



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva

Avaliação de necessidades de formação e elaboração de uma proposta formativa

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor

2021, Margarida Isabel Lebre de Jesus



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Margarida Isabel Lebre de Jesus

As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à
Educação Inclusiva

Avaliação de necessidades de formação e elaboração de uma proposta formativa

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e
Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Prof. Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Maio de 2021

Agradecimentos

“Um dia perguntei a um jovem o que mais o ajudava na sua vida. Ele disse: “a alegria e a bondade de coração.” (Ir. Roger, 2004)

A Ti, Jesus, por seres o meu Amigo, Companheiro e Irmão. Por estares sempre presente e a cada momento sussurrares ao meu ouvido: *“Basta que tenhas fé!”* (Mc 5, 36).

Ao meu orientador, Doutor José Pedro Silva, pelo apoio na concretização deste projeto. Pela partilha de conhecimentos que contribuíram para a minha valorização profissional e pessoal. Por todo o incentivo desde a primeira hora, pela total disponibilidade em me ajudar neste processo e por nunca me deixar desanimar nos piores momentos. Ser-lhe-ei eternamente grata.

Ao meu marido, Telmo, meu amigo e companheiro de vida! O que dizer-te? Amo-te desde o primeiro olhar e até que a terra pare de girar! Obrigada por não me deixares desistir deste sonho. Obrigada por acreditares, sempre! Obrigada por tudo e por nada! Tem sido uma loucura, por amor, caminhar lado a lado!

Aos meus pais, Adérito e Isabel, por todo o amor e apoio ao longo de todos estes meus 38 anos de vida! O que seria da minha vida sem vocês? Obrigada pela coragem e confiança em acreditar que querer e crer é poder.

À minha avó, Maria, pelo exemplo de fé, de trabalho, de fidelidade, de humildade, de simplicidade e de alegria. Pelos abraços e colos que me enchem a alma e me ajudam a crescer e a caminhar... Quem me dera poder ser, um dia, metade do que é!

À minha mana, Susana, ao meu cunhado, José, ao meu sobrinho e afilhado, João, por toda a ajuda, paciência, confiança, sorrisos, por todo o apoio indescritível e cumplicidade que nos une. Obrigada por me segurarem nas quedas e me ajudarem a levantar, sempre! Não há palavras para agradecer o tanto que têm feito por mim ao longo destes anos! Sem vocês nada disto teria sentido!

Aos meus sogros, Armando e Benilde, por todo o apoio ao longo destes anos e por me receberem no seu seio familiar desde o primeiro momento.

A todos os meus amigos que me acompanharam e incentivaram neste processo, em especial à Clara e ao Pedro, pela amizade e carinho que caracterizam o nosso caminhar. E por sempre existir uma mão que me toca e uma voz que me diz: *“anda cá, miúda!”*. Que assim seja sempre! À Fátima Falcão, à Gaele Jesus e ao Rafael Jesus por toda a ajuda e amizade que nos une! Que mais poderei dizer? Obrigada por tudo!

Aos colegas do mestrado, pelas aprendizagens e experiências vividas, em especial à Ana Sofia Lopes, Filipa Pinto, Maria Ana Seixas e Vanda Costa por todo o apoio e incentivo. Amigas que levo comigo para a vida.

A todos os professores deste mestrado, em especial ao Prof. João Vaz, por todo o apoio desde o primeiro momento!

Dedicatória

“A beleza é um estremecimento do coração que fere, um sopro de vida que se expande na alma, um extravio em cujo éter o espírito paira a abraçar os céus.”

Nagib Mahfut

À memória dos meus avós, Manuel, Henrique e Zilda, sei que da janela do céu guiam o meu peregrinar nesta terra! Trago na minha alma e no meu coração as marcas do vosso amor por mim e tudo o que aprendi com o vosso exemplo!

As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva

Resumo: O projeto apresentado emerge do trabalho desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor. Assim, a presente investigação teve como principais objetivos a) identificar as atitudes dos educadores de infância e dos docentes do ensino básico em relação à educação inclusiva, bem como b) avaliar as suas necessidades de formação relativas a metodologias de promoção de práticas de educação inclusiva na sala de aula e c) elaborar uma proposta de formação relativa ao tema.

A fim de se recolherem os dados empíricos para a realização dos objetivos do projeto foi construído e utilizado um inquérito por questionário, com a inclusão de uma escala de avaliação das atitudes dos professores e educadores em relação às metodologias de educação inclusiva de Park e colaboradores (2016) e um conjunto de outras questões concebidas para caracterizar os membros da amostra e as questões específicas de investigação.

Esta investigação é um estudo exploratório com recurso ao inquérito por questionário, o qual foi disponibilizado *on-line* através do programa *google forms* e enviado, via *e-mail*, a uma amostra de conveniência, constituída por Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, de várias escolas da Região Centro. Tendo em consideração os resultados das respostas dos inquiridos, procedeu-se à conceção e elaboração de uma proposta de formação, com vista a responder à necessidade de evidenciar a importância e os benefícios das práticas educativas de inclusão, das metodologias de organização cooperativa da aprendizagem cooperativa e de diferenciação pedagógica.

Neste sentido, o presente trabalho, dividido em duas partes fundamentais, expõe na primeira parte uma revisão da literatura acerca da Educação Inclusiva, da Aprendizagem Cooperativa e da Diferenciação Pedagógica. Na segunda parte do projeto encontra-se o estudo empírico, onde é apresentado a contextualização do estudo e a proposta formativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem Cooperativa; Pedagogia Diferenciada; Formação

The attitudes of Childhood Educators and Primary School Teachers towards Inclusive Education

Abstract: The presented project emerges from the work developed under the Master's Degree in Special Education, in the specialty of the Cognitive and Motor domain.

So, the present investigation had for main objective: a) Identify the attitudes of the childhood educators and primary school teachers about the inclusive education; b) Your needs of formation; c) How to make a proposal about the subject.

In order to collect the empirical data for the realization of the project objectives, a questionnaire survey was constructed and used with the inclusion of a scale for assessing the attitudes of teachers and educators in relation to the methodologies of the inclusive education (Park, 2016) and a set of other questions designed to characterise sample and specific research questions.

This investigation is an exploratory study using a questionnaire survey made available online through the Google Forms program and sent by e-mail, to a convenience sample, constituted by childhood educators and primary school teachers from various schools of the Center Region of Portugal.

Taking into account the results of the respondents' responses, there was a need for a proposal for training to be developed, with a view to making them aware of the importance and benefits of inclusive practices, cooperative learning and pedagogical differentiation.

In this sense, the present work, divided into two fundamental parts, presents in the first part a review of the literature about Inclusive Education, the Cooperative Learning and the Pedagogical Differentiation, and in the second part of the project is the empirical study, where the contextualization of the study and the proposal of formation are presented.

Keywords: Education Inclusive; Learning Cooperative; Pedagogy Differentiated; Formation

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I - A PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
1.1. Perspetiva histórica da Educação Inclusiva	7
1.2. A Educação Inclusiva em Portugal - evolução histórica e enquadramento legal	13
1.3. Integração versus Inclusão	19
1.4. A Educação Inclusiva - Conceito	24
CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DAS APRENDIZAGENS.....	30
2.1. A Aprendizagem Cooperativa	31
2.2. A Aprendizagem Cooperativa como estratégia da Promoção da Inclusão	37
CAPÍTULO III - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	41
3.1. Necessidades Educativas Especiais	42
3.2. Diferenciação Pedagógica	45
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	51
CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO	53
4.1. Objetivos do Estudo	54
4.2. Metodologia de Investigação	55
4.3. Procedimentos e Instrumentos	55
4.4. Caracterização da Amostra	57
4.5. Estatísticas Descritivas	59
4.6. Análise Estatística das diferenças entre os valores das médias (<i>t student</i>)	68
4.7. Correlações	70
4.8. Análise dos resultados	71

CAPÍTULO V - PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	75
5.1. Designação da Formação	76
5.2. Enquadramento	76
5.3. Objetivo Geral	76
5.4. Objetivos Específicos.....	76
5.5. Destinatários	77
5.6. Plano e conteúdos.....	77
5.7. Metodologia	77
5.8. Gestão e Organização de Recursos.....	77
5.9. Horário	78
5.10. Modelo de Avaliação da Formação	78
5.11. Formadora	78
5.12. Bibliografia	78
CONCLUSÃO	80
BIBLIOGRAFIA.....	83
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	88
ANEXOS	90

Lista de Abreviaturas

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

CERCI – Cooperativas de Ensino e Centros de Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens

DV – Desvio Padrão

DGE – Direção Geral da Educação

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

M – Média

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Lista de Figuras

FIGURA 1 – EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO	22
FIGURA 2 – OS COMPONENTES ESSENCIAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	33
FIGURA 3 – RESULTADOS DA COOPERAÇÃO	35
FIGURA 4 – QUESTÕES ASSOCIADAS ÀS NEE	44
FIGURA 5 – TIPOS DE NEE	44

Lista de Quadros

Quadro 1 – Diferença entre grupo cooperativo e grupo tradicional.....	34
Quadro 2 – Síntese de métodos da aprendizagem cooperativa.....	36
Quadro 3 – Caracterização da amostra	58
Quadro 4 – Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva	61
Quadro 5 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação.....	62
Quadro 6 – Caracterização das áreas e modalidades de formação, benefícios e dificuldades da Educação Inclusiva	64
Quadro 7 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia para a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas	65
Quadro 8 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia no controlo de comportamentos disruptivos	66
Quadro 9 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia na colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos.....	67
Quadro 10 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas às questões da investigação sobre o nível de satisfação	67
Quadro 11 – Valores do <i>t de student</i> correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Especial.....	68
Quadro 12 - Valores do <i>t de student</i> correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Inclusiva	69
Quadro 13 - Saturações fatoriais pelo método das componentes principais (com rotação varimax), comunalidades, valores próprios e percentagem da variância explicada das respostas aos itens da Escala de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas.....	71

Lista de anexos

Anexo I – Requerimento aos diretores dos Agrupamentos de Escolas	92
Anexo II – Requerimento aos diretores dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.....	93
Anexo III – Questionário	94
Anexo IV – Folheto de divulgação da formação	99
Anexo V – Ficha de inscrição.....	100
Anexo VI – Plano e conteúdos da proposta de formação.....	101
Anexo VII – Cartão de participante	121
Anexo VIII – Certificado de participação.....	122
Anexo IX – Ficha de avaliação da formação.....	123

Introdução

O projeto apresentado tem como tema: As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva: Avaliação de necessidades e elaboração de uma proposta formativa. Pretende-se refletir acerca das atitudes dos docentes face às questões relacionadas com a Educação Inclusiva.

Tendo em conta que a Declaração de Salamanca (1994), apresenta as escolas do ensino regular como “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix) e uma vez que se procura garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso, de forma positiva e assertiva, à educação, esta deve ser de qualidade. Para que tal aconteça as escolas devem procurar promover o respeito e a aceitação pela diferença.

A aprovação do recente Decreto-Lei sobre a Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é vista como um compromisso para a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares, reconhecendo a heterogeneidade, a diferença e a diversificação como mais-valias no processo de ensino-aprendizagem, para que todos possam alcançar o sucesso, não só educativo, mas também pessoal e social. Neste sentido, a escola ao acolher e incluir todas as crianças e jovens deve criar condições para um ambiente claramente inclusivo e harmonioso, de modo a evitar casos de discriminação, de segregação, de exclusão ou de insucesso escolar.

Para que a inclusão seja concretizada de forma positiva e assertiva, as comunidades escolares e os seus intervenientes devem reconhecer que cada aluno é diferente do outro e que tem potencialidades, interesses e capacidades próprias, resultantes da sua individualidade, das suas vivências e experiências de vida. Deste modo é necessário e vital que se elaborem estratégias colaborativas envolvendo não só a escola, mas também os meios de saúde e sociais. Ou seja, para que a inclusão de todos seja realizada de forma plena, as escolas devem contar com, e aceitar, o apoio das equipas de saúde e das instituições existentes na comunidade envolvente. Estas parcerias contribuem, em muito e de forma positiva, para o desenvolvimento do potencial de todos os alunos e não só de alguns. Com a finalidade de que tal aconteça é necessário que os docentes sejam e estejam

capacitados para dar respostas às necessidades de todos os alunos de forma a promover o sucesso educativo.

Contudo, nem todos estão preparados para este enorme desafio, mostrando receio e resistência às diferenças que encontram nas suas salas de aula. Estes sentimentos de insegurança e inquietação desenvolvem-se, na maioria dos casos, por falta de formação nas áreas da inclusão e da educação especial. Na opinião de Ainscow (1995), “é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência” (Ainscow, 1995, p. 8). Assim, não basta publicar legislação no sentido de incluir todas as crianças e jovens nas escolas, se as atitudes dos professores forem contrárias ao que está legislado, uma vez que só ocorrerá inclusão se a prática dos docentes convergir nesse sentido.

Tendo em conta estas perspetivas, revelou-se pertinente a realização deste estudo uma vez que, ao chegar à segunda década do século XXI, o nosso país tem percorrido um caminho bastante significativo, ao longo destes anos, no que diz respeito ao desenvolvimento e construção de uma sociedade inclusiva. Com a concretização deste projeto pretendeu-se avaliar a opinião e atitudes dos docentes acerca da educação inclusiva e das práticas cooperativas e diferenciadas, partindo de uma escala traduzida pelo Dr. Paulo César Dias, a quem agradeço de forma particular por este contributo. Assim, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica sobre a importância destes temas e realizou-se um inquérito por questionário, enviado a uma amostra de conveniência constituída por Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, de várias escolas da Região Centro.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas componentes: componente teórica e componente empírica. Na componente teórica são apresentados três capítulos, onde são abordados três grandes temas: Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica. Na componente empírica são desenvolvidos dois capítulos, em que se explana a contextualização do estudo, a metodologia de investigação, os procedimentos, os instrumentos, a caracterização da amostra, a apresentação e discussão dos resultados, bem como a proposta formativa. Nas páginas finais do projeto são expostas a conclusão, as referências bibliográficas e os documentos em anexo referidos ao longo do trabalho.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: A PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

"As criaturas que habitam a terra em que vivemos, sejam elas seres humanos ou animais, estão aqui para contribuir, cada uma com a sua maneira peculiar, para a beleza e a prosperidade do mundo."

Dalai Lama

1.1. Perspetiva histórica da Educação Inclusiva

A história da evolução do auxílio e atendimento às pessoas com diferenças, quer físicas quer motoras ou mentais, reflete a evolução da própria sociedade. Este processo evolutivo submerge as suas raízes nos primórdios dos tempos históricos que durante muito tempo se baseou em práticas de exclusão.

Ao longo dos séculos, os indivíduos que apresentassem alguma diferença do que seria expectável e aceitável na sociedade vigente eram alvo de exclusão por parte da mesma. Sabe-se que, na antiguidade - Idade Média, era praticado o infanticídio contra bebés que nascessem com alguma deformidade, ou mesmo abandonados em florestas e bosques. De acordo com Madureira e Leite (2003), nos séculos XVII e XVIII, as pessoas consideradas deficientes começaram a ser internadas em asilos, orfanatos, prisões ou hospícios, sem qualquer tipo de auxílio especial. Contudo, e com o decorrer dos anos, médicos e religiosos debruçaram-se sobre vários estudos e experiências de como dar assistência a esta população. Das experiências mais antigas de que há registos destacam-se:

- Ponce de Léon (1520), que, no Mosteiro de Ona, educou doze jovens surdos através da linguagem escrita, associando-a a objetos, com a qual treinava a articulação oral de palavras e frases, obtendo resultados surpreendentes;
- Pablou Bonet (1629), que levou a cabo um processo de ensino tendo em conta o alfabeto manual em associação à linguagem escrita, associando-se o reino da fala;
- Charles de L'Épée (1755), abade num mosteiro em França, criou um sistema codificado de gestos a partir daqueles que os alunos surdos conheciam. O sistema deu "origem à Língua Gestual Francesa e o seu processo de ensino e associação com a linguagem escrita vieram a ser largamente divulgados" (Madureira & Leite, 2003, p. 18);

- Valentin Hiiy (1784), fundou, em Paris, um Instituto para Cegos. Entre os seus alunos, encontrava-se Louis Braille (1806-1852) que viria, posteriormente, a criar o sistema de leitura e escrita a quem deu o seu apelido - Sistema Braille.

Nos finais do século XVIII e princípio do século XIX, iniciou-se um novo período, o da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que se pode considerar ter surgido a Educação Especial. A sociedade começou a ter em conta a crescente necessidade de dar proteção e apoio a esta população. Contudo, inicialmente, este auxílio era dado numa vertente mais assistencial do que educativo. A noção que reinava era a de que seria fundamental proteger as pessoas normais das não normais, pois as últimas representavam um risco para a sociedade. No entanto, também reinava o conceito inverso, isto é, pensava-se que seria necessário proteger o indivíduo com algum tipo de deficiência de uma sociedade que só o encaminharia para danos e prejuízos. Ambos os princípios, embora com ideais díspares, conduziam ao mesmo resultado, ou seja, separar, isolar, discriminar, segregar...

Desta forma, ao longo do século XIX, foram criadas várias escolas especiais para surdos e cegos, e no final do século iniciou-se o atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para este fim. Estas escolas eram construídas fora das povoações, que funcionavam como instituições, onde as crianças, jovens e adultos não aceites, permaneciam num regime de internato, isolados da sociedade.

Nesta fase, foram realizados vários estudos científicos dos quais se destacam os seguintes estudiosos:

- Philippe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico para o atraso mental e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade;

- Esquirol (1722-1840), que clarificou a diferença entre o idiotismo e a demência no *Dictionnaire dès Sciences Médicales*;

- Jean Itard (1775-1838), que estudou a deficiência auditiva e a deficiência mental, considerado um dos percussores da educação especial e da pedagogia científica pelo seu trabalho realizado, durante vários anos, no caso de Víctor, o “menino selvagem de Aveyron”;

- Séguin (1812-1880), que estudou sobre a deficiência mental e desenvolveu propostas de educação baseadas no treino sensório-motor;

- Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911), que criaram técnicas de avaliação da inteligência usadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual e na possibilidade da educação ou treino destes alunos (Madureira & Leite, 2003).

No final do século XIX e início do século XX, Pestalozzi (1746-1827), Montessori (1870-1952) e Décroly (1871-1932) contribuíram de forma decisiva para os processos de intervenção em educação especial, através do desenvolvimento da “pedagogia científica”, contribuindo, também, para as enormes reformas escolares em toda a Europa, particularmente através do movimento Educação Nova.

Com o avançar do século, nas décadas de 30/40, expandiu-se pela Europa a escola básica pública e instituiu-se a sua obrigatoriedade. Contudo, quando as escolas públicas passaram a aceitar parte da responsabilidade na educação de algumas destas crianças, verificou-se uma prática segregadora, uma vez que estes alunos, ao serem considerados deficientes e atrasados mentais eram colocados em classes especiais e separados das outras crianças da escola, originando, assim, o Ensino Especial Público (Madureira & Leite, 2003, p. 20).

Segundo Ainscow, Porter e Wang (1997), assistiu-se, nesta época, à proliferação de escolas especiais, diferenciadas segundo as várias etiologias. Surgiram, desta forma, as escolas para surdos, cegos e deficientes mentais. Em Espanha, a lei *Moyano*, de 1857, previa a criação de escolas para crianças surdas. Em 1907, os irmãos Pereira inauguraram, em Madrid, o Instituto de Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais. Porém, esta orientação começou a mudar quando a Dinamarca, em 1959, incluiu na sua legislação o conceito de “normalização”, o qual defendia que qualquer deficiente mental devia ter a oportunidade de viver uma vida dita “normal”.

Na verdade, “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que os outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível” (Ainscow, 1997, p. 29). Desta forma, o princípio da “normalização” estendeu-se por toda a Europa e América do Norte e iniciou-se o movimento de Integração Escolar. Este movimento

“pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças” (Madureira & Leite, 2003, p. 22).

As transformações políticas, económicas, sociais e culturais que ocorreram durante a década de 60, na sociedade ocidental, influenciaram a educação especial e desenvolveram novas abordagens pedagógicas. Portanto, a educação destas crianças e jovens, que até ao momento fora segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar, passou a inserir-se, de forma progressiva, nas estruturas regulares de ensino. Esta fase foi denominada de Integração.

Posteriormente, em 1975, com o objetivo de melhorar os serviços de Educação Especial, foi aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos da América a *Public Law 94-142 – The Education For All Handicaped Children Act*. Esta lei veio exigir a criação de estruturas que promovessem o direito e a igualdade de oportunidades na educação para todas as crianças com deficiências e a elaboração de um plano individualizado de ensino para as mesmas. Orienta, também, no sentido de que, estas crianças sejam colocadas num meio o menos restritivo possível, de forma a satisfazer as suas necessidades educativas e promover a sua integração no seio escolar. É de salientar o facto de que, a partir deste momento, se passou a considerar que a escola tem de se adequar ao aluno e não o inverso.

Segundo Madureira e Leite (2003), existem quatro formas de integração, a saber: integração física, funcional, escolar e na comunidade. Neste sentido, pode olhar-se para a integração escolar como um processo que tem por objetivo unificar a educação regular e a educação especial com o propósito de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem. Assim, a integração tem implícito o princípio da normalização, segundo o qual se pretende acentuar a relatividade do conceito de normalidade, a partir da constatação das diferentes conotações que este termo teve, ao longo dos séculos. Com efeito, não se pretende que todos os indivíduos correspondam a uma normalidade-padrão, pretende-se sim aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito a uma vida o mais normal possível.

Madureira e Leite (2003), ao debruçarem-se sobre esta temática, afirmam que “a integração (...) contribui para o desenvolvimento de respostas educativas adequadas às

diferenças individuais cada vez mais acentuadas numa sociedade multicultural e com um sistema de escolaridade básica obrigatória” (Madureira & Leite, 2003, p. 26).

No final dos anos 70, começou a ser usado o termo de Necessidades Educativas Especiais (NEE) através do Relatório *Warnock* (1978) - *Special Educational Needs*. Este relatório propôs que fossem estudadas as dificuldades das crianças não sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. Contudo, foi-se confirmando que os alunos com NEE tinham que aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular e que, se tal não acontecesse, eram excluídos. Consequentemente, e embora estas crianças estivessem integradas nas escolas regulares, encontravam-se à margem.

Contudo, nesta concordância com a diferença, foram surgindo novas concepções e valores, influenciadores em vários domínios da vida social e de modo particular no planeamento das respostas educativas para todas as crianças, independentemente das suas limitações. Desta forma, a assiduidade por parte de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular da sua comunidade, passou a ser uma exigência.

Nas duas últimas décadas do século XX, preconizou-se um enorme conjunto de mudanças no que se refere à educação e ao respeito pelos alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Esta mudança de paradigma, imprescindível ao ensino, centrado no aluno foi possível graças a uma série de conferências realizadas um pouco por todo o mundo.

A Declaração de Jomtien, também conhecida como a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com o principal objetivo de assegurar a educação para todos.

A Declaração de Salamanca, criada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual Portugal também fez parte, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 7 a 10 de junho de 1994. Esta conferência teve como principal objetivo promover o Direito à Educação para Todos. Todas as crianças têm direito ao ensino gratuito e todas são obrigadas a cumprir o ensino obrigatório. A Declaração de Salamanca

veio alterar a designação de integração para inclusão escolar. Assim, pretende dar e ter um sentido abrangente – a escola não exclui ninguém, pelo contrário, o ensino é para todos. Para alunos comuns, alunos com necessidades educativas especiais, alunos sobredotados e alunos pertencentes aos grupos sociais. Desta forma, a conferência realizada em Salamanca pretende que a política social e económica de cada país deva encontrar uma estratégia com o objetivo de reformar a escola regular e criar escolas com maior eficácia educativa, de modo a incluir todos os alunos (inclusive os mais vulneráveis e com mais necessidades). Assim, as escolas devem tornar-se inclusivas e adaptar-se às necessidades de cada aluno, para além da sua condição física, social, linguística ou outra. A Declaração de Salamanca pretende, também, consciencializar positivamente para a diferença, sensibilizar para a inclusão, mudar mentalidades e preconceitos e promover uma atitude positiva de acolhimento dos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Com efeito, a tomada de consciência de que todos devem aprender juntos revelou-se um avanço no combate à discriminação e segregação, criando, assim, escolas e sociedades inclusivas. Neste sentido, “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Posteriormente, no princípio do século XXI teve lugar em Madrid, Espanha, o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, onde foi aprovada a 23 de março de 2002 a Declaração de Madrid, em comemoração e preparação da proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Esta Declaração tem como objetivos reivindicar o respeito pelas limitações de mais de 50 milhões de europeus com deficiência, consciencializar a sociedade para a integração global da deficiência e contribuir para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Por conseguinte, todas as pessoas (criança, jovem e adulto) têm direito a usufruir das oportunidades educacionais, de emprego e no acesso aos bens e serviços, tendo em conta a sensibilização pública que deve contribuir no apoio da implementação das medidas legislativas.

No ano de 2007, em Nova Iorque, foi tornado público a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiências, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em que foi estabelecido um conjunto de medidas que os países devem

implementar de forma a que as pessoas com deficiências tenham os mesmos direitos que a restante sociedade.

Tendo em conta estas diretrizes internacionais, gerou-se uma mudança de paradigma, onde a Educação se tornou um direito e uma obrigatoriedade para todos, com igualdade de oportunidades e de participar, equitativamente, na sociedade.

Sabendo que o sistema educativo é uma das áreas principais no desenvolvimento de qualquer país, tendo em conta esta perspetiva inclusiva, as escolas devem criar condições conforme as dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens, com o objetivo de lhes oferecer uma educação de qualidade e de os preparar para a vida ativa.

Desta forma, entende-se que “uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 7).

1. 2. A Educação Inclusiva em Portugal - evolução histórica e enquadramento legal

Portugal não constituiu exceção nem à tendência geral para a segregação, nem à sequência cronológica do aparecimento das escolas para as várias deficiências. Na medida em que, tal como por toda a Europa, o processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE foi, em Portugal, ao longo do tempo, caracterizado por práticas segregadoras efetuadas em instituições do Ensino Especial.

Por conseguinte, no final do século XIX e ao longo do século XX foram criadas várias instituições para dar resposta a crianças com limitações graves, impedidas de frequentarem o ensino regular. Assim, no ano de 1822 foi criado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, em Lisboa. Mais tarde, em 1916, abriu portas o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que assumiu funções como Dispensário de Higiene Mental e, posteriormente, como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. No ano de 1941 foi inaugurado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, vocacionado para crianças com NEE.

No início da década de 60, surgiram as primeiras Associações de Pais, a saber: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides, em 1962, chamada Associação

Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, mudou o nome para Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Por esta altura, por todo o país, fundaram-se Centros de Educação Especial, Centros de Observação, a Casa Pia de Lisboa, o Instituto Bissaya Barreto, as Associações de Paralisia Cerebral, as Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, entre outras (Silva, 2009). Consequentemente, até ao final do século XX, foi este modelo de instituições, espalhadas um pouco por todo o país, que deu apoio a estas crianças e aos seus familiares.

Contudo, na década de 70, começaram a surgir várias reformas no que respeita ao atendimento, auxílio e ensino destas crianças e jovens, tendo em conta a relevância de importantíssimas mudanças ocorridas na vida económica, social e política, principalmente pelo culminar de 46 anos de ditadura. Assim, em 1971, foi publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro - Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes - que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. Em 1973, foi levada a cabo a reforma do ensino, pelo Ministro da Educação, Veiga Simão, que com a publicação do Decreto-Lei n.º 5/73, de 25 de julho, alargou as responsabilidades do Ministério da Educação que passou a assumir a tutela da educação especial. Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, foram criadas as Divisões do Ensino Especial e Profissional da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, com o principal objetivo de organizar respostas educativas para as crianças com deficiências.

No ano de 1974, vários professores organizaram uma ação, sob a orientação da Divisão do Ensino Especial, com o objetivo de prestar apoio pedagógico de forma itinerante. Com o apoio dos serviços de Saúde e da Segurança Social, estes professores deslocavam-se em determinadas áreas geográficas, para, deste modo, sensibilizar as comunidades locais para as questões das crianças com NEE. Desta forma, surgiu o conceito de Equipa de Ensino Especial, que posteriormente, se designou por Equipa de Educação Especial (Fernandes, 2002).

Em 1976, com a Constituição da República Portuguesa, o governo declarou o princípio da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos, determinando, assim, o direito à educação, a sua obrigatoriedade e gratuidade no acesso à escolaridade básica.

Em 1979, a publicação do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, determina que o ensino básico passa a ser “universal, obrigatório e gratuito”, incluindo os seis primeiros

anos de escolaridade e fixando a idade escolar dos 6 aos 14 anos. Determinou, ainda, o princípio da igualdade de oportunidades, da normalização e integração, da responsabilidade do Estado e da escola regular, da prioridade dos pais e englobou os procedimentos do acolhimento às crianças com NEE (Fernandes, 2002).

A década de 80, mostrou-se fundamental nas várias decisões governamentais no que diz respeito à educação. Um marco importante foi a entrada de Portugal, em 1986, para a Comunidade Económica Europeia, a atual União Europeia (UE), que muito contribuiu para o apoio financeiro ao nível do ensino. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 14 de outubro de 1986, que estabeleceu as metas para a educação e constituiu um enfoque decisivo para a educação especial, tendo em conta que originou as condições de enquadramento das políticas integradoras. A aprovação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, que “regionalizou os serviços do Ministério da Educação, criando Direções Regionais de Educação, que ficaram, entre outras incumbências, com as estruturas de educação especial a seu cargo” (Silva, 2009, p. 141).

Também na última década do século XX, verificaram-se várias alterações legislativas no que respeita à educação. Em 1990, foi criado o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que contemplou a obrigatoriedade da frequência de todas as crianças em idade escolar, com a duração de nove anos. Contudo, um ano depois, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, revelou-se a promulgação mais pertinente acerca da integração, no nosso país, uma vez que, este documento preconizou um vasto conjunto de medidas e adaptações, no sentido de responsabilizar a escola regular de forma a acolher “os alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos»” (DL n.º 319/91, de 23 de agosto). Também foram definidas, por este decreto, várias medidas a adotar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, onde as mesmas deveriam constar no Plano Educativo Individual que, “nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo” (Silva, 2009, p. 142), bem como a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos. Também a Declaração de Jomtien, de 1993, a Declaração de Salamanca, de 1994, referidas anteriormente, e as várias diretrizes dos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), UE, UNESCO, ONU), dos quais Portugal faz parte, contribuíram em grande parte para os princípios da educação de crianças e jovens com NEE, no nosso país. Estes princípios regem-se em três direitos fundamentais: o

direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade (DGEBS/ME, 1992).

Mais tarde, com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, as escolas começam a ter em conta uma perspetiva de escola inclusiva, ainda que com muitas relutâncias. Este despacho estabeleceu, entre outros vários aspetos, os apoios educativos com base na colocação do professor de apoio na escola, substituindo as Equipas de Educação Especial que foram extintas, onde deveria trabalhar, não com o aluno, mas com a escola, a turma e os seus professores. E atribuiu, ainda, à equipa de coordenação a articulação e orientação da prestação dos apoios educativos definindo, igualmente, as respetivas competências e funcionamento, assim como as competências das Direções Regionais de Educação. Do mesmo modo, o documento determinou o perfil e função do professor de apoio educativo, anteriormente designado por professor de educação especial (Silva, 2009). Com a revisão deste despacho, em 2005, pelo Despacho n.º 10856/05, de 13 de maio, o termo de professor de apoio educativo deixou de ser usado e voltou a designar-se pelo termo de professor de educação especial, contudo o despacho atribuiu como função principal dos recursos e apoios educativos especializados a construção de uma escola inclusiva.

O século XXI iniciou com a reorganização curricular do ensino básico introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este documento estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º 1.º, n.º 1). Introduziu, também, o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP), que diz respeito a crianças e jovens que apresentem graves dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as suas limitações ao nível sensorial, motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física (art.º 10).

Cinco anos depois, em 2006, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, foi criado o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente ao apoio dos alunos com NEECP (Art.º 6, n.º 1).

Posteriormente, em 2008, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, onde foram definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos

setores público, particular e cooperativo. O perfil de funcionalidade das crianças e jovens passou a ser elaborado através da Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens (CIF-CJ), tendo em conta vários domínios de funcionalidade, tais como: funções do corpo, participação e fatores ambientais. A avaliação do perfil de funcionalidade foi realizada pelos docentes de Educação Especial e pelos Serviços de Psicologia e Orientação, que, em conjunto, elaboraram o relatório técnico pedagógico, obtido por referência à CIF-CJ.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, indicou, ainda, para a criação de um documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI). Elaborado, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conjunta e obrigatoriamente pelo professor titular de turma e pelo docente de educação especial, onde constam as medidas educativas e o processo de avaliação, bem como os níveis de funcionalidade, fatores ambientais e qualificadores, que funcionam como facilitadores ou barreiras à participação e aprendizagem.

A aprovação deste Decreto-Lei revelou um grande avanço, no nosso país, no que toca à inclusão escolar, uma vez que preconizou que a educação especial se destinasse a todas as crianças e jovens com limitações significativas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Desta forma, este documento veio “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No entanto, e de acordo com a opinião de vários autores, nem tudo se desenvolveu como esperado, uma vez que foram bastantes os alunos excluídos da intervenção da educação especial, nomeadamente alunos com NEE de caráter temporário ou ligeiras, sendo esta intervenção dirigida, somente, aos alunos com NEE Severas ou Significativas (Correia & Lavrador, 2010). Assim, e ao longo de uma década, verificou-se que muitos alunos deixaram de ser apoiados, o que se refletiu na falta de respostas adequadas para o seu processo de ensino-aprendizagem. Esta infeliz realidade divergiu do movimento de inclusão proposto (Correia & Lavrador, 2010).

Contudo, mais recentemente, em julho de 2018, o governo vigente aprovou o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, onde foi estabelecido o regime jurídico da educação inclusiva, que veio trazer uma mudança e uma adequação a um novo paradigma, o compromisso com a inclusão de todos os alunos.

Assim sendo, “o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

As mudanças mais significativas previstas no novo decreto prendem-se com o abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” de necessidades educativas especiais. O abandono do modelo de legislação especial para alunos especiais, determinando um *continuum* de respostas educativas para todos os alunos, visando a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos de saúde, do emprego, da formação profissional e da Segurança Social.

Desta forma, e indo ao encontro desta conceção, os locais de ensino deverão assumir medidas que garantam a igualdade de acesso à educação para todos como parte integrante do sistema educacional, bem como, garantir uma aprendizagem de qualidade a fim de promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Atualmente, do ponto de vista legislativo, todas as condições estão criadas para que as escolas possam realizar, com sucesso, a inclusão de todos os alunos. As escolas têm, assim, ao seu dispor um enquadramento legal que estimula o desenvolvimento de planos únicos e próprios como estratégias potenciadoras de melhores aprendizagens para todos. Por conseguinte, tendo em conta a legislação e os vários documentos vigentes, tais como: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que define as áreas de competências que se pretende que os alunos alcancem no final do 12.º ano de escolaridade; as Aprendizagens Essenciais, que definem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos têm obrigatoriamente de adquirir e desenvolver em cada ano de escolaridade; o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudam os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); a Autonomia e Flexibilidade Curricular; a Promoção do Sucesso Escolar, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, entre outros, a comunidade escolar poderá contribuir, em grande parte, no combate à

discriminação, na construção de uma sociedade inclusiva e no alcance de uma educação para todos.

Naturalmente que a inclusão educativa requer mudanças, no que toca à gestão funcional e organizacional nos diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na gestão da sala de aula, no currículo, no processo de ensino-aprendizagem, na articulação dos vários agentes educativos (professores, pais/encarregados de educação, técnicos, assistentes operacionais, entre outros).

Assim sendo, “para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada” (Freire, 2008, p. 6). Neste seguimento, é possível concluir que muito tem vindo a ser feito no que diz respeito à legislação no sentido de construir uma sociedade e uma escola cada vez mais inclusivas, democráticas e respeitadoras pela aceitação do outro e da sua diferença.

Se no início do século XX, a escola era vista como um lugar apenas para os melhores, para as crianças ditas normais e mediante esta perspetiva foram criadas escolas adequadas para crianças consideradas diferentes, no início do século XXI começa a verificar-se uma mudança de paradigma no que diz respeito a esta temática da inclusão.

Assim, lançando um breve olhar para o que tem vindo a ser legislado ao longo do tempo é de destacar que Portugal muito tem feito para o contributo da inclusão. Ao longo do tempo, foi possível acompanhar esta mudança de uma escola segregadora para uma escola inclusiva. O atual DL n.º 54/2018, de 6 de julho, é orientador para que a escola inclua todos os alunos e lhes dê respostas, auxiliando-se nos pais e nas instituições da comunidade.

1. 3. Integração versus Inclusão

O movimento de integração de crianças e jovens com deficiência, tal como referido anteriormente, teve o seu início na segunda metade do século XX. Em Portugal, até à década de 70 do século XX, as crianças diferentes eram excluídas do sistema educativo regular e, até mesmo, pouco estimadas e desprezadas pela sociedade.

No entanto, com a Constituição da República Portuguesa, em 1976, foram criadas as equipas de ensino especial integrado, que tinham como principais objetivos a promoção da integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens, em que se deu o primeiro passo para a sua integração (Correia, 2003). Estas crianças tinham como apoio educativo as classes especiais, as escolas especiais ou as várias Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Foi, nesta época, que foram criadas, um pouco por todo o país, as Cooperativas de Ensino e Centros de Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI). Foram fundadas, também, pelos pais associações, como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), sem fins lucrativos com o objetivo de encontrar respostas efetivas às necessidades específicas das crianças com deficiências.

Contudo, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, começou a verificar-se transformações no sentido da educação integrada, tendo como objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo n.º 7, alínea j), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste sentido, foram criadas as equipas de educação especial, que abrangiam todo o sistema de educação e ensino não superior. Também a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, contribuiu bastante para o desenvolvimento da integração dos alunos com NEE no sistema educativo regular, na medida em que “introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração” (Correia, 2003, p. 8). Nesta perspetiva, este decreto apoiou estes alunos através do PEI, de forma a dar respostas às necessidades educativas apresentadas pelos alunos com NEE. Ou seja, surgiu a ideia de que “a criança com NEE deve ser educada com a criança sem NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade da problemática o reclame” (Correia, 2003, p. 8).

Sucintamente, o grande objetivo era garantir que os alunos com NEE frequentassem as escolas regulares em lugar de escolas e classes especiais, ou até mesmo instituições. São, assim, criadas as escolas integradoras onde os alunos com NEE recebiam apoios específicos, por parte dos docentes de educação especial em classes especiais. Neste caso, o professor de educação especial desempenhava um papel fundamental no processo educativo do

aluno e o professor regular, praticamente, não interferia neste processo (Correia, 2003). Contudo, esta separação, apesar de oferecer a estes alunos, professores e programas educativos especializados, acentua o caráter segregacionista social e escolar da educação.

De acordo com Madureira e Leite (2003), existem quatro formas de integração: integração física - partilhar os mesmos espaços; funcional - utilizar os mesmos espaços e recursos; escolar - fazer parte da mesma classe regular; comunitária - continuar a integração na juventude e na vida adulta. Assim, os alunos com NEE devem ser integrados em ambientes o menos restritivo possível, de forma a serem educados “em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem” (Madureira & Leite, 2003 p. 24). Desta forma, “a escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência” (Rodrigues, 2003, p. 76).

Contudo, o modelo de integração mostrou-se insuficiente e insatisfatório, tendo sido apresentadas diversas críticas a este movimento por alguns autores, uma vez que era esperado que “a permanência destes alunos na escola não acarrete mudanças, quer no currículo, quer nas estratégias pedagógicas” (DGEBS/ME, 1992, p. 8). Daí que, nos primeiros anos da década de 90, vários impulsionadores do movimento de inclusão se debateram e refletiram sobre as limitações e ineficácia do modelo de integração e das suas práticas educativas. Estas limitações referidas por Madureira e Leite (2003), prendem-se com vários fatores fundamentais, a saber: a falta de condições das escolas regulares para assumir a responsabilidade da educação e escolarização dos alunos com NEE; a falta de formação dos professores do ensino regular para trabalhar com estes alunos de forma diferenciada; o aumento exagerado das funções dos professores do ensino regular; a segurança que o sistema de educação especial tradicional fornecia às famílias.

Consequentemente, foi surgindo uma nova perspetiva mais centrada no currículo e na escola, dando origem ao movimento da inclusão. Este movimento, impulsionado por Madeleine C. Will, através do *Regular Education Initiative* veio reconhecer a necessidade das classes regulares se adaptarem às crianças com NEE, de forma a combater o seu insucesso escolar. Bem como, a importância da colaboração entre professores do ensino regular e do ensino especial na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos

com NEE e a implementação de medidas educativas adequadas a cada um, tal como o envolvimento parental na tomada de decisões e na elaboração do PEI (Correia, 2003).

No entanto, eventualmente, pode considerar-se que a inclusão é uma evolução da integração, no entanto não é bem assim, ou seja, “ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos” (Rodrigues, 2000, p. 10).

Segundo os autores Correia (2003) e Porter (1997), existem diferenças fundamentais entre integração e inclusão. Sendo que a primeira se centra num grupo específico de alunos, os alunos com NEE, e a segunda em todos os alunos da turma e no seu respetivo processo de aprendizagem, com uma cultura de inclusão na sala de aula e na escola. Esta perspetiva inclusiva conduz à reorganização da escola e à reestruturação do currículo com a finalidade de dar respostas assertivas às necessidades de todos os alunos e não só de alguns como até então, tal como é possível verificar na figura 1.

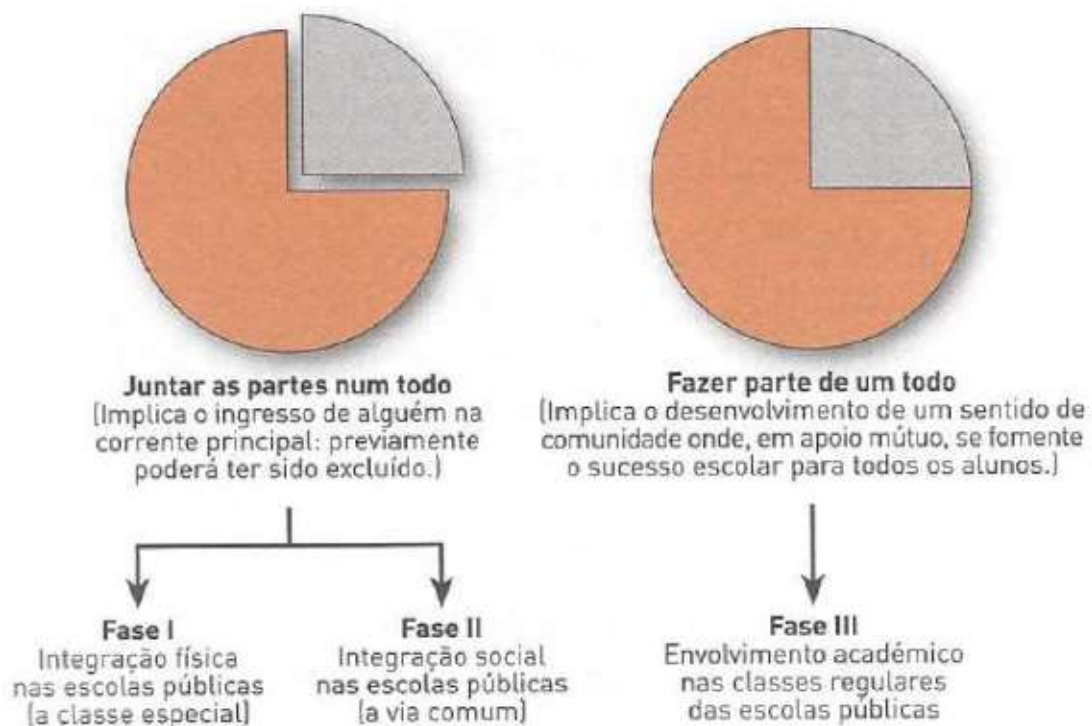


Figura 1:
Evolução da inclusão (adaptado de Correia, 2003, p. 8)

Assim, preconiza-se a existência de um currículo igual para todos os alunos, de forma a que estes tenham iguais oportunidades no acesso às variadas atividades da turma. Com efeito, “um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno” (Porter, 1997, p. 44).

Foi com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e com a Declaração de Salamanca, em 1994, que se deu um impulso definitivo ao movimento a favor da inclusão. Nesta última declaração, defende-se o conceito de inclusão como a forma mais completa de aplicar os princípios de uma escola para todos na qual, os alunos com NEE têm o direito de participar, efetivamente na vida e no currículo escolar (UNESCO, 1994). Este modelo de escola inclusiva, foi propagado um pouco por todo o mundo e exigiu dos diferentes governos mudanças políticas nos sistemas educativos, estabelecidas num quadro legal que certificasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares. Assim, pretende-se uma escola onde “todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais” (Madureira & Leite, 2003 p. 36).

Através da Declaração de Salamanca, o conceito de NEE englobou todas as crianças e jovens que manifestem necessidades, sejam relacionadas com deficiências ou com dificuldades escolares, que possam surgir, apenas, num determinado momento da escolaridade, definindo assim novas conceções sobre a educação dos alunos com NEE. A Declaração de Salamanca expressou, nitidamente, a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, além das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Como resultado desta declaração, a integração começou a ser substituída pela inclusão, para que as crianças e jovens com qualquer NEE se sintam parte ativa na escola e na sociedade. Assim, as classes regulares são um espaço onde prevalece a diversidade, a diferenciação e a heterogeneidade.

Com a introdução da perspetiva inclusiva nos ambientes escolares, verificou-se a tomada de consciência da vasta dificuldade educativa dos alunos, centrada na organização, no desenvolvimento e na implementação de currículos que melhorassem as condições de aprendizagem de todos. Assim, as dificuldades foram entendidas como consequentes das limitações existentes no currículo elaborado para todos os alunos, o que implicou que a

escola desenvolvesse processos de inovação e de mudança curricular, de forma a dar uma resposta eficaz a todos os alunos. Isto é, “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de presença entre a escola e a criança” (Rodrigues, 2003, p. 95).

Tendo em conta a opinião de vários autores, a inclusão escolar deve acolher os alunos com NEE, incluindo os que têm NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial. Desta forma, a finalidade da inclusão abrange a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças com NEE, incluindo as severas na classe regular. Estes serviços educativos devem ser acompanhados de práticas que contemplem a participação da comunidade, de forma a possibilitar ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um, como o lazer, o emprego, o ajustamento social e a independência pessoal (Correia, 1997).

Deste modo, para que o objetivo da inclusão seja alcançado, deve existir “uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (Porter, 1997, p. 36).

1. 4. A Educação Inclusiva - Conceito

O conceito de Educação Inclusiva foi introduzido com a Declaração de Salamanca, em 1994, versando-se sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e as normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, o documento manifesta, claramente, esta escolha e descreve procedimentos a ter em conta para a ação, tanto a nível nacional como internacional, visando a implementação da escola inclusiva.

A Educação Inclusiva é “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p. 5).

Porter (1998), refere-se à educação inclusiva como sendo “um sistema de educação onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os que apresentam dificuldades são educados em escolas do seu bairro, em ambientes de sala de aula regular, apropriada para

a idade com colegas que não têm dificuldades e onde lhes são oferecidos apoio e ensino que atendem às suas habilidades e necessidades individuais” (Porter, 1998, p.16).

Segundo John Dewey (citado por DGE, 2018), “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Para que tal aconteça é necessário que os intervenientes do ensino se adequem às novas perspetivas, que invistam em formação contínua e que repensem em formas de reforçar o desenvolvimento pessoal e social, para que se possa “elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, “a inclusão relaciona-se com a resposta à diversidade inerente a todos os alunos e ainda à participação em ambientes diversos e heterogéneos de aprendizagem de cultura e comunitários” (Rodrigues, 2003, p. 5). Tendo em conta esta perspetiva, considera-se que se uma criança ou jovem, independentemente da sua condição, for privada ou limitada na sua participação e vivência nos diversos ambientes onde está inserida compromete todo seu desenvolvimento em pleno, enquanto ser individual e social. É expectável que um ambiente restrito reduza os momentos de aprendizagem. Se não existe interação, não existe crescimento nem conhecimento. É sabido que o Ser Humano só se desenvolve, plenamente, enquanto ser sociável e equilibrado mediante o acesso a ambiente diversos, de forma a encarar o mundo de formas diferentes. E esta questão prende-se, ainda mais, quando se trata de pessoas com alguma condicionante, uma vez que as suas vidas para serem autónomas dependem “da criação de “redes sociais de apoio” em que o conhecimento, a interação e os laços afetivos - nomeadamente o círculo de amigos, - são fundamentais para uma qualidade de vida satisfatória” (Rodrigues, 2003, p. 6).

A inclusão é fundamental para a construção do conhecimento, na medida em que esta “se processa em ambientes ricos de interação e de troca de informações, caminhos, procedimentos e conhecimentos” (Rodrigues, 2003, p. 6). A Educação Inclusiva é uma oportunidade particular de as crianças e os jovens aprenderem uns com os outros, uma vez que as diferenças dos mesmos devem ser reconhecidas como um recurso positivo para fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos da turma. Quanto mais heterogéneas forem as turmas, nas escolas, mais diversidade haverá, mais conhecimento os alunos terão, mais crescerão juntos na aceitação e na vivência da diferença. Para que tal aconteça, deve ser tido em conta as dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar,

com enfoque na exigência, mas também no respeito e atenção à diversidade e, naturalmente, na igualdade e inclusão.

Neste sentido, não basta apenas a legislação, é necessário a operacionalização. Uma vez que “os dados estão lançados” (a legislação), é hora de “jogar” (a operacionalização) e jogar bem, pois as escolas lidam, dia a dia, com vidas, com corações, com almas que necessitam de ser saciadas de sonhos e de realidades harmoniosas, onde todos sejam aceites e respeitados. Deste modo, “esta política implica que todas as crianças, incluindo as que têm deficiências mais severas, deverão entrar na escola e ter lugar na classe regular” (Porter, 1997, p. 36). Assim, é necessário, cada vez mais, salas de aulas onde o aluno é o centro das aprendizagens, onde o seu ritmo é respeitado e tolerado e as suas capacidades tidas em conta. Onde reine o ensino cooperativo, o trabalho entre pares, a partilha de interesses e vivências pessoais, para que cada um cresça e viva no acolhimento e aceitação do outro, para seu próprio conhecimento e crescimento enquanto ser único e social, capaz de respeitar, conhecer e aceitar a diferença e com ela fazer algo de bom e bonito para o mundo.

Neste sentido, “o problema consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem” (Ainscow, 1997, p. 14), assim os professores devem “adotar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem” (Ainscow, 1997, p. 15). Deste modo, Ainscow (1997, p. 24), propõe seis “condições” que considera serem fatores importantes de mudança nas escolas:

- i. Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- ii. Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- iii. Planificação realizada colaborativamente;
- iv. Estratégias de coordenação;
- v. Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- vi. Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

No entanto, de acordo com Rodrigues (2003), não é suficiente ter mais recursos em qualidade e quantidade, mas sim, interrogar se esses mesmos recursos são postos ao serviço da inclusão.

Efetivamente, “um empenhamento na educação inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização e que não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência” (Porter, 1997, p. 38). Porém, é sabido que existe sempre um receio à mudança, é um sair da zona de conforto para tantos profissionais do ensino, pois sentem que as potenciais modificações são entraves ao seu ambiente de trabalho e à forma como se habituaram a ver e a fazer o ensino.

Estas reações têm-se mostrado verdadeiras barreiras à inclusão, o que dificulta o avanço deste processo de construção que só poderá ser realizado mediante a colaboração e cooperação de todos os intervenientes do sistema educativo. Na opinião de Ainscow (1997), “as escolas consideram difícil encarar a mudança” e, ainda, “fazer avançar a prática implica um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança” (p. 23). Assim, “as instituições escolares devem visar a educação para o desenvolvimento global e integrado da personalidade dos seus membros e o desenvolvimento harmonioso das comunidades envolventes” (Cerdeira, 1996, p. 19). Neste sentido, é indispensável que as crianças e jovens que frequentam os estabelecimentos de ensino reconheçam e vivam os valores preconizados pela inclusão: o respeito pelo outro, a aceitação da diferença, o convívio entre todos em harmonia, entre outros. Estes valores só existirão se os intervenientes na educação destas crianças e jovens viverem desta forma e os impelirem a viver deste modo. Só desta forma teremos lares, escolas, bairros, cidades e o Mundo onde se respire um ambiente acolhedor, inclusivo... onde cada um é respeitado e aceite pelo que é e como é. Lugares comuns onde cada um possa viver e respirar a Paz e a Harmonia, assim, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Correia, 1999, p. 38).

No entanto, só viveremos num país inclusivo se a inclusão escolar for alargada à inclusão social. Para tal, é necessário que a sociedade, em geral, progrida na inclusão de todos os cidadãos de forma a promover igualdade de oportunidades, o acesso a serviços sustentáveis e de qualidade, a participação ativa de cada um e o melhoramento da qualidade de emprego.

Em suma, a Educação Inclusiva se for aceite e bem vivenciada por todos, no ambiente escolar, chegará, com certeza, à sociedade que será também inclusiva. Creio, e é uma opinião muito pessoal, que muito já se faz nas escolas e na sociedade em que vivemos, no entanto, muito caminho há ainda a percorrer. Assim sendo, “a Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” (Rodrigues, 2003, p. 10). Portanto, o conceito de inclusão pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias à especificidade de cada criança e jovem.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DAS APRENDIZAGENS

“A única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e os outros sujeitos.”

Vygotsky

2.1. A Aprendizagem Cooperativa

Tendo em conta a natureza e o ideal da inclusão, anteriormente referido, é fundamental ter em consideração a aprendizagem cooperativa, onde cada aluno participa e contribui no seu processo de ensino-aprendizagem e dos seus pares.

É sabido que as interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, desta forma a aprendizagem cooperativa tem sido descrita, por vários autores ao longo dos tempos, como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação pedagógica em sala de aula.

Presentemente, é pedido às escolas que combatam a exclusão e que promovam a cidadania, daí que é vital que os alunos aprendam a conviver em comunidade e em sociedade. Por conseguinte, as escolas deverão potencializar atividades e estratégias com vista a promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais de forma a que os alunos estejam preparados para se organizarem, quer individualmente quer em grupo, na resolução de problemas e contrariedades que possam surgir.

Segundo Johnson e Johnson (1978), a aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados escolares e as interações tanto pessoais como sociais, uma vez que os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre todos.

De acordo com Arends (1995), “as estruturas orientadas para a cooperação (atividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objetivos comuns ao grupo) são mais produtivas do que as estruturas competitivas” (Arends, 1995, p. 367). Assim, entende-se que a “aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino constituído por um conjunto de atributos e características comuns” (Arends, 1995, p. 369), contribuindo desta forma para uma maior motivação, interação, amizade e partilha de ideias entre os pares.

Também se entende a aprendizagem cooperativa como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Identicamente Slavin (1984, citado por Arends, 1995), defende esta visão ao afirmar que “a característica essencial da estrutura de incentivo cooperativo consiste no facto de dois ou mais indivíduos se encontrarem interdependentes para uma recompensa que irão partilhar se forem sucedidos como grupo (...) as estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar” (Arends, 1995, p. 369).

Assim sendo, e tendo em conta a opinião de Johnson e Johnson (1998), os alunos, ao aprenderem a valorizar a cooperação consciencializam-se que não são seres únicos e isolados no mundo, para além de que podem estimular as suas capacidades e habilidades ao aprender a ver o ponto de vista do outro, aprendendo novas formas de pensar sobre as medidas a tomar e permitindo tomar consciência de como se realizou a aprendizagem.

O autor Niquini (1997) é conivente com esta perspetiva, uma vez que partilha da opinião que “a aprendizagem cooperativa consiste em estudar e aprender em cooperação, sendo um método didático-educativo de aprendizagem em que a parte mais significativa é a cooperação entre os alunos” (Niquini, 1997, p. 15).

Recorrendo à aplicação dos métodos da aprendizagem cooperativa pretende-se que os alunos passem de um papel passivo para um papel ativo, em que sejam e se sintam como personagens principais e centrais do seu processo de aprendizagem, uma vez que lhes é “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2003, p. 9), onde podem estimular, para além dos conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que os alunos, em pequenos grupos heterogéneos, se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem com vista a alcançar objetivos comuns. O recurso aos variados métodos da aprendizagem cooperativa contribui

não só para a melhoria do rendimento escolar, mas também para capacitar os alunos de competências sociais que os preparem para o ambiente de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar colaborativamente (Lopes & Silva, 2009).

Vários autores partilham da opinião de que a aprendizagem cooperativa é um recurso de atenção à diversidade, sendo uma metodologia que transforma a heterogeneidade num elemento positivo que facilita a aprendizagem. Deste modo, esta metodologia promove competências psicológicas, sociais e emocionais alicerçadas na interação e relação positiva entre os pares, com base em valores de entreaajuda, solidariedade, partilha e cooperação. Assim, “esta potencialização das interações entre alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é um motor para a aprendizagem significativa. Isso a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 10).

Para que se alcance sucesso através dos métodos de aprendizagem cooperativa é necessária uma planificação coerente, tendo em conta vários critérios. Os autores Johnson, Johnson e Holuec (1999, citados por Monereo e Gisbert, 2005) mencionam cinco desses critérios fundamentais, a saber: interdependência positiva, interações face a face, responsabilidade individual, habilidades sociais e autorreflexão de grupo, tal como é referido, seguidamente, na figura 2.

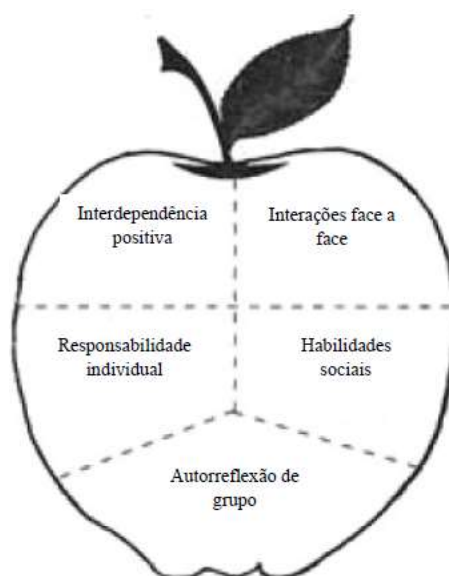


Figura 2:
Os componentes essenciais da aprendizagem cooperativa (adaptado de Johnson, Johnson e Holubec, 1999, p. 7)

Neste sentido, os autores Johnson e Johnson (1992, referidos por Monereo e Gisbert, 2005), defendem que destes componentes a interdependência positiva “é crucial para uma efetiva cooperação” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 15).

Desta forma, não é suficiente agrupar os alunos, mas sim promover interdependência entre os seus elementos (Monereo & Gisbert, 2005). Portanto, é possível diferenciar a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional. No quadro seguinte estão exemplificados alguns exemplos:

Grupo Aprendizagem Cooperativa	Grupo de Trabalho Tradicional
Interdependência positiva	Interdependência inexistente
Responsabilidade individual	Falta de responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança compartilhada	Liderança individual
Responsabilidade de grupo	Responsabilidade individual
Tarefa e processo	Importância da tarefa
Aprendizagem de habilidades sociais	As habilidades sociais são ignoradas
Observação/intervenção docente	O professor ignora os grupos
Autorreflexão grupal	Não há autorreflexão

Quadro 1:

Diferença entre grupo cooperativo e grupo tradicional, segundo Johnson e Johnson (1990, adaptado de Monereo e Gisbert, 2005, p. 16)

Segundo Arends (1995), para se levar a cabo atividades perspetivando as orientações gerais da aprendizagem cooperativa devem ser considerados alguns aspetos pelo docente, a saber: estabelecer objetivos para a realização das tarefas a partir do contexto das mesmas, disponibilizar aos alunos todas as informações que se fizerem necessárias para a realização dos trabalhos, definir critérios e os cuidados com a organização dos grupos, proporcionar aos elementos dos grupos tempo, auxílio e as devidas orientações. Outros aspetos que deverão ser tidos em conta nesta conceção de ensino e aprendizagem são os cuidados em relação à avaliação, esta deverá contemplar dois momentos indispensáveis para o crescimento intelectual e pessoal dos elementos do grupo, o momento da autoavaliação e o momento da heteroavaliação. Por conseguinte, o aluno adota um papel ativo e responsável no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa constitui uma ferramenta fundamental no sucesso e rendimento escolar dos alunos, favorecendo três aspectos essenciais: maiores esforços para alcançar um bom desempenho, relações mais positivas entre os alunos e saúde mental positiva. Na figura 3 é possível verificar os resultados da aprendizagem cooperativa tendo em conta a opinião dos autores referidos.

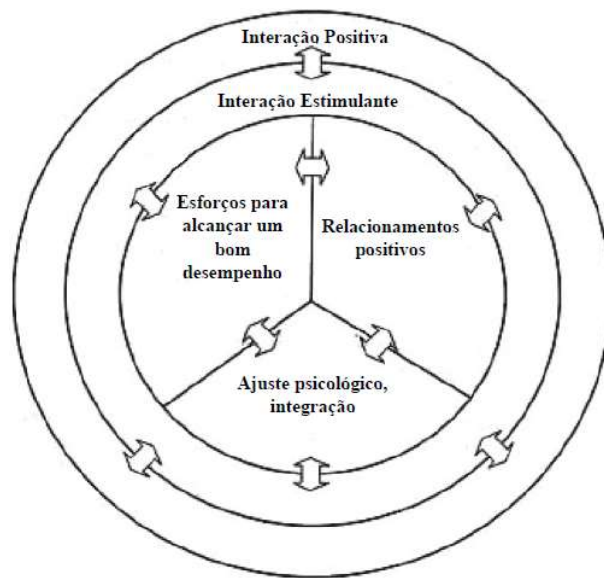


Figura 3:
Resultados da cooperação (adaptado de Johnson, Johnson e Holubec, 1999, p. 9)

Ao longo dos anos, muitos autores têm divulgado vários métodos de aprendizagem cooperativa. Por consequência, existe uma ampla variedade de recursos que poderão ser aplicados tendo em conta os objetivos da aula e as características quer do professor, quer da turma, tal como a constituição dos grupos.

Apesar da vasta diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa, é apresentada, de seguida e por ordem cronológica, uma pequena síntese de alguns métodos cooperativos usados na implementação das atividades de aprendizagem cooperativa.

Método	Autores	Data	Características principais	Grupos
<i>Teams Games Tournament</i> (TGT)	DeVries, Edwards e Slavin	Início dos anos 70	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de torneios.	4 a 5 elementos heterogéneos; interdependência positiva.
Investigação em grupo (IG)	Sharan e Sharan	Anos 70	Atribuição de tarefas individuais, pares e em grupo; sistema de recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais.	Escolha do tema e das tarefas; trabalho individual de acordo com as tarefas selecionadas e partilha com o grupo dessas tarefas; avaliação.
<i>Jigsaw</i>	Aronso e colaboradores	Final dos anos 70	Atribuição de tarefas de especialização aos elementos dos grupos; reunião de grupos especializados e regresso aos grupos de origem para partilha de informação.	5 a 6 elementos heterogéneos com tarefas específicas, mas interdependentes.
<i>Student Teams Achievement Division</i> (STAD)	Slavin e colaboradores	Final dos anos 70	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de fichas de avaliação.	4 a 5 elementos heterogéneos; interdependência positiva.
<i>Team Assisted Individualization</i> (TAI)	Slavin e colaboradores	Início dos anos 80	Teste diagnóstico, conteúdos individualizados; resolução de problemas e recurso a folhas resposta com as soluções; sistema de recompensas; orientado para o ensino da matemática.	Instrução individualizada; grupos cooperativos de interajuda e de controlo do trabalho dos colegas.
<i>Learning Together</i>	Irmãos Johnson	Anos 80	Desenvolvimento das competências sociais; fomentar o espírito de equipa.	Desenvolvimento da interdependência positiva.
<i>Cooperative Integrated Reading and Composition</i> (CIRC)	Stevens, Slavin e colaboradores	Final dos anos 80	Obedece a uma sequência, constituída por: instruções do docente, trabalho em grupo, pré-avaliação grupal e avaliação; sistema de recompensas; orientado para o ensino da leitura/compreensão e escrita.	Pares de alunos de níveis diferentes; interajuda e controlo do trabalho do colega menos competente.
Instrução complexa	Cohen e Lotan	Início dos anos 90	Assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos.	Discussão de ideias sobre um tema central e atribuição de atividades interdependentes.

Quadro 2:

Síntese de métodos da aprendizagem cooperativa (adaptado de Arends, 1995 e de Monereo e Gisbert, 2005)

Uma vez que existe uma variedade de métodos, cabe ao docente decidir que recurso usar tendo em conta as características da turma e da constituição dos grupos, bem como dos objetivos a alcançar na aula.

Desta forma, o professor deixa de ter um papel principal, durante o decorrer da aula, com o propósito de “ajudar os alunos a trabalhar juntos e não a apresentar e a demonstrar os materiais de aprendizagem” (Arends, 1995, p. 384).

Assim sendo é possível concluir que “as experiências de cooperação, o compartilhar de decisões e escolhas são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrole, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p. 63).

2.2. A Aprendizagem Cooperativa como estratégia da Promoção da Inclusão

Partindo do princípio de que a aprendizagem cooperativa se manifesta quando “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4), é possível concluir que a mesma beneficia a inclusão de todos os alunos.

Desta forma, sempre que um docente opta por utilizar os vários métodos de aprendizagem cooperativa cria na sua turma um ambiente de envolvimento, por parte de todos os alunos, nas atividades escolares. A aprendizagem cooperativa é um procedimento educativo que tem como objetivo que os grupos de alunos trabalhem em conjunto “na resolução de um problema, na conclusão de uma tarefa ou na criação de um produto” (Lopes, Silva & Rocha, 2014, p. 15).

Assim sendo, esta prática educativa permite uma aprendizagem e participação mais ativa, levando a um maior desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos. Sendo que estes métodos valorizam a heterogeneidade na constituição dos grupos é favorecida a aprendizagem interpessoal, bem como o desenvolvimento de várias competências, tais como o respeito mútuo, a solidariedade, a confiança, a empatia e a entajuda, dando respostas adequadas às necessidades escolares de todos os alunos (Johnson & Johnson, 1994).

Por conseguinte, os alunos que demonstram maiores dificuldades escolares beneficiam em termos de aprendizagem, uma vez que trabalham e interagem com os colegas que apresentam melhores resultados escolares. Neste sentido, Slavin (1995) considera que os

alunos com mais dificuldades, ao trabalharem em grupo com os colegas, conseguem alcançar o mesmo nível de aprendizagem, uma vez que partilham entre todos o saber e o dever na realização das tarefas.

Considerando que um dos princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa é a aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só podem alcançar os seus objetivos individuais se os restantes membros alcançarem os seus, gera a envolvimento e a responsabilidade de todos nas tarefas escolares. Portanto, ter um grupo a trabalhar em cooperação é “mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p. 14).

Na perspetiva dos objetivos da aprendizagem cooperativa, os alunos passam a ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, visto que lhes é “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2003, p. 9), no qual os mesmos manifestam aprendizagem ao nível dos conteúdos programáticos e das competências sociais.

Deste modo, a liderança das atividades letivas deixa de estar centrada no docente, e passa a ser partilhada com todos os alunos, admitindo, assim, que os alunos têm capacidades para se auxiliarem, mutuamente, nas respetivas aprendizagens (Leitão, 2006).

O professor, ao colocar em prática os vários modelos da aprendizagem cooperativa, estimula os seus alunos a reconhecer e aceitar a diferença e diversidade do outro, bem como mobiliza diversos recursos pedagógicos e didáticos no sentido de incluir todos os alunos e de os levar a alcançar sucesso educativo. Assim, é possível afirmar que “o desenvolvimento da cooperação passa, então, por atitudes, por regras do jogo, por uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade e por uma prática regular do conselho de classe” (Philibert e Wiel, 1997, citado por Perrenoud, 2000, p. 63).

Segundo Ainscow (1998), “as abordagens educativas com a ênfase colocada na aprendizagem ativa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem” (Ainscow, 1998, p. 20). Neste sentido, para que esta prática seja eficaz será essencial a “responsabilidade individual por informações reunidas

pelo esforço do grupo, interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Desta forma, considera-se que a aprendizagem cooperativa facilita o processo da inclusão, tendo em conta as potencialidades dos vários modelos que o professor pode aplicar nas suas práticas pedagógicas. Em suma, e tendo em conta que a aprendizagem é um ato social, é possível concluir que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais, o que leva à inclusão escolar e, conseqüentemente, social.

Para concluir, é possível afirmar que a aprendizagem cooperativa é um recurso facilitador da inclusão em sala de aula ao dispor dos professores, uma vez que promove e possibilita a existência de interações entre os alunos, bem como a partilha de experiências e de aprendizagens. Assim, esta dinâmica em contexto de sala de aula contribui e promove o desenvolvimento de interações sociais e a aceitação do outro.

CAPÍTULO III – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão

3.1. Necessidades Educativas Especiais

Com o intuito de conhecer os objetivos da inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas, nas escolas regulares, verifica-se ser crucial expor o surgimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim sendo, o conceito surge, pela primeira vez, no Relatório de *Warnock* em Londres no ano de 1978. Este termo tinha como principal objetivo incluir, não só as crianças e jovens com deformações físicas, mas todos os alunos que apresentassem dificuldades específicas de aprendizagem, evidenciando, deste modo, a passagem do paradigma médico para o paradigma educativo.

Com vista a integrar todos os alunos na escola regular e a garantir o sucesso educativo de todos, este relatório contribuiu para o abandono do termo “deficiência” em prol do conceito “necessidades educativas especiais”. Este novo conceito pretendia referir-se à discrepância existente entre o nível de capacidades do aluno e o que era expectável para a sua idade cronológica.

O referido relatório veio apresentar, ainda, o termo de integração escolar dando origem, posteriormente, ao termo de inclusão, tendo como proposta metas escolares idênticas a todos os alunos, de forma a apoiar os mesmos a superar as suas incapacidades, quer sejam físicas e/ou intelectuais (Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007).

Contudo, foi em Londres no ano de 1981, com a legislação *Education Act*, que se considerou oficial a definição do conceito, em que se declara que uma criança carece de educação especial se demonstrar dificuldades de aprendizagem as quais exijam a implementação de uma medida educativa especial (Madureira & Leite, 2003).

Com o decorrer das últimas décadas do século XX, foram realizadas várias conferências promovidas pelas Nações Unidas, de onde resultaram vários documentos orientadores da inclusão de todos os alunos. Tais como:

1. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), em Nova Iorque, que determina que “à criança mental e fisicamente deficiente o direito a

uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na comunidade” (ponto 1, artigo 23.º);

2. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, que estabelece que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (ponto 1, artigo 3.º);
3. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), em Salamanca, que concebe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. viii).

Neste sentido, estes documentos reconhecem o dever de garantir o acesso à educação, nas escolas regulares, por parte de todos os alunos com necessidades educativas. Este acolhimento, por parte das escolas, requer uma alteração do sistema educativo de forma a dar respostas aos educandos, tendo em conta as suas dificuldades. Sendo assim, as escolas e os seus intervenientes passaram a reconhecer que devem proporcionar os meios e as oportunidades, de forma a que todos os alunos possam alcançar os seus objetivos educativos, apesar das suas dificuldades escolares. Ao longo dos anos têm sido vários os autores a debruçarem-se sobre esta problemática.

Desta forma, observa-se uma NEE sempre e quando “uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado” (Brennan, 1988, citado por Madureira & Leite, 2003, p. 29). Do mesmo modo, considera-se que um aluno tenha NEE se “para atingir os objetivos educativos necessita de apoios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais” (Casanova, 1990, citado por Madureira & Leite, 2003, p. 30). Neste sentido, Correia (1999), indica várias questões associadas às NEE, tal como se verifica na figura 4:

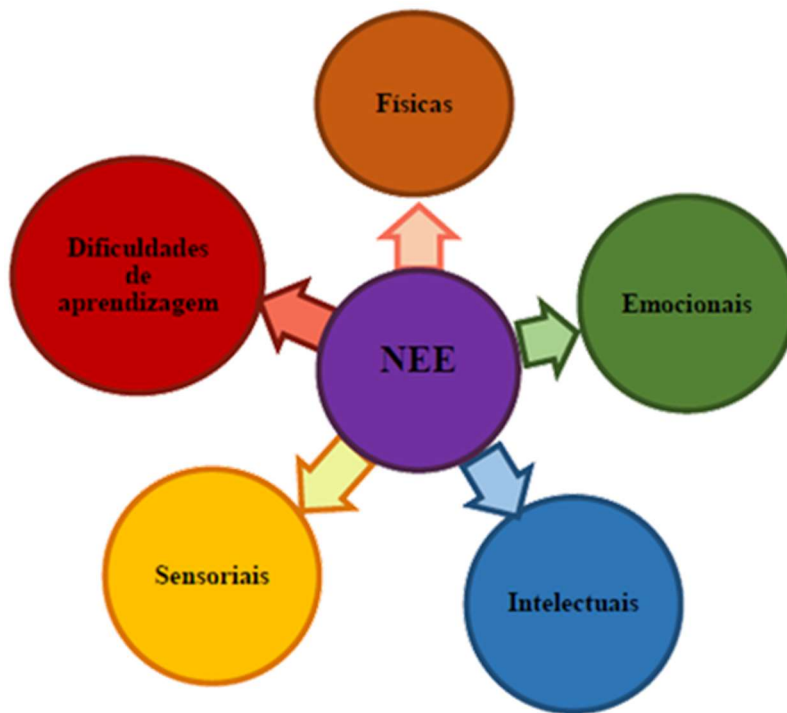


Figura 4:
Questões associadas às Necessidades Educativas Especiais (adaptado de Correia, 1999, p. 48)

O mesmo autor, Correia (1999), divide as NEE em dois conjuntos principais: as permanentes e as temporárias, como é possível verificar na figura 5:

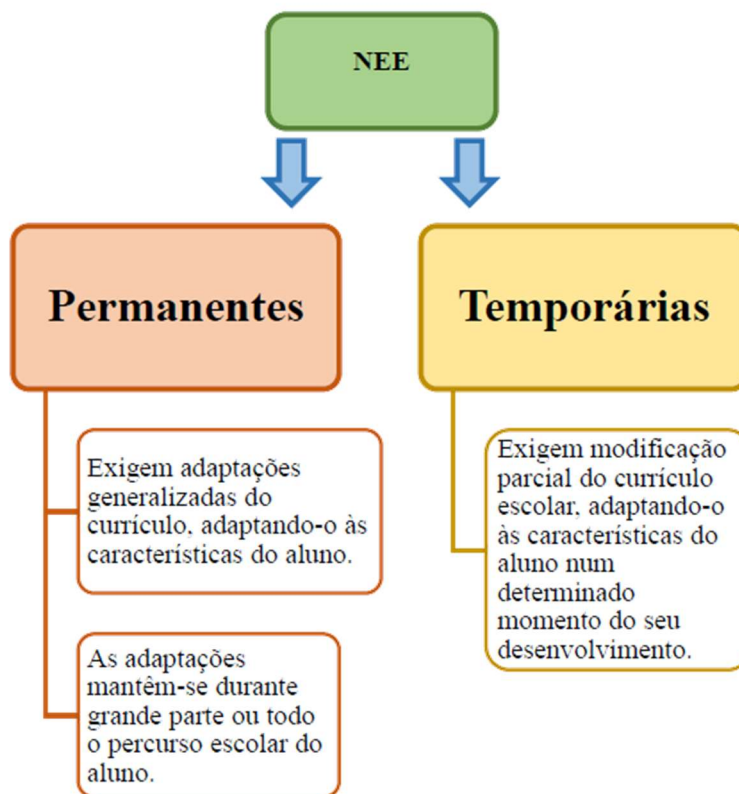


Figura 5:
Tipos de Necessidades Educativas Especiais (adaptado de Correia, 1999, p. 49)

Neste seguimento, Correia (1999), considera que as NEE permanentes englobam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o Espectro do Autismo. Por sua vez, as temporárias compreendem os problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

Tal como abordado anteriormente no ponto 1. 2., do capítulo I, a legislação sobre esta temática, no nosso país, tem passado por várias fases. Sendo que a última legislatura, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, decreta inúmeras alterações fundamentais na inclusão de todos os alunos. Deste modo, um dos princípios orientadores desta legislação é “a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alínea a), artigo 3.º, princípios orientadores). Neste sentido ainda, este decreto-lei quebra os sistemas de categorização de alunos, nomeadamente a designação de NEE, determinando um *continuum* de respostas educativas para todos os alunos. Assim, pretende-se garantir que “todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, alínea b), artigo 3.º, princípios orientadores).

Assim, cabe às escolas a responsabilidade de adequar “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), de forma a dar uma resposta assertiva à diversidade das necessidades, potencialidades e interesses de todos os alunos.

3.2. Diferenciação Pedagógica

Partindo do princípio de que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8), as escolas bem como toda a comunidade educativa devem proporcionar, aos alunos, oportunidades e respostas adequadas tendo em conta esta diversidade de interesses e capacidades.

Nesta perspetiva, a partir dos anos 60, o ideal de diferenciação pedagógica ganhou um impulso nas escolas de forma a dar resposta à diversidade e à inclusão (Santos, 2011).

Desde as últimas décadas do século XX até ao momento, vários têm sido os autores a debruçarem-se sobre o conceito de diferenciação pedagógica. Segundo Heacox (2006), o “ensino diferenciado significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses dos alunos” (Heacox, 2006, p. 10). Para Sousa (2010), a diferenciação pedagógica consiste na “adaptação do currículo às características e diferenças individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10). De acordo com Niza (2007), a diferenciação pedagógica “é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Niza, 2007, p. 39). Segundo Sousa (2010), a diferenciação pedagógica é um modo que o professor adota de forma a diferenciar a planificação da prática pedagógica tendo em consideração as especificidades dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), determina que: “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (ponto 4, artigo 2.º, princípios gerais).

Tendo em conta este objetivo, são colocadas às escolas e aos vários intervenientes do sistema educativo múltiplos desafios ao nível do processo de ensino-aprendizagem, da inclusão de todos os alunos e da aceitação e respeito pela diferença de cada um. Neste sentido, a LBSE estabelece “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d), artigo 3.º, princípios organizativos).

Nos últimos anos as escolas têm recebido nas suas salas de aula, não só, alunos com dificuldades escolares, como também crianças e jovens oriundos de vários países, com hábitos, interesses e culturas diferentes, aos quais devem dar resposta positiva e assertiva no sentido de os encaminhar, de forma harmoniosa, para um futuro próximo. Assim, os docentes deparam-se, cada vez mais, com turmas heterogéneas. Esta diversidade gera uma adaptação, por parte dos mesmos, da prática pedagógica e dos recursos de ensino de

forma a promover o sucesso escolar de todos os alunos, fazendo com que estes se sintam parte integrante do seu processo de aprendizagem.

Desta forma, pressupõe-se que um docente recorre a um processo de diferenciação pedagógica, sempre que altera ou adequa a sua planificação das aulas ou os materiais de ensino com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e sucesso educativo, bem como na tentativa de dar resposta à diversidade de cada um dos seus alunos. Sendo assim, o ensino diferenciado consiste na “adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 20).

Pretende-se que todos os alunos consigam alcançar os mesmos objetivos educativos, ainda que o percurso realizado seja diferente de aluno para aluno, assim sendo “não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade (...) havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos (O Perfil do Aluno, 2017, p. 5).

Contudo, a diferenciação pedagógica não consiste num ensino voltado apenas para um aluno, mas antes num ensino para toda a turma. Para tal, o docente deve investir no recurso a vários materiais didáticos e estratégias diversificadas, de forma a aproximar-se do ritmo de aprendizagem de cada aluno (Tomlinson, 2008). O sistema educativo, perante a heterogeneidade dos alunos, não deve restringir-se apenas a dar uma igualdade de oportunidades, mas também a diversificar o tipo de respostas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a diferenciação pedagógica é um contributo positivo para os princípios da inclusão, da aceitação, da participação e do respeito pela diferença (Perrenoud, 2001).

O mesmo autor afirma que diferenciar “é pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”, e “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, p. 26).

Contudo, o docente ao planificar as suas práticas pedagógicas deve, anteriormente, identificar os conceitos e os princípios dos conteúdos a lecionar, assim como conhecer,

antecipadamente, as necessidades educativas dos seus alunos. Deste modo, o professor cria uma estrutura positiva para realizar as adaptações curriculares necessárias e diferenciar as atividades e materiais a usar de forma a alcançar o sucesso de todos os seus alunos (Heacox, 2006).

Tendo em conta esta perspetiva, Tomlinson (2008) defende a atribuição, ao profissional de ensino, de quatro competências essenciais eficazes no recurso à diferenciação pedagógica:

1. O estabelecimento de objetivos concretos de acordo com os conteúdos programados;
2. O conhecimento sobre o aluno;
3. A avaliação do progresso do aluno;
4. A adaptação da planificação.

De uma forma global, para os autores que se debruçam sobre esta temática, a diferenciação pedagógica pretende ser uma oferta positiva de resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos com vista ao sucesso escolar, em detrimento do ensino mais tradicional, em que os mesmos eram vistos de forma homogénea, como tendo todos as mesmas carências de ensino.

No sentido de garantir o sucesso a todos os alunos, o recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece várias medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em três níveis diferentes de intervenção, correspondendo o primeiro nível às medidas universais, sendo a primeira, entre outras medidas, a diferenciação pedagógica (artigo 8.º, medidas universais).

Assim, e de acordo com esta nova legislação, os professores devem socorrer-se de várias estratégias de ensino que se adequem, positivamente, às características dos alunos, proporcionando oportunidades para que todos alcancem o sucesso escolar. O Decreto-Lei referido estabelece que “cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Desta forma, a diferenciação pedagógica aparece implícita na alínea d) do artigo 3.º, princípios orientadores, em que se pode ler: “personalização, o planeamento educativo

centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim sendo, “independentemente da maior ou menor liberdade que o professor detém para decidir aquilo que irá ensinar, o ensino diferenciado ajudá-lo-á a decidir como irá ensinar” (Heacox, 2006, p. 21).

Também o princípio orientador identificado no artigo 3.º, na alínea e), do DL mencionado, refere que “flexibilidade, gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Este princípio tem como objetivo que o aluno seja visto como um ser único, com potencialidades próprias para que o seu processo de ensino-aprendizagem seja projetado tendo em conta as suas qualidades e aptidões específicas.

Em síntese, sempre que se fala ou aborda a temática de diferenciação pedagógica, menciona-se a capacidade da adequação de estratégias pedagógicas tendo em conta as necessidades, potencialidades, habilidades, dificuldades, interesses, preferências e ritmos de trabalho dos alunos.

Posto isto, é possível afirmar que a forma como a escola e os professores dão resposta às necessidades educativas de todos os seus alunos, organizando-se de modo a facilitar a inclusão de todos, determina o sucesso dos alunos, quer escolar quer social. Assim, o tema fulcral deste projeto baseou-se no propósito de conhecer e compreender as atitudes e perceções dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico face à inclusão.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar em outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos, e devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.”

João Amado

4.1. Objetivos do Estudo

Os objetivos do estudo prendem-se com a intenção de analisar e identificar as perceções e atitudes dos docentes face à Educação Inclusiva, de forma a avaliar as necessidades de formação dos inquiridos. Após esta análise surge o propósito de elaborar uma proposta de formação que dê resposta às necessidades formativas identificadas e propô-la a uma das escolas de formação, da região centro.

Deste modo, para a realização desta investigação, partiu-se de uma problemática inicial, sendo o tema do estudo: As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva - Avaliação de necessidades de formação e elaboração de uma proposta formativa. Considerando a problemática da investigação, os objetivos específicos estabelecidos neste estudo são:

- a) Adaptação portuguesa de um instrumento de avaliação das atitudes dos educadores e professores em relação às metodologias de Educação Inclusiva (Park et al, 2016);
- b) Identificação das necessidades de formação dos educadores e professores sobre metodologias de Educação Inclusiva/Aprendizagem Cooperativa/Diferenciação Pedagógica;
- c) Elaboração de uma proposta formativa para educadores e professores;
- d) Propor a formação numa das escolas da Região Centro.

A opção tomada para realizar um estudo sobre esta temática da investigação mostrou-se pertinente, uma vez que, em julho de 2018 o governo vigente aprovou o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, onde foi estabelecido o regime jurídico da educação inclusiva. Esta nova legislação veio contribuir para uma mudança de paradigma e, acima de tudo, para um maior compromisso de toda a comunidade educativa com a inclusão, de forma a proporcionar uma maior equidade de direitos a todos os alunos.

4.2. Metodologia de Investigação

Tendo em consideração o âmbito do presente estudo, pretendeu-se recolher dados sobre as perceções e atitudes dos educadores e professores face à Educação Inclusiva e às suas necessidades de formação, para posteriormente conceber um projeto de formação dirigido ao desenvolvimento de atitudes mais favoráveis às práticas de educação inclusiva. Tendo em consideração o que afirma Tuckamn (2002) sobre a natureza da investigação, entendendo-a como “uma tentativa de atribuição de respostas às questões” (p. 5), é possível sugerir que a investigação desenvolvida neste projeto de mestrado é um estudo exploratório com recurso ao inquérito por questionário para avaliar as atitudes dos professores e educadores, através de um procedimento de recolha de respostas *on-line* numa amostra de conveniência, constituída por Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico voluntários de várias escolas da Região Centro.

4.3. Procedimentos e Instrumentos

Como já foi referido anteriormente, a investigação deste projeto foi concretizada por meio de um inquérito por questionário, com o objetivo de recolher dados pessoais e profissionais dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, de várias escolas da região centro, com o propósito de relacionar esses dados com as atitudes em relação à educação inclusiva e assim identificar eventuais necessidades de formação de modo a conceber um projeto formativo destinado precisamente aos professores e educadores com atitudes menos favoráveis à adoção de práticas de educação inclusiva.

Entendendo os dados de uma investigação como “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). As questões incluídas no questionário pretendem transmitir o objetivo que se deseja validar, ou seja, a finalidade e propósito da investigação. Nesta medida, segundo a opinião de Tuckman (2002), “os questionários são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2002, p. 308). Deste modo, para a recolha de dados, o questionário usado no estudo foi disponibilizado *on-line* através do programa *google forms*, para facilitar o processo de recolha de informação e assim

constituir uma amostra envolvendo respostas de várias escolas, de vários níveis de ensino, de vários grupos de docência e de docentes com vários cargos, funções, experiências, entre outros. O processo de recolha de dados, seguiu as normas estabelecidas para estas metodologias, nomeadamente no que respeita à prestação de informações sobre o tema em estudo e os seus objetivos, bem como sobre as regras e as garantias de participação voluntária, de confidencialidade das respostas e de anonimato dos participantes. Na introdução era, ainda, fornecida informação sobre a autora da investigação e respetivos procedimentos para a contactar em caso de necessidade.

Para a realização desta investigação, foram contactados, por *e-mail*, os vários diretores/as dos agrupamentos de escolas e dos estabelecimentos de educação pré-escolar, da região centro, de forma a obter permissão para encaminhar os questionários aos educadores e professores. No respetivo *e-mail* foram apresentados os objetivos do questionário e do estudo em questão, assim como uma cópia do questionário (Anexo 1 e 2).

Em simultâneo, o questionário foi, também, enviado através das redes sociais para outros docentes e educadores da rede de contactos pessoais da autora do projeto, com um convite para o reencaminharem a outros docentes e educadores das suas relações pessoais, criando-se, assim, um método de “bola de neve”, pois os mesmos poderiam partilhar o questionário com seus contactos pessoais.

No que diz respeito ao questionário (Anexo 3), este foi composto em três partes. A primeira parte refere-se a questões de caracterização dos participantes no estudo (sexo, idade, habilitações académicas, nível de ensino, anos de docência, área de docência, entre outros), de forma a identificar os membros da amostra. A segunda parte do questionário remete para questões relativas à identificação e caracterização das necessidades de formação e aos itens da escala de avaliação de atitudes em relação às metodologias de educação inclusiva de Park et al (2016). Esta escala de avaliação das atitudes é composta por dezoito itens, associados a um sistema de codificação das respostas do tipo escala de *Likert*, de resposta fechada, com níveis de resposta a variarem entre 1 e 7, sendo que o 1 refere-se à resposta “Completamente em desacordo” e o 7 à resposta “Completamente de acordo”. Segundo Dias (2017), estes itens avaliam três dimensões fundamentais, a saber: as atitudes em relação às estratégias pedagógicas inclusivas, as atitudes em relação à eficácia no controlo de comportamentos indisciplinados e as atitudes em relação à eficácia na

colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos. A terceira parte inclui as questões de investigação associadas à avaliação dos níveis de satisfação em relação à experiência de trabalho dos inquiridos.

A recolha de dados foi iniciada em janeiro e terminou em abril do ano de 2020. Depois de recolhidos, os dados foram analisados utilizando o recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences*.

4.4. Caracterização da Amostra

O estudo desta investigação baseou-se numa amostra de conveniência, sendo esta constituída por 200 Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico voluntários, oriundo de várias escolas da região centro do nosso país (Quadro 3). De acordo com Tuckman (2002), “a amostra é constituída pelos elementos da população, selecionados para participar no estudo” (Tuckman, 2002. p. 187).

Tal como referido anteriormente, o questionário foi enviado, via *e-mail*, para os agrupamentos de escolas e estabelecimentos de pré-escolar.

Para a realização desta investigação foram recolhidos dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Nomeadamente no que diz respeito ao género, idade, tempo de serviço, o ciclo de ensino em que exerce funções, situação profissional, que tipo de funções desempenha na escola, habilitação académica, se tem formação em Educação Especial e como foi adquirida, se tem formação em Educação Inclusiva e como a adquiriu e ainda questões acerca da necessidade de formação em Aprendizagem Cooperativa e sobre metodologias de Educação Inclusiva.

A investigação desenvolveu-se mediante a aplicação de um questionário a 200 inquiridos. Desta forma, a amostra do estudo é constituída por 200 profissionais de ensino, englobando Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, de vários estabelecimentos de ensino da região centro (Quadro 3 - caracterização da amostra).

Destes 200 inquiridos, 178 são do sexo feminino (89.0%) e 22 do sexo masculino (11.0%). No que diz respeito à idade da amostra, esta varia entre um mínimo de 27 anos e um máximo de 65 anos ($M = 47.77$; $DP = 8.35$). Quanto à questão do tempo de serviço dos

inquiridos, este varia entre um mínimo de 0 anos e um máximo de 42 anos ($M = 23.20$; $DP = 9.44$).

Na questão referente ao ciclo de ensino em que exercem as funções, verifica-se igual número de respostas no que diz respeito ao Primeiro e Terceiro Ciclos do Ensino Básico (67 docentes, o que equivale a 33.5% da amostra, respetivamente), seguindo-se os docentes do Segundo Ciclo do Ensino Básico (29 docentes, equivalente a 14.5% da amostra), os Educadores de Infância (13.0% da amostra, 26 educadores) e por último os docentes do Ensino Secundário (5.5% da amostra, 11 docentes).

Quadro 3
Caracterização da amostra ($N=200$)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Género		
Masculino	22	11.0
Feminino	178	89.0
Exercício de funções no...		
Pré-escolar	26	13.0
1º ciclo Ensino Básico	67	33.5
2º ciclo Ensino Básico	29	14.5
3º ciclo Ensino Básico	67	33.5
Ensino Secundário	11	5.5
Situação profissional		
Professor contratado	32	16.0
Professor no quadro ou de nomeação provisória	11	5.5
Professor no quadro ou de nomeação definitiva	77	38.5
Professor no quadro ou de nomeação da escola	69	34.5
Professor destacado	6	3.0
Desempregado	5	2.5
Funções desempenhadas na escola ou agrupamento		
Diretor/Titular de turma	95	47.5
Professor de Ensino Especial	43	21.5
Funções de gestão (Diretor, Conselho...)	9	4.5
Outras funções	48	24.0
Não respondeu	5	2.5
Habilitações		
Licenciatura	113	56.5
Pós-graduação	12	6.0
Mestrado	70	35.0
Doutoramento	5	2.5

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Idade	200	27	65	47.77	8.35

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Tempo de serviço	200	0	42	23.20	9.44

Quadro 3:
Caracterização da amostra

Na pergunta relativa à situação profissional, a maioria dos docentes enquadra-se no quadro de escola ou nomeação definitiva (77 professores, 38.5% da amostra), 69 dos inquiridos encontram-se no quadro ou nomeação da escola (34.5% da amostra), 32 são professores contratados (16.0% da amostra), 11 professores no quadro ou nomeação provisória (5.5% da amostra), 6 são professores destacados (3.0% da amostra) e, por último, 5 dos inquiridos encontram-se desempregados (2.5% da amostra).

Relativamente às funções desempenhadas pelos docentes pode verificar-se que 95 dos inquiridos são diretores/titulares de turma (47.5%), 48 docentes (24.0%) exercem outras funções (como por exemplo: apoio educativo, assessoria da direção, substituição, entre outros), 43 inquiridos são professores de educação especial (21.5%), 9 docentes (4.5%) ocupam funções de gestão e 5 inquiridos (2.5%) não responderam, pois encontram-se desempregados.

Quanto à questão sobre as habilitações académicas, constata-se que a maioria dos inquiridos são licenciados (113 docentes, 56.5% da amostra), 70 docentes realizaram o mestrado (35.0% da amostra), 12 professores realizaram uma pós-graduação (6.0%) e, somente, 5 docentes têm o doutoramento (2.5%).

4.5. Estatísticas Descritivas

Segundo Tuckman (2002), determinados inquiridos “não referem o que realmente pensam, mas sim o que o investigador gostaria de ouvir” (p. 308). Com o objetivo de reduzir o efeito negativo desta tendência, foram seguidas as normas estabelecidas pelo modelo de consentimento informado, garantindo-se que a participação na investigação seria totalmente voluntária, que os dados seriam confidenciais e que as respostas seriam anónimas. Observadas estas condições, julga-se que foram reunidas algumas das condições necessárias para que os inquiridos tenham respondido com a maior sinceridade, expondo as suas opiniões e perspetivas sobre a temática em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que

encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Assim sendo, nesta amostra do estudo verifica-se que a grande maioria dos inquiridos não possui formação em Educação Especial (125 docentes, 62.5% da amostra) e, somente, 75 professores a realizou (37.5% da amostra). Destes 75 docentes que obtiveram formação em Educação Especial, 29 dos inquiridos adquiriram esta formação através do mestrado (14.5% da amostra), 25 docentes (12.5%) recebeu a formação através de uma pós-graduação, 6 inquiridos (3.0%) adquiriram num curso breve (como por exemplo: formação contínua, formação complementar, entre outras), 6 docentes (3.0%) assinalaram a opção “Outros” e referiram que a adquiriram por meio da formação especializada, 2 inquiridos (1.0%) afirmaram ter realizado através de congressos e seminários e, em igual número, 2 docentes (1.0%) dizem ter formação por iniciativa própria. Os restantes 125 inquiridos (37.5% da amostra) não responderam à questão, uma vez que não possuem formação em Educação Especial.

No que diz respeito à formação em Educação Inclusiva, as respostas obtidas vão no sentido de assinalar que 110 docentes (55.0% da amostra) não possuem qualquer formação sobre esta temática e que, apenas, 90 docentes (45.0% da amostra) a realizaram.

Relativamente à questão sobre como foi adquirida a formação em Educação Inclusiva, verifica-se que dos 90 inquiridos que responderam positivamente, 22.0% da amostra (44 docentes) afirmaram ter sido através de um curso breve (como por exemplo: formação contínua, formação complementar, entre outras), em congressos, seminários e encontros por 16 docentes (8.0% da amostra), numa pós-graduação por 13 inquiridos (6.5% da amostra), na frequência de um curso de mestrado por 8 docentes (4.0% da amostra), 5 inquiridos (2.5%) adquiriram a formação por iniciativa pessoal, 3 docentes (1.5%) na licenciatura, 1 inquirido (0.5% da amostra) assinalou a opção “Outros” e referiu que a adquiriu por meio da formação especializada em Educação Especial. Os restantes 110 inquiridos (55.0% da amostra) não responderam à questão, uma vez que não possuem formação em Educação Inclusiva (Quadro 4 - caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva).

Quadro 4
 Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva
 (N=200)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Possui formação em Educação Especial?		
Sim	75	37.5
Não	125	62.5
Como adquiriu a formação em Educação Especial?		
Na licenciatura	5	2.5
No mestrado	29	14.5
Numa pós-graduação	25	12.5
Num curso breve (formação contínua, formação complementar, etc.)	6	3.0
Em congressos, seminários, encontros...	2	1.0
Por iniciativa pessoal	2	1.0
Outros	6	3.0
Não respondeu	125	37.5
Tem formação em Educação Inclusiva?		
Sim	90	45.0
Não	110	55.0
Como adquiriu a formação em Educação Inclusiva?		
Na licenciatura	3	1.5
No mestrado	8	4.0
Numa pós-graduação	13	6.5
Num curso breve (formação contínua, formação complementar, etc.)	44	22.0
Em congressos, seminários, encontros...	16	8.0
Por iniciativa pessoal	5	2.5
Outros	1	.5
Não respondeu	110	55.0

Quadro 4:
 Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva

Tendo em consideração as questões de investigação sobre as necessidades de formação e sobre a aprendizagem cooperativa ser facilitadora da inclusão, as respostas foram codificadas através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, em que o 1 equivale a “Discordo totalmente” e o 7 a “Concordo totalmente” (Quadro 5 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas à questão sobre necessidades de formação).

Em relação à questão sobre as necessidades de formação, as respostas variaram entre um mínimo de 1 e um máximo de 7, com a média em 5.60 (DP = 1.26) e em relação à questão sobre a aprendizagem cooperativa ser facilitadora da inclusão, verifica-se um mínimo de 3 e um máximo de 7, com a média em 6.14 (DP =.92).

Quadro 5

Valores dos mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação (N=200)

	Min	Max	M	DP
10) Necessito de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva	1	7	5.60	1.26
11) A aprendizagem cooperativa facilita a inclusão	3	7	6.14	.92

Respostas codificadas numa escala Likert de 7 pontos, em que 1=Discordo totalmente e 7= Concordo totalmente.

Quadro 5:

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas à questão sobre necessidades de formação

No que concerne às perguntas acerca das áreas de formação sobre a Educação Inclusiva (Quadro 6 - Caracterização das áreas e modalidades de formação, benefícios e dificuldades da Educação Inclusiva), com as quais se pretendia identificar as necessidades de formação, 41 inquiridos (20.5%) assinalaram a opção relativa a necessidades de formação sobre métodos criativos para a inclusão na sala de aula, 40 docentes (20.0% da amostra) referiram o planeamento de atividades inclusivas para a sala de aula, 23 inquiridos (11.5% da amostra) mencionaram a promoção de práticas inclusivas na sala de aula, 21 docentes (10.5% da amostra) destacaram a resposta sobre usar a diversidade e heterogeneidade na sala de aula para promover a inclusão, 18 inquiridos (9.0% da amostra) sinalizaram a opção que diz respeito à organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão, 12 docentes (6.0% da amostra) não responderam à questão, 9 inquiridos (4.5% da amostra) selecionaram a opção projetos de trabalho com a comunidade para promover a inclusão, em igual número 9 docentes (4.5% da amostra) optaram pela resposta acerca dos projetos de trabalho com a família para promover a inclusão, 7 inquiridos (3.5% da amostra) indicaram a opção técnicas de organização do trabalho de pares e de grupo em sala de aula, igualmente 7 docentes (3.5% da amostra) optaram pela resposta da formação de atitudes para a valorização da diferença, 6 inquiridos (3.0% da amostra) acentuaram a questão da organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula, 4 docentes (2.0% da amostra) assinalaram a questão outros e deram como exemplos a educação inclusiva de alunos estrangeiros e a resposta efetiva da escola com recursos adequados e, por último, 3 inquiridos (1.5% da amostra) referiram a opção relativa a técnicas de avaliação das aprendizagens cooperativas.

Para a questão sobre as várias modalidades de formação preferidas para a formação em Educação Inclusiva, 83 docentes (41.5% da amostra) referiram a opção pelas oficinas de formação sobre metodologias práticas de organização do trabalho na sala de aula, 34 participantes (17.0% da amostra) assinalaram a resposta relativa ao workshop sobre aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, 20 inquiridos (10.0% da amostra) escolheram a opção acerca de um curso breve a realizar na escola (1 dia, < 8 horas), 19 docentes (9.5% da amostra) selecionaram a resposta relativa a um curso de média duração a realizar na escola (> 8 horas), em igual número 19 inquiridos (9.5% da amostra) assinalaram a opção relativa a um seminário de partilha de experiências com vários professores, 12 participantes (6.0% da amostra) não responderam à questão colocada, 10 docentes (5.0% da amostra) optaram pela resposta que diz respeito a uma palestra com especialista e, para finalizar, 3 inquiridos (1.5% da amostra) selecionaram a opção outros e deram como exemplo a formação dirigida à família e, ainda, como avaