíveis e publicamente verificáveis associados ao iluminismo e às ciências naturais, à engenharia e à tecnologia (Kauffman, 2003).

Por conseguinte surge neste último ano o Decreto-Lei n.º 54/2018 que nos define escola inclusiva enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (Unesco, 2005). Este documento “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (Preâmbulo Decreto-Lei n.º 54/2018), utilizando e valorizando as suas características individuais e únicas.

Assim, retomamos o que nos diz a Declaração de Salamanca (1994) de que o seu principal compromisso é “em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”, ou seja, “todas as crianças e jovens com NEE deveriam ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças” e que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).”

Por conseguinte, este novo Decreto vem trazer grandes mudanças e, apesar de alguns ainda pensarem que a inclusão se encontra “conceptualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros uma mera retórica e outros, ainda como uma manobra de diversão face aos reais problemas da escola (Rodrigues, 2010), teremos de a encarar como algo do presente e para o presente. Está na hora de como Correia (2010) refere “acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja

necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído” (p.59), ou seja, criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns.

Assim e, apesar de ser grandes os desafios colocados à escola inclusiva, esta assume como princípios: considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimentos de todos os alunos (Morgado, 2011), um desafio que implica muito esforço e empenhamento por parte dos diversos atores da comunidade educativa (César e Silva de Sousa, 2002 citado por César 2010).

Resumindo, o princípio da escola inclusiva apela para que de um modo geral, todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal) que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades, que vise o sucesso escolar. Promovendo, desta forma, uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo principal o desenvolvimento global dos alunos, (Warwick, 2001).

Estamos cientes de que o desenvolvimento de uma escola inclusiva é um processo que implica uma profunda análise, debate, flexibilidade e um envolvimento real de todos os seus intervenientes, o que vai de encontro ao que César (2010) refere, porque “tudo se resume a um processo de implementação de escolas verdadeiramente inclusivas complexo, lento, que não está isento de avanços e recuos, pois implica mudanças radicais, na forma como concebermos, não só a escola, mas também a nossa participação”.

Quando falamos em inclusão na educação é, por consequência, falar numa perspetiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais, a mesma deve ainda ser vista como um processo através do qual a escola ou a comunidade explora as novas formas de desenvolver respostas que valorizem a diversidade. Esta inicia-se com o contacto da criança com NE com outras crianças sem dificuldades de aprendizagem, com uma interação e um programa educacional planeados, no contexto do currículo comum, pois como refere Porter (2003) “a

educação inclusiva é vantajosa quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm” (p.15).

- **Reflexões iniciais sobre a escola inclusiva**

Como referem Parra e Saiz (1996)” o mundo atual é rapidamente mutável, tanto a escola como os educadores devem estar em contínuo estado de alerta para adaptar-se ao ensino, seja em conteúdos como a metodologia, a evolução dessas mudanças que afetam tantas condições materiais de vida, como do espírito com que os indivíduos se adaptam a tais mudanças (p.11)”, ou seja, a sociedade deve valorizar todas as pessoas, permitindo o seu desenvolvimento e facultando a cada aluno em situação considerada de dificuldade na aprendizagem, uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos. Caso contrário os alunos sentir-se-ão desmotivados pelas atividades de aula pois “origina-se um afastamento entre a escola e a realidade ambiental” (ibidem) fazendo com que estes procurem “por meio de uma educação informal os conhecimentos que consideram necessários para compreender à sua maneira no mundo externo” (ibidem).

Por conseguinte, a escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas deve também ser um lugar para partilhar vivências e experiências, de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. Neste sentido, a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças como valores. Assim, a escola deverá fazer “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática” (Leitão, 2010, p.1).

Atualmente existe uma grande consciencialização de que as crianças e jovens portadoras de alguma deficiência devem ingressar desde cedo na estrutura da escola regular, a qual se deverá preparar para assumir o papel de uma verdadeira escola inclusiva, “a educação para todos pressupõe uma conceção de escola como organização inovadora, instituindo processos que visem a melhoria contínua da educação prestada a todos os alunos” (Ruela, 2000, p. 44 citado em Marcos, 2008).

Como se pode constatar na Declaração de Salamanca (1994, p. 6) “as escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves”, desta forma, é necessário que a escola reconheça a

diversidade e individualidade de cada aluno e encontre estratégias para lidar com essas singularidades, para que todos possam aprender e participar “na vida da comunidade educativa” (Preâmbulo Decreto-Lei n.º 54/2018).

- **O Insucesso escolar na escola inclusiva**

O insucesso escolar é um assunto que cada vez mais preocupa o sistema educativo, as famílias e a sociedade, uma vez que está em causa o percurso escolar das crianças. Segundo Justino (2013), Portugal apresenta das mais elevadas taxas de retenção e de abandono escolar precoce e quanto a ele, continua em pleno século XXI a haver escassa atenção dedicada ao insucesso escolar.

Mas as causas do insucesso escolar têm sido, alvo de diversas interpretações ao longo do tempo. Há perspetivas que apontam para o aluno, outras para as condições sociais, económicas e culturais das famílias e outras para a escola enquanto organização e instituição mais orientada para a reprodução social e cultural do que para a sua transformação. Numa escola inclusiva esta é mais uma problemática à qual os docentes terão de estar atentos e encontrar estratégias para a colmatar ou atenuar.

O insucesso escolar é um conceito bastante complicado de definir, uma vez que é um tema relativamente abrangente e inerente a várias perceções e realidades, dependendo de quem o define, sejam os professores, alunos ou família. Numa primeira abordagem, apresenta-se como sendo uma situação em que não se atingiu um objetivo educativo em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1994, p.9), ou seja, o insucesso escolar baseia-se em explicações psicológicas individuais, onde o sucesso/insucesso do aluno era justificado pelas maiores ou menores capacidades do aluno, pela sua inteligência e dotes naturais e individuais.

Também pode ser entendido “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Eurydice, 1995, p.47).

Contudo, o termo insucesso escolar é mais abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes perceções, conforme seja utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos professores (Montagner, 1998), atingindo configurações diferentes consoante as perspetivas, práticas de avaliação e de certificação dos alunos, assim como do sistema educativo em análise.

Segundo Isambert-Jamati (1974 in Rangel, 1994) o insucesso escolar refere-se aos objetivos da escola, traduzidos num programa, na progressão em níveis e não a uma inaptidão que caracteriza a criança de forma durável. Weiss (1992 citado por Almeida & Freire, 2003, p. 118) retrata o fracasso escolar como “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Fernández (1991) reforça essa ideia dizendo que o insucesso escolar pode ser entendido através das causas externas ao aluno e ligadas à escola, denominando-as de “problema de aprendizagem reativo”. Segundo a autora, este problema aparece quando existe um choque entre o aluno e a escola e é visto como resultado de uma ação educativa inadequada.

Assim, o insucesso escolar relaciona-se, com a “(...) importação pela escola dos problemas sociais” e a inexistência de uma resposta eficaz, em termos de organização escolar, para esses problemas (ibidem). A criação de um ambiente acolhedor e acessível no qual as crianças podem aprender é uma importante parte do ensino inclusivo.

Sil (2004), em concordância com Benavente (1976 citado por Sil, 2004) aponta três realidades envolvidas na análise do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar, referindo que: “...será importante perceber que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que as crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas” (p.21), uma vez que existem inúmeras variáveis e circunstâncias que direta ou indiretamente influenciam a aprendizagem e consequentemente o rendimento escolar do aluno.

O mesmo autor refere, a causa do insucesso escolar poderá ser de natureza cognitiva, comportamental e interpessoal do aluno influenciando o seu desempenho e os seus resultados escolares. Por exemplo, os problemas de atenção que o aluno possui fazendo-o dispersar muito facilmente com tudo o que está à sua volta, impedindo o processamento e a seleção de informação necessária à aprendizagem (Fonseca, 2008, p. 362); problemas perceptivos onde o aluno “manifesta discrepâncias entre a capacidade para compreender acontecimentos, experiências e ideias e capacidade para aprender a ler, soletrar, escrever ou calcular” (ibidem, p. 366); “problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, (...), da informação anteriormente recebida”, deste modo a “memória e a aprendizagem são indissociáveis” (ibidem, p. 379); e até mesmo os distúrbios emocionais, pois “desintegram o comportamento e, consequentemente, o potencial de aprendizagem” (ibidem).

Assim, na perspetiva do aluno, o insucesso escolar, pode ser visto como reflexo das expectativas que são criadas sobre o seu desempenho e o não alcançar delas e a

pressão que ele sofre por acreditar não conseguir correspondê-las, antes mesmo de tentar (Vidal & Vieira, 2017).

Também o contexto social em que o aluno está inserido assume um papel central nas trajetórias de insucesso escolar: a distância da escola, a multiculturalidade dos alunos. Sil (2004) refere-nos que, a teoria “do handicap sociocultural continua a atribuir ao aluno e à sua família a responsabilidade principal pelo insucesso escolar” (p.24), ou seja, o nível social do aluno e a sua “maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola” (ibidem) poderá ser um dos motivos de tal fenómeno cultural.

