



Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE 2º E 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Marta Isabel Carlos Nunes

2014

Resumo

O presente trabalho tem por base o estudo das concepções e práticas de sete professores do 2º e 3º ciclo do ensino Básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. A sua finalidade é a de compreender e descrever essas mesmas concepções, os aspetos facilitadores e os obstáculos que encontram à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.

Destas finalidades surgiram as seguintes questões de partida: 1) Qual a opinião dos professores em estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula regular? ; 2) Quais as práticas dos professores do estudo para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais? ; 3) Que medidas de diferenciação são utilizadas por estes professores?; 4) Quais os aspetos facilitadores identificados por estes professores para o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais?;5) Quais os obstáculos identificados por estes professores no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais?; 6) Qual é, na opinião dos professores em estudo, o impacto da presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular?; 7) Quais são, na opinião dos professores em estudo, as vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais?; 8) Qual é a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva?

A metodologia seguida para a realização deste estudo centra-se no paradigma qualitativo interpretativo. O trabalho de campo foi realizado durante os meses de Abril e Maio de 2014, na escola onde os participantes se encontravam colocados.

No que respeita às técnicas de recolha de dados, optámos pela entrevista semi-estruturada e análise documental e para a interpretação dos dados recolhidos seguimos a técnica de análise de conteúdo tendo as categorias e as sub-categorias de análise emergindo dos discursos dos professores entrevistados.

A análise dos resultados obtidos permite-nos dizer que os professores se encontram sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva e consideram-na vantajosa tanto para os alunos com necessidades educativas especiais, como para os alunos sem necessidades educativas especiais. Contudo, consideram que, para a escola inclusiva ter sucesso, é imprescindível investir na formação de professores na área das necessidades educativas especiais tanto a nível da formação inicial como a nível da formação contínua. Os participantes neste estudo referem ainda que aplicam pedagogias diferenciadas das quais destacamos a elaboração de adequações curriculares e fichas de trabalho adaptadas, trabalho cooperativo discente, abordagem diferenciada das matérias a leccionar e flexibilização do tempo no sentido de facilitar os processos de inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais; inclusão; escola inclusiva; concepções dos professores; flexibilização curricular; adaptações curriculares.

Agradecimentos

Quero expressar aqui o meu sincero agradecimento a todos que comigo colaboraram para a concretização deste trabalho, em particular àqueles cujo contributo foi mais direto:

Agradeço o contributo de todos os professores que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

À escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, pelo acolhimento que me deu.

Ao Professor Doutor João Casal, pela forma rigorosa com que orientou esta tese e pelo constante incentivo e confiança que sempre demonstrou.

Aos meus colegas de Mestrado pelo companheirismo e emoções partilhadas, pelo estímulo e alegria transmitida.

Aos meus amigos pelo apoio revelado ao longo da execução deste trabalho.

À minha família, ao meu marido e filhos pela compreensão e atenção dispensadas e por partilhar comigo os caminhos da vida.

Ao longo das últimas décadas, tanto a nível internacional, como a nível nacional, foram tomadas várias iniciativas e elaborados vários documentos com o objetivo de impulsionarem os princípios da escola inclusiva, desafiando todos os profissionais que laboram quotidianamente com o público com necessidades educativas especiais a enfatizarem as capacidades destas crianças e a promoverem situações de aprendizagem que permitam aumentar o seu sucesso e preparação para a vida em sociedade.

Em Portugal, foi durante o século XX, mais especificamente no decorrer da década de setenta, que se iniciou a integração escolar influenciada pelas diferentes correntes ideológicas ligadas à educação especial e decorrente do alargamento da escolaridade à população em geral.

Actualmente, os princípios e as práticas intrínsecos à inclusão, alicerçam-se na Declaração de Salamanca cujo objectivo primeiro, claro e inequívoco, foi a promoção de uma escola regular para todos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras e que, através de uma educação diferenciada, responda às necessidades educativas individuais dos seus frequentadores.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) declara que as crianças com necessidades educativas especiais devem frequentar escolas de ensino regular e acrescenta que estas constituem um dos meios mais eficazes para combater a discriminação e ao mesmo tempo fomentar uma sociedade inclusiva que proporcione uma educação adequada a todos sem exceção. Portugal foi um dos muitos países que subscreveu esta declaração comprometendo-se, dessa forma, a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

Encontramo-nos assim, no entender de Bautista (1997, p:21) perante um novo “modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais”.

Não obstante, este desafio implica uma mudança organizacional profunda na forma como hoje em dia se faz educação (Correia, 2005), ou seja, exige modificações, quer a nível dos recursos físicos, materiais e humanos, quer a nível da sala de aula, relação pedagógica e aspetos curriculares.

Neste contexto, a escola tem “como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos.” (Santos, 2007 p:19).

A filosofia inerente à escola inclusiva pressupõe, assim, flexibilidade curricular que segundo Sanches (2001) é um desafio à criatividade e inovação, fazendo com que a diferença de cada um seja uma mais-valia para o grupo e para a criança portadora de deficiência.

Nesta perspetiva, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo.

A opção por este tema de investigação insere-se no contexto da problemática apresentada, sendo nosso propósito conhecer melhor o modo como os professores encaram a presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula de ensino regular, bem como compreender o modo como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta às necessidades inerentes à diversidade de alunos que habitam hoje os espaços escolares.

Assim, esta dissertação encontra-se organizada em duas partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico onde procedemos a uma breve resenha sobre a perspetiva histórica da Educação Especial; a emergência da educação inclusiva, seu enquadramento legislativo e desafios colocados pela mesma ao professor do ensino regular.

A segunda parte – Estudo Empírico - é composta por quatro capítulos. No capítulo I apresentamos o enquadramento, as questões do estudo e os objetivos da investigação. No capítulo II procedemos à caracterização dos participantes e à apresentação da metodologia e procedimentos seguidos neste estudo. No capítulo III apresentamos um primeiro nível de análise dos resultados obtidos da análise de dados. No capítulo IV apresentamos uma análise dos resultados de investigação.

Finalmente, apresentamos as limitações do estudo, propostas de estudos

futuros e bibliografia. Em anexo temos o guião de entrevista, questionário, grelha de análise de conteúdo e grelha de análise comparativa de dados.

1ª Parte – Enquadramento Teórico

Da ausência de propostas educativas para crianças com necessidades educativas especiais

1 - Perspectiva histórica da educação especial

Ao analisarmos a evolução histórica da Educação Especial, verificamos que o modo como a sociedade encara a presença das pessoas com deficiência está estreitamente ligado a factores sociais, económicos e culturais que são subjacentes a cada época. Desde serem abandonadas nas florestas atenienses ou aniquiladas nos desfiladeiros espartanos, época clássica, a serem alvo de receios, medos e superstições na Idade Média, até serem tratadas como loucas e internadas em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais, séculos XVII e XVIII, várias foram as soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos. No entanto, todas elas têm um ponto em comum, a criação “de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres...indiscriminadamente.” (Bautista, 1997:22).

No final do séc. XVIII assiste-se ao início do período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, contudo, continua a predominar a ideia de que era necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente por ser considerada um perigo social (Bautista, 1997). É de referir que o inverso também não era raro, ou seja, acreditava-se na indispensabilidade de proteger a pessoa com deficiência dos possíveis perigos que a sociedade representava para ela.

No entanto, colocar as crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas, muitas vezes longe dos centros habitacionais, era um continuar da prática de segregação uma vez que lhes sonogava “o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...). Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora.” (Santos, 2007:45).

Com o advento do séc. XIX assiste-se ao desenvolvimento dos testes de inteligência preconizados por Binet, instrumento científico que permitia avaliar as capacidades intelectuais dos alunos. A comunidade científica acreditava que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência pois protegia-as das normais. Nesta época, “ as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral”. (Bautista, 1997:24). A educação especial continuava ancorada numa plataforma que tinha como bandeira a segregação, ou seja, a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado mas ministrado em lugar diferente do dos seus pares.

A 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a Proclamação Universal dos Direitos da Criança, (1959) e mais tarde a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, trouxeram novos ventos de mudança e abriram as mentalidades sociais e políticas vigentes até então. “Começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas), (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, (...)) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. (Vieira e Pereira, 1996:16 citado in Santos, 2007: 46).

Em 1959, surge na Dinamarca um movimento impulsionado pelas associações de pais contra as escolas especiais que vão dar o impulso para o nascimento de uma nova era, a era da escola inclusiva.

2 – A emergência da escola inclusiva

Pensada a universalização da escolaridade e determinada que foi a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem excepção, de imediato o sistema Educativo se confrontou com a real problemática de conviver quotidianamente

com a diversidade. Passa então, a ser visível a existência da diferença no aluno patente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem. Urgia a criação de um sistema que desse resposta educativa eficaz àquele que é diferente mas que tem direito a participar, agir e transformar a sociedade.

Como já foi referenciado no ponto anterior, foi a Dinamarca o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen in Bautista, 1997:24)

Também na Suécia surgem movimentos liderados por Nirje (1967) que visam tornar acessível às pessoas com deficiência as mesmas condições e modos de vida dos restantes membros da sociedade. Nesta perspectiva a integração escolar pode ser considerada como uma forma de atingir a normalização de padrões e competências sociais defendendo um sistema educativo único “que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Bautista,1997:29).

Mais tarde, é criado nos Estados Unidos da América o Decreto-Lei da Educação para todas as crianças deficientes (PL 94-142) que visa corrigir as desigualdades educativas. Em termos latos, esta legislação delibera que os alunos devem estudar num ambiente o menos restritivo possível. Esse ambiente era, sem dúvida, a sala regular. Determina ainda que compete à rede pública assegurar a educação escolar destas crianças através da utilização de um plano educativo individual que devia acompanhar a criança ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Fica assim claro que, as crianças portadoras de deficiência devem receber uma educação em tudo idêntica à dos seus pares, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades individuais de cada uma e passando a mesma a ser o espaço de excelência de integração do indivíduo na sociedade.

Com a otimização destes pressupostos assistiu-se à tentativa de criação de escolas de ensino integrado “onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...)

sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno.” (Correia, 2005:8) e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino/aprendizagem. “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário.” (Correia, 2005:8).

É só na década de 80 que os defensores dos direitos das crianças com deficiência, bem como os respectivos pais advertem para a situação atinente ao universo escolar. De facto, a resposta educativa que a escola aduzia não estava a corresponder às expectativas criadas aquando a desinstitucionalização das crianças. Era necessário que a escola criasse condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, apostando numa adaptação séria da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem excepção. Estávamos perante a vanguarda da educação inclusiva no verdadeiro sentido da palavra.

A conferência Mundial da UNESCO, que decorreu em Salamanca (1994) veio sublinhar a necessidade de mudança do sistema educativo vigente até então, pelo que escudou a criação de escolas capazes de acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais proporcionando-lhes meios para o seu desenvolvimento tanto escolar como social.

Assistimos, assim, às novas correntes educativas onde a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, as escolas inclusivas” (Correia, 2005:9).

Para chegar até aqui foi longa a caminhada e muitas as dificuldades. Ainda não chegámos a porto seguro pois uma das coisas mais difíceis de mudar é a mentalidade da sociedade.

3 - Escola inclusiva em Portugal: enquadramento legislativo

À semelhança do que aconteceu pelo mundo civilizado, também em Portugal se inicia o atendimento à população portadora de deficiência com a abertura de Asilos e Institutos para cegos e surdos. No entanto, e já no século XX, que esta assistência evoluiu para uma perspectiva médico-pedagógica, tendo um lugar de relevo o Instituto Aurélio da Costa Ferreira vanguardista, no território nacional, desta linha de actuação.

A implementação do Regime Democrático, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, vai reflectir-se na educação, designadamente, na educação especial e no atendimento às crianças com deficiência no Sistema Educativo Regular. Mas é a Constituição da República que em 1976, vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita. (Rodrigues, 1990)

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, vulgo Lei de Bases do Sistema Educativo, é conferido à educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objecto de esforçada regulamentação. Segundo esta lei,

“ A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.

A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando.” (Lei nº 46/86)

Desde então, tem-se assistido à publicação de uma panóplia de diplomas normativos da educação especial, dos quais destacamos:

- Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que tem como objectivo compilar num só documento a diversidade legislativa existente sobre a educação especial e, sobretudo, cria as Equipas de Educação Especial “definindo-as como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que tem como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.” (Correia, 1999:27)

O Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro, que aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças qualquer que seja o tipo ou grau da sua deficiência. Lembramos que, até então, as crianças com deficiência eram dispensadas da escolaridade obrigatória O Decreto-lei 190/91, de 17 de Maio que decreta a criação, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação, (SPO). Com este Decreto, “são cometidas ao SPO amplas atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.” (Correia, 1999:29).

Porém, é o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, que vem dar o grande impulso à inclusão e define as medidas de regime educativo especial, ou seja, garante que todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas do ensino regular. Esta, por sua vez, deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que a frequenta. Para além disto reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos.

Alguns meses depois da publicação deste Decreto-lei surge o Despacho nº 173/91 de 23 de Outubro que vem reforçar o Decreto anterior sustentando que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum”.

A decorrência desta evolução leva à publicação do Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No sentido de viabilizar este diploma são colocados nas escolas docentes com formação especializada competindo-lhes prestar apoio educativo ao professor, ao aluno e à família, bem como organizar e gerir os recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.

São ainda criadas, a nível concelhio, coordenadores pedagógicos que colaboram e dão apoio às escolas, bem como podem intervir na comunidade e junto das

instituições e serviços para que a prestação de apoio educativo se faça com a qualidade desejada.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. É este despacho que apresenta o conceito de necessidades educativas especiais de carácter prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Mais tarde, com o decreto-lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro, criou-se o grupo de docência de educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, vimos ser publicado o Decreto-Lei 3/08 de 7 de Janeiro que explana os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação nos vários domínios da vida.

O Decreto-Lei supra citado tem ainda como objectivo “definir claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (Pereira, 2008 p.17)

Não obstante ser um documento recente, há vozes que argumentam contra as imprecisões e contradições presentes no Decreto-lei em análise.

Uma das vozes mais sonantes é sem dúvida a de Correia (2008). Segundo este autor, o Decreto-lei 3/08 peca, em primeiro lugar por utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade quando a investigação existente neste campo desaconselha o seu uso em educação. Em segundo lugar, incorre pelo facto de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, nem tão pouco, os responsáveis pela sua elaboração, terem promovido debate e discussão pública sobre o tema. Para Correia (2008), outra lacuna de não menos importância prende-se com as inúmeras contradições, “ uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do

1º ciclo ou director de turma” (...) porque é do conhecimento geral “o cepticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimentos a alunos com NEE nas suas salas de aula.” Correia, 2008:73)

O mesmo autor confirma ainda que o Decreto-lei deveria sofrer uma profunda alteração, ou mesmo ser suspenso, uma vez que ao limitar o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais está a destringir a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes. Para além disto, está previsto que os discentes cujas deficiências são contempladas na lei poderão realizar a sua escolarização em instituições de referência o que inverte a filosofia inclusiva. (Correia, 2008). Trata-se pois de um documento recente mas envolto numa polémica que está longe de ser pacífica.

Para este especialista uma solução possível para este problema passa pela “criação de uma associação forte, desinteressada e sem almejar protagonismos, cujo objectivo primeiro seja o de pressionar o sistema no sentido de ele vir a providenciar serviços e apoio especializados que possam otimizar o potencial de todos os alunos com NEE.” (Correia, 2008:80)

4– Paradigmas da escola inclusiva

Sendo a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais vai, portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função primeira da escola é “tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007:19).

Ao falarmos de educação inclusiva estamos a referirmos a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, de uma nova concepção de escola onde todas as crianças sem excepção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Porter (1998) e Correia (2005) defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objectivos que os seus pares mas por caminhos diferentes.

Perrenoud (2000) afirma que a educação inclusiva é uma aposta que envolve a escola e que a leva a novas políticas organizacionais e pedagógicas no sentido de uma maior abertura à comunidade obrigando à mudança de atitude não só daqueles que estão directamente envolvidos no cenário escolar mas a toda a comunidade envolvente e, por contágio, a toda a sociedade.

Assim, tendo por base a linha orientadora da inclusão partilhada por Porter (1998), Correia (2005) e Perrenoud (2000), e sabendo que os alunos são os principais actores da educação, há a necessidade de repensar as estruturas presentes nas escolas para que estas possam responder às necessidades de todos aqueles que as frequentam, quer sejam ou não portadores de deficiência.

É, pois, grande o desafio que se coloca à escola inclusiva porque, mais do que aceitar a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em desfavor da dualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado na educação nacional. Contudo, há que ter em conta a diversidade e promover o uso de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos que se adequem às diferentes necessidades dos alunos.

No sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão a escola deve reconhecer as necessidades dos discentes que a frequentam bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias

pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007). Porém, os mesmos autores sublinham que não é objectivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos. A escola inclusiva não pretende eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o discente e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara na longa caminhada da sua vida de estudante de modo a obter sucesso escolar.

Porter (1997) delineou o que para ele eram os quatro princípios norteadores do sucesso da escola inclusiva, os quais passamos a citar:

- Formação contínua – a formação de professores quer do ensino regular quer de educação especial é fundamental para a monitorização de conhecimentos e competências;
- Diferenciação curricular – o currículo comum deve assegurar um ensino diversificado de modo a possibilitar o acesso à aprendizagem de todos os alunos do grupo-turma;
- Ensino com níveis diversificados - o professor do ensino regular deve preparar as unidades curriculares de acordo com as necessidades dos alunos;
- Equipas de resolução de problemas – a existência destas equipas são uma mais valia para a escola inclusiva no sentido que contribuem para a resolução dos problemas escolares, bem como para fazerem um acompanhamento directo a todos os professores.

Por seu lado, Ainscow, (1996) considera que para o sucesso da escola inclusiva, esta deverá ser acompanhada de uma liderança eficaz da equipa directiva da escola apostada em dar respostas às necessidades de todos os alunos. Correia (2005) partilha desta opinião ao afirmar que “como elemento – chave no processo de implementação de uma escola inclusiva, é ao órgão directivo que cabe a tarefa de dar o pontapé de saída no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (...) que tenha por base os princípios da inclusão.” (Correia, 2005:23,24).

Outro factor a ter em conta para o bom funcionamento da inclusão escolar é a presença de pessoal docente empenhado em proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todos os alunos sem excepção. De facto, os professores são peça fundamental para a promoção da filosofia inclusiva e por isso, devem mudar de atitude e serem suficientemente flexíveis para se adaptarem às novas exigências da profissão.

Acentua-se, deste modo, a indispensabilidade de reformulação da formação/aceitação de todos os professores, em especial os professores de ensino regular, para trabalharem com a diversidade de alunos na sala de aula com o objectivo de promover uma educação mais flexível alicerçada em princípios educativos que contribuam para melhorar a resposta educativa a dar a todos os alunos, particularmente daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, 2006). Sublinhamos por isso, a necessidade de fomentar a formação contínua de professores na área da Educação Especial para que estes possam responder às dificuldades que a escola inclusiva encerra em si. A formação, em nosso entender, favorece ainda a sensibilização dos professores de ensino regular para a aceitação da presença dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular, ajudando-os, com sugestões pertinentes e oportunas, no trabalho a desenvolver com este grupo de discentes.

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia (2005:54) advoga “que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (...) “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (Correia, 2005:55)

Neste sentido, Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais, que importa referir:

Vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais:

- A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- A inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- A inclusão faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interacção espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- A inclusão proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho;

Vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais:

- A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem ópticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
- A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;
- A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com necessidades educativas especiais, estes conseguem ter sucesso em não poucos domínios.

Perante tão significativos benefícios concluímos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será, tanto o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, como a sua aceitação no seio da sociedade. “A inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades actuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social” (Morgado, 1999). A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem excepção.

5– Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva

Numa sociedade constantemente em mudança são novos e exigentes os desafios colocados aos professores, pelo que, há que repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e com a comunidade.

De facto, hoje em dia, é atribuído ao docente um papel de mediador intercultural, organizador de uma vida democrática e intelectual que não se limita a transmitir saberes mas que é um agente que luta pela mudança e que coloca na primeira linha, práticas reflexivas que, em muito, contribuem para o real desenvolvimento da sua actuação como profissional da educação. (Perrenoud 2000).

Para Gomes (2001), “ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. (Gomes 1997 *in* Santos, 2007:201).

Face a esta nova realidade, para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola actual é a aposta na formação inicial e

contínua de professores. Mais afirmam que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem ajudem e explorem aspectos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica ajudando-os a melhorar as suas acções futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem necessidades educativas especiais como com os alunos com necessidades educativas especiais. (Santos, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Holloway (2000) afirma que “é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor” (Holloway, 2000 *in* Correia, 2003:84).

A propósito da formação de professores, Costa (2005) deixa-nos algumas sugestões, as quais ilustramos seguidamente:

- “A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (Costa 2006:29).

Não obstante, o êxito da escola inclusiva não depende apenas da formação de professores. A par de uma boa formação devemos pôr enfoque na prática pedagógica que os docentes operam no exercício das suas funções.

Porter (1998) afirma que as boas práticas pedagógicas são benéficas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de deficiência, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de ser colmatados. É um factor enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.

Santos (2007) sublinha que “Os professores, ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma, constituindo a expressão da sua função social ao nível do comportamento dos alunos e ao nível da actuação dos professores. Neste quadro, os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares.” (Santos, 2007:198).

Mas, para que isto aconteça, o professor deve estar atento às dificuldades que o grupo/turma apresenta, no sentido de a sua acção pedagógica ir ao encontro de um caminho que responda à diversidade e permitindo, assim, que a mensagem chegue aos discentes qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. Quer isto dizer que, para que a aprendizagem ocorra o professor tem de ir ao encontro do aluno, percorrer e analisar o percurso por ele gizado na tentativa de compreender e colmatar as dificuldades encontradas pelo discente. Só assim poderá fomentar estratégias eficazes e adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspectivas amplas no âmbito do desenvolvimento curricular, de ensino-aprendizagem, da organização da sala de aula e das respostas às necessidades educativas individuais dos alunos, contribuindo para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva. (Tilstone, 2003).

Cabe assim, ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efectuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e mais especificamente a sala de aula. Actualmente, é o aluno que dita os conteúdos a apreender, o ritmo de aprendizagem e os processos de aprendizagem. É um ensino virado para o aluno e para as suas capacidades e

limitações passando o professor para um papel de retaguarda que este não está habituado a desempenhar, daí a dificuldade que alguns docentes sentem ao trabalharem com a diferença.

Outro aspecto que não podíamos deixar de frisar é a importância que a prática reflexiva dos professores tem para o sucesso escolar. Ainscow (1996) defende a prática reflexiva como sendo uma estratégia para a resolução de alguns problemas vividos na escola uma vez que este procedimento encoraja os professores a aprenderem com a sua própria experiência fomentando a busca de soluções práticas para os obstáculos quotidianos e promovendo ainda o trabalho cooperativo entre professores. Assim, de acordo com Santos (2007) “Com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma acção responsiva e ajustada às situações contextuais” (Santos, 2007:208)

Para fazer face à diversidade de situações de sala de aula, Sanches (2003) sublinha que o professor deve,

- Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas;
- Consciencializar-se que a escola para além de instruir também tem um papel socializante, papel esse, que para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante,
- Relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- Conquistar, quotidianamente, a sua autoridade;
- Estabelecer objectivos para cada aluno tendo em conta os saberes já adquiridos;

- Avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos.
(Sanches 2003)

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de actuação e assumem “novas condições pedagógicas: organiza situações de aprendizagem, observa a acção dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de acção necessários à sua progressão nas aprendizagens. (Postic, 1995:22), tais como a flexibilização dos currículos, adaptações curriculares e a diferenciação pedagógica.

5.1 – Flexibilização, e adaptações curriculares

Antes de entrarmos propriamente no tema deste ponto, e dada a especificidade do mesmo, parece-nos pertinente fazer um breve apontamento sobre flexibilização e adaptações curriculares. Estamos conscientes do cariz redutor das definições apresentadas, no entanto, não é nosso objectivo aprofundar os conceitos, pois é tema, que por si só, se prestava a um trabalho específico sobre cada um deles.

Assim, por currículo, Pacheco (1996) explica que pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico, ou até mesmo uma série estruturada de objectivos e de aprendizagens que se concretizam através da sequência progressiva entre ciclos de escolaridade e em que cada um deles tem por função completar e alargar o ciclo anterior. Roldão, por sua vez, (1999) entende por currículo “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras.” (Roldão, 1999:47).

Flexibilizar o currículo, segundo Leite, *in* Sim-Sim (2005), consiste em abrir o currículo às aprendizagens que uma determinada sociedade considera pertinentes para nela se inserirem todos os indivíduos que a constituem. Quer isto dizer que, tendo como pano de fundo o currículo nacional o vamos reajustando às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. No entanto, para Roldão (1999) “flexibilizar o currículo “não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (Roldão, 1999:54)

Adaptações curriculares são “as alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a leccionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização” (Correia, 2005:44), ou seja, a adaptação curricular é a “diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno” (Leite *in* Sim-Sim, 2005:14)

Face à diversidade que se vive hoje em dia no ambiente escolar surgiram algumas questões pertinentes para as quais urgia procurar uma solução. Quer isto dizer que, os professores ao tentarem dar resposta às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais na sala regular vêm-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a optimização da flexibilização curricular. A flexibilização curricular deve manter algumas das competências e dos objectivos básicos do currículo nacional, mas diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

Costa *et al* (2006:14) consideram que “o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. “

Também Correia (2005) comunga desta linha de pensamento quando defende a flexibilidade curricular como meio de resposta à diversidade que se vive na escola da actualidade.

Para flexibilizar um currículo, a escola não pode continuar presa às amarras dos currículos nacionais com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem balizadas. Deve sim, adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos de aprendizagem e às condições concretas dos alunos, accionando a operacionalização da autonomia escolar. No âmbito da escola inclusiva “é fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.” (Costa *et al*, 2006:14). O Currículo não deve ser visto como um fim em si mas

como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem. (Tilstone, 2003).

Alguns autores, dos quais destacamos Roldão, (1999), Santomé, (1995), Pardal, (1993) citados por Santos, (2007) vão mais longe ao afirmarem que o currículo deve ser encarado de forma ainda mais ampla, nomeadamente numa perspectiva ecológica, prática e emancipatória, na qual todos os elementos de decisão negociam as soluções para os problemas com que se confrontam. Defendem ainda que, o currículo faz parte integrante do universo escolar, da experiência do aluno bem como da sociedade e da cultura onde está inserido logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com necessidades educativas especiais.

Tendo em conta o exposto, ultimamos que o currículo emerge como uma construção social e educativa que se vai adaptando aos interesses e necessidades dos alunos num processo de inacabamento. No entanto, a sua implementação exige a mudança de algumas práticas por parte dos docentes. Compete à escola, e aos seus actores, organizarem uma resposta educativa válida e de acordo com dois princípios fundamentais, se por um lado a escola tem de possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais o acesso ao currículo igual ou idêntico ao dos outros alunos, por outro tem de o moldar às suas necessidades específicas.

Cabe aqui frisar que não estamos a falar de idear currículos específicos e completamente distintos do currículo normal, trata-se de, tendo por base a espinha dorsal do currículo nacional, introduzir e desenvolver as adequações necessárias às especificidades da diversidade.

Com o fim de operacionalizar a flexibilização dos currículos a um aluno específico a escola, através dos professores, terá de desenhar um conjunto de alterações as quais, no meio, são designadas por adaptações curriculares. As adaptações curriculares individualizadas emergem com o objectivo principal de favorecer as intervenções individuais e implicam uma reorganização do currículo tendo por base a avaliação diagnóstica que serve de pilar às futuras tomadas de decisões. Esta deverá ter em conta o nível de competências do aluno, particularmente a sua competência curricular, os factores que interferem com esse nível de competência e quaisquer outras informações relevantes para a compreensão da situação e da

planificação da resposta educativa considerada, num dado momento, como sendo a mais adequada.

Contudo, é evidente a presença na escola de alunos que nunca conseguirão seguir o currículo nacional e alcançar as competências exigidas de final de ciclo. “Neste caso, já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais (Leite *in* Sim-Sim, 2005:24)

Perante situações deste cariz há que ponderar, conscientemente, com pais, professores, psicólogos e demais técnicos a aplicação dos tão conhecidos currículos funcionais.

5.2. – Diferenciação pedagógica

No sentido de responder de modo adequado perante as necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é dissemelhante e, por isso, serão diferentes os seus objectivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos.

No entanto, concepções e as práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objectivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas actividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da evidência da diversidade de estilos de aprendizagem do grupo com o qual trabalhavam.

Mas, ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar.

Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, vários são os autores que consideram a “ importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente, (Morgado, 1999; Niza, 1996;; Postic, 1995 Perrenoud, 2000),

entendida como gestão das interacções e actividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didácticas que são fecundas para si.” (Aleixo, 2005:32).

A diferenciação pedagógica tem como objectivo primeiro o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si mas sim todo um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das acções e actividades realizadas na escola (Boal, 1996).

Perrenoud (1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo. Para tal accionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

Para Tomlinson, (2008) diferenciação pedagógica é programar “as actividades educativas à luz do “conceito de múltiplos caminhos” para o conhecimento em prol de diversas necessidades, e não em termos do que é normal e diferente. Logo, o princípio norteador do professor deve ser, em primeiro lugar, a avaliação do discente no sentido de o posicionar num nível de aprendizagem e, conseqüentemente, ir ao encontro das suas necessidades fazendo-os progredir na aprendizagem. (Tomlinson, 2008:31).

Para Grave-Resendes (2002), Niza (1996) e Benavente (1994) *in* (Gomes, 2001) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares.

A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas. Podemos então afirmar que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes objectivos comuns (Gomes, 2001).

Esta concepção de diferenciação pedagógica salienta o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa

acontecer. O aluno é autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, ficando assim invertido o sentido tradicional da docência.

Para que tal aconteça é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Neste âmbito é necessário que o professor repense a sua prática, no que respeita à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia. “É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação” (Sanches, 1996:42).

Na perspectiva de Heacox (2006) a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: a nível de conteúdo – quando o professor simplifica os objectivos curriculares às capacidades dos alunos; a nível do processo – quando o professor diversifica as tarefas a realizar pelos discentes de acordo com o seu perfil; a nível de produto – quando o professor utiliza formas variadas para os alunos demonstrarem as aprendizagens efectuadas.

Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica possa causar à primeira vista ao professor, cabe referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta. O cerne da questão está em saber-se transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares. (Aleixo, 2005).

De qualquer forma, não temos dúvidas de que, no terreno, não é fácil operacionalizar a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo, não se limitando a escola a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim diversidade de respostas no processo educativo. Cabe, portanto à escola, pela figura do professor, concretizar esta mudança cujo primeiro passo, a nosso ver, é limpar as teias de aranha do passado que se apoderaram das mentalidades docentes e abrir uma janela a esta tarefa hercúlea de mudança mas que, na maior parte das vezes, só necessita de disponibilidade psicológica para emergir.

Como dizia Piaget, (1969) “ A realidade dolorosa da Pedagogia, assim como da Medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis” (Piaget, citado por Tomlinson, (2008:59).

2ª Parte – Estudo Empírico

Capítulo I

Enquadramento e Objetivos da Investigação

1 – Justificação do tema

Numa época em que a inclusão é cada vez mais considerada pela nossa sociedade, nomeadamente na escola, espaço por excelência para a educação de todos os jovens e crianças, há que assumir um papel activo no desenvolvimento/educação dos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a dar resposta às suas necessidades e desenvolver a sua autonomia. A escola, como hoje é vista, tem a responsabilidade de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que também deve ser encarada como uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem da vida de forma a facilitar a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, o seu percurso de desenvolvimento pessoal, fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e interagir com o meio.

É este o caminho apontado pela legislação em vigor no território nacional, na medida em que defende os princípios balizados pela Declaração de Salamanca cuja orientação nos indica que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas”. Contudo, muitas vezes, não é fácil pôr em prática a legislação, pois as mudanças normativas nem sempre foram acompanhadas pela escola e pelos professores. Estes, revelam ter dificuldades em dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Estas dificuldades prendem-se, essencialmente, com o facto dos docentes não terem formação específica para trabalhar com a diversidade de alunos na sala de aula e por ausência

de hábitos de trabalho cooperativo docente. O espaço físico escolar, muitas vezes, também se apresenta como um obstáculo a alguns alunos com necessidades educativas especiais.

É neste contexto que nos propomos estudar as concepções e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular.

Vários são os estudos que abordam esta temática. Não obstante, a maioria deles focam a investigação nos docentes do 1º ciclo facto que se justificava pela predominância de alunos com necessidades educativas especiais nesse nível de ensino. Contudo, e dada a profusão da filosofia inclusiva, são cada vez mais os discentes abrangidos pela Decreto-lei 3/08 que chegam ao 2º e 3º ciclos de escolaridade, pelo que julgamos relevante direccionar o olhar da nossa investigação para estes níveis de ensino. Para além disso, e não menos importante para a motivação da nossa investigação, é o facto de serem estes os níveis de ensino em que nos encontramos a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.

2 – Colocação do problema

Instituição complexa sujeita a constantes e significativas mudanças, a escola, interage com factores sociais como a pobreza, a exclusão social, a intolerância e a diversidade. Ela é, pois, um sistema social dinâmico onde as variedades linguísticas e culturais são marcas das alterações da sociedade portuguesa actual. A escola é unidade de vida e de aprendizagem e deve, em cooperação com a comunidade, organizar-se de forma a possibilitar que todos os educandos aprendam juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, consciencializando-se dos seus deveres como membros de uma comunidade e desenvolvendo neles o respeito pelo outro. É nesta escola que encontramos o professor que, nas últimas décadas, viu crescer a complexidade do seu papel. Queremos com isto dizer que o docente é percebido como um técnico científica e pedagogicamente habilitado para, através do processo de ensino e de aprendizagem, formar todos os alunos sem excepção, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia

e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes na vida da comunidade.

Como agente transformador da realidade escolar é pedido ao professor, para além da competência profissional, um conjunto de qualidades pessoais que se traduz na sensibilidade a ritmos diferenciados de aprendizagem, na valorização da dimensão do aluno enquanto pessoa única e, ainda, constituir-se como estímulo e suporte afectivo dos alunos.

Desta forma, e progressivamente, o professor viu-se obrigado a abandonar a concepção tradicional de ensino centrado no docente e a privilegiar um ensino centrado no aluno de modo a proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade.

Correia (2005) enfatiza que para tornar realidade os pressupostos anteriormente enunciados é necessário que o professor accione “a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos.” (...) Na escola de hoje “espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem se, sempre que possível, concretos e estimulantes.” (Correia, 2005:41).

A este respeito, Costa (2006) é de opinião que as escolas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, (...)”. (Costa et al, 2006:9).

Hoje, é consensual entre os investigadores que o bom funcionamento da escola inclusiva está dependente da modificação das práticas e das atitudes que os profissionais de educação têm face à diferença. Como já ficou registado na primeira parte capítulo I, Porter, (1998); Perrenoud, (2000) Tilstone, (2003) Correia, (2005); citado por Santos, (2007), validam esta linha orientadora. Mas, para de alguma forma contribuir para a mudança das práticas da escola inclusiva é necessário primeiro conhecer essas mesmas práticas.

Tais perspectivas levam os professores a confrontarem-se com um desafio de mudança que, dada a sua complexibilidade, levará algum tempo a interiorizar uma vez que estamos perante uma forte mudança a nível de intervenção e de prática. É sobejamente conhecido que transformações de carácter estrutural são relativamente fáceis de implementar, já as que têm um cunho que envolvam mudanças de práticas, valores e posturas ficam muitas vezes fundeados em portos de onde é difícil levantar âncoras.

Assim, é nosso propósito com esta dissertação estudar as concepções e práticas dos professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, no que respeita à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A problemática aqui explanada incentivou-nos a questionar a realidade portuguesa e os seus actores que, em virtude da posição que ocupam no processo educativo e, pelo efeito da sua acção educativa, detêm um papel fundamental para o sucesso da inclusão.

3 – Questões do estudo

- Qual a opinião dos professores em estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula regular?
- Quais as práticas dos professores do estudo para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais?
- Que medidas de diferenciação são utilizadas por estes professores?
- Quais os aspectos facilitadores identificados por estes professores para o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais os obstáculos identificados por estes professores no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais?

- Qual é, na opinião dos professores em estudo, o impacto da presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular?
- Quais são, na opinião dos professores em estudo, as vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais?
- Qual é a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva?

4- Objectivo do estudo

4.1 - Objectivo geral

Este trabalho tem como objectivo primeiro contribuir para um maior conhecimento das concepções e práticas dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino regular face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular.

4.2 - Objectivos específicos

- 1) Caracterizar as concepções dos professores de ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola;
- 2) Caracterizar as práticas dos professores do ensino regular para a construção de uma escola mais inclusiva;

- 3) Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizados pelos professores na prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas especiais;
- 4) Caracterizar os aspectos facilitadores e os obstáculos que os professores encontram no seu trabalho com alunos com necessidades educativas especiais;
- 5) Caracterizar os benefícios da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais e para os que não têm necessidades educativas especiais;
- 6) Identificar qual a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva;

Capítulo II

Metodologia

1 – Metodologia utilizada e sua justificação

Relativamente à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objectivo do estudo, achámos inadequada a utilização de métodos científicos de cariz quantitativo uma vez que, estes, são caracterizados “por uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo, 2008:195). Optámos, por oposição, pelo paradigma qualitativo uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspectiva pessoal do investigador. (Wolcott, 1994, cit. Creswell, 2002).

Assim, os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan (1994) se caracteriza por ter como fonte directa de dados o ambiente natural, ou seja, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan, 1994, p.48). A este respeito, Carmo (2008) considera que na metodologia qualitativa “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (Carmo, 2008, p. 198).

É assim objectivo descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base os dados recolhidos nas transcrições das entrevistas e na análise documental e deve ser o mais rigorosa possível (Carmo, 2008) de modo a poderem analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a formamem que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan, 1994, p.48). Neste sentido, tal como o sugerido por Bogdan (1994) os investigadores qualitativos sublinham a importância dada ao significado.

Empenhar-nos-emos assim, por nos certificarmos de que estamos a apreender as diferentes perspectivas de modo adequado. Investigadores há que conferem as suas interpretações com as dos informadores. Tal procedimento, apesar de ser contestado por alguns especialistas em investigação, revela que os investigadores qualitativos patenteiam uma grande preocupação pelo rigor da interpretação dos dados recolhidos na sua investigação. (Bogdan, 1994).

Enquadramos ainda esta investigação num estudo de caso, na medida em que tem como objectivo analisar os factos num contexto restrito e que aqui está representado pelos sete professores de ensino regular entrevistados e pertencentes a uma mesma escola. A este respeito Bogdan (1994:89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Segundo o mesmo autor, os estudos de caso podem ser representados “como um funil” (Bogdan 1994:89), cuja base mais larga representa o início do estudo e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento da investigação o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspectos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação.

2 – Técnicas de recolha e tratamento de dados

Por dados entende-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria prima à análise que vamos efetuar. “Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan, 1994, p. 149). Assim, para a presente investigação recorreremos à entrevista semi-estruturada e à consulta documental facultada pela secretaria do estabelecimento de ensino onde leccionam os participantes neste estudo.

A recolha de dados assentou na técnica da entrevista semi-estruturada realizada aos sete professores seleccionados e decorreu durante os meses de Abril e Maio de 2009. Todas as entrevistas foram realizadas no estabelecimento de ensino onde os participantes trabalhavam, pois investigadores qualitativos como Bogdan (1994), assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

2.1- A entrevista

Visando a operacionalização da presente investigação tomámos como técnica de base para a recolha de dados a entrevista semi-estruturada e a análise documental no sentido de proceder a triangulação dos resultados.

Entendemos por entrevista, tal como Bogdan (1994) uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, e cujo objectivo é obter informações sobre a/s outra/s. Assim, na perspectiva de Bogdan, (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”(Bogdan, 1994, p.134). Desta forma, estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy,2005, p.192

Optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada porque nos pareceu constituir o instrumento de recolha de dados mais adequado para dar resposta aos objectivos a que nos propusemos e uma vez que a entrevista está especialmente adequada à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” (Quivy, 2005, p.193). Para além disto, esta técnica está indicada para a recolha de opiniões, preferências e atitudes sobre aspectos que não poderiam ser recolhidos através da técnica de observação.

Na entrevista semi-estruturada, o investigador segue um guia com perguntas de cariz aberto a propósito das quais é crucial obter uma resposta da parte do entrevistado. No entanto, não é imperativo seguir rigidamente a ordem das perguntas

tal como foram organizadas no guião pré-definido (Quivy, 2005). É extremamente positivo "deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar." (Quivy, 2005 p. 193), ou seja, "segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto da pesquisa" (Albarello *et al*, 2005, p.95). Segundo Bogdan (1994) as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista ilustrando o seu discurso com exemplos e riqueza de detalhes.

No entanto, quando o investigador opta por este tipo de instrumento na recolha de dados deve ter em linha de conta alguns cuidados para garantir o sucesso da entrevista. Assim, o investigador deve contactar previamente os intervenientes no sentido de garantir a disponibilidade dos mesmos, informá-los sobre o que se espera com a entrevista, explicar-lhes os motivos que estiveram na origem da selecção dos participantes e ainda combinar o dia, a hora e a data para a realização da mesma. (Carmo, 2008).

A este propósito, Albarello (2005) refere que os preliminares da entrevista são de grande importância e afiança que "antes de começar a entrevista, o entrevistador deve pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões. Recorda o acordado: os objectivos da investigação, o quadro institucional, o modo de selecção dos entrevistados, a duração, o papel do entrevistador (...) Globalmente, trata-se de agir de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante." (Albarello *et al*, 2005, p.111).

O investigador que siga os procedimentos defendidos por Albarello (2005) e (Carmo, 2008) garante a disponibilidade física e psicológica das pessoas seleccionadas imprimindo ao mesmo tempo um cunho "de profissionalismo e demonstra ter respeito pelo seu tempo, o que , decerto, irá ter efeitos positivos no ambiente em que a entrevista irá decorrer". (Carmo, 2008, p.151).

Na presente investigação, todos os participantes foram previamente informados e sensibilizados sobre o que se pretendia neste estudo. No entanto, o entrevistador iniciou a entrevista relembrando o tema e objectivos da investigação no sentido de ultrapassar algumas apreensões por parte dos entrevistados e simultaneamente alcançar a sua receptividade, seguindo, assim, o preconizado por Carmo (2008) e Albarello (2005).

Todas as entrevistas foram gravadas com um gravador áudio (como acordado

na reunião informal com os participantes), decorreram sem incidentes e tiveram como apoio o guião previamente efectuado, (anexo 1). Este, no entanto, nunca restringiu ou influenciou o fluxo de pensamento dos participantes.

No final de cada entrevista o entrevistador deu ao entrevistado um pequeno questionário com o objectivo de proceder à caracterização de cada participante, (anexo 2). O questionário foi recolhido aquando a entrega aos participantes do protocolo das entrevistas para verificação. Cabe ainda frisar que a identificação dos entrevistados foi codificada de modo a garantir a total confidencialidade dos participantes desta investigação.

Relativamente à técnica de registo dos dados recolhidos nas entrevistas, vários são os procedimentos passíveis de serem utilizados, designadamente, registos manuscritos, gravações vídeo e gravações áudio. No nosso caso particular, e atendendo ao defendido por Bogdan (1994), optámos pelo recurso ao gravador áudio. O mesmo autor preconiza que as entrevistas devem ser gravadas caso sejam muito extensas ou quando essa técnica de recolha de dados é a base principal que sustenta a metodologia. Este método permite ao entrevistador recolher dados fidedignos não correndo por isso o risco de corromper a informação dada pelos entrevistados.

2.1.1- Procedimentos para a entrevista

Após a selecção dos participantes, cujo processo apresentaremos em seguida, foi realizada uma reunião informal com cada um dos entrevistados, no sentido de os elucidar os objetivos do estudo e o procedimento a utilizar na recolha de dados - gravação integral da entrevista. Foram ainda explanadas todas as dúvidas colocadas pelos entrevistados (Carmo, 2008).

Sem qualquer inibição, os professores mostraram desde o primeiro contacto uma boa receptividade ao seu contributo para esta investigação. Todos os participantes autorizaram a gravação integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise que se pretende o mais exhaustiva possível. Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar, todos os nomes dos participantes são fictícios.

2.1.2 – Elaboração do guião de entrevista

No sentido de consecução dos nossos objectivos elaborámos um guião de

entrevista, anexo nº1, que por um lado servisse os objectivos propostos e que por outro nos auxiliasse na condução da entrevista aquando nos reuníssemos com os entrevistados para recolher as informações necessárias à operacionalização da nossa investigação.

O guião que nos serviu de base para a concretização da entrevista é constituído por oito blocos. O bloco A está relacionado com a legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e motivação do entrevistado para a mesma. No bloco B procedemos à realização de uma breve caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. Assim, recolhemos dados sobre a idade, formação inicial, formação contínua especializada no âmbito das necessidades educativas especiais, situação profissional, nível de ensino leccionado, tempo de serviço docente e experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Para tal foi elaborado um pequeno questionário (anexo nº2) que os entrevistados preencheram pós-entrevista.

Os blocos seguintes prenderam-se com a recolha de dados para o tema central do nosso estudo: bloco C – Formação – Colher opiniões sobre a pertinência da formação inicial e contínua para o trabalho com as necessidades educativas especiais; bloco D – Inclusão – Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças/jovens com necessidades educativas especiais na classe regular; bloco E – Condições e recursos da escola onde os entrevistados leccionam – Aferir recursos humanos e materiais oferecidos pela escola para assegurar a inclusão das crianças/jovens com necessidades educativas especiais; bloco F – Soluções para uma escola mais inclusiva – Caracterizar as opiniões dos sujeitos face ao funcionamento da escola inclusiva; bloco G – Práticas docentes – Caracterizar as práticas docentes face aos alunos com necessidades educativas especiais; bloco H – Educação das pessoas com deficiência – Caracterizar a opinião dos sujeitos sobre a pertinência do investimento em alunos com necessidades educativas especiais.

2.2- Análise documental

Segundo Hoddler (1994) a análise documental é a interpretação de evidências silenciosas. Neste trabalho de investigação, este tipo de análise incide particularmente sobre a legislação portuguesa referente à educação e inclusão educativa e os processos individuais dos professores. A análise e interpretação da legislação teve em consideração o facto de estarmos perante documentos em constante atualização e que, por vezes, não é de leitura fácil.

2.3- Tratamento de dados

No sentido de procedermos à interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental que realizámos optámos pela técnica de análise de conteúdo uma vez que nos pareceu a mais indicada para cumprir os objectivos a que nos propusemos nesta investigação.

Segundo o advogado por Bogdan, (1994) e Quivy (2005) a análise de conteúdo comporta a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, actas de reuniões, entre outros, com o objectivo de ampliar a sua compreensão e facilitar a apresentação de resultados a terceiros. Esta interpretação de dados é pois “ a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss, 1987, in, Flick, 2005, p. 179).

Vários são os autores que sugerem os procedimentos a seguir para se efectuar a análise de dados, no entanto, na nossa investigação seguimos as etapas propostas por Carmo (2008), designadamente definição dos objectivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias (que emergiram durante o processo de análise de conteúdo); definição de unidades de análise; quantificação (não obrigatória) e finalmente interpretação dos resultados obtidos. (Carmo, 2008:271,272).

Assim, tendo em consideração o definido por Carmo (2008), a primeira etapa da nossa investigação prendeu-se com o delineamento dos objectivos, suporte de todo o trabalho a realizar, bem como na pesquisa e elaboração do quadro de referência teórico da investigação. Definidos os objectivos “o investigador deverá proceder à recolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise” (Carmo, 2008:272), ou seja, o material sobre o qual o investigador incidirá a análise de conteúdo. No nosso caso o *corpus* da investigação é constituído pelos dados recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas a professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Feita a recolha de dados, efectuada através de gravação áudio, procedemos à transcrição das mesmas, protocolos, reproduzindo na integra todo o conteúdo gravado e sem proceder a qualquer tipo de alteração, nomeadamente correcção de erros ou supressão das repetições inerentes ao discurso oral. Tal como o sugerido por Bogdan (1994), Albarello (2005) e Carmo (2008), a transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a sua realização não só para facilitar o processo de recolha de dados mas também como meio de preparar as futuras entrevistas a realizar.

De acordo com Bogdan, (1994), existem vários tipos de formato para transcrever as entrevistas, no entanto nós optámos por seguir um formato típico, ou seja, identificação da pessoa entrevistada, a data em que a entrevista ocorreu e o local da entrevista. Este autor defende ainda a necessidade de colocar no cabeçalho outras informações que ajudam o entrevistador a lembrar-se do conteúdo da entrevista, no entanto, no nosso caso específico não achamos pertinente inscrever mais informações no cabeçalho das entrevistas uma vez que todas abordam os mesmos temas.

Já com os protocolos efectuados procedemos a nova escuta das gravações acompanhada pela leitura dos textos das entrevistas, leitura flutuante. Seguidamente, os protocolos das entrevistas foram entregues aos respectivos entrevistados no sentido de estes aferirem o seu conteúdo e procederem às respectivas correcções, caso houvesse lugar para elas. Após a recolha de todos os protocolos fizemos as alterações sugeridas e, de acordo com o advogado por Bardin (1995), procedeu-se a várias leituras das respostas constantes nas entrevistas com o objectivo de alcançar um contacto cada vez mais estreito com os documentos a analisar. Conforme fomos avançando na nossa leitura, ou seja, à medida que nos familiarizamos com os dados recolhidos, assistimos à repetição de pensamentos, frases ou palavras que, mais tarde, iriam servir de guia à construção de tópicos antevendo já a categorização. (Bogdan, 1994).

Por categorias entende-se "rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado" (Grawitz, 1993 in Carmo, 2008. p.273). Estas podem ser determinadas *a priori* ou *a posteriori*, como foi o caso desta investigação. Este tipo de análise é designado por "procedimento exploratório" (Carmo 2008:273). Este procedimento, e segundo o mesmo autor, deve ser realizado cautelosamente e tendo como linha condutora os objetivos definidos para esta investigação.

A seleção das categorias é uma fase muito importante na análise qualitativa devendo por isso ser: exaustiva – todo o conteúdo a classificar deve constar nas categorias; Exclusiva – os mesmos elementos devem pertencer a uma única categorias e não a várias; Objetiva – não deve haver ambiguidades na classificação categorial; Pertinentes – devem estar de acordo com os objetivos delineados na investigação. (Carmo, 2008).

Nesta fase da investigação organizámos o discurso dos entrevistados, no sentido de o reagrupar de acordo com as diferentes categorias e sub-categorias. Procedemos ainda ao levantamento das unidades de registo através das passagens

do texto que nos pareceram mais pertinentes de acordo com os objectivos e questões da investigação. Unidades de registo são “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa categoria. A unidade de registo depende pois dos objectivos estabelecidos e do quadro teórico orientados da investigação.” (Carmo, 2008:275). Tanto categorias/sub-categorias como unidades de registo foram registadas numa grelha categorial, anexo nº3.

Definidas as unidades de registo há que realizar a interpretação dos resultados, ou seja, efectuar a descrição e “possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo.” (Carmo, 2008:276). Para tal, iniciámos um conjunto de leituras categoriais com o fito de organizar os discursos dos entrevistados de forma coerente e definitiva.

Ultrapassado este ponto da análise de dados, e através da análise das categorias identificadas, construímos um texto que constituiu a história de cada um dos entrevistados o qual foi ilustrado com passagens das entrevistas dos mesmos. Após a construção da história elaborámos uma grelha de análise comparativa das sete histórias anteriormente referidas recorrendo, sempre que necessário, aos protocolos das entrevistas, bem como ao enquadramento teórico e análise categorial. Este procedimento permitiu-nos construir um texto interpretativo global. Finalmente, e seguindo os objectivos da entrevista, produzimos um texto final onde expusemos as conclusões da investigação e tecemos alguns comentários aos mesmos. Este texto deve ser visto como um ponto de partida para uma reflexão sobre aquilo que se vive e faz numa escola que dá prioridade à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

3– Caracterização do contexto e dos Participantes na Investigação

3.1 - Caracterização da Escola

A escola onde nos propusemos desenvolver a nossa investigação encontra-se edificada na área metropolitana da grande Lisboa e faz parte da rede escolar oficial do distrito de Lisboa.

Este estabelecimento de ensino atende alunos do 2º ciclo e 3º ciclo a frequentarem a escolaridade obrigatória e onde se inclui um vasto núcleo de alunos ao abrigo do Decreto-lei 3/08.

O agrupamento é frequentado por um universo discente total de cerca de dois

mil e duzentos alunos, distribuídos num fuso horário de manhã e de tarde, dos quais cerca de cento e vinte e sete pertencem à educação especial.

Quanto aos recursos humanos, trabalham neste agrupamento cerca de 140 docentes dos quais 12 pertencem ao ensino especial. O serviço de Psicologia e Orientação que já contou com três psicólogas, está neste momento reduzido a uma psicóloga contratada. Vale o protocolo de colaboração estabelecido com uma instituição sita na mesma área do agrupamento que tem permitido colmatar as grandes fragilidades nesta área.

Quanto ao pessoal não docente, este encontra-se distribuído pelas diversas escolas do agrupamento, cujas extensas áreas interiores e exteriores, a multiplicidade de tarefas a assegurar e as características dos alunos são fatores que dificultam o desempenho eficiente das tarefas inerentes ao processo educativo

A estabilidade do corpo docente e não docente tem sido alicerçada no bom ambiente pedagógico que privilegia os aspetos humanos e sociais, no perfil correto e competente da gestão e ainda no notável esforço na melhoria dos sistemas de apoio ao desenvolvimento do currículo e à criação progressiva de condições para a escola inclusiva.

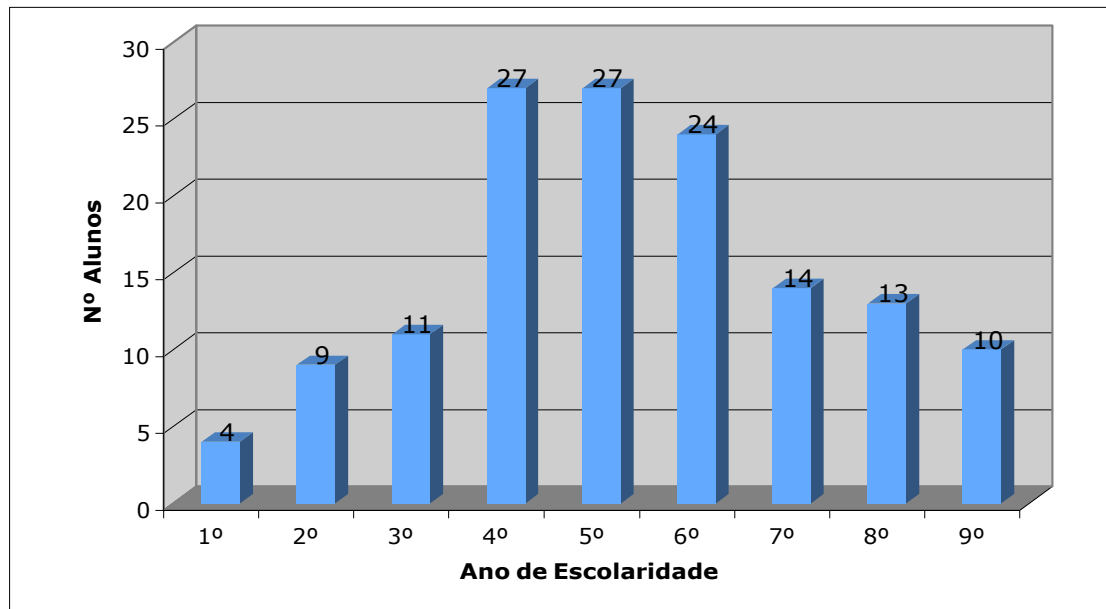
No sentido de operacionalizar esta última, o agrupamento assume uma vocação de escola inclusiva procurando que no seu seio se desenvolvam processos que orientem as aprendizagens para a formação da cidadania que garantam condições de igualdade de oportunidades, no respeito pelas diferenças de cada um.

Como já referimos anteriormente, o agrupamento tem um elevado número de alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais de carácter permanente, com grandes limitações quanto às suas capacidades nos domínios cognitivo, motor, sensorial, de comunicação e linguagem, emocional e de personalidade.

É objetivo do Departamento de Educação Especial assegurar, na base das condições e recursos existentes, o acompanhamento a estes alunos, numa perspetiva de educação inclusiva, onde para além da intervenção direta aos discentes, o apoio a docentes e às famílias, também tenta criar, de uma forma conjunta, colaborativa e partilhada as melhores condições de aprendizagem no contexto da sala de aula

Como podemos verificar no gráfico nº1, os alunos a usufruírem de medidas educativas especiais estende-se do 1º ano de escolaridade ao 9º ano de escolaridade. Contudo, o maior número de alunos encontra-se nos 4º, 5º e 6º anos de escolaridade.

Gráfico nº1 – Distribuição de alunos com medidas educativas especiais, por ano de escolaridade



No que respeita a serviços, encontram-se a funcionar os Serviços de Psicologia e Orientação Especial, Ação Social Escolar, Associação de Encarregados de Educação e Atividades de Complemento Curricular, nomeadamente diversos clubes onde os alunos se podem inscrever e participar nas múltiplas atividades que estes dinamizam.

3.2 – Seleção dos Participantes

Escolhido o estabelecimento de ensino procedeu-se ao pedido de autorização à Diretora da escola para a realização das entrevistas a um grupo de sete professores dos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, autorização essa que foi concedida sem qualquer tipo de entrave. Sublinhamos que, por norma, nos estudos qualitativos o número de entrevistados é reduzido pois “a questão da representatividade, no sentido estatístico não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas” (Albarelo *et al* 2005, p.103).

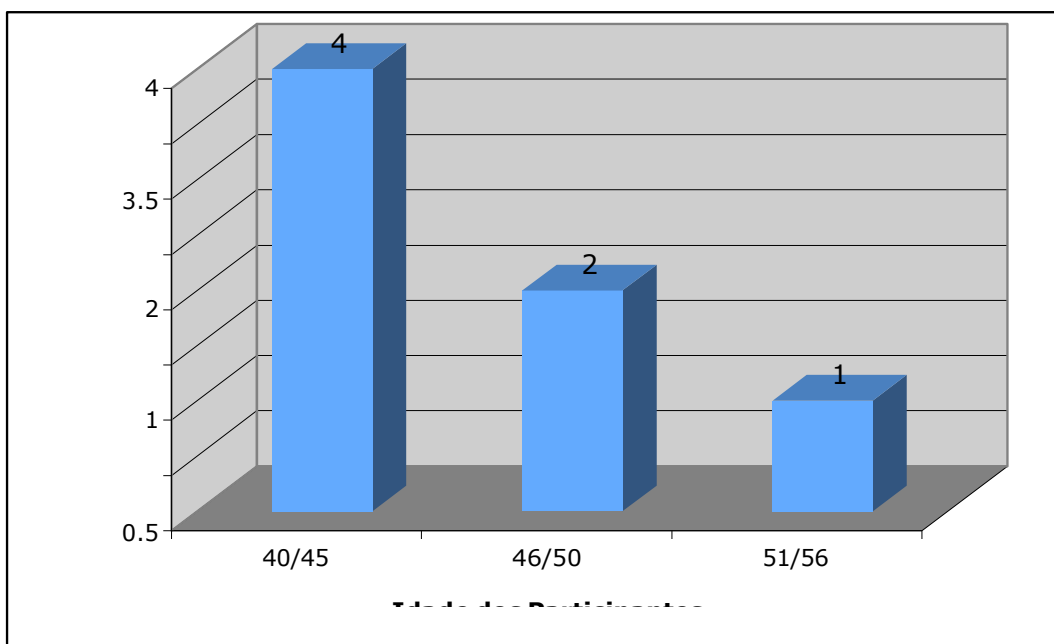
Após a autorização da Diretora da escola procedemos ao levantamento de dados para caracterização, com base na consulta das informações fornecidas pela secretaria do estabelecimento de ensino em questão. A seleção de professores teve como requisito a experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais bem como o facto de serem professores de 2º e 3º ciclo do ensino básico.

3.3- Caracterização dos participantes

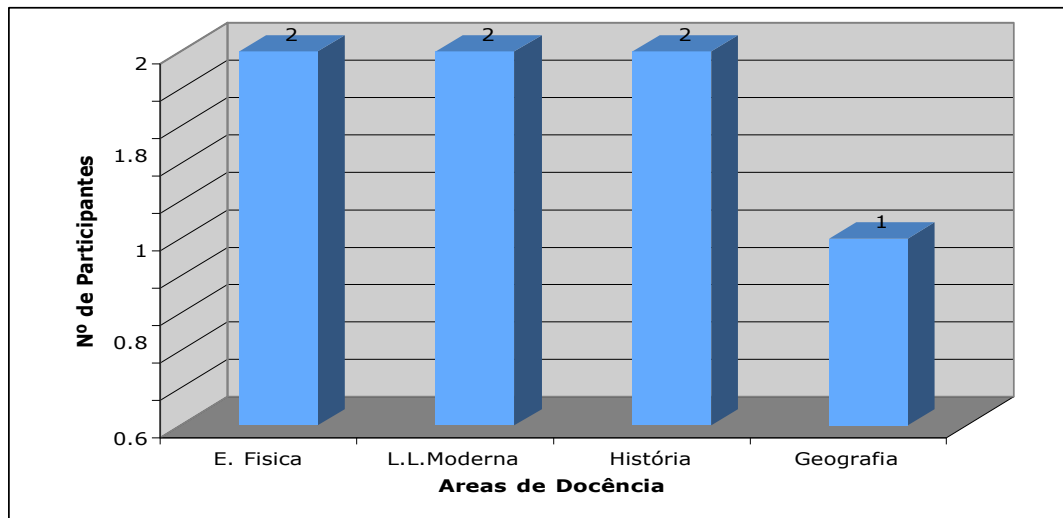
Para realizarmos esta investigação seleccionámos sete professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico afectos a um agrupamento de escolas sito na área metropolitana da grande Lisboa, sendo que três professores desempenham a sua função docente no 2º ciclo e quatro no 3º ciclo.

O gráfico nº 2 pretende apresentar a caracterização dos participantes quanto à faixa etária a que pertencem. Observamos que os docentes se encontram entre os 40 e os 56 anos de idade estando a maioria na faixa etária dos quarenta/quarenta e cinco anos.

Gráfico nº2 – Distribuição da amostra por idades



No que respeita às áreas de docência, e como apresentado no gráfico nº 4, foram entrevistados professores de Educação Física, de Línguas e Literaturas Modernas, de História e de Geografia. Acrescentamos ainda que todos os docentes dispõem de Licenciaturas com estágio integrado, bem como pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola.

Gráfico nº4 – Área de docência

4 - Fiabilidade e credibilidade

A fidelidade e a credibilidade dos resultados de uma investigação são dois aspetos a não descurar em qualquer tipo de pesquisa assumindo especial relevo quando se trata de um trabalho de investigação qualitativa, isto porque, e tal como afirma Morse (2002), sem rigor a investigação perde a sua utilidade.

Na perspectiva de Lincoln e Guba (1985) os critérios a ter em conta na investigação qualitativa prendem-se com a **credibilidade**, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados; a **transferibilidade**, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutras contextos; a **consistência**, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador e a **aplicabilidade**, ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador.

Assumindo o cariz qualitativo desta investigação e tendo como pano de fundo o advogado por Lincoln e Guba (1985) desenvolvemos as seguintes estratégias nesta investigação.

Relativamente à recolha de dados procedeu-se à realização de entrevistas com gravação áudio. Segundo Flick (2005) o “registo de dados e a qualidade da gravação é a base fundamental em que assenta a fiabilidade e as interpretações subsequentes” (Flick, 2005:225) permitindo ainda a verificação das entrevistas sempre que for

necessário.

Outro passo importante que cabe aqui registar prende-se com a auto-verificação das entrevistas efetuadas pelos respetivos participantes nesta investigação. Assim, e após a transcrição completa das entrevistas, estas foram devolvidas aos entrevistados no sentido de aferirem as mesmas.

Aquando da categorização das entrevistas tivemos o cuidado de recorrer a uma terceira pessoa, com experiência no campo da investigação qualitativa, no sentido de esta conferir a nossa categorização, tendo-se seguidamente procedido às respetivas retificações, como é sugerido por (Flick, 2005).

Durante todo o estudo procurámos descrever de forma pormenorizada, coerente e consistente o modo como a investigação foi conduzida, nomeadamente o processo de recolha de dados, codificação e respetiva análise de conteúdo, tal como sugerido por (Carmo, 2008). Para além destes aspetos tentámos ter sempre presente os objetivos que delineámos bem como o suporte teórico que os enquadram.

Capítulo III

Análise de resultados

Neste capítulo iremos apresentar os dados do nosso estudo que teve por base as concepções e práticas de um grupo de sete professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

1- Preparação dos professores de ensino regular para a docência de alunos com necessidades educativas especiais

No que respeita à preparação dos participantes neste estudo para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, e tal como apresentamos no quadro nº1, todos os professores consideram que na sua formação inicial não foram preparados para dar resposta a discentes que apresentam dificuldades ou problemas especiais. Foram ainda unânimes em considerar que o tema da inclusão é uma lacuna na formação de professores visto que chegam à escola cada vez mais discentes com problemas graves e para os quais urge encontrar soluções pedagógicas adequadas a cada aluno. Esta opinião vem confirmar o referido por Scruggs (1996), Correia (2003) e Costa (2006) que preconizam que a formação inicial devia preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Quadro nº 1 – Opinião sobre a importância da formação inicial e contínua na preparação para o trabalho de alunos com necessidades educativas especiais

	Professores						
	Camilo (E.F)	Mª José Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P.)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P)	Ver ^a (L.P.)
Opinião favorável à preparação na formação inicial para a docência de alunos com N.E.E.	x	x	x	x	x	x	x
Importância da formação contínua para a docência de alunos com N.E.E.	x	x	x	x	x	x	x

Importância da formação contínua na área das N.E.E. para os auxiliares de acção educativa	x	x				x	x
Frequência de formação contínua ligada à temática das N.E.E.		x			x		
Falta de formação contínua na área das N.E.E.	x				x		x
Formação contínua na área das N.E.E. direccionada para os professores de 1º ciclo			x				
Formação contínua na área das N.E.E. quase exclusiva para os professores de Educação Especial						x	x

Quanto à formação contínua para professores na área das necessidades educativas especiais todos os participantes no estudo reconhecem a importância deste tipo de formação para melhorarem a sua prática letiva. Em sua opinião, só apostando na formação contínua se poderá melhorar o acompanhamento dos discentes portadores de deficiência de carácter prolongado e construir uma escola inclusiva de qualidade, ou seja, uma escola capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresenta.

(...)“acho que ações de formação, no âmbito das necessidades educativas especiais, dirigidas para os professores eram muito importante.” (Professora Gilda)

Autores como Ainscow (1996), Correia (2005) e Rocha (2006) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, a escola amplia a resposta a dar aos alunos com necessidades educativas especiais, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas. Correia (1999) atesta mesmo que o sucesso da escola inclusiva tem como pano de fundo a criação de programas de formação para docentes, programas esses que desenvolvam novas competências de ensino de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos.

Os docentes Camilo, Vera, Maria José e Carla acrescentam que a formação contínua com enfoque na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não deve ser unicamente dirigida aos professores. Na opinião destes quatro docentes a formação devia ser alargada aos auxiliares de acção educativa, pois também eles trabalham directamente com a heterogeneidade de alunos que frequentam a escola. Correia (2005) corrobora esta opinião, uma vez que sustenta que a formação contínua

deve ser dirigida a todos aqueles que trabalham com os alunos portadores de deficiência.

(...) “tem de haver alguma preparação específica dos professores para que eles possam estar com alguma segurança a trabalhar com esses alunos. E os funcionários também. Eles lidam com os miúdos todos os dias também têm de ter formação específica para terem mais sensibilidade no trabalho com estes alunos.” (Professor Camilo).

No entanto, e apesar de todos referirem a importância da formação contínua para o trabalho com os alunos em geral e em particular com os que têm necessidades educativas especiais, frisamos que só a professora Maria José realizou formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais, mais especificamente sobre as temáticas de dislexia e hiperatividade. A professora Inês menciona que fez formação na área da aprendizagem cooperativa, facto que a ajudou a utilizar as estratégias de trabalho cooperativo no ensino dos alunos em geral e dos alunos com deficiência em particular.

Ainda no que respeita à formação contínua, três dos professores acrescentam que, nos centros de formação contínua para professores, são poucas as ações de formação relacionadas com a temática das necessidades educativas especiais.

(...)“os professores deviam ser preparados para a realidade da inclusão, quando mais não seja através de ações de formação contínua que me parece estarem um pouco esquecidas.” (Professora Vera).

A professora Gilda verifica que a formação contínua na área da educação especial está muito direccionada para os docentes de 1º ciclo pelo que, na sua opinião, devia ser alargada aos docentes de 3º ciclo. As professoras Vera e Carla referem que a formação contínua no âmbito da educação especial é quase exclusiva para os professores de Educação Especial.

(...) “se as fazem, estão orientadas para os professores de educação especial.” (Professora Vera). (...)“não costumo ver formação nesse sentido e aí acho que é uma falha. “ (Professora Inês).

2- Os professores de ensino regular e os desafios da escola inclusiva

Com base na análise de dados é possível dizer que no início do ano lectivo, todos os docentes participantes neste estudo manifestam preocupação em informar-se sobre a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais que integram as suas turmas e procuram inteirar-se sobre as suas reais limitações.

Quadro nº 2 – Fontes de recolha de informação sobre os alunos com necessidades educativas especiais

	Professores						
	Camilo (E.F)	M ^a José Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P.)	Vera (L.P.)
Director de Turma	x	x	x	x	x	x	x
Professor de E.E.	x	x	x	x	x	x	x
Professores dos anos anteriores		x	x		x		
Processos dos alunos	x	x		x			
Actas							x
Relatórios médicos/psicológicos					x	x	
Pesquisa na Internet		x			x		x
Pesquisa em livrarias		x			x		x

Estas informações são recolhidas, tal como podemos constatar através dos dados apresentados no quadro nº2, pelos professores de ensino regular junto do Diretor de Turma, dos professores de Educação Especial, dos professores dos anos anteriores, dos processos dos alunos e através da leitura de atas e relatórios psicológicos e médicos. Contudo, parece-nos importante destacar o testemunho das professoras Maria José, Inês e Vera pelo facto de todas referirem que, para além da informação disponibilizada pela escola, fazem pesquisas na Internet e procuram em livrarias informação sobre as problemáticas dos discentes com os quais vão trabalhar durante o ano letivo. Segundo as mesmas, esta pesquisa permite-lhes aprofundar os seus conhecimentos sobre as características das problemáticas e, desse modo, direcionarem a sua ação pedagógica, no sentido da superação das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais, considerando-se mais preparadas e esclarecidas sobre o trabalho a desenvolver.

“ (...) hoje em dia, há ainda a Internet e a FNAC. A FNAC é de facto uma mais-valia porque nós chegamos lá e encontramos de tudo um pouco em termos de bibliografia.” (Professora Maria José).

Nesta dimensão, podemos igualmente referir alguns obstáculos identificados por três professores, nomeadamente os professores Camilo, Gilda e Vera, relativamente à obtenção de informação sobre o historial clínico, terapêutico e, até mesmo, escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Para estes docentes os documentos relativos aos alunos com necessidades educativas especiais nem sempre chegam atempadamente às escolas, ou seja, não acompanham os processos dos alunos, especialmente quando se verificam transferências de estabelecimentos de ensino. Este facto, coloca algumas restrições ao trabalho dos docentes, no início do ano letivo, pois é informação essencial para o desenvolvimento do trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais. As professoras Gilda e Vera, apesar de concordarem com a importância da recolha de dados sobre os alunos referem a indispensabilidade de filtrar a informação obtida, isto porque, na sua opinião, os alunos com necessidades educativas especiais, salvo algumas exceções, evoluem tanto a nível de conhecimentos académicos como a nível de atitudes e comportamentos face à escola, aos colegas, aos professores e até mesmo à transição para a vida ativa.

“(…)de um ciclo para o outro, de um ano para o outro há diferenças no comportamento, na atitude do aluno. O conhecimento que nos transmitem é importante mas às vezes não corresponde ao perfil do aluno porque, como já disse os alunos mudam de ano para ano.” (Professora Vera).

3- Atitude dos alunos para com os colegas com necessidades educativas especiais

Apesar do tema da presente investigação se centrar nas conceções e práticas dos professores de ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, não podíamos negligenciar um aspeto tão importante como a relação estabelecida entre os pares, porque, o que as crianças pensam “sobre aquela que é diferente (...) é determinante para a integração ou não- integração desta, no mundo das outras crianças,” (Vayer, 1992 p.83).

Na opinião de todos os entrevistados, os alunos sem deficiência são muitos integrados e ajudam os colegas portadores de deficiência, tanto dentro como fora do recinto escolar, não se registando qualquer rejeição aos pares com necessidades educativas especiais.

(…)“Eu estou-me a lembrar da menina com espinha bífida, e toda a escola é testemunha como a turma a acarinhava, a turma transportava-a.” (Professora Mariana).

No entanto, as professoras Gilda e Inês notam que o relacionamento entre os

alunos está dependente das problemáticas que os mesmos apresentam. Nos casos de foro físico, estas docentes não observam diferenças no modo como os discentes sem necessidades educativas especiais se relacionam com os pares com necessidades educativas especiais. No entanto, se a problemática está relacionada com o foro emocional estas duas professoras consideram que a situação é um pouco mais complexa porque, geralmente, estes alunos apresentam um quadro de grande instabilidade, chegando a ser um pouco violentos. Mas, com o tempo, com a convivência as docentes verificam que os problemas entre os alunos se dissipam e o relacionamento melhora.

(...) "também depende da problemática dos miúdos. Se for um problema a nível físico aí há uma ajuda e não há rejeição. A outros níveis, mais emocionais, aí é um bocadinho mais complicado devido às atitudes dos alunos com esses problemas.... Mas acho que eles se relacionam bem e acabam por aceitá-los." (Professora Gilda).

A professora Vera, e ao contrário da professora Gilda e da professora Inês, considera que quando há problemas físicos, estes dificultam o relacionamento em especial no intervalo, pois estes alunos necessitam de mais atenção e disponibilidade por parte dos colegas devido às suas limitações de mobilidade. Para além disso, e devido à pouca autonomia não conseguem acompanhar os colegas em jogos e brincadeiras, em especial se estamos a falar de alunos do 2º ciclo. Na sala de aula a professora Vera verifica que não há qualquer tipo de obstáculo e que a relação é muito positiva.

Na análise desta dimensão parece-nos pertinente realçar a opinião das professoras Vera e Maria José quanto ao papel do professor na sensibilização do grupo sem necessidades educativas especiais face à presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, papel esse que, segundo as professoras, é preponderante para o sucesso do relacionamento entre todos os alunos. É papel dos professores sensibilizarem os discentes sem necessidades educativas especiais para as problemáticas dos colegas com necessidades educativas especiais, no sentido de os preparar para a presença destes alunos na escola e motivar para o auxílio que estes jovens por vezes necessitam.

(...) "E acho que aí nós pais, professores, e professores de ensino especial temos um grande papel que é exactamente não permitir que eles sejam discriminados e rejeitados. Portanto, aí o nosso papel é muito importante no sentido de os sensibilizar para a inclusão." (Professora Maria José).

Esta opinião vem reforçar o defendido por Correia (2005) uma vez que advoga

que o professor é um elemento fundamental para a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular cabendo-lhe a ele a tarefa de sensibilizar e preparar os alunos para a diversidade. A professora Maria José vai mais longe e afirma que não só os professores têm responsabilidades no sucesso da inclusão mas também os pais e encarregados de educação têm uma palavra a dizer no sentido de não permitirem que os alunos com necessidades educativas especiais sejam rejeitados, parecer que vai ao encontro do defendido por Nielsen (1999). Este autor declara que também os pais dos alunos sem necessidades educativas especiais devem ser envolvidos no processo de inclusão, incentivando os seus filhos e educandos a aceitarem os colegas diferentes.

4- Inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais

No que se refere à opinião dos participantes neste estudo sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, a análise dos dados permite considerar que estes professores não colocam qualquer tipo de reserva à presença destes discentes na escola, afirmando mesmo que a inclusão é muito positiva porque, tal como aduz Correia (1999), traz vantagens tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para os alunos sem necessidades educativas especiais.

Quadro nº3 – Benefícios da inclusão para os alunos com NEE

	Professores						
	Camilo (E.F)	M ^a José Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P.)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P.)	Ve ^{ra} (L.P.)
Fomenta a sociabilização entre pares	x	x	x	x	x	x	x
Promove a autonomia		x		x			x
Facilita a aprendizagem de regras sociais	x			x			x
Desenvolve competências académicas	x	x		x			
Aumenta o desempenho comunicativo				x		x	

Relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais, e como se pode verificar no quadro nº 3, a análise dos dados permite dizer que todos os professores entrevistados destacam a oportunidade de convívio que a inclusão permite entre pares. Segundo estes docentes, a inclusão favorece a socialização entre todos os alunos sem excepção, base fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Com efeito, a escola é, acima de tudo, uma estrutura social composta por pessoas diferentes e com capacidades diferentes, (Vayer, 1992). A escola é o local de excelência da socialização das crianças e jovens tornando-se, por isso, um local de inclusão que permite o desenvolvimento de competências sociais, tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais.

(...) "Estas crianças, tal e qual como os outros meninos vão ter de viver em sociedade. E viver em sociedade significa que têm de estar preparados, social e comunicativamente. Os outros têm de estar preparados para entender, apreciar e aceitar a diferença. Ora, isso não se aprende num espaço fechado, aprende-se em convivência." (Professora Manuela).

Para além do aspecto social, estes professores consideram que a inclusão promove a autonomia, desenvolve as competências académicas dos alunos portadores de deficiência e aumenta o seu desempenho comunicativo. Estas opiniões são corroboradas por Correia (2005) que considera que a inclusão permite aos alunos com necessidades educativas especiais adquirirem competências académicas e de comunicação preparando-os para a vida na comunidade. A inclusão "proporciona aprendizagens similares e interacções sociais adequadas (...) dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspectos da vida escolar" (Correia, 2005:15).

Quadro nº4 – Benefícios da inclusão para os alunos sem NEE

	Professores						
	Camilo (E.F)	MªJosé Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P.)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P.)	Vera (L.P.)
Aumenta a aceitação	x	x	x				x
Aumenta a sensibilidade	x				x		x
Aumenta a inter-ajuda				x	x	x	x
Aumenta a solidariedade			x		x	x	
Aumenta a compreensão		x		x			
Aumenta o respeito pelo outro		x		x	x	x	

Quanto às vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais, e tendo em conta a opinião dos professores entrevistados, constatámos, como expomos no quadro acima, que também estes têm vantagens na interação com os alunos com necessidades educativas especiais. Para estes docentes, a inclusão aumenta a aceitação da diferença por parte dos alunos de ensino regular, desenvolve a sensibilidade para com a diversidade, promove a inter-ajuda, estimula a solidariedade, permite compreender melhor a diversidade e por último os alunos aprendem a respeitar a opinião e ritmo de trabalho dos seus colegas portadores de deficiência.

Em suma, a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, para além dos benefícios que traz aos próprios ajuda mutuamente os alunos sem necessidades educativas especiais a desenvolverem atitudes sociais de integração e defesa da igualdade de oportunidades, primeiro no ambiente escolar e futuramente no mundo do trabalho.

Peculiar foi a opinião da professora Mariana ao afirmar que, não obstante as vantagens da inclusão para os alunos, esta, também traz vantagens para os professores do ensino regular, pois promove parcerias entre pares, nomeadamente com os docentes de Educação Especial, tanto dentro como fora da sala de aula. Dentro da sala de aula possibilitando o apoio entre professores e uma melhor gestão do tempo dispendido com os alunos com necessidades educativas especiais.

(...)“A inclusão também tem vantagens para os professores de ensino regular porque permite efetuar parcerias entre professores, permite que os professores, no desenvolvimento das atividades escolares se assistam mutuamente.” (Professora Mariana).

Fora da sala de aula porque proporciona a colaboração do professor de educação especial na elaboração das planificações, dos materiais e instrumentos de avaliação. Correia (2008) corrobora com a opinião desta professora, na medida em que afirma que a escola inclusiva fomenta o diálogo entre professores de ensino regular e professores de ensino especial. Deste diálogo, segundo o mesmo autor, surgirão melhores planificações educativas e materiais pedagógicos, tanto para os alunos com necessidades educativas especiais, como para os alunos sem necessidades educativas especiais.

4.1- Das vantagens da inclusão aos constrangimentos do trabalho do professor com os alunos com necessidades educativas especiais

As professoras Vera, Maria José, Inês e Gilda consideram ainda que a presença dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula dificulta a tarefa do professor de ensino regular uma vez que, apesar de fazerem diferenciação pedagógica quer tenham ou não alunos portadores de deficiência de carácter prolongado, quando estes se encontram inseridos nas suas turmas têm de repensar os seus métodos de trabalho e de ensino, pois os alunos com necessidades educativas especiais requerem mais atenção e materiais específicos. Resultados de alguns estudos efectuados por Salend (1998) Ainscow, (1996) e Santos, (2007) corroboram a opinião destas entrevistadas na medida em que afirmam que os professores titulares de turma sentem que as exigências educativas são maiores quando têm a presença de alunos com necessidades educativas especiais na sua sala de aula, levando-os mesmo a alterarem alguns métodos de trabalho, nomeadamente, adquirirem hábitos de reflexão sobre a sua prática pedagógica na constante busca de conhecimento pedagógico e respectiva aplicação à realidade da sala de aula. A professora Maria José acrescenta que as dificuldades na prática docente aumentam quando as turmas são numerosas e têm mais de um aluno com necessidades educativas especiais.

(...)”claro que para o professor, em turmas grandes, em turmas onde haja vários casos o trabalho é mais complicado. “ (Professora Maria José)

4.2. Aspectos facilitadores da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino

Para que a escola inclusiva tenha sucesso é necessário que reúna algumas condições que permitam o desenvolvimento global de competências dos jovens com necessidades educativas especiais. A análise das narrativas permite-nos agrupar a opinião dos professores de acordo com as seguintes dimensões:

4.2 .1- Recursos humanos

Os recursos humanos não foram olvidados pelas professoras Carla, Gilda e Maria José ao afirmarem que na escola inclusiva deviam trabalhar mais técnicos, designadamente professores de apoio, psicólogos e assistentes sociais com o objetivo de proporcionarem aos alunos portadores de deficiência uma melhor inclusão escolar e o desenvolvimento de competências de acordo com as suas problemáticas.

4.2.2 - Infra-estruturas

As professoras Mariana, Vera, e Inês consideram que a escola inclusiva devia ser de pequena dimensão e ter em atenção a eliminação de

barreiras arquitetónicas, no sentido de promover a autonomia dos alunos com mobilidade reduzida. Ainda neste contexto, as professoras Carla e Inês referem que o aspeto visual dos estabelecimentos de ensino devia ser melhorado, de modo a que a escola tivesse uma aparência visual agradável, pois, segundo a opinião destas docentes, é sempre melhor estudar num local aprazível, do que num local deteriorado.

4.2.3 - Recursos materiais

Relativamente ao vasto leque de materiais de cariz pedagógico à disposição no mercado nacional e desenvolvidos especificamente para os alunos com necessidades educativas especiais, somente as professoras Gilda, Maria José e Carla aludiram ao facto de a escola inclusiva ter necessidade de os adquirir para trabalhar com a diversidade de alunos que a frequentam.

4.2.4 – Organização escolar

A análise dos dados recolhidos permite-nos dizer que, de entre todos os aspetos enumerados pelos professores entrevistados o mais mencionado foi, sem dúvida, o da organização escolar. Verificámos que, à exceção das professoras Gilda e Vera, todos os outros docentes colocam o enfoque neste ponto e reconhecem que a parte organizativa da escola é uma condicionante ao sucesso da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, e no que respeita à organização das escolas, o aspeto mais citado prende-se com a formação de turmas, ou seja, para estes professores a escola inclusiva deve ter turmas pouco numerosas de forma a possibilitar um ensino personalizado. Relativamente aos horários dos docentes, a professora Inês alude que os professores deviam ter contemplado nos seus horários algumas horas para poderem elaborar, em conjunto, as planificações curriculares e trocaram opiniões sobre estratégias pedagógicas, no sentido de melhorarem a resposta da escola aos alunos com e sem necessidades educativas especiais e fazerem-nos progredir nas aprendizagens académicas. O professor Camilo, e tendo

em conta que leciona a disciplina de Educação Física, considera que a escola devia organizar o horário dos professores de modo a que fosse possível a presença de dois docentes na sala de aula. Da análise de dados da entrevista do professor Camilo destacamos ainda a necessidade de despistagens aos alunos mais cedo e respetiva construção de um historial que acompanhe o discente com necessidades educativas especiais para que, desse modo, o professor do ensino regular e do ensino especial consigam mobilizar, rapidamente, estratégias adequadas às características individuais do aluno.

Para as professoras Inês, Mariana e Carla as condições de trabalho de professores e alunos são de grande relevo para o bom funcionamento da escola inclusiva. Segundo as mesmas, estas condições obtêm-se através da criação de mais espaços onde docentes e discentes possam trabalhar em conjunto de modo a superar as dificuldades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

5- Condições oferecidas pela escola em estudo aos alunos com necessidades educativas especiais

Para que a inclusão tenha sucesso é necessário que as escolas tenham infra- estruturas e recursos suficientes para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. De facto, “a organização da escola é um factor importante no aproveitamento dos alunos especiais” (Rutter *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Tizard *et al.*, 1988; Smith e Tomlinson 1989; Sammons *et al.*, 1995 citados por Tilstone 2003, p. 95) e preponderante “para a educação de todos os alunos, ajudando assim a existência de uma maior igualdade de oportunidades para os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educativas especiais

nas escolas regulares” (Rouse e Florian, 1996 citado por Tilstone, 2003 p. 95).

Apesar das vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais e sem necessidades educativas especiais, cabe aqui frisar que os professores identificam algumas desvantagens à presença da diversidade de alunos na escola de ensino regular. A identificação dos obstáculos que a escola coloca à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é de grande relevância uma vez que só ultrapassando as barreiras físicas, humanas e materiais é que se torna possível tornar as escolas mais inclusivas fazendo com que “a educação especial deixe de ser um lugar e passe a ser um serviço” (Correia, 2005, p.24).

Relativamente às alterações efetuadas na escola onde trabalham os professores participantes nesta investigação, vários foram os aspetos positivos mas também constrangimentos mencionados na análise dos dados, nomeadamente a nível de infraestruturas, da organização escolar, dos recursos materiais, dos recursos humanos e da utilização de recursos materiais, nomeadamente, dos meios informáticos disponíveis na escola, conforme quadro nº 5.

	Camilo (E.F)	MªJosé (Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P.)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P.)	Vera (L.P.)
Eliminação de barreiras arquitectónicas;			x	x	x	x	x

Aspectos facilitadores	Repavimentação da escola;			x	x	x	x	x
	Construção de estrados de acesso aos			x	x	x	x	x
	Construção de horários tendo em conta a mobilidade dos alunos;					x		
	Criação de cacifos para todos os alunos;					x		
	Criação do Departamento de Educação					x		
	Organização de clubes educativos,				x			
	Criação de Oficinas de Formação,				x			
Constrangimentos	Aulas por vídeo-conferência			x	x			x
	Escola muito grande e antiga;	x	x	x	x	x	x	x
	Escola construída em socalcos;	x	x	x	x	x	x	x
	Rampas com elevado grau de inclinação;	x	x	x	x	x	x	x
	Existência de muitas escadas;	x	x	x	x	x	x	x
	Falta de espaços para trabalhar com os alunos com necessidades				x		x	
	Turmas com um elevado número de				x	x		
	Mais tempo no horários dos professores para trabalharem com os alunos com necessidades educativas especiais.					x		
	Falta de materiais para as crianças com problemas do foro físico, cognitivo	x	x	x				x
Falta de salas para dar apoio aos alunos				x		x		
Falta de meios informáticos;				x		x		
Carência de recursos humanos;	x	x	x	x	x	x	x	

Quadro nº 5 – Aspetos facilitadores e constrangimentos que a escola apresenta face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

1 - Infra-estruturas

A análise das narrativas das professoras Mariana, Inês, Carla, Vera e Gilda permite-nos dizer que este estabelecimento de ensino esforça-se por melhorar o atendimento aos alunos portadores de deficiência, designadamente através da eliminação de barreiras arquitetónicas -

construção de rampas de acesso - , melhoramento do pavimento e construção de estrados de acesso às entradas dos pavilhões onde decorrem algumas atividades letivas. No entanto, todos os professores são unânimes em considerarem que os melhoramentos que a escola tem sofrido não são suficientes para dar resposta cabal aos alunos com necessidades educativas especiais. Os docentes põem o enfoque no facto de a escola ser muito grande, antiga, ter sido construída em socalcos e ter muitas escadas. Estas características dificultam a acessibilidade às cadeiras de rodas e à autonomia dos alunos. Apesar da construção de rampas para alunos com necessidades educativas especiais, estas, apresentam uma elevada inclinação o que pode por em perigo a segurança dos alunos.

(...)”As rampas foram construídas por causa dessa aluna. Rampas para os pavilhões porque ela tinha dificuldade em entrar, umas móveis outras fixas. Mas mesmo assim continua a ser difícil porque são muito inclinadas a a aluna não conseguia deslocar-se sozinha” (Professora Vera)

5.2- Organização escolar

A nível da organização da escola a professora Inês faz referência ao cuidado que a Direção da escola tem na elaboração dos horários letivos dos alunos com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, o grupo de professores encarregue da elaboração dos horários tem em linha de conta a mobilidade física dos alunos especiais e tenta fixá-los em salas de fácil acesso com o objetivo de evitar deslocações desnecessárias. São ainda disponibilizados cacifos a todos os alunos de forma a evitar que, os mesmos, tenham necessidade de transportar dentro da escola os materiais escolares. No entanto, o que para a professora Inês sofreu melhoramentos significativos foi o Departamento de Educação Especial, nomeadamente na organização dos processos dos alunos com necessidades educativas especiais e na resposta que os professores de educação especial proporcionam aos discentes abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008.

(...) “Nesta escola o que tem melhorado bastante é o departamento de ensino especial porque ao princípio, quando eu vim para cá, não se encontravam os processos dos alunos, queríamos saber de um relatório de um aluno e não tínhamos nada...estava organizado de outra maneira.” (Professora Inês)

Ainda a este nível, a professora Mariana acentua o facto de a escola ter organizado alguns clubes, nomeadamente o clube do azulejo e o clube do origami com o objetivo primeiro de preparar atividades de ocupação de tempos livres para os alunos que frequentam a escola com condições especiais de matrícula, ou seja, em regime de disciplinas. Esta professora evidência ainda o empenho que a escola demonstrou ao disponibilizar uma sala onde funciona a Oficina de Formação, no sentido de dar resposta às necessidades individuais dos alunos que frequentam um Currículo Específico Individual

(...)” Nós temos clubes variadíssimos, o origami, a escola dispensou uma sala para funcionar a oficina de formação mais para currículos funcionais e para os alunos que estão em regime de disciplinas. Temos o modelismo, temos o azulejo. Há todo um conjunto de clubes que foram nascendo e que são boas ocasiões para nós darmos um apoio mais específico aos alunos com NEE.” (Professora Mariana)

Contudo, e apesar dos aspetos positivos, dois dos professores entrevistados referem que este estabelecimento de ensino tem turmas muito numerosas e, conseqüentemente, tanto os professores de Educação Especial como os professores de ensino regular têm muitos alunos a seu cargo, facto que dificulta o trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades educativas especiais.

A professora Inês refere ainda que a Direção da escola deveria considerar o tempo despendido no trabalho com a diversidade. Assim, defende a cedência de mais horas aos professores de ensino regular para formarem pares pedagógicos e em especial aos Diretores de Turma, para poderem trabalhar os assuntos relacionados com os alunos com necessidades educativas especiais.

(...) quando um Conselho de Turma tem um ou mais alunos que exijam uma atenção diferente os professores deviam ter tempo para estar com os alunos, para falar com eles. (...) os professores deviam ter mais horas para trabalharem em pares pedagógicos.” (Professora Inês)

Em Correia (2005) vemos confirmada a opinião desta professora na medida em que este autor advoga que é necessário ter-se em linha de conta o tempo que os professores precisam para trabalhar em pares pedagógicos, para pesquisar, para organizar e para planificar materiais e aulas, no sentido de otimizarem e melhorarem a resposta a dar à heterogeneidade. Mais afirma que cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de distribuir horas para este fim.

5.3- Recursos materiais

Quanto aos recursos materiais, os professores Camilo, Gilda, Vera e Maria José partilham a mesma opinião e referem que a escola tem falta de materiais específicos para trabalhar com a diversidade, particularmente quando falamos de problemas físicos, cognitivos e de dislexia. Já as professoras Mariana e Carla apontam lacunas na disponibilidade de computadores para os docentes trabalharem na sala de aula com os alunos com necessidades educativas especiais. Em dissonância com estas opiniões encontramos a professora Inês, que leciona a disciplina de Educação Física tal como o professor Camilo, ao referir que na sua área de trabalho a escola está bem equipada em termos de materiais para os alunos com necessidades educativas especiais.

5.3.1- Utilização de novas tecnologias

De acordo com a análise de dados, três das professoras fizeram referência à importância da utilização de tecnologias de informática e comunicação, designadamente através da realização de aulas por vídeo - conferência, situação que já se verificou nesta escola. Uma das docentes explicou que a localização da sala de informática não permite o acesso a cadeiras de rodas e, por isso, a aluna

com mobilidade reduzida assistia às aulas de Tecnologia de Informática e Comunicação numa outra sala e através de uma câmara que lhe permitia

acompanhar as aprendizagens e, até mesmo, interagir com o professor e com a turma.

(...)”E depois houve um problema que surgiu por causa das TIC que funcionavam numa sala específica. Como ninguém conseguia transportar a aluna na cadeira devido às escadas, arranjou-se outra solução. Ela ficava no CRE (Centro de Recursos Educativos) e as aulas eram seguidas através de vídeo-conferência. Havia uma câmara, a aluna ficava no computador e acabava por estar na aula sem estar.” (Professora Vera)

Na opinião destas professoras o uso das novas tecnologias, para os alunos em geral e para os alunos com necessidades educativas especiais em particular, é uma ferramenta de grande utilidade porque, tal como afirma Rodrigues (2001) e Correia (2005) hoje em dia, as novas tecnologias tornaram-se importantes instrumentos da nossa cultura e, a sua utilização, um meio concreto de inclusão e interacção com o mundo. Neste sentido, podem ser um instrumento de grande utilidade uma vez que facilitam uma aprendizagem construtiva e novos modelos de ensinar e aprender, tanto para os alunos das classes regulares, como para os alunos da educação especial favorecendo assim a sua inclusão.

5.4- Recursos humanos

A análise das narrativas permite ainda evidenciar que, apesar de a escola ter aumentado o número de técnicos para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, todos os professores aludem à insuficiência de recursos humanos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, a saber, falta de psicólogos, de professores de Educação Especial, de auxiliares de ação educativa, de assistentes sociais e de terapeutas da fala. Com efeito, para que a escola inclusiva consiga dar respostas aos alunos com necessidades educativas especiais tem de reunir as condições básicas que permitam assegurar apoios e terapias aos alunos nela incluídos e em função das suas necessidades específicas.

(...)”Há poucos, professores de apoio, psicólogos, são muito poucos, também não há assistentes sociais nem terapeutas da fala,” (Professora M^a José)

6- Professores e práticas docentes

Para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham sucesso e progridam ao longo da sua escolaridade é fundamental que os professores, na sala de aula, adotem estratégias que tenham em conta as características individuais dos discentes. Neste sentido, várias são os procedimentos que os professores entrevistados adotam, tal como evidenciamos no quadro nº6

Quadro nº 6 – Práticas pedagógicas diferenciadas adotadas pelos professores

Práticas pedagógicas	Professores						
	Camilo	Mª José	Gilda	Mariana	Inês	Carla	Vera
Adaptações curriculares	X	x	X	X	X	X	X
Abordagem diferenciada da matéria a leccionar		X	X			X	X
Planificação diária diferenciada	X			X	X		
Programa Educativo Individual	X			X	X		
Materiais/actividades adaptadas	X	X	X	X	X	X	X
Projecto Individual de Trabalho (portefólio)				X			
Trabalho cooperativo discente	X	X		X	X		
Trabalho colaborativo docente				X			
Flexibilização do tempo	X	X	X	X		X	X

Verificamos que todos os professores entrevistados elaboram adaptações curriculares para os alunos com necessidades educativas especiais. Destacamos, no entanto, a professora Maria José, uma vez que só elabora adaptações curriculares para os alunos de nono ano de escolaridade porque, segundo a sua perspectiva, o currículo de Geografia do sétimo e oitavo ano não causa qualquer constrangimento aos alunos com necessidades educativas especiais e por isso não vê necessidade de fazer qualquer tipo de alteração.

(...)”no 7º e 8º não tenho necessidade de adaptação porque o currículo é bastante acessível. Se é um 9º ano em que o aluno tem de relacionar, tem de pensar e explicar, então aí faço. “ (Professora Maria José)

Para além desta medida de diferenciação, e tal como preconiza Gomes (2001), quatro dos professores fazem uma abordagem diferenciada das matérias a leccionar, ou seja, optam por fazer uma exposição da matéria à turma em geral e depois dirigem-se aos alunos com necessidades educativas especiais adaptando os materiais, os tipos de fichas de trabalho ou trabalhando individualmente os conteúdos programáticos com os mesmos proporcionando, deste modo, um ensino mais personalizado.

(...)”estou constantemente a circundar a carteira do aluno para ver quais são as suas dificuldades ou então faço um tipo de exercício para o geral e depois simplifico, específico ou divido o mesmo exercício para esses alunos.” (Professora Vera).

Já os professores Camilo e Inês, dadas as características da disciplina que lecionam, Educação Física, norteiam a sua atuação em sala de aula tendo em conta a autonomia dos alunos. Assim, se os discentes não têm autonomia física estes professores traçam, na planificação diária, objetivos e atividades que desenvolvam a autonomia dos discentes, nomeadamente a motricidade fina e a deslocação com andarilho ou muletas. Contudo, segundo os docentes, as atividades adaptadas só têm sucesso, caso o professor de Educação Especial esteja presente nas aulas. Segundo a experiência destes dois professores, os alunos com necessidades educativas especiais apresentam ritmos de aprendizagem e necessidades díspares das do restante grupo turma, facto que justifica a presença de dois professores na sala de aula. Para além disto, norteiam o seu trabalho seguindo o delineado no Programa Educativo Individual dos alunos.

(...)”na sala de aula depende muito do caso, se não tiverem autonomia para fazerem as coisas temos de fazer actividades que desenvolvam a autonomia. Mas é muito complicado e só funciona quase mesmo com a presença do professor do ensino especial a dar apoio. Com vinte e cinco, vinte e seis alunos por turma torna-se difícil realizar um trabalho prático individual com os alunos dependentes fisicamente.” (Professora Inês).

Com base na análise de dados podemos acrescentar que todos os professores elaboram materiais adaptados às especificidades dos discentes com necessidades educativas especiais, tal como o defendido por Perrenaud (2000), de modo fazerem progredir os alunos no seu desempenho escolar.

(...)”faço sempre a adaptação de materiais para os alunos trabalharem na aula e fazer uma abordagem das matérias a leccionar.” (Professora Gilda)

Neste contexto, destacamos os procedimentos da professora Mariana face à presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula de ensino regular. Esta docente alerta os Conselhos de Turma para a necessidade de realização de planificações quinzenais, compostas entre docentes, e dirigidas aos alunos com necessidades educativas especiais, com o objetivo de organizar, adaptar e articular as tarefas desses discentes tendo em conta as dificuldades de cada um bem como o gizado no seu Programa Educativo Individual.

(...) “tento sempre que os professores em conjunto estabeleçam um plano quinzenal para o aluno, tento sempre articular com os outros o que vamos fazer.” (Professora Mariana).

Contudo, e qualquer que seja a problemática dos alunos, a professora Mariana ancora a sua atividade letiva no Plano Individual de Trabalho uma vez que este permite ao professor delinear tarefas comuns a todos os alunos mas, também as tarefas que cada discente tem de realizar individualmente, ou seja, tem em conta as dificuldades e especificidades de cada aluno. Se para o aluno A a professora elabora

uma ficha de funcionamento da língua sobre tempos verbais, simples e compostos, com exercícios de texto lacunar para o aluno B a professora realiza uma ficha sobre o mesmo conteúdo mas apenas com tempos simples e com exercícios de correspondência. Os alunos arquivam os seus trabalhos em capa própria e posteriormente, a recolha de todos os trabalhos servirão de suporte à avaliação do aluno no final do período letivo.

(...)” tenho um plano individual de trabalho. Um plano individual de trabalho tem as tarefas comuns, aquilo que todos fazem e depois as tarefas particulares que são as tarefas adaptadas aos alunos quer tenham necessidades educativas especiais.” (Professora Mariana).

Quatro dos professores entrevistados optam, frequentemente, pelo trabalho cooperativo com os alunos através da realização das tarefas da aula. Por vezes, os discentes organizam-se em grupos de quatro para efectuarem as tarefas solicitadas pelo professor, não obstante, os docentes preferem e incentivam o trabalho a pares pois consideram-no mais construtivo e produtor de aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Os professores explicam que têm sempre a preocupação de planificar tarefas passíveis de serem realizadas por todos os alunos sem excepção criando assim um espaço onde o aluno com necessidades educativas especiais trabalhe inserido com o grupo turma.

Com efeito, o trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a auto-estima e a aceitação da diversidade, (Tilstone, 2003). O caminho para a superação das dificuldades inerentes à escola inclusiva passa pelo desenvolvimento crescente de práticas pedagógicas mais activas e cooperantes (Kemp, 1992 citado por Correia, 2003).

A professora Mariana, para além de promover o trabalho cooperativo entre alunos, privilegia o trabalho colaborativo entre os professores, ou seja, reúne com alguns docentes do Conselho de Turma com o fim último de organizar o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais, elaborar planificações e discutir estratégias e resultados obtidos. Segundo esta professora a troca de experiências e o trabalho conjunto entre os professores é fundamental para o sucesso da escola, quer tenha ou não alunos com necessidades educativas especiais.

(...)”procuro sempre nos Conselhos de Turma três quatro pessoas âncoras com as quais estabeleço planificações comuns para depois ter o feed-back dos outros, para poder comentar com os outros e discutir com os outros. Então, como é que foi contigo deu resultado, não deu resultado, olha, eu fiz isto desta forma ele reagiu assim. Portanto, poder falar com alguém para mim é fundamental.” (Professora Mariana)

Segundo Correia (2005), “Esta estratégia de trabalho de colaboração entre docentes permite a partilha de estratégias de ensino bem como uma melhor monitorização dos processos dos alunos” (Correia, 2005:15). Segundo a mesma professora, também as parcerias com o professor de Educação Especial se revelam muito pertinentes na medida que ele representa mais um recurso para melhorar a prática pedagógica para com os alunos com necessidades educativas especiais. Com efeito, o professor de educação especial deve trabalhar em parceria com o professor de ensino regular no sentido de implementar abordagens diferenciadas à medida das necessidades dos alunos (Correia, 2005).

Outra medida de diferenciação pedagógica referida por todos os professores, à exceção da professora Inês, foi a flexibilização do tempo. Para estes docentes a flexibilização do tempo é uma medida muito importante porque, segundo eles, só assim se consegue respeitar o ritmo de trabalho dos alunos quer, tenham ou não deficiência.

Em suma, todos os professores adotam estratégias e pedagogias diferenciadas na sala de aula havendo maior incidência na utilização das adaptações curriculares e de materiais, bem como na flexibilização do tempo dispensado aos alunos na realização das tarefas solicitadas.

7-Avaliação

A avaliação é, sem dúvida, um dos momentos mais problemáticos e que causa mais dúvidas na prática docente, uma vez que, o professor se depara com uma multiplicidade de alunos com características muito díspares. Esta realidade agrava-se quando estamos a falar de alunos com necessidades educativas especiais porque avaliar as aprendizagens destes discentes pressupõe modificações no sentido de tornar essa avaliação promotora de inclusão em vez de ameaçadora e excluyente.

A análise de dados permite-nos destacar alguns procedimentos que os participantes neste estudo utilizam para avaliar os alunos com necessidades educativas especiais, quadro nº 7.

Quadro nº7 – Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais

	Professores							V e r a
	Camilo (E.F)	M ^a José Geog.)	Gilda (L.P.)	Mariana (H.G.P.)	Inês (E.F.)	Carla (H.G.P.)	(L.	
Seguem os objectivos do Programa Educativo Individual	x		x	x	x		x	.
Trabalho realizado na aula	x	x	x	x	x	x	x)
Exercícios físicos diferenciados	x				x			
Assiduidade		x				x		
Oralidade		x	x			x		
Trabalhos de casa						x		
Fichas de avaliação diferentes	x			x	x			
Fichas de avaliação iguais critérios de correcção diferentes		x	x			x	x	

Assim, quatro dos professores, nomeadamente o professor Camilo, Gilda, Inês e Vera, avaliam os alunos com necessidades educativas especiais segundo os objetivos delineados no Programa Educativo Individual dos respetivos discentes. Os dois professores de Educação Física, professor Camilo e professora Inês, acrescentam que, dada a especificidade da disciplina que lecionam fazem avaliação diferenciada a nível da realização dos exercícios físicos, como por exemplo no tempo cronometrado, na altura da fasquia e no salto de plim.

(...)”Em termos de conhecimento posso criar fichas diferentes ou criar exercícios práticos diferentes. Agora, a capacidade de entrega ao trabalho, o esforço de progressão, nisso é avaliado rigorosamente igual aos colegas.” (Professor Camilo).

Nos momentos avaliativos todos os participantes neste estudo dão primazia ao cumprimento das tarefas de sala de aula e respetivo empenho na realização das mesmas. As professoras Maria José e Carla têm ainda em linha de conta a assiduidade e a valorização das áreas fortes do aluno, como por exemplo, a oralidade, opinião que é partilhada com a professora Gilda. A professora Carla refere que os trabalhos de casa também entram nos seus parâmetros avaliativos.

A professora Mariana também recorre ao Plano Individual de Trabalho cujas atividades são programadas por ela e baseadas tanto nos objetivos do Programa Educativo Individual como nas capacidades do aluno com necessidades educativas especiais. Desta forma, a professora consegue recolher todos os trabalhos solicitados aos alunos e proceder à sua respetiva avaliação. Esta professora considera que o Plano Individual de Trabalho é o instrumento avaliativo que melhor lhe permite adaptar as atividades para os alunos com necessidades educativas especiais.

Tomlinson, (2008) considera que os portefólios são uma ferramenta muito valiosa pois permitem manter atualizados os objetivos delineados pelo professor para os alunos, permite reunir todos os trabalhos realizados pelos discentes e demais dados “que podem ajudar tanto os alunos como os professores, a manterem-se focados e na direção certa.” (Tomlinson, 2008 p:149).

Questionados sobre os momentos de avaliação escrita as professores M^a José, Gilda, Carla e Vera, revelam que fazem testes iguais para todos os alunos, no entanto aplicam critérios de correção diferentes como forma de diferenciar a avaliação, ou seja, despenalizam os erros de ortografia, valorizam o conteúdo das respostas, fazem uma cotação diferente para as perguntas e permitem que os alunos realizem o teste por duas vezes. A professora Gilda acrescenta que, dependendo dos casos, por vezes retira algumas perguntas aos testes dos alunos com necessidades educativas especiais. O professor Camilo, Inês e Mariana consideram que fazem testes adaptados às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

Resumindo, inferimos que, de uma maneira ou de outra, todos os professores fazem diferenciação avaliativa aos alunos com necessidades educativas especiais.

Capítulo IV

Das concepções às práticas de inclusão

Neste capítulo, não é nosso propósito tecer conclusões sobre o estudo apresentado, não obstante, parece-nos pertinente destacar os aspetos que consideramos mais relevantes introduzindo alguns comentários aos mesmos. Assim, foi nossa opção proceder à apresentação de uma síntese conclusiva dos dados, tentando responder às questões do estudo.

1- Professores do 2º e 3º ciclo e Educação Inclusiva

A análise dos dados revela que os professores participantes neste estudo têm uma opinião positiva face à presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular porque, segundo a sua opinião, a inclusão fomenta o convívio entre pares e promove a sociabilização de todos os alunos sem exceção.

Destacamos, no entanto, a opinião de uma professora uma vez que foi a única docente que sublinhou as vantagens da inclusão no trabalho dos professores de ensino regular e de Educação Especial. Na perspetiva desta professora, e tal como afirma Santos (2007), a presença de alunos com necessidades educativas especiais, na escola, fomenta o trabalho colaborativo entre docentes o que permite aos professores trocarem ideias e estratégias entre si, facto que proporciona uma resposta mais eficiente e à medida das características e necessidades dos alunos que frequentam as nossas escolas.

Contudo, verificamos que, embora estejamos perante uma escola conhecida na comunidade por receber alunos com necessidades educativas especiais e os participantes no estudo tenham todos uma opinião favorável sobre a escola inclusiva, quando confrontados com a presença de alunos com necessidades educativas especiais na sua sala de aula, identificam-se alguns constrangimentos à inclusão.

Com efeito, alguns dos participantes nesta investigação são de opinião que a presença de alunos com necessidades educativas especiais representa um trabalho acrescido ao professor de ensino regular porque o leva a reconsiderar as metodologias utilizadas, bem como produzir materiais específicos, no sentido de fazer progredir academicamente todos os alunos. A nós, parece-nos pertinente registar que a presença da diversidade de alunos na sala de aula de ensino regular não devia representar um constrangimento, mas sim um incentivo à pesquisa de novos métodos e estratégias de ensino, métodos esses que permitam a todos os alunos adquirirem o conhecimento previsto no currículo nacional por trilhos diversificados.

Contudo, a pesquisa de novos métodos pedagógicos de ensino é uma tarefa que por vezes se torna penosa pois, muitas vezes, surgem dúvidas e preocupações que seriam minimizadas se os docentes optassem pelo trabalho colaborativo entre docentes, também defendido por Santos (2007), concretizado pela partilha de materiais, troca de experiências, opiniões e discussão de resultados obtidos com os alunos. É de lamentar que, numa escola inclusiva, esta prática ainda não esteja enraizada nos professores entrevistados. Parece-nos que está na altura dos docentes iniciarem ou aprofundarem leituras sobre a filosofia subjacente à escola inclusiva de modo a que compreendam melhor o papel e os novos desafios que são colocados ao docente na atualidade escolar.

Em suma, apesar de todos os professores concordarem e aceitarem a escola inclusiva nem todos estão inteirados sobre as linhas orientadoras da filosofia inclusiva, nomeadamente sobre a “entrajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias (...) tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades” (Correia, 2005:25)

2 - Métodos utilizados pelos professores na prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas especiais;

Face à presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula de ensino regular, todos os professores são unânimes ao afirmar que é indispensável a aplicação de pedagogias diferenciadas para que estes alunos consigam alcançar os objetivos gizados no seu Programa Educativo Individual. De facto, na escola inclusiva “torna-se imperativo que se compreendam as diferenças existentes entre os alunos para os levarmos a adquirirem o maior número de competências de acordo com as suas capacidades e necessidades.” (Correia, 2005:44). Segundo Heacox, (2006), “O ensino diferenciado melhora a aprendizagem de todos os alunos, envolvendo-os em atividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências.” (Heacox, 2006:6). Agindo desta forma o professor torna-se um agente facilitador da aprendizagem dos alunos bem como um colaborador dos

mesmos.

A primeira medida de diferenciação mencionada pelos docentes foi a elaboração de adaptações curriculares às necessidades dos alunos. Contudo, a par das adaptações curriculares, que todos os participantes nesta investigação elaboram, há necessidade de pôr em prática outras medidas educativas, no sentido de fazer avançar nas aprendizagens todos os alunos sem exceção.

Outra medida de diferenciação pedagógica preconizada pelos docentes entrevistados é a construção de materiais adaptados, nomeadamente fichas de trabalho e de consolidação de conteúdos leccionados, no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos. A este respeito, Heacox (2006) defende que, os alunos não precisam de fazer todos os mesmos trabalhos e da mesma maneira. Os professores devem “prescrever tarefas que se adequem melhor aos alunos e às suas necessidades estilos e/ou preferências de aprendizagem” (Heacox, 2006:25). Para além disso as mesmas professoras explicitam que, a par deste procedimento, fazem uma abordagem diferenciada da matéria a leccionar para os alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto aos professores que leccionam a disciplina de Educação Física, norteiam o seu trabalho consoante a autonomia dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, se os discentes tiverem problemas do foro físico estes dois docentes afirmam que necessitam da presença do professor de Educação Especial para os auxiliar na diferenciação pedagógica. Geralmente, estes docentes

fazem uma planificação diária das atividades passíveis de serem realizadas pelos alunos com problemas motores e o professor de Educação Especial ajuda o aluno a realizá-las. Para todos, seguem o Programa Educativo Individual dos alunos, à imagem dos restantes professores entrevistados.

Ainda nesta dimensão sublinhamos a opinião da professora Mariana face à inclusão e especificamente às medidas que adota para fazer face à presença da diversidade na sua sala de aula, nomeadamente a aprendizagem cooperativa também referida por outros três professores, e a utilização de um Plano Individual de Trabalho.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, Nielsen (1999) diz-nos que esta estratégia de ensino é muito pertinente porque proporciona a interação em pequenos grupos onde todos cooperam para atingir os objetivos do grupo e onde todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo todo. A análise dos dados demonstra ainda que estes professores recorrem com frequência ao trabalho de pares entre alunos com o objetivo de os alunos com menos dificuldades apoiarem os alunos com mais dificuldades de modo a permitirem ao professor ter mais tempo, circular entre os grupos e dar um apoio mais personalizado a todos os alunos.

Quanto ao recurso do Plano Individual de Trabalho, utilizado pela professora Mariana, a nós, parece-nos de grande relevância uma vez que é uma estratégia que promove os trabalhos práticos e é organizado segundo o Programa Educativo Individual, ou seja, à medida das capacidades de cada aluno. Com ele, a professora proporciona aos discentes “um leque de atividades que estimulam os

alunos e oferece variedade, tanto nas formas como os alunos aprendem como nas maneiras de eles mostrarem que aprendem.” (Heacox, 2006:18). Para além disso é muito abrangente, pois compila trabalhos realizados na aula e em casa, trabalhos de pesquisa e trabalhos criativos que podem ser orientados pela professora e/ou à escolha do aluno. O Plano Individual de Trabalho estimula o aluno e permite que este tenha uma maior variedade de trabalho o que significa responder às necessidades e às preferências dos alunos (Heacox, 2006). Em síntese o Plano Individual de Trabalho tem como “intenção estabelecer uma melhor adequação educacional entre os alunos e as suas necessidades individuais de aprendizagem” (Heacox, 2006:96).

Outra forma de diferenciação pedagógica mencionada pelos professores é a flexibilização do tempo, “numa sala de aula diferenciada, o professor usa o tempo de diferentes maneiras com diferentes alunos (...) e o seu uso adequado satisfaz as necessidades de aprendizagem dos alunos.” (Heacox, 2006:18). Esta medida de

diferenciação pedagógica é de grande importância, pois permite aumentar o tempo de instrução e de realização de atividades para os alunos com dificuldades ao mesmo tempo que faz avançar os alunos que necessitam de menos tempo para adquirir e pôr em prática novos conhecimentos.

Salientamos ainda que a professora Mariana foi a única docente que fez referência à importância do trabalho colaborativo entre professores como sendo uma prática pedagógica que contribui para o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta professora defende que os docentes de ensino regular e de Educação Especial devem reunir-se para discutirem a diferenciação curricular, as planificações e as estratégias de ensino mais eficazes para os alunos com necessidades educativas especiais. Heacox (2006) defende que os docentes não devem estar sozinhos na elaboração de estratégias de diferenciação pedagógica. Eles podem organizar-se de modo a formarem parcerias entre si e com outros profissionais e partilharem materiais, informações e recursos. Será que este procedimento não deveria ser feito para todos os alunos e não se restringir somente aos discentes com necessidades educativas especiais?

3 - Métodos utilizados pelos professores nos momentos de avaliação dos alunos com necessidade educativas especiais.

O ato de avaliar é, sem dúvida, um dos momentos mais difíceis e subjetivos que os professores têm de enfrentar no desenvolvimento do seu trabalho e, em especial, se estiverem perante alunos com necessidades educativas especiais. As normas a seguir na avaliação dos alunos portadores de deficiência de carácter prolongado encontra-se definida no Decreto-lei nº 3/2008 segundo o qual, “as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos da avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.” (Decreto-lei nº 3/2008, capítulo IV art. 20º).

Com base na análise de dados verificamos que cinco professores afirmam que avaliam os alunos com necessidades educativas especiais tendo em linha de conta os objetivos gizados no Programa Educativo Individual. Muito nos surpreende haver três docentes que no momento avaliativo não seguem o Programa Educativo Individual dos alunos, uma vez que é um dos únicos documentos oficiais onde constam as medidas

educativas a serem implementadas para os alunos portadores de deficiência, designadamente, as que devem ser seguidas na avaliação. Alguma coisa ou alguém está a falhar. Será que os professores não se reúnem para discutirem o Programa Educativo Individual dos alunos? Será que o diretor de turma/professor de Educação Especial não transmitem ao Conselho de Turma as informações contidas no Programa Educativo Individual? Ou será que, alguns docentes de ensino regular, ignoram as informações que lhe são transmitidas e continuam a avaliar os alunos com necessidades educativas especiais com os mesmos critérios dos outros alunos?

Relativamente aos testes escritos verificámos duas situações diferentes. Há professores que fazem testes iguais para todos os alunos mas aplicam critérios de avaliação diferentes para os alunos com necessidades educativas especiais e outros, afirmam que elaboram testes adaptados às capacidades dos alunos. Mais uma vez nos questionamos, como é possível fazer testes iguais para todos os alunos quando os objetivos são, ou deviam ser, feitos à medida das capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais? Os professores fazem diferenciação pedagógica, todos elaboram adaptações curriculares todos constroem materiais adaptados e depois quatro professores fazem testes para os discentes especiais iguais aos do restante grupo/turma?

Nesta dimensão há uma professora que, como já foi explanado anteriormente, ancora o seu trabalho no Plano Individual de Trabalho, tal como o referido por Tomlinson (2008), servindo este de instrumento de avaliação para os alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma a avaliação é feita tendo em conta as reais capacidades e dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais. Através deste instrumento de avaliação os alunos também são chamados a participar na sua própria avaliação, uma vez que, têm a possibilidade de realizar trabalhos cuja índole responda aos seus gostos e necessidades. O Plano individual de Trabalho é composto, como já referimos anteriormente, por trabalhos solicitados pelo professor e por trabalhos escolhidos pelos próprios alunos tal como o defendido por Heacox (2006).

4 - Aspetos facilitadores e constrangimentos da escola face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;

A análise dos dados permite-nos afirmar que a escola onde lecionam os participantes nesta investigação tem vindo a melhorar as condições de acolhimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, evidenciam também alguns constrangimentos que, na sua perspectiva, condicionam o bom funcionamento da escola inclusiva

1.1.Aspectos facilitadores

Relativamente às infra-estruturas os professores entrevistados destacam a eliminação de algumas barreiras arquitectónicas, nomeadamente, através da construção de rampas de acesso fixas e móveis e da repavimentação da escola. Sem estas alterações tornava-se impossível receber alunos com mobilidade reduzida uma vez que estamos perante uma escola antiga, de grande dimensão e construída em declive, obrigando alunos e professores ao recurso permanente das escadas.

Para além dos benefícios físicos que a escola sofreu e relativamente à disponibilidade de materiais presentes na mesma, uma professora identifica como aspeto facilitador à inclusão o facto deste estabelecimento de ensino ter o equipamento necessário à prática desportiva dos alunos com necessidades educativas especiais. A mesma professora, no que se refere à organização da escola, destaca o facto da direção da escola dar instruções à equipa de professores encarregue de elaborar os horários escolares para que tenham uma particular atenção aos alunos com mobilidade reduzida e coloquem a turma, onde estes alunos estão inseridos, em pavilhões e salas de fácil acesso. Do mesmo modo, a criação do Departamento de Educação Especial é enfatizado pela docente na medida em que, atualmente, os processos dos alunos se encontram mais organizados e distribuídos pelos professores do referido Departamento. Neste aspeto é ainda enfatizado o facto de a escola organizar alguns clubes educativos e oficina de formação onde os alunos com necessidades educativas especiais, e em especial os que são avaliados segundo o Currículo Específico Individual, têm oportunidade de desenvolverem competências de cariz funcional, pois, “as pessoas com deficiência intelectual acentuada têm o direito a uma vida de qualidade em que seja garantida, na máxima medida das suas capacidades, autonomia, auto - determinação e integração familiar, social e

laboral” (Costa, 1999:33).

No que respeita aos recursos humanos os participantes do estudo referem que a escola tem vindo a aumentar o número de técnicos para acompanharem os alunos com necessidades educativas especiais, designadamente com mais professores de Educação Especial e psicólogos, facto que é essencial ao bom funcionamento da escola inclusiva e ao sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

No que se refere às tecnologias de informática e comunicação, apesar da insuficiência de meios informáticos parece-nos que esta escola faz um esforço para responder às necessidades dos alunos especiais tendo já promovido a realização de aulas de informática por vídeo-conferência. Esta situação, segundo explica uma docente, deveu-se ao facto da sala de informática estar montada no último pavilhão da escola e num primeiro andar sem elevador. Com efeito, é de louvar a atitude da escola e dos professores para a minimização da exclusão escolar, no entanto, e já que não é a primeira vez que a escola recebe alunos com mobilidade reduzida, não seria mais fácil alterar a localização da sala de informática para um pavilhão acessível às cadeiras de rodas? Não estará a escola a privar estes alunos do livre acesso à sala de informática? Não será isto segregação?

Segundo Correia (2005) a utilização das tecnologias de informática e comunicação aumenta o desempenho dos alunos com necessidades educativas especiais na realização das tarefas académicas o que “permite diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social.” (Correia, 2005:43).

4.2.Constrangimentos

Apesar dos esforços que se têm vindo a fazer no sentido de a escola prestar um bom serviço aos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente aos que têm limitações motoras, os professores ainda observam alguns obstáculos à autonomia dos discentes com problemas do foro físico, pois estes alunos continuam a necessitar de auxílio de terceiros para se deslocarem no espaço escolar devido ao elevado nível de inclinação das rampas.

Quanto aos materiais didáticos, quase todos os docentes são de opinião que a escola tem falta de materiais específicos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais o que, na nossa opinião, representa um forte obstáculo para o sucesso da inclusão escolar. De facto, e de acordo com o defendido por Correia (2005) a utilização de materiais adaptados é uma constante para fazer progredir nas aprendizagens todos os alunos e em especial os que têm necessidades educativas especiais.

No que se refere à organização escolar, duas professoras consideram que a formação de turmas com elevado número de alunos é um grande condicionante à inclusão pois dificulta a diferenciação pedagógica, bem como a falta de horas para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais. Para além destes aspectos, todos os professores são unânimes ao afirmarem que, dado o número elevado de discentes ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 que este estabelecimento de ensino tem, os recursos humanos disponíveis continuam a ser insuficientes, facto que põe em causa o sucesso dos alunos e da escola inclusiva.

2- Medidas para a construção de uma escola inclusiva

No que respeita a esta dimensão e, segundo a análise dos dados, são cinco os aspetos que estes professores consideram essenciais ao bom funcionamento de uma escola inclusiva, a saber, melhorar a organização escolar, aumentar os recursos humanos e materiais disponíveis nos estabelecimentos de ensino regular, melhorar as infra - estruturas das escolas, e melhorar a formação contínua.

Os professores participantes nesta investigação, referem que uma boa organização escolar é a condição primeira para o sucesso da escola inclusiva. Dentro da organização escolar, os docentes consideram que a formação de turmas e de horários são aspetos fundamentais a ter em conta quando se recebem na escola de ensino regular alunos com necessidades educativas especiais. Na verdade, turmas muito numerosas despessoalizam o ensino e torna a diferenciação pedagógica uma tarefa difícil de concretizar (Correia, 1999). Quantos mais alunos estiverem numa sala

mais complicado se torna atender os discentes, quer tenham ou não necessidades educativas especiais, e o professor de Educação Especial nem sempre está presente na sala de aula para auxiliar o professor titular da turma. Segundo os docentes, também os horários podem representar uma forte condicionante à inclusão na medida em que, dependendo das problemáticas, há alunos que têm claros benefícios no seu desempenho escolar se frequentarem a escola no turno da manhã. Na nossa opinião, também a distribuição da carga horária devia ser tida em consideração, pois, geralmente estamos perante alunos com períodos de atenção reduzidos não devendo por isso colocarem-se as disciplinas de carácter teórico seguidas, como é habitual.

Relativamente aos horários dos docentes foi colocado o enfoque na necessidade de os professores terem horas disponíveis para trabalharem entre pares e discutirem estratégias de ensino aprendizagem a aplicar aos alunos com e sem necessidades educativas especiais

Outro aspeto mencionado para que a escola inclusiva tenha sucesso é a disponibilização, por parte dos órgãos competentes, de recursos humanos e materiais. Segundo os docentes a presença de técnicos especializados na área das necessidades educativas especiais, bem como recursos materiais atualizados é fundamental numa escola inclusiva pois para além de representarem um apoio aos professores de ensino regular são também uma mais valia para as famílias dos alunos, facto que também é referido por Correia (1999) e por Tilstone (2003). Um apoio eficaz na escola libertaria as famílias dos alunos com necessidades educativas especiais de algumas deslocações que têm de fazer para acompanhar os seus educandos a terapias e demais apoios técnicos.

Para além, dos aspetos apresentados, no que diz respeito às infra - estruturas os professores afirmam que a escola inclusiva devia ser pequena, sem barreiras arquitetónicas e com boas condições de trabalho para professores e alunos. Para os participantes neste estudo a escola inclusiva devia ter salas de aula disponíveis para os professores de ensino regular e de Educação Especial poderem apoiar os discentes com necessidades educativas especiais.

3- Benefícios da inclusão para os alunos com e sem necessidades educativas especiais

Quanto a esta dimensão a análise das narrativas permite-nos inferir que os professores consideram haver vantagens na inclusão para todos os alunos.

Assim, e quanto às vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais os professores participantes neste estudo fazem referência à sociabilização como sendo o aspeto mais importante para os alunos portadores de deficiência. Autores como Tilstone, (2003), Correia (2005) e Santos (2007) corroboram esta ótica de ideias e afirmam que a inclusão escolar fomenta o convívio entre pares e facilita a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais abrindo, assim, as portas para a futura inclusão e aceitação destes jovens na comunidade e na sociedade. Para além do factor social os participantes nesta investigação mencionaram ainda que a inclusão desenvolve a autonomia, aumenta o desempenho comunicativo, facilita a aprendizagem de regras sociais e desenvolve a capacidade de aprendizagem escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente aos discentes sem necessidades educativas especiais os professores vêem a presença da diversidade na escola como sendo o caminho que facilita a interação e a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo a opinião destes sete docentes, o contacto diário com a heterogeneidade aumenta a sensibilidade, a solidariedade, o respeito e a compreensão para com aquele que é diferente mas que é parte integrante da sociedade e comunidade que somos todos nós. Segundo Santos (2007) a inclusão permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais o que faz aumentar a consciencialização da comunidade. Ao perceber estas crianças a comunidade escolar e social, progressivamente, aceita-as como parte integrante de um todo ao qual todos fazemos parte.

7 - Importância da formação inicial e contínua para o sucesso da escola inclusiva

Todos os professores participantes no estudo são unânimes em considerar que a formação inicial devia preparar os docentes para a inclusão de alunos com

necessidade educativas especiais no sentido de, tal como afirma Leitão (1984) e Correia (2003), terem oportunidade de desenvolverem competências para enfrentarem os desafios que a inclusão escolar coloca ao professor de ensino regular.

Salientamos ainda que todos os docentes afirmaram que na sua formação inicial não tiveram formação específica para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais e, por isso, tecem uma forte crítica a esta lacuna do Ensino Superior. No entanto, cabe aqui frisar que os professores participantes nesta investigação terminaram a sua licenciatura há já algum tempo, pelo que, esperamos que nos cursos atuais esta falha já tenha sido superada e os futuros professores também sejam formados no sentido de darem resposta à diversidade que irão encontrar nas escolas.

Relativamente à formação contínua na área das necessidades educativas especiais, todos os professores reconhecem a sua importância para o sucesso da escola inclusiva, pois, segundo os mesmos, esta representa uma mais-valia para a implementação da diferenciação pedagógica. É através da formação contínua que muitas vezes se actualizam os conhecimentos sobre novas metodologias de ensino que promovem o desenvolvimento das competências dos alunos quer tenham ou não necessidades educativas especiais. Segundo Rodrigues (1993) a formação contínua de professores é um contributo muito importante para (re)pensar uma escola que é capaz de dar resposta à sua população. Para além disso a vivência de preocupações por parte dos professores ajuda à consciencialização e à partilha de problemas. Com a mesma opinião encontramos ainda Gaio (2004), advogando que num mundo em constante evolução pedagógica e científica os professores devem manter-se actualizados reiterando assim que a formação contínua de professores na área das necessidades educativas especiais é essencial na escola inclusiva.

Ainda referente à formação contínua, quatro professores acrescentam que, esta, não devia ser exclusiva para os professores, mas alargada aos auxiliares de acção educativa na medida em que, também eles, têm contacto directo com os alunos com necessidades educativas especiais e necessitam, por isso, de formação nesse sentido. Alguns docentes fazem ainda referência à escassez de ações de formação contínua que abordem a temática das necessidades educativas especiais bem como ao facto de, quase sempre, serem dirigidas aos professores de Educação Especial e de 1º ciclo, não estando assim acessíveis aos outros professores.

Não obstante a pertinência da formação firmada por todos os professores é curioso verificar que, dos sete docentes entrevistados, só duas professoras realizaram formação contínua na área das necessidades educativas especiais. Na nossa opinião pensamos que, apesar da formação contínua nesta área ser escassa não pode ser a única justificação para a não frequência da mesma. Há pouca, é certo, mas o que realmente nos parece é que embora os professores reconheçam que faz falta à sua prática pedagógica formação contínua na área das necessidades educativas especiais não apresentam muita disponibilidade psicológica para a frequentarem.

Em síntese, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais coloca inúmeros problemas e dúvidas aos professores que trabalham quotidianamente com estes alunos designadamente ao nível das atitudes, da prática pedagógica, da organização e gestão da sala de aula e até mesmo da própria escola como instituição. Perante estas evidências, há que apostar numa formação contínua de professores que tenha em conta as dificuldades que os docentes experimentam e as preocupações que vivenciam tornando-se, assim, um contributo indispensável para repensar e reformular muitas das questões subjacentes à inclusão.

8 - Limitações do estudo

Este estudo incidiu sobre as conceções e práticas de um grupo de professores do 2º e 3º ciclos do ensino regular sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular.

Encontrámos como limitação a esta investigação o facto de sermos investigadores com pouca experiência, aspeto que se constituiu como constrangimento, essencialmente na prática da investigação.

Outro problema que se nos colocou prende-se com o facto de as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais serem muito diversas o que influencia, claramente, a opinião que os professores têm sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, um professor que tenha incluído na sua turma um aluno com dislexia poderá ter uma opinião favorável à inclusão escolar

mas se estiver perante um caso grave de paralisia cerebral a sua opinião sobre a inclusão pode ser negativa e achar que esse aluno não deveria frequentar o ensino regular.

9 - Propostas de estudos futuros

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular nem sempre foi valorizada pela comunidade educativa e, durante muito tempo, foi ignorada sendo por isso votada ao esquecimento. Muitas vezes, dada a complexidade do processo, a inclusão limitava-se a receber os alunos que vinham das escolas especiais e colocá-los numa turma de ensino regular. Hoje, é sabido, que a inclusão é muito mais do que isso. A inclusão escolar foi um processo lento, já sintetizado na revisão de literatura do presente estudo, e que encontrou vários obstáculos no seu percurso.

Com efeito, incluir alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular é um processo complexo e que requer um grande investimento e compromisso quer por parte da direcção da escola, quer por parte das políticas governativas.

A inclusão esteve muitos anos confinada às escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e, mais recentemente às escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. No entanto, com o aumento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos, Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, irão matricular-se alunos com necessidades educativas especiais nas escolas Secundárias de todo o país.

No nosso ponto de vista, achamos que seria pertinente investigar como é que as escolas Secundárias estão a preparar o acolhimento aos jovens com necessidades educativas especiais que irão frequentar estes estabelecimentos de ensino, nomeadamente, os projectos a que se candidataram; que condições físicas, materiais e humanas possuem e qual a disponibilidade psicológica de professores e auxiliares

de acção educativa para trabalharem com estes jovens, que embora tenham os mesmos direitos e deveres que os seus pares sem necessidades educativas especiais, têm características particulares inerentes às problemáticas que os acompanham.

Bibliografia

AINSCOW, Mel. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO.

ALBARELLO. L., DIGNEFFE, F. HIRNAUX, J.P., MAROY, C., RUQUOY, D. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

ALEIXO, Conceição Antunes. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

BAUTISTA, Rafael. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo* (L.A. REto & A. Pinheiro, trad.) Lisboa: Edições 70.

BOAL, M. et Al. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.

BOGDAN, R. et BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

CARMO, H. et FERREIRA, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa: Universidade Aberta.

COCHITO, M. I. (2004) *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa
<http://www.entreculturas.pt/DiartioDe=Bordo.aspx?to=213> Consultado em 13 de Dezembro de 2009

CORREIA, Luís de Miranda. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís de Miranda. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.*

COSTA, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos. In Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que temos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 25-36.*

COSTA, A.M.B., LEITÃO, F.R., MORGADO, J., PINTO, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.*

CTRESWELL, J. W. (2002). *Qualitative Procedures. In Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed., chap. 10). Lincoln University of Nebraska, Sage Publications.*

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor*

GAIO, R., MENEGHETTI, R. (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Editora Vozes.*

GOMES, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo. Dissertação de Mestrado não publicada.*

HEACOX, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Coleção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.*

HODDLER, I. (1994). *The Interpretation of Documents and Material Culture. In Dezin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications.*

LEITÃO, Francisco Ramos. (1984) *Deficiência Mental e Integração Escolar*. In Educação Física especial. Deficiência Mental, Antologia de Textos. V.T.L. ISEF.

LINCOLN, Y., GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.

MANTOAM, M.T.E. (2007) *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas <http://www.ptro-inclusao.org.br/textos.html>
Consultado em 6 de Janeiro de 2010;

MARCHESI, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora;

MENEZES, A., P. (s.d) *A Pedagogia diferenciada influenciando a inclusão e o sucesso no processo ensino-aprendizagem*.
mhtml:file://C:\Users\Sao\Desktop\DIFPEDA\DIFE.PED2.mht Consultado em 30 de Abril de 2010;

MORATO, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

MORGADO, J. (1999). *Análise Psicológica*. 1 (XVII):121-126.

MORSE ,J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qaulitative Reserarch. International Journal of Qualitative Methods. Disponível em <http://www.ualberta.ca/~ijgm/engframeset.html> .
Consultado em 27 de Novembro de 2009.;

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

NIRJE, B. (1994). SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal, Vol.1 (2);

NIZA, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à inclusão na escola Comum*. Inovação;

PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

PASSOS, Marileni Oetencio de Abreu. (s/d). *Programas Naturais e Funcionais para Pessoas com Dificuldades Múltiplas*. (On-Line). Available: http://www.mathatlantica.pt/ecae_cm/marileni.htm. Consultado em 10 de Novembro de 2009);

PASZKIEWICZ. C. S. (2007). *Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular*. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa

PEREIRA, F. (1998) *Da escola para alguns a uma escola para todos*. Apoios Educativos nº1 DEB – ME. 4-5.

PEREIRA, F. Coordenação. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Nem Martins.

PERRENOUD, PH. (1986). *De Quoi la Réussite scolaire est-elle faite?* Education et Recherche.

PERRENOUD, PH. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?. In revista *Impressão Pedagógica*, nº23.

PORTER, G. (1995). *Organization of Shooling: Achieving Acess and Quality Through Inclusion*. Prospects, Vol. XXV nº 2, Junho

PORTER, G. (1998). Textos de Apoio – *Seminário Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.

POSTIC, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

QUIVY, L. V. C. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
RIEF, S., HEIMBURGE, J (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

ROCHA, C., CORTELAZZO, I. B. C. (2006). *Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias*, In Fórum de Tecnologia e Inclusão Social da Pessoa Deficiente. Belém PA:UEPA;

RODRIGUES, D. (1990) *A Educação Especial em Portugal: percursos e perspectivas*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M., (1993) *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

RODRIGUES, R. (2001) *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão escolar de crianças do espectro do autismo - estudo exploratório*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional: Lisboa I.S.P.A

ROLDÃO, M. C. (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação;

SALEND, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming-Creative Inclusion Classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

SANCHES, Isabel Rodrigues. (1996). *Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

SANCHES, Isabel Rodrigues. (1996). *Necessidades Educativas E especiais e Apoios e Complementos Educativos*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, Isabel Rodrigues. (2003). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SCRUUGS, T. Mastropieri, J. (1996). *Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion. A Research Synthesis*. Exceptional Children. Austin: PRO-ED.

SIM-SIM, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Lisboa: Texto Editores*.

VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

TILSTONE, Chistina, FLORIAN, Lami, ROSE, Richard. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

TOMLINSON, C., A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Referências Legislativas

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Dec. Lei n.º35/90, de 25 de Janeiro – Escolaridade Obrigatória

Dec. Lei n.º190/91, de 17 de Maio – serviços de Psicologia e Orientação.

Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Adaptação das condições para alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho 173/ME/91, de 23 de Out. – Aplicação do DL 319/91.

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho – Prestação de Apoio Educativo.

Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro – Flexibilização do Currículo;

Dec. Lei 20/06 de 31 de Janeiro – Grupo de docência de Educação Especial;

Dec. Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados.

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória.

Anexos

Anexo nº 1 Guião da entrevista

Tema: Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular			
Entrevistados: Professores de 2º e 3º ciclos do ensino regular			
Objectivo Geral: Recolher informações sobre o que pensam os professores sobre a inclusão			
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
A. -Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar; - Tornar a entrevista pertinente.		- Entrevista semi-directiva - Apresentação; - Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso; - Apelar à colaboração do entrevistado salientando a importância do tema; - Frisar o carácter confidencial das informações; - Transmitir ao entrevistado que faz parte da equipa de trabalho; -Pedir autorização para grava as informações; Agradecer a disponibilidade dos

Anexo nº 1 Guião da entrevista

Tema: Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na classe regular			
Entrevistados: Professores de 2º e 3º ciclos do ensino regular			
Objectivo Geral: Recolher informações sobre o que pensam os professores sobre a inclusão			
Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
A. -Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar; - Tornar a entrevista pertinente.		- Entrevista semi-directiva - Apresentação; - Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso; - Apelar à colaboração do entrevistado salientando a importância do tema; - Frisar o carácter confidencial das informações; - Transmitir ao entrevistado que faz parte da equipa de trabalho; -Pedir autorização para grava as informações; -Agradecer a disponibilidade dos entrevistados.

<p>B.</p> <p>- Perfil dos entrevistados.</p>	<p>- Recolher dados para caracterizar pessoalmente e profissionalmente os entrevistados.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação inicial; - Formação contínua especializada no âmbito das necessidades educativas especiais; - Nível de ensino leccionado; - Tempo de serviço docente; - Experiência com alunos com necessidades educativas especiais; <p>-Situação profissional.</p>
<p>C.</p> <p>- Formação</p>	<p>- Colher opiniões sobre a pertinência de formação para o trabalho com as necessidades educativas especiais.</p>	<p>-Acha que na formação inicial devia haver alguma sensibilização à inclusão escolar?</p> <p>-Acha pertinente a frequência de formação contínua na área das NEE?</p>	

Análise de resultados

<p>D.</p> <p>- Inclusão.</p>	<p>- Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças/jovens com necessidades educativas especiais na classe regular;</p>	<p>-Opinião sobre a inclusão;</p> <p>- Primeiras preocupações face à presença de alunos com NEE na classe regular;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Que iniciativas toma para resolver essas preocupações <p>Vantagens/desvantagens da inclusão;</p> <p>-Considera positiva a integração de crianças com NEE nas salas de ensino regular?</p> <p>-Para os alunos com NEE?</p> <p>-Para os alunos sem NEE?</p>	<p>- Concorda/não concorda com a inclusão;</p> <p>-Pede ajuda especializada;</p> <p>-Pede um professor de apoio;</p> <p>-Materiais;</p> <p>-Procura documentação para se inteirar do problema.</p>
-------------------------------------	--	--	--

Análise de resultados

		<p>-Relação/aceitação entre os pares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, como é que os outros alunos aceitam/reagem à inclusão ▪ Como é que eles se relacionam entre si? (aceitação, rejeição, partilha, ajuda) 	
<p>E.</p> <p>- Condições e recursos da escola onde os entrevistados leccionam</p>	<p>- Aferir os recursos humanos e materiais oferecidos pela escola para assegurar a inclusão das crianças/ jovens com necessidades educativas especiais;</p>	<p>- Infra-estruturas da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que adaptações é que os edifícios têm? Rampas, elevadores... <p>- Recursos humanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicólogos, terapeutas, equipas a quem recorrer, funcionários de apoio à mobilidade? <p>- Recursos materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores, equipamento adaptado 	<p>-Instalações;</p> <p>-Apoios;</p> <p>-Equipas multidisciplinares;</p> <p>-Apoio educação especial;</p> <p>- Professores;</p> <p>-Funcionários;</p> <p>-Materiais na sala de aula;</p> <p>-Materiais na escola.</p>

<p>F.</p> <p>Soluções para uma escola mais inclusiva</p>	<p>-Caracterizar as opiniões dos sujeitos face ao funcionamento da escola inclusiva.</p>	<p>-Possíveis soluções para melhorar o funcionamento da escola inclusiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação/sensibilização à deficiência em geral, ▪ Recursos humanos; ▪ Recursos materiais; 	
<p>G.</p> <p>Práticas docentes</p>	<p>- as práticas Caracterizar aos alunos docentes face com NEE</p>	<p>- Alterações que a inclusão traz ao trabalho desenvolvido pelo docente;</p> <p>-Será que a integração muda a prática pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptações curriculares; ▪ Diferenciação pedagógica; ▪ Construção de materiais adaptados às necessidades dos alunos; ▪ Modalidade de trabalho (individual, cooperativo); ▪ Trabalho cooperativo docente; ▪ Instrumentos de avaliação diferenciados; 	

Análise de resultados

<p>H.</p> <p>- Educação das pessoas com deficiência</p>	<p>- Caracterizar a opinião dos sujeitos sobre a pertinência do investimento em alunos com Necessidades Educativas Especiais.</p>	<p>-Melhorar a qualidade de vida; -Contributo que podem dar à sociedade.</p>	
--	---	--	--

Anexo nº 2 - Questionário a preencher pelos professores

Dados Biográficos

1 - Sexo: _____

2- Idade: _____

3 -Formação Inicial: _____

4 - Formação contínua especializada no âmbito das NEE _____

5 - Situação profissional: _____

6 - Nível de ensino que lecciona: _____

7 - Tempo de serviço total: _____

8 - Tempo de serviço com as necessidades educativas especiais:

Anexo nº 3 – Grelha de análise de conteúdo Análise de dados da entrevista da professora Vera

Categoria	Sub-categoria	Indicador	Unidades de registo
Preparação para a docência no domínio das NEE	<p>. Formação inicial</p> <p>- Justificação da importância da abordagem na F.I.</p> <p>Formação Contínua</p>	<p>. Ausência de preparação</p> <p>Diversidade de alunos</p> <p>. Escola inclusiva como exigência da sociedade</p> <p>. Preparação dos professores para lidar com a diversidade</p> <p>. Ausência de propostas de</p> <p>- F.C. em NEE</p> <p>- Respostas orientadas para os professores especializados</p> <p>. Pertinência da F.C. em NEE</p> <p>- preparação dos professores</p> <p>- preparação de auxiliares de ação educativa</p>	<p>(...)”não tive nada. “</p> <p>(...)”Eu acho que seria importante. Se cada vez mais se fala na escola inclusiva e se esta é uma realidade, os professores deviam ser preparados para a realidade da inclusão.”</p> <p>(...)”da minha parte não tenho nenhuma formação nesta área”</p> <p>(...)” as ações de formação contínua nesta área estão um pouco esquecidas ou se as fazem, estão orientadas para os professores de educação especial. Não estão abertas aos restantes professores”</p> <p>(...)”E até se os próprios auxiliares tivessem formação para atenderem estes alunos. (...) fazia falta, para tratar deste tipo de alunos, os funcionários estarem preparados para isso. “</p>

Anexo nº 4 - Grelha de análise comparativa de dados

Professores	Preparação para a docência	Formação contínua	Constrangimentos
Camilo	Não teve preparação na formação inicial. É indispensável na formação de professores.	Não fez, mas advoga que é uma mais valia para o trabalho com os alunos NEE. Melhora a capacidade de resposta para com os alunos NEE. Devia estender-se aos funcionários.	Não há propostas de formação contínua na área das NEE.
Carla	Não teve preparação na formação inicial.	Não fez. É muito pertinente tanto para os professores como para os auxiliares de acção educativa porque ajudava na resposta educativa.	Está muito virada para os professores de E.E. e deve ser alargada aos outros professores.
Gilda	Não teve preparação na formação inicial. Defende a abordagem deste tema devido ao número crescente de alunos na escola com NEE.	Não fez formação na área das NEE. Defende formação na área das NEE para os professores do 3º ciclo.	A formação está muito direccionada para o 1º ciclo.
Inês	Não teve preparação na formação inicial. Considera-a justificável devido ao número de alunos com NEE nas escolas.	Não fez diretamente sobre as NEE. Fez sobre a aprendizagem cooperativa o que a ajudou no trabalho a desenvolver com os alunos com NEE.	Falta formação contínua na área das NEE.
Mariana	Não teve preparação na formação inicial. Mas considera-a importante na preparação dos novos professores.	Não fez mas considera-a fundamental para melhorar a resposta a dar aos alunos com NEE.	
Maria José	Não teve preparação na formação inicial. Acha que é uma lacuna porque aparecem cada vez mais alunos com NEE nas escolas.	Já realizou alguma formação em dislexia e hiperatividade. A formação contínua é muito importante para professores e auxiliares porque ajuda a melhorar a resposta aos alunos com NEE.	
Vera	Não teve preparação na formação inicial. Defende a sua abordagem porque é uma realidade escolar que tende a crescer. Os professores deviam estar preparados para a realidade da inclusão	Não fez mas considera-a muito pertinente porque é uma mais valia tanto para os professores como para os auxiliares. Melhora o acompanhamento a dar aos alunos com NEE.	Considera que há poucas ações de formação sobre esta temática. As que há são para os professores de E.E.