Sobre a responsabilidade das instituições escolares no insucesso escolar, e sendo a escola um “promotor determinante do desenvolvimento cognitivo e social do Ser Humano” (Rijo e Lima, 2012, p. 128), faz parte do problema e as atenções focam-se nela enquanto organização e enquanto “(...) estrutura de carácter administrativo e pedagógico (...) onde a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica é sublinhada pela teoria socioinstitucional que evidencia o carácter ativo da escola na produção do (in)sucesso escolar dos alunos” (Sil, 2004).

Segundo o Ministério da Educação, a definição de estratégias e de medidas de combate ao insucesso escolar, pelas escolas “deve decorrer das situações específicas de cada aluno, respetivo professor e escola, ser centrada nos seus contextos e nas problemáticas detetadas” (Recomendação n.º 2/2015). ‘

Como podemos constatar estes alunos necessitam de um ambiente de aprendizagem interessado e estimulante para compreender o que está a ser ensinado e serem capazes de interagir com os colegas e professores, o que pode necessitar de um ajuste dos métodos de ensino, materiais, ambientes e horários, em vez de adaptar as crianças aos métodos existentes. Estes ajustes irão beneficiar a qualidade do ensino para todas as crianças.

Face ao leque diversificado de fatores responsáveis pelo insucesso escolar, torna-se difícil suprimir este problema preocupante, que é na maior parte das vezes socialmente inaceitável, quer numa perspetiva individual quer coletiva. Para mudar a realidade das nossas escolas relativamente ao insucesso escolar, como refere Santos (2018) “cabe ao professor e à escola adotarem uma postura crítico-reflexiva ao lidar com os alunos” (p.12). Sil (2004) atribui aos professores um papel central no sistema educativo e uma importância fundamental no sucesso dos alunos. Segue por isso Grácio (1995, citado por Sil, 2004) que considera que o professor é “...o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretenda prevenir ou minorar o insucesso escolar.” (p.61). Desta

forma, a atitude dos professores face aos seus alunos é muito importante no desenvolvimento da relação pedagógica e construção de climas de aprendizagem. Isto remete-nos para a ideia de Gilly (1974, citado por Sil, 2004) em que a representação que o professor faz do aluno, resulta da sua expectativa face aos resultados escolares do mesmo, sendo que o aluno será melhor ou pior julgado, consoante o seu sucesso escolar. Esta ideia deixa claro que as expectativas dos professores em relação aos seus alunos condicionam as suas relações e, em certa medida, as aprendizagens dos alunos (Sil, 2004). Como refere Negreiros, Silva, Sousa e Santos (2019) “o professor sensível e capaz de filtrar tais conhecimentos e aprimorá-los no intuito de transmitir um novo saber favorece o sucesso escolar” (p.28), ele pode “mudar por rutura com as práticas tradicionais, onde uma profunda mudança de atitudes, de comportamentos e de competências é indispensável” (Sil, 2004, p.72), de forma a motivar o aluno já que este é um dos principais problemas do insucesso escolar. Assim, a escola inclusiva vem ajudar na abertura de mentalidade e quem sabe na ajuda de estratégias para superar de todas estas problemáticas.

- **Benefícios da inclusão para os alunos com e sem NE**

Segundo Rodrigues (2006) a inclusão escolar prevê que a escola se adapte ao público heterogéneo que acolhe, tendo em conta as diferenças dos alunos, e o respeito pelas diferenças e as dificuldades de todos os alunos, satisfazendo as suas necessidades com apoios e serviços específicos, em oposição aos valores da escola tradicional, que pressupõem um ensino para um público homogéneo (p.39), ou seja, estes têm de se sentir bem-vindos e recebidos.

As orientações emanadas da Declaração de Salamanca referem que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Unesco, 1994).

Desta forma, a inclusão tem como vantagem, tal como referem Furman e Gavin (1989) “permitir aos jovens com NE a aprendizagem de comportamentos através da modelação (p.14). Lopes e Silva (2010) destaca que os alunos com NE podem ver a sua interação social e aceitação social melhoradas com a sua presença nas aulas regulares, uma vez que estes acabam por aprender através da modelação. Assim, o contacto com

os seus colegas sem NE melhorará o seu comportamento pró-social, autoestima e autoconceito, bem como sucesso académico.

Uma outra vantagem são as relações de ajuda e respeito entre colegas com e sem NE, sendo oportunidades para a interação, podem vir a constituir amizades (Frederickson, 2010), e desta forma vir a fomentar, o seu bem-estar e desenvolvimento.

Correia (2005), refere que “a inclusão permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade através da interação e da comunicação. Facilita, a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social” (p.16) pois, pelas interações constantes com os pares, os alunos adquirem mais e melhores competências dentro das diversas áreas. O mesmo autor ainda ressalva que a inclusão “prepara os alunos com NE para a vida na comunidade através do seu desempenho educacional, social e ocupacional” (ibidem, p.17), evitando desta forma a sua exclusão.

Podemos concluir que os programas de inclusão melhoram o preconceito, a ansiedade intergrupar, e também a promoção de atitudes positivas, afeto e confiança (Sirlopuand, González, Bohner, Siebler, Ordóñez, Millar, Torres & Tezanos-Pinto, 2008), mostrando-se, desta forma bastante eficaz, dispensando elevadíssimos custos das escolas especiais, corresponde ao desejo dos pais e, sobretudo, insere-se na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (Costa, 1999, pp.25-36).

Sintetizando, o aluno com necessidades especiais deve frequentar a escola de ensino regular, justamente pela riqueza que surge através da diversidade (Rosa, 2008, p.215), deve ocupar o seu lugar na sala de aula, fazendo com que assuma o papel de cidadão e exerça seu direito de receber a devida educação como qualquer outro aluno.

Os alunos sem NE também parecem beneficiar com a inclusão, pois começam a perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Aprendem que cada um, independentemente dos seus atributos, tem sempre algo de valor a dar aos outros. Essa socialização, estimula os alunos a conhecerem novas realidades e vencer os desafios. Os laços de amizade desenvolvidos na convivência trazem a oportunidade de aprender uns com os outros e de serem membros ativos no âmbito escolar. Um grande benefício dessa inclusão é a capacidade de autoaceitação gerada através da convivência, pois aceita e trabalha na diferenciação, integrando todos os alunos é a inclusão (Correia, 2008).

Parte II – Identificação do Problema

- **Problemática**

Hoje, e tal como refere o Decreto-Lei n.º 54/2018 a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é uma realidade. Esta inclusão diz respeito a toda a comunidade educativa. É sabido que os indivíduos deficientes ultrapassaram vários estigmas e sofreram inúmeros constrangimentos no decorrer da sua integração, mas sendo a escola um espaço para todos, faz sentido que essa inclusão se inicie neste local e se propague para toda a comunidade.

A Declaração de Salamanca (1994) diz-nos: “as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p.6). O mesmo contempla a legislação atual ao dizer-nos que a educação é um direito de todos e, mesmo as crianças portadoras de deficiência, seja ela qual for, têm direito a frequentar a escola regular apelando a uma Escola Inclusiva.

Desta forma, parece-nos bastante pertinente, o estudo aqui apresentado, uma vez que o seu objetivo é saber quais as perceções dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo, em defesa de uma Escola de todos e para todos.

Dado que o Professor possui um papel importante no processo de aprendizagem, este também o é no que respeita à inclusão das crianças com necessidades específicas dentro da sala de aula, pelo que existe uma preocupação e alguma curiosidade em compreender como é que o professor perceciona a inclusão destas crianças no ensino regular.

- **Objetivos**

Com vista à realização da nossa investigação foi definido o seguinte objetivo:

1. Quais as perceções dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo.

- **Hipóteses**

Para dar resposta à questão de partida, foram enunciadas várias hipóteses. Sabendo que uma hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis” (Lima & Vieira, 1997, p. 12), formulámos algumas hipóteses, tendo em consideração as variáveis dependentes (percepções dos professores do ensino básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo).

É importante referir que na sua formulação, a hipótese deve, pois, ser expressa sob forma observável” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 137), pelo que as hipóteses foram formuladas tendo por base a revisão da arte efetuada na parte teórica. Sendo as hipóteses um fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica e, apresentam-se como “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (ibidem, p.136), foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1 – Será que as percepções dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo são positivas?

H2 - Será que a atual legislação dá uma resposta adequada aos alunos com necessidades específicas?

Parte III - Metodologia

- **Amostra**

A amostra pode ser definida como os grupos de sujeitos juntos dos quais a investigação se vai realizar, ou os conjuntos de ocorrências ou comportamentos registados. Como referem Almeida e Freire (2003) esta é um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (p.103). O processo para se chegar à definição de amostra designa-se por amostragem que para os mesmos autores “a amostragem tem impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população” (ibidem, p.159).

Assim, para a concretização deste estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg e Gall, 1996), tendo-se selecionado 263 professores do Ensino Básico de diferentes agrupamentos do QZP1, que foram facilmente acessíveis e, participaram no estudo, tornando-o mais real.

- **Instrumentos**

A metodologia de um trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias a seguir, com a finalidade de lhe conferir rigor epistemológico. Com efeito, uma investigação científica resume-se, no fundo, à procura sistemática e rigorosa de uma resposta para um problema que se pretende resolver, procura esta que pode ser encaminhada através de um conjunto diversificado de estratégias e procedimentos, que constituem os passos metodológicos.

Tendo assim em conta a questão da investigação, fizemos uma abordagem quantitativa, através do uso de um Inquérito por Questionário, com respostas num formato Likert. Como Ferreira (1989), citado por Borlido (2010), afirma “quando nos referimos a questionários, estamos forçosamente a referir-nos à estatística e ao método quantitativo” (p.69). Este instrumento, embora produza informação menos detalhada, torna-se um recurso para o investigador chegar ao conhecimento científico (Fortin, 2003).

Tal como refere Serapioni (2000): “a metodologia quantitativa pretende explicar, prever e controlar fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas”.

O tratamento de dados tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto pela pesquisa (Minayo, 1994), assim e, após a recolha dos dados fez-se uma observação e análise dos mesmos, tendo em conta cada afirmação individualmente, a fim de mais facilmente poder ser construída a sua representação através de tabelas.

Como os questionários contêm perguntas fechadas, usamos a técnica da análise de conteúdo para melhor identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria. Esta técnica apresenta-se como sendo “...um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens” (Bardin, 1979, p.34).

Resultados

Uma vez reunidos os questionários respondidos, procedemos ao devido tratamento de dados. Foram utilizadas técnicas de análise quantitativas, atendendo ao teor das questões que estavam contempladas nos questionários. Construí-se uma base de dados onde foram registadas todas as respostas depois de codificadas. Para esta apresentação recorreremos a tabelas.

Quadro I
Caracterização dos sujeitos

Variáveis	Categoria	Professores do Ensino Básico (N=263)	
		n	%
Sexo	Masculino	15	5,7
	Feminino	248	94,3
Idade	<30	7	2,7
	31 - 39	49	18,6
	40 - 49	121	46
	>50	86	32,7
Habilitações académicas	Bacharelato	2	0,8
	Licenciatura	198	75,3
	Mestrado Pré Bolonha	40	15,2
	Mestrado Pós Bolonha	27	10,3
	Doutoramento	2	0,8
	Pós-Graduação em Educação Especial	3	1,1
Situação Profissional	Outra especialização	2	0,8
	Contratado	75	28,5
	QZP	38	14,4
	QA	150	57,1
Situação atual	A lecionar o		
	1.º Ciclo	141	53,6
	2.º Ciclo	45	17,1
	3.º Ciclo	77	29,3

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos inquiridos

Como podemos verificar no quadro I, a maioria dos inquiridos são de sexo feminino 94,3% (n=248) e apenas 5,7% (n=15) do sexo masculino. Relativamente à idade dos docentes a maior parte tem entre os 40 e os 49 anos, ou seja, 46% (n=121), 32,7% (n=86) com 50 anos ou mais e apenas 2,7% (n=7) dos professores têm idade inferior a 30 anos.

No que concerne às habilitações académicas dos docentes o grau de Licenciatura tem maior prevalência, ou seja 75,3% (n=198), existindo 15,2% (n=40) docentes com mestrado pré Bolonha, 10,3% (n=27) com Mestrado pós Bolonha, e apenas 0,8% (n=2)

possuem um Doutorado e outras especializações, podemos também verificar de que existem docentes que têm mais de um nível de habilitação.

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, 28,5% (n=75) são contratados, 14,4% (n= 38) estão em QZP e 57,1% (n= 150) em QA.

Também podemos verificar que 53,6% (n=141) dos docentes lecionam no 1.º Ciclo, 17,1% (n=45) no 2.º Ciclo e 29,3% (n=77) no 3.º Ciclo.

Quadro II <i>Inclusão dos alunos – Perspetiva Social</i>										
Variáveis	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Todos os alunos, incluindo os alunos com NE se sentem bem-vindos.	61	23,2	106	40,3	90	34,2	6	2,3	0	0
Os alunos com NE ajustam-se bem quando estão inseridos em classes regulares.	14	5,3	84	31,9	147	56	18	6,8	0	0
Os alunos entreajudam-se.	21	8	131	49,8	99	37,6	12	4,6	0	0
Os alunos NE têm um bom relacionamento com os outros profissionais.	36	13,7	151	57,4	74	28,1	2	0,8	0	0
Todos os alunos são igualmente valorizados.	66	25,1	97	36,9	78	29,6	22	8,4	0	0
Os alunos NE estabelecem uma relação interpessoal com todos os colegas.	12	4,6	105	39,9	124	47,1	22	8,4	0	0
É facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças.	58	22,1	96	36,5	91	34,6	18	6,8	0	0
Os alunos mostram que os colegas com NE devem estar em salas diferentes.	0	0	22	8,4	58	22,1	125	47,4	58	22,1
Os alunos não gostam de trabalhar com os colegas com NE.	0	0	34	12,9	113	43	97	36,9	19	7,2
Os alunos sentem-se incomodados com a presença dos colegas com NE na sala de aula.	0	0	12	4,6	71	27	134	50,9	46	17,5
Os alunos gostam de ter na sala de aula um colega com NE.	24	9,1	106	40,3	101	38	32	12,2	0	0
O aluno NE realiza as atividades com a ajuda de colegas ou professor.	41	15,6	162	61,6	55	20,9	5	1,9	0	0
As necessidades sociais dos alunos com NE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	31	11,8	95	36,1	96	36,5	38,4	14,4	3	1,2
Os alunos sem NE são prejudicados com a presença dos alunos com NE na sala de aula.	6	2,3	30	11,4	98	37,3	84	31,9	45	17,1

Quadro 2 - Inclusão dos alunos numa perspetiva social

No quadro II verificamos que 40,3% (106) dos docentes referem que a nível social todos os alunos incluindo os alunos com NE se sentem muitas vezes bem-vindos e 34,2% (n=90) algumas vezes.

No item “Os alunos com NE ajustam-se bem quando estão inseridos em classes regulares” a maioria dos docentes 56% (n=147) referiram que esses alunos algumas vezes ajustam-se bem às classes regulares enquanto que 6,8% (n=18) dizem que raramente o conseguem.

Podemos visualizar que 49,8% (n=131) dos docentes responderam que os alunos muitas vezes se entreajudam, mas 4,6% (n=12) dizem que isso acontece raramente.

Também é notória que mais de metade dos docentes, 57,4% (n=151) referem que os alunos com NE têm um bom relacionamento com os outros profissionais, e 13,7% (n=36) referem-no que têm sempre um bom relacionamento.

Cerca de 25,1% (n=66) dos docentes inqueridos percecionam que todos os alunos são sempre igualmente valorizados, 36,9% (n=97) que muitas vezes são igualmente valorizados, enquanto que 8,4% (n=22) dos docentes dizem que raramente esses alunos são igualmente valorizados.

No item relativo à questão “os alunos NE estabelecem uma relação interpessoal com todos os colegas”, 4,6% (n=12) dizem que estes alunos estabelecem sempre uma relação interpessoal com todos os colegas, 47,1% (n=124) docentes referem que algumas vezes e 39,9% (n=105) muitas vezes. Em contrapartida existem 8,4% (n=22) dizem que raramente tal acontece.

No que refere à interação entre pares e o brincar para todas as crianças 22,1% (n=58) dos docentes referem que esta é sempre facilitada, 36,5% (n=96) que é facilitada muitas vezes, 34,6% (n=91) algumas vezes e, 6,8% (n=18) que raramente é facilitada.

Quanto à questão se “os alunos mostram que os colegas com NE devem estar em salas diferentes” verificou-se 8,4% (n=22) responderam muitas vezes, 22,1% (n=58) dos docentes responderam algumas vezes e a mesma percentagem nunca, tendo a maioria 47,4% (n=125) respondido raramente.

Neste questionário 7,2% (n=19) docentes responderam que os alunos gostam de trabalhar com os colegas com NE, 36,9% (n=97) responderam que raramente não gostam de trabalhar com esses colegas, 43% (n=113) referiu que algumas vezes, 12,9% (n=34) muitas vezes.

Quando questionados sobre qual a sua percepção sobre se os alunos se sentem incomodados com a presença dos colegas com NE na sala de aula 17,5% (n=46) referem que nunca, 50,9% (n=134) referiram que raramente, 27% (n=71) algumas vezes e 4,6% (n=12) referem que se sentem incomodados muitas vezes com a presença desses colegas nas salas de aula.

Em contraposição 9,1% (n=24) docentes respondem que os alunos gostam de ter na sala de aula colegas com NE, 40,3% (n=106) que gostam muitas vezes, 38,4% (n=101) gostam da sua companhia algumas vezes e 12,2% (n=32) dizem que raramente gostam da sua presença na sala de aula.

Os docentes quando questionados sobre se “o aluno NE realiza as atividades com a ajuda de colegas ou professores, na sua maioria, 61,6% (n=162) dizem que muitas vezes, 15,6% (n=41) referem que sempre, 20,9% (n=55) respondem algumas vezes e 1,9% (n=5) dos docentes dizem que raramente estes alunos são ajudados.

Quanto às necessidades dos alunos NE serem melhores satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula os docentes mostraram-se divididos respondendo 11,8% (n=31) sempre, 36,1% (n=95) muitas vezes, 36,5% (n=96) algumas vezes, 14,4% (n=38) acham que raramente e, existem 1,2% (n=3) docentes que afirmam que as necessidades sociais dos alunos com NE nunca são satisfeitas na sala de aula.

Quando questionados sobre se “os alunos sem NE são prejudicados com a presença dos alunos com NE na sala de aula” 2,3% (n=6) docentes referem-no que

sempre, 11,4% (n=30) muitas vezes, 37,3% (n=98) algumas vezes, 31,9% (n=84) referem que raramente e 17,1% (n=45) dizem que nunca.

Quadro III <i>Inclusão dos alunos – Perspetiva Colaborativa</i>										
Variáveis	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os professores colaboram entre si.	32	12,2	126	47,9	82	31,2	23	8,7	0	0
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	56	21,3	143	54,4	58	22	6	2,3	0	0
Todos os alunos são ajudados a integrar-se na escola.	95	36,1	100	38	55	20,9	13	5	0	0
Os alunos aprendem de forma colaborativa.	40	15,2	138	52,4	73	27,8	12	4,6	0	0
Os alunos constroem grupos de trabalhos heterogêneos.	18	6,9	102	38,8	99	37,6	43	16,3	1	0,4
Os alunos trabalham apenas com os colegas das suas relações sociais	9	3,4	110	41,8	84	31,9	48	18,3	12	4,6
Os alunos com NE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais.	64	24,4	124	47,1	66	25,1	9	3,4	0	0

Quadro 3 - Inclusão dos alunos numa perspetiva colaborativa

No quadro III, e relativamente à perspetiva colaborativa, verificamos que 47,9% (126) dos docentes referem que estes colaboram muitas vezes entre si, 31,2% (n=82) algumas vezes, 12,2% (n=32) sempre e 8,7% (n=23) referem que raramente o fazem.

No que concerne ao item “os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” 21,3% (n=56) responderam que existe sempre respeito entre eles, 54,4% (n=143) muitas vezes, 22% (n=58) algumas vezes e 2,3% (n=6) referem que raramente.

Também podemos referenciar que 36,1% (n=95) dos docentes dizem que “todos os alunos são ajudados a integrar-se na escola, 38% (n=100) muitas vezes, 20,9% (n=55) algumas vezes e 5% (n=13) dizem que raramente.

Relativamente aos alunos aprenderem de forma colaborativa, 40% (n=15,2) dos docentes responderam que sempre, 52,4% (n=138) muitas vezes, 27,8% (n=73) e 4,6% (n=12) raramente.

Podemos verificar que 6,9% (n=18) dos docentes responderam que os alunos constroem sempre grupos de trabalhos heterogêneos, 38,8% (n=102) referem que

muitas vezes, 37,6% (n=99) algumas vezes e 16,3% (n=43) responderam que raramente tal acontece.

No questionário é visível a diferença das respostas relativamente ao item “os alunos trabalham apenas com os colegas das suas relações sociais, uma vez que 3,4% (n=9) responderam que sempre, 41,8% (n=110) muitas vezes, 31,9% (n=84) algumas vezes, 18,3% (n=48) raramente e 4,6% (n=12) responderam que nunca.

Em contraste é visível que 24,4% (n=64) dos docentes referem que os alunos com NE têm sempre sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais, 47,1% (n=124) dizem que muitas vezes, 25,1% (n=66) algumas vezes e 3,4% (n=9) raramente.

Quadro IV
Inclusão dos alunos – Perspetiva da aprendizagem

Variáveis	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	102	38,8	92	35	44	16,7	24	9,1	1	0,4
As expectativas são elevadas para todos os alunos.	41	15,6	122	46,4	79	30	21	8	0	0
As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	94	35,7	107	40,7	49	18,6	13	5	0	0
Todos os alunos participam nas atividades que se desenvolvem em grupo.	69	26,2	103	39,2	76	28,9	15	5,7	0	0
Todos os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.	73	27,8	107	40,7	66	25,1	17	6,4	0	0
A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.	75	28,5	88	33,4	71	27	27	10,3	2	0,8
Os alunos NE pedem ajuda quando estão com dificuldades	34	12,9	90	34,2	104	39,5	31	11,9	4	1,5
Os alunos ajudam os colegas com NE nas atividades mais difíceis.	27	10,3	128	48,7	93	35,3	15	5,7	0	0
Os alunos com NE recusam-se a interagir com o grupo em atividades da turma.	0	0	20	7,6	116	44,1	107	40,7	20	7,6
Todos os alunos, incluindo os alunos com NE tem o direito a aprender juntos.	167	63,5	62	23,6	29	11	5	1,9	0	0
Os alunos NE prejudicam os outros alunos na sala de aula.	1	0,4	20	7,6	111	42,2	86	32,7	45	17,1

Quadro 4 - Inclusão dos alunos numa perspetiva da aprendizagem

Quanto à perspetiva de aprendizagem, 38,8% (n=102) dos docentes inquiridos responderam que as suas aulas são sempre planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos, 35% (n=92) responderam que muitas vezes, 16,7% (n=44) algumas vezes, 9,1% (n=24) que raramente e 0,4% (n=1) mencionou que nunca o fazia.

No que respeita às expetativas que os professores têm relativamente aos seus alunos, 15,6% (n=41) responderam que são sempre elevadas, 46,4% (n=122) muitas vezes, 30% (n=79) algumas vezes, e 8% (n=21) raramente.

Quando questionados sobre se “as aulas encorajam a participação de todos os alunos” 35,7% (n=94) docentes responderam que sempre, 40,7% (n=107) muitas vezes, 18,6% (n=49) algumas vezes e 5% (n=13) raramente.

Os alunos, segundo os docentes inquiridos, participam sempre nas atividades que se desenvolvem em grupo (26,2% (n=69)), 39,2% (n=103) muitas vezes, 28,9% (n=76) algumas vezes e 5,7% (n=15) referem que raramente.

No que concerne à questão de que se “todos os alunos são ativamente envolvidos na sua aprendizagem” 27,8% (n=73) docentes referem que sempre, 40,7% (n=107) muitas vezes, 25,1% (n=66) algumas vezes e 6,4% (n=17) raramente.

No item “a avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos” 28,5% (n=75) docentes dizem que sempre, 33,5% (n=88) muitas vezes, 27% (n=71) algumas vezes, 10,3% (n=27) raramente e 0,8% (n=2) dizem que nunca.

Podemos verificar que 12,9% (n=34) docentes declaram que os alunos NE pedem sempre ajuda quando estão com dificuldades, 34,2% (n=90) muitas vezes, 39,5% (n=104) algumas vezes, 11,9% (n=31) raramente e 1,5% (n=4) dizem que nunca.

Quando questionados sobre se “os alunos ajudam os colegas com NE nas atividades mais difíceis”, 10,3% (n=27) docentes afirmam que sempre, 48,7% (n=128) muitas vezes, 35,3% (n=93) algumas vezes, 5,7% (n=15).

É visível de que 7,6% (n=20) dos docentes referem que os alunos com NE recusam-se muitas vezes a interagir com o grupo em atividades da turma, com a mesma percentagem referem que nunca, 44,1% (n=116) algumas vezes e 40,7% (n=107) raramente.

Relativamente à questão se “Todos os alunos, incluindo os alunos com NE tem o direito a aprender juntos”, 63,5% (n=167) docentes dizem que sempre, 23,6% (n=62) muitas vezes, 11% (n=29) algumas vezes e 1,9% (n=5) raramente.

Podemos referir que 0,4% (n=1) dos docentes referem que “os alunos NE prejudicam os outros alunos na sala de aula” sempre, 7,6% (n=20) muitas vezes, 42,2% (n=111) algumas vezes, 32,7% (n=86) raramente e 17,1% (n=45) nunca.

Quadro V <i>Inclusão dos alunos – Perspetiva comportamental</i>										
Variáveis	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os alunos têm comportamentos positivos para com os colegas diferentes.	29	11	161	61,2	68	25,9	5	1,9	0	0
Os alunos resolvem as situações conflituosas entre si.	3	1,1	90	34,2	145	55,1	25	9,5	0	0
Os alunos estabelecem ligações entre os colegas diferentes	19	7,2	142	54	83	31,6	18	6,8	1	0,4
Os alunos ajudam-se mutuamente.	20	7,6	141	53,6	92	35	10	3,8	0	0
Os alunos expressam os seus sentimentos através de ações e gestos.	36	13,7	145	55,1	74	28,1	8	3	0	0
Os alunos com NE brinca com os outros colegas.	28	10,6	111	42,2	100	38,1	24	9,1	0	0

Quadro 5 - Inclusão dos alunos numa perspetiva comportamental

No quadro V, podemos constatar de que os docentes no que refere à perspetiva comportamental 11% (n=29) docentes referem que os alunos têm sempre comportamentos positivos para os colegas diferentes, 61,2% (n=161) muitas vezes, 25,9% (n=68) algumas vezes e 1,9% (n=5) raramente.

No entender de 1,1% (n=3) dos docentes, os alunos resolvem sempre as situações conflituosas entre si, 34,2% (n=90) muitas vezes, 55,1% (n=145) algumas vezes e 9,5% (n=25) raramente.

Relativamente ao item “os alunos estabelecem ligações entre os colegas diferentes” 7,2% (n=19) dos docentes dizem que sempre, 54% (n=142) muitas vezes, 31,6% (n=83) algumas vezes, 6,8% (n=18) raramente e 0,4% (n=1) nunca.

Os alunos entreadjudam-se sempre, foi aludido por 7,6% (n=20) dos docentes, 53,6% (n=141) dizem-no muitas vezes, 35% (n=92) algumas vezes e 3,8% (n=10) aludem-no raramente.

No que entende aos “alunos expressam os seus sentimentos através de ações e gestos, 13,7% (n=36) dos docentes dizem que esse ato é sempre visível, 55,1% (n=145) muitas vezes, 28,1% (n=74) algumas vezes e 3% (n=8) raramente.

Quando questionados sobre “os alunos com NE brincam com os outros colegas, 10,6% (n=28) dos docentes referiram que sempre, 42,2% (n=111) muitas vezes, 38,1% (n=100) algumas vezes e 9,1% (n=24) raramente.

Quadro VI
Inclusão dos alunos – Perspetiva do professor

Variáveis	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A formação dos professores está voltada para uma escola inclusiva.	12	4,6	45	17,1	121	46	77	29,3	8	3
Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados.	42	16	124	47,1	83	31,6	13	4,9	1	0,4
A quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma é suficiente.	0	0	5	2	45	17	148	56,3	65	24,7
Os professores têm tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da equipa.	5	2	10	3,8	55	20,9	127	48,2	66	25,1
As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno	51	19,4	103	39,1	91	34,6	17	6,5	1	0,4
São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.	53	20,1	123	46,8	75	28,5	11	4,2	1	0,4
Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno.	16	6,1	113	43	114	43,3	20	7,6	0	0
São usadas várias abordagens de ensino.	40	15,2	145	55,1	64	24,4	13	4,9	1	0,4
São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário).	73	27,7	128	48,7	50	19	12	4,6	0	0
São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo.	32	12,2	121	46	85	32,3	23	8,7	2	0,8
As metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno.	37	14,2	94	35,7	94	35,7	34	12,9	4	1,5
As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa.	63	23,9	102	38,8	78	29,7	18	6,8	2	0,8
São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem.	34	13	109	41,4	102	38,8	18	6,8	0	0
Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno.	56	21,3	112	42,6	78	29,6	17	6,5	0	0

Quadro 6 - Inclusão dos alunos na perspetiva do professor

Para finalizar e analisando o quadro VI relativo à perspectiva do professor e, mais concretamente se “a formação dos professores está voltada para uma escola inclusiva”, 4,6% (n=12) docentes referem que sempre, 17,1% (n=45) muitas vezes, 46% (n=121) algumas vezes, 29,3% (n=77) raramente e 3% (n=8) nunca.

Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, segundo 16% (n=42) docentes são sempre compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados, 47,1% (n=124) muitas vezes, 31,6% (n=83) algumas vezes, 4,9% (n=13) raramente e 0,4% (n=1) nunca.

O consenso colocou-se na questão “A quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma é suficiente” onde 2% (n=5) muitas vezes, 17% (n=45) algumas vezes, 56,3% (n=148) raramente e 24,7% (n=65) que nunca é suficiente.

O mesmo se verifica quanto ao tempo para planear e articular com os elementos da equipa onde 2% (n=5) docentes referem que têm sempre tempo, nos seus horários, 3,8% (n=10) muitas vezes, 20,9% (n=55) algumas vezes, 48,2% (n=127) raramente e 25,1% (n=66) referem que nunca têm esse tempo nos seus horários.

No que concerne às “tarefas se são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno” 19,4% (n=51) dos docentes referiram que são sempre adequadas, 39,1% (n=103) muitas vezes, 34,6% (n=91) algumas vezes, 6,5% (n=17) raramente e 0,4% (n=1) referem que as tarefas nunca são adequadas aos alunos em questão.

Quando questionados sobre se “são criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso” 20,1% (n=53) dos docentes dizem que são sempre, 46,8% (n=123) muitas vezes, 28,5% (n=75) algumas vezes, 6,5% (n=17) raramente e 0,4% (n=1) dizem que nunca.

Ao item “os conteúdos das atividades são do interesse do aluno” 6,1% (n=16) dos docentes referem que sempre, 43% (n=113) muitas vezes, 43,3% (n=114) algumas vezes e 7,6% (n=20) raramente.

Relativamente às abordagens de ensino utilizadas, se são várias, 15,2% (n=40) dos docentes referem que sempre, 55,1% (n=145) muitas vezes, 24,4% (n=64) algumas vezes, 4,9% (n=13) raramente e 0,4% (n=1) nunca.

Dos 263 docentes, 27,7% (n=73) permitem sempre vários modos de resposta pelos alunos, que 48,7% (n=128) muitas vezes, 19% (n=50) algumas vezes e 4,6% (n=12) afirmam que raramente o permite.

Perante a questão “são criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo”, 12,2% (n=32) docentes referem que tal acontece sempre, 46% (n=121) muitas vezes, 32,3% (n=85) algumas vezes, 8,7% (n=23) raramente e 0,8% (n=2) referem que nunca são criadas essas oportunidades.

Quando questionados sobre se “as metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno”, 14,2% (n=37) dos docentes dizem-no que sempre, 35,7% (n=94) muitas vezes, 35,7% (n=94) algumas vezes, 12,9% (n=34) raramente e 1,5% (n=4) docentes respondem nunca.

Quanto ao item “as tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo, a variedade, a duração e o tempo da atividade permitido para completar uma tarefa”, segundo os docentes inquiridos subdividem-se em 23,9% (n=63) dizem-no que sempre, 38,8% (n=102) muitas vezes, 29,7% (n=78) algumas vezes, 6,8% (n=18) raramente e 0,8% (n=2) dizem que nunca.

No que concerne se “são criadas às oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem”, 13% (n=34) dos docentes referem que são sempre criadas essas

oportunidades, 41,4% (n=109) muitas vezes, 38,8% (n=102) algumas vezes e 6,8% (n=18) afirmam que raramente.

Para finalizar, a questão se existe “Monitorização sistemática e registo dos progressos dos alunos” 21,3% (n=56) fazem-no sempre, 42,6% (n=112) muitas vezes, 29,6% (n=78) algumas vezes, 6,5% (n=17) afirmam que raramente.

Discussão dos Resultados

O principal objetivo desta dissertação foi compreender qual a perceção dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo.

Assim, e após ter efetuado a apresentação dos resultados obtidos, procuremos analisá-los de forma cuidadosa e criteriosa. No tratamento de dados verificou-se que a maioria dos participantes do nosso estudo são maioritariamente indivíduos de sexo feminino confirmando o que diz Benavente (1999, citado por Sil, 2004) que a maioria dos professores são mulheres. O mesmo refere Lobo (2015) quando relata que o relatório da Unesco diz que em Portugal “os educadores e professores são maioritariamente mulheres”. A maioria dos sujeitos situa-se na faixa etária acima dos 30 anos, indo de encontro ao que a Direcção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) refere: “os professores com menos de 30 anos representam 1,4% do total daqueles que ensinam nas escolas nacionais” (Silva, 2016). Também verificamos que estes apostam na formação indo ao encontro do que nos pede o Conselho Europeu (Caena & Javier, 2015) ao referir que a formação deve abranger todas as fases da carreira docente, que tenha em conta os papéis de todos os intervenientes e que supere a disparidade de iniciativas (p.16), pois “a aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional e antes mesmo da

entrada em curso de preparação formal para a docência, envolvendo diversos tipos de influência em diferentes contextos” (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996, p.7).

Com efeito, estes resultados revelam-nos que a perceção dos professores de Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo é positiva, respondendo à hipótese número um. Os docentes estão cientes de que a inclusão é um processo multidimensional e complexo e que não será fácil incluir uma criança com NE nas salas de aula, pelo que é necessário criar ambientes de aceitação e promover uma inclusão efetiva e de qualidade para todas as crianças (Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000). Todas as barreiras e obstáculos na implementação de novos sistemas educativos devem ter como base a igualdade de oportunidades (Morgado, 2011).

Referem que a grande vantagem da Escola Inclusiva é a socialização, visto que a interação entre diferentes indivíduos permite aprender de forma consciente e inconsciente as normas e padrões comuns da vida em sociedade, aumentando e melhorando as competências de cidadania, de respeito pelo outro e de interajuda (Jesus e Martins, 2000). O ser humano, enquanto ser social, necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo, isto é, para a formação da sua identidade, enquanto ser único, mas pertencente a uma comunidade.

Desta forma, e considerando que a educação pode também ser compreendida como um processo social, podemos concluir que esta é positiva nos contextos educativos inquiridos. Sendo a socialização um “processo pelo qual os indivíduos adquirem o conhecimento, habilidades e traços de caráter que lhes permitem participar como membros efetivos dos grupos e da sociedade” (Berns, 2010, p.6), os alunos com

NE e os seus pares convivem e aprendem a interiorizar as normas e os valores de uma determinada sociedade permitindo-lhes obter as capacidades necessárias para desempenharem com êxito o seu papel de interação social.

A opinião dos professores em ter alunos com NE na sala de aula é positiva, uma vez que ajuda os alunos a estabelecerem relações interpessoais e que estas são uma mais valia para todos os alunos e até mesmo para os professores, pois para além da aprendizagem conseguida através da interação com os professores, os alunos aprendem pela colaboração com os seus pares, organizados em pares e em pequenos grupos, e pela interação com os mesmos durante as discussões da sala de aula. Como nos diz Vaughn e Schumm, (1996) ao separar a criança com NE da classe regular, traz consequências negativas quer para a sua autoimagem, quer para o seu estatuto social que já é baixo devido às suas dificuldades. Assim, estas interações irão influenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ao longo do seu ciclo vital, introduzindo-lhe a sua cultura, valores, normas, costumes, responsabilidades civis, linguagem, habilidades, conteúdos escolares e história da sociedade com as suas constantes mudanças, (Borsa, 2007). Como afirma Bahla (1993, citado em Sprinthall & Collins, 2003) “(...) a situação de sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento” (p. 150).

É importante dar aos alunos com NE a oportunidade de aprender junto com os seus pares sem NE, proporcionando-lhes como Correia (2008) salienta “aprendizagens similares e interações sociais adequadas e dando-lhes a possibilidade de um desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença e participação” (p.21).

Segundo os resultados obtidos a presença dos alunos com NE na sala de aula é vantajosa quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm (Porter, 2003), demonstrando que nas salas de aulas com alunos com NE

não são salas competitivas em que cada um se esforça para ser o melhor, mas sim salas de cooperação em que os alunos apoiam e fomentam a aprendizagem mútua.

É de consenso entre os docentes inquiridos de que todos os alunos sejam eles NE ou não, procuram desenvolver a amizade e o apoio entre pares, para que estes se sintam bem-vindos e seguros na turma a que pertencem e para que se desenvolva uma atmosfera positiva na sala de aula, capaz de conduzir à aprendizagem de todos. Confirmamos o que Correia (2008) nos diz sobre a inclusão que esta procura, ou seja, “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NE, incluindo aqueles com NE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (p. 21).

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que “a interação com pares desempenha um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos” (p. 191), pelo que salienta a importância dos pares no desenvolvimento da criança.

Os resultados encontrados mostram que de um modo geral, os docentes revelam uma atitude favorável à presença dos alunos com NE na sala de aula, mas nem todos concordam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento beneficiem sempre com a integração a tempo inteiro na sala de aula, não estando a maior parte deles preparada para lidar com a diversidade desses alunos. É importante e indispensável o apoio prestado pelos serviços de educação especial nestes casos, isto porque estes alunos necessitam de uma intervenção especializada com profissionais aptos a realizar essa intervenção, mas a educação de todos os alunos, mesmo os com NE, é da responsabilidade da escola, “que deve proporcionar-lhes, além de recursos fundamentais de que necessitam, vivências sociais, imprescindíveis para o seu desenvolvimento” (Silva, 2016, p. 69).

O mesmo refletem as percepções dos professores relativamente aos alunos sem NE ao afirmarem que os seus colegas com NE têm direito a uma educação em escolas de ensino regular, onde a partilha de ideias e conhecimentos, pode criar-se uma comunidade coesa cuja visão educacional assenta na premissa de que todos devem ser respeitados e levados a atingir o seu máximo. Correia (2008), explicita que é importante que se crie, na sala de aula, um ambiente de interações positivas, se sensibilizem os alunos para a inclusão, dando especial atenção à forma como os alunos com NE são recebidos na turma e promovendo atividades que reforcem a amizade entre todos os alunos.

Segundo Bairrão (1998) não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos sem NE, defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, segundo este autor, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam beneficiando a todos os alunos. Defende ainda, que os alunos sem NE acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do “outro”.

Como sabemos a colaboração requer uma evolução a nível das atitudes e comportamentos, uma vez que exige mais do que a contribuição dos conhecimentos e práticas dos profissionais envolvidos, pelo que podemos afirmar que os docentes inquiridos estão conscientes de que promover ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos, entre professores e alunos e os seus pares, são características essenciais que levam ao encontro de estratégias tal como o ensino e aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

É visível nas suas respostas de que compreendem que a adoção de um modelo colaborativo de interação, pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais já existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos (Wood, 1998), pelo que estão dispostos a essa mudança e a esse desafio. Indo ao encontro do que César e Santos (2006) mencionam: “a prática escolar inclusiva implica necessariamente: a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo.

Tendo alunos com NE dificuldades específicas, o trabalho cooperativo reforçará cada aluno individualmente, indo ao encontro do que nos diz Lopes e Silva (2010) quando referem que um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é que os alunos aprendam juntos para se poderem sair melhor como indivíduos. O mesmo refere Carneiro (2000) que nos diz que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno (p. 94)”. O mesmo refere Medeiros (2013) que identifica o trabalho em grupo, as adaptações de atividades de acordo com as necessidades dos alunos, o atendimento individualizado, as brincadeiras em comum, a disposição da sala de aula em forma de U como estratégias positivas para uma sala de aula inclusiva.

Reforçamos a ideia de que o trabalho de grupo proporciona o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, pelo que é notória a utilização dessa estratégia pelos professores. Segundo Freitas e Freitas (2003) a formação de grupos é essencial para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa nas suas aulas, permitindo que se estabeleçam entre os alunos relações pessoais e de trabalho a longo prazo (Fontes Freixo, 2004, p. 44), pelo que a escolha de grupos heterogêneos, com membros permanentes, têm como principal objetivo possibilitar que os seus membros deem uns

aos outros, apoio, ajuda, estímulo e o auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar (Lopes & Silva, 2010, p. 22).

A inclusão dos alunos com NE no contexto educativo traz à comunidade escolar diferentes desafios pois requer uma transformação desse espaço para receber e atuar com os alunos, favorecendo-lhes a aprendizagem. É fundamental a existência de ambientes de cooperação em que os alunos apoiam e fomentam a aprendizagem mútua. É notória a preocupação dos docentes ao nível da aprendizagem dos alunos com NE, reforçando o que a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) nos diz, “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1).

Como refere Correia (2003): “a filosofia adjacente a uma escola inclusiva pretende que toda a criança seja aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (p.30). Este autor diz-nos que a diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares: sentimentos de partilha, participação e amizade, desta forma, numa escola inclusiva tende a haver uma interligação entre todos os envolvidos, que os professores aprendam uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os colegas e com os professores, que haja envolvimento dos pais e que o executivo partilhe ideias, ou seja, que se crie uma comunidade coesa. Na sala de aula as atitudes, os valores e as convicções que são próprias da filosofia inclusiva devem estar presentes.

A nível comportamental podemos verificar de que nestas escolas, os alunos têm comportamentos positivos, isto porque “quanto mais motivada está uma criança para realizar um comportamento, maior é a probabilidade de apresentar esse mesmo comportamento” (Maia, 2011, p.89). A dinâmica entre os alunos e a visão que estes têm para com os seus colegas diferentes demonstra que estes estão perante um sistema de ensino positivo, de cariz afetivo-comportamental, que permita à criança modificar

comportamentos inapropriados e/ou de baixa autoestima e desenvolver a capacidade de autorregulação do comportamento e dos sentimentos, para que, consequentemente, melhore a sua postura face às aprendizagens, face aos outros e face a si mesma.

Segundo os dados obtidos podemos refutar o que Silva (2011) refere ao dizer que “estudos recentes demonstram que os alunos com deficiência são menos aceites que os seus colegas” (p.23), ou Frederickson (2010) quando diz que cerca de um quarto dos alunos com NE não são aceites pelos seus colegas, pois neste estudo os docentes referem que não é a NE em si que está associada uma menor aceitação, mas sim, algumas características, especificamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, autonomia, personalidade e familiaridade que os distinguem. Para Staimback e Staimback (1999), as amizades conquistadas pelos alunos num ambiente inclusivo podem auxiliá-los a sentirem-se realmente membros das suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo numa sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades académicas, tal é notado neste questionário.

Na perspetiva do professor, podemos afirmar que este tem de criar condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando “na forma como poderá interessar (o aluno) nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (Costa, 1999, p. 64), uma vez que cabe ao professor mostrar a estas crianças que também elas são capazes de seguir em frente, porque cada indivíduo segue o seu caminho, tendo em conta as suas características, capacidades e interesses.

A investigação educacional demonstra, tal como Martins (2000) salienta: “que as atitudes dos professores influenciam as suas expectativas e os seus comportamentos,

vindo a influenciar as realizações escolares dos alunos e, até, afetar a sua autoestima” (p. 18), pelo que é fundamental fomentar interações sociais entre pares nas escolas, e aceitar a diferença do outro (César, 2010). Assim a diversidade de ideias e pontos de vista deve ser considerada como algo favorável e não como um problema, uma vez que cria oportunidades que enriquecem a aprendizagem nas salas de aula.

Um dos pontos centrais da inclusão é a sala de aula, uma vez que é aí que a criança se sente como fazendo parte de um grupo (turma) e estabelece as suas ligações de amizade, torna-se relevante estudar o ambiente de sala de aula do ensino regular, para conhecer melhor a “inclusão” da criança especial nestas salas. Esta constatação é reforçada por autores como Hall e McGregor (2000), quando afirmam que a investigação em salas inclusivas é necessária para se ficar a conhecer quais as interações que se desenvolvem entre os pares com e sem deficiência.

Um outro dado que podemos salientar é que os professores sentem dificuldades na gestão do tempo letivo, uma vez que este era insuficiente para dar atenção mais individualizada aos alunos NE, confirmando a ideia de Ferreira (2013), que refere as infraestruturas inadequadas, a falta de recursos humanos e materiais, a falta de tempo de articulação e a falta de formação como os grandes obstáculos à implementação da inclusão.

Pelos dados analisados, os professores acreditam que a atual legislação dá uma resposta adequada aos alunos com necessidades específicas, dando resposta à nossa segunda hipótese.

Para eles, a legislação atual refere adaptações e medidas de ajustes do currículo em geral, que nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas, que visam flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de todos os alunos. Referem que a legislação atual, é, de certa

forma, avançada e inovadora, incluindo tópicos, que vêm ao encontro de programas educacionais que buscam incluir pessoas com deficiência no ensino regular, indo ao encontro do que nos diz González (2010) “a educação inclusiva se baseia em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído” (p.63).

A percepção dos professores é de que a Inclusão “traz benefícios tanto para os alunos com deficiências como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas” (Órru, 2017) mas para que tal possa acontecer é necessário o contributo e participação de toda a comunidade escolar, para discussão, cooperação e mobilização (Fonseca, 2011), pois como refere Carvalho (2000) “numa sociedade para todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído” (p.9).

Conclusões

Atualmente, e como refere Noronha-Sousa e Mateus (2016) a humanidade atravessa aquele que tem sido designado como o paradigma socio epistemológico da Contemporaneidade e, por conseguinte, a Educação Especial sofreu uma mudança considerável, tanto na sua conceptualização como nas propostas de intervenção. Assim, a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 veio revolucionar as nossas escolas, os nossos pensamentos, as estruturas governamentais e sociais, indo ao encontro do que Silva e Aranha (2005) destacam quando referem que para haver inclusão é necessária a transformação de um sistema educacional caracterizado pela exclusão e segregação, por outro que se propõe a responder às necessidades educacionais especiais de todos os alunos com qualidade e eficiência, sendo essa mudança altamente complexa. Morgado (2011) refere que essa inclusão não deve discriminar as crianças, deve ser independente da severidade da deficiência, respeitando assim as suas características individuais, as suas capacidades, as suas necessidades e as suas limitações, devendo garantir às crianças aquilo a que elas têm direito. Estes alunos só beneficiam do ensino regular quando existe uma congruência entre as suas características, necessidades, expectativas, atitudes dos professores e apoios adequados (ibidem), conseguindo que estas sejam aceites de forma plena e favorável, e a escola é eficaz quando atinge os objetivos a que se propôs alcançar, entre os quais, o sucesso escolar dos alunos (Sil, 2004, p.30).

Há em todas as sociedades, a necessidade de aumentar a consciência de que cada criança é única e diferente, e que as crianças portadoras de deficiência têm os mesmos direitos, necessidades e aspirações que todas as outras crianças (Jones, 2002, p.38). O objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade. É um processo através do qual a escola procura dar resposta a todos os alunos, tendo em

consideração a organização curricular e o apoio educativo. Só desta forma, a escola pode desenvolver a capacidade para aceitar todos os alunos da comunidade que pretendem nela ingressar e ao fazê-lo, combater a exclusão.

Em termos gerais, os resultados apresentados neste trabalho revelam que a percepção dos professores do Ensino Básico relativo à inclusão dos alunos com NE no contexto educacional são positivas e que eles estão conscientes de que o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva implica uma profunda análise, debate, flexibilidade e um envolvimento real de todos os intervenientes, e como refere César (2010) “não está isento de avanços e recuos” (p.135) uma vez que “implica mudanças radicais, na forma como concebermos, não só a escola, mas também a nossa participação” (ibidem, p. 137), sem dúvida que a partilha é a base dos percursos da inclusão, pois isoladamente nunca conseguiremos construir caminhos verdadeiramente abrangentes que todos possam trilhar (ibidem).

Estão cientes de que é importante as crianças crescerem em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos diferentes essa importância ganha uma dimensão ainda maior. Existem competências que, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só se desenvolverão no contacto com os colegas. São disso exemplo: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação. Assim, é benéfico para estes alunos que os professores tenham em conta a pedagogia utilizada e os métodos de ensino, pois estes também favorecem a inclusão dos alunos com NE (Mamas, 2012). Então, uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre elas. De acordo com Rodrigues e Nogueira (2010), “as interações que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são

fundamentais para o seu desenvolvimento” (p.34), pelo que este questionário veio realçar essa mesma afirmação.

A maioria dos docentes inquiridos acreditam de que a legislação atual dá uma resposta adequada aos alunos com necessidades especiais, apesar da consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência depender de uma consciência coletiva para finalmente atingir uma forma ideal de inserção, que é a inclusão de todos. Aceitar a diferença implica, segundo a perspetiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global (César, 2010).

Para concluir reforçamos a ideia de que depois de eliminadas algumas barreiras a Escola Inclusiva é possível e, para além de uma utopia será uma realidade, tal como já referenciamos anteriormente “há homens diferentes, que na diferença querem construir um mundo novo, uma nova fraternidade ... depende de todos e de cada um” (Carvalho, 2000. p.18). Ainda há “muito a fazer para que abracemos com uma força cada vez maior o ideal de uma sociedade inclusiva de reconhecer, questionar e considerar as nossas diferenças” (Orrú, 2017, p.141), mas estamos dispostos a enfrentar esse desafio pois acreditamos numa “educação inovadora, inédita em que cada docente é ator e autor da sua prática educativa e cada criança é atora e autora da sua própria vida” (Noronha-Sousa & Mateus, 2016, p. 11).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. 3.^a ed. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M. & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491.
- Bairrão, J. (1998). Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições Veja.
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real. Educação para todos: ponte para um outro futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Berns, R. (2010). Child, Family, School, Community: socialization and Support, 9th ed. Wadsworth, p. 6.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.
- Borlido, C. R. (2010). Perspectivas dos pais de alunos do 4º ano do ensino básico sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado na cidade de Viana do Castelo. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Borsa, J. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. Rio Grande do Sul, Brasil: Psicologia.
- Caena A. & Javier V. (2015). Formação de professores: tendências e desafios. John Wiley & Sons Ltd.
- Carneiro, R. (2000). Educar hoje – Ajudar a Aprender. Lisboa: Lexicultural.
- Carvalho, O. (2000). A escola inclusiva: da utopia à realidade. Braga: Edições APPACM Braga.
- César, M. (2010). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos: algumas reflexões sobre experiências internacionais. Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European journal of psychology of education*, XXXI, 3, 333-346.

- Correia, L. (2003). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2005) – Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.
- Costa, B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), uma educação inclusiva a partir da escola que temos (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Ed.
- Costa C., Carvalho L., Onofre M., Diniz J., & Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.
- Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades educativas especiais. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Eurydice. (1995). A Luta Contra o Insucesso Escolar: um Desafio para a Construção Europeia. Lisboa: DEPGEF.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Ferreira, M. (2013). A construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola de Bragança. Série Estudos – Edição do Instituto.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca, V. (2008). Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. Lisboa: Ancora Editora. Edições Técnicas.
- Fonseca, V. (2011). Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. F. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). Aprendizagem Cooperativa. Porto: Edições Asa.

- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Gall, D. & Borg, R. & Gall, P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In Correia L. (org.) e inclusão, 2ª edição (pp 57 – 72). Porto: Porto Editora.
- Hall, L. & McGregor, J. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*. 34, 114-126.
- Jesus, S.; Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos-Cadernos de Investigação e práticas*, Porto: ASA Editores II
- Jones, H. (2002). *Os direitos das crianças portadoras de deficiências – um guia prático*. London.
- Justino, D. (2013) Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal, in Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 7-20
- Kauffman, M. (2003). Conferir coerência a educação. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem dizer que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (p. 155-205). Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2010). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial. Lisboa.
- Lima, P. & Vieira, C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*, (5ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. (caderno de textos não publicado).
- Lobo, A. (2015). *Educação para todos. O que diz a UNESCO sobre Portugal?* Educare.pt. Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel -
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.
- Maia, L. (2011). *Educar Sem Bater, um guia prático para pais e estudantes*. Porto Editora.

- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223-1239.
- Marcos, E. M. (2008). A percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Marques, U.; Castro, J. e Silva, A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp. 73-79
- Martins, A. P. L. (2000). O movimento da escola inclusiva. Atitude dos professores do 1ºciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Mateus, C. (2012). A persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional. Dissertação de Doutoramento em Pedagogia não publicada, Faculdade Ciências de Educação da Universidade Santiago de Compostela.
- Medeiros, C. (2013). Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M. N. (1994). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. São Paulo.
- Montagner, H. (1998). Acabar com o Insucesso na Escola – A Criança, as suas Competências e os seus Ritmos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget. In D. Rodrigues, (2011), Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Negreiros, F., Silva, A., Sousa, A. & Santos, P. (2019). Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. *Revista Educação em Debate*
- Nielsen, L. B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores. Porto: Porto Editora.
- Noronha-Sousa, D., & Mateus, C. (2016). A contemporaneidade como novo paradigma socioepistemológico: da sociedade da informação à educação do homem do século XXI. *Educar para o Futuro*, 1, 5-17.
- Órru, S. (2017) E. Autismo, linguagem e educação: Interação Social no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wak.

- Parra, C. & Saiz (1996). *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógica*. Porto Alegre, Artmed (Artes Médicas).
- Portela, A. (2018). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-24.
- Porter, G. (2003). Organizar la escolarizacion: acceso y calidad a traves de la integracion. *Perspectivas*, XXV(2), 329-340.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Recomendação n.º 2/2015. (s.d.). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 59. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 127-143.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Edições Almedina SA.
- Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rosa, S. (2008). *A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Escola de Ensino Regular*.
- Sanches, I. (2011) Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos, L. (2018) “reflexões sobre as possíveis soluções para a redução dos altos índices de insucesso escolar”. *Recanto das Letras*. Brasil.
- Staimback S., Staimback. W. (1999) *Inclusão: um guia para Educadores*. Porto Alegre, Artmed.

- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), p.187-12
- Sil, V. (2002). Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores – Estudo Exploratório. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: IEP – Universidade do Minho.
- Sil, V. (2004). Alunos em Situação de Insucesso Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, C. & Aranha. M. (2005). Interação entre professora e alunos em sala de aulas com propostas pedagógicas de educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação. Especial. Marília*, 11, 3, 373-394.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva- Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de educação*, 19, 119-134.
- Silva, S. (2016). O estado da educação. *Jornal Público*, p.19.
- Sirlopund, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D & Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736.
- Sprintahll, N., & Sprintahll, R (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Unesco (2005). Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora
- Wood, M. (1998) Whose Job Is It Anyway? Educational roles in Inclusion Exceptional Children 64(2). 181-195.

Vaughn, S., Elbaum, B., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *J Learn Disabil*, 29(6), 598-608.

Vieira, D. & Pereira, M. C. (2007). *Se houvera quem me ensinara*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vidal, E. M., & Vieira, S. L. (2017). Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(67), 64-101.

Documentos Legais

Decreto-Lei n.º 319/91. Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República – I Série – B – nº 193 – de 23 de agosto de 1991*.

Decreto-Lei 3/2008. Educação Especial. *Diário da República – I Série – B – nº 164 – de 7 de janeiro de 2008*.

Decreto-Lei n.º 38/2004. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.

Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Anexos

- Questionário utilizado



Instituto de Estudos Superiores de Fafe

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor

O presente inquérito por questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado no Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo-Motor e pretende conhecer qual a perceção dos professores do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas no contexto educacional. A sua colaboração, assim como a sinceridade das respostas, é imprescindível para a conclusão e o êxito deste projeto.

Agradecemos a atenção e a disponibilidade.

Sílvia Alves

Parte I – Perfil do Inquirido

(Assinale a situação que se lhe aplica).

1. **Sexo** Feminino ☐ Masculino ☐

2. **Idade**

2.1. Menos de 30----- ☐

2.3. 40-49 anos----- ☐

2.2. 31 - 39 anos----- ☐

2.4. 50 anos ou mais----- ☐

3. **Quais as suas habilitações académicas:**

3.1. Bacharelato----- ☐

3.2. Licenciatura----- ☐

3.3. Mestrado pré Bolonha----- ☐

3.4. Mestrado pós Bolonha----- ☐

3.5. Doutoramento----- ☐

3.6. Outra----- ☐

4. **Qual o seu tempo de serviço?**

4.1.	1-5 anos -----	
4.2.	6-10 anos -----	
4.3.	11-15 anos -----	
4.4.	16-20 anos -----	
4.5.	21-25 anos -----	
4.6.	26-30 anos -----	
4.7.	Mais de 30 -----	

5. Qual a sua situação profissional?

5.1.	Contratado -----	
5.2.	QZP -----	
5.3.	QA/QE-----	

6. Qual o nível de ensino que leciona:

6.1.	1.º Ciclo-----	
6.2.	2.º Ciclo-----	
6.3.	3.º Ciclo-----	

Parte II – Inclusão dos alunos com necessidades específicas

Baseando-se na sua experiência e/ou conhecimentos que tem à cerca da inclusão dos alunos com Necessidades Específicas (NE) nas salas de aula indique a concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações colocando um X na resposta apropriada. Use a seguinte escala:

- 1- Sempre
- 2- Muitas vezes
- 3- Algumas vezes
- 4- Raramente
- 5- Nunca

	1	2	3	4	5
Perspetiva social					
1.1. Todos os alunos, incluindo os alunos com NE se sentem bem-vindos.					
1.2. Os alunos com NE ajustam-se bem quando estão inseridos em classes regulares.					
1.3. Os alunos entreadjudam-se.					
1.4. Os alunos NE têm um bom relacionamento com os outros profissionais.					
1.5. Todos os alunos são igualmente valorizados.					

1.6. Os alunos NE estabelecem uma relação interpessoal com todos os colegas.					
1.7. É facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças.					
1.8. Os alunos mostram que os colegas com NE devem estar em salas diferentes.					
1.9. Os alunos não gostam de trabalhar com os colegas com NE.					
1.10. Os alunos sentem-se incomodados com a presença dos colegas com NE na sala de aula.					
1.11. Os alunos gostam de ter na sala de aula um colega com NE.					
1.12. O aluno NE realiza as atividades com a ajuda de colegas ou professor.					
1.13. As necessidades sociais dos alunos com NE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.					
1.14. Os alunos sem NE são prejudicados com a presença dos alunos com NE na sala de aula.					
Perspetiva colaborativa					
2.1. Os professores colaboram entre si.					
2.2. Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.					
2.3. Todos os alunos são ajudados a integrar-se na escola.					
2.4. Os alunos aprendem de forma colaborativa.					
2.5. Os alunos constroem grupos de trabalhos heterogéneos.					
2.6. Os alunos trabalham apenas com os colegas das suas relações sociais.					
2.7. Os alunos com NE têm sucesso desde que exista um processo que apele à colaboração entre, professores, profissionais especializados e pais.					
Perspetiva da aprendizagem					
3.1. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.					
3.2. As expetativas são elevadas para todos os alunos.					
3.3. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.					
3.4. Todos os alunos participam nas atividades que se desenvolvem em grupo.					
3.5. Todos os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.					
3.6. A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos.					
3.7. Os alunos NE pedem ajuda quando estão com dificuldades.					
3.8. Os alunos ajudam os colegas com NE nas atividades mais difíceis.					
3.9. Os alunos com NE recusam-se a interagir com o grupo em atividades da turma.					

3.10. Todos os alunos, incluindo os alunos com NE tem o direito a aprender juntos.					
3.11. Os alunos NE prejudicam os outros alunos na sala de aula.					
Perspetiva comportamental					
4.1. Os alunos têm comportamentos positivos para com os colegas diferentes.					
4.2. Os alunos resolvem as situações conflituosas entre si.					
4.3. Os alunos estabelecem ligações entre os colegas diferentes.					
4.4. Os alunos ajudam-se mutuamente.					
4.5. Os alunos expressam os seus sentimentos através de ações e gestos.					
4.6. Os alunos com NE brinca com os outros colegas.					
Perspetiva do professor					
5.1. A formação dos professores está voltada para uma escola inclusiva.					
5.2. Os procedimentos e regras de sala de aula são claros, compreendidos por todos os alunos e consistentemente aplicados.					
5.3. A quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor de turma é suficiente.					
5.4. Os professores têm tempo, nos seus horários, para planear e articular com os elementos da equipa.					
5.5. As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno.					
5.6. São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso.					
5.7. Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno.					
5.8. São usadas várias abordagens de ensino.					
5.9. São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário).					
5.10. São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo.					
5.11. As metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno.					
5.12. As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa.					
5.13. São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem.					
5.14. Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno.					

Muito obrigada!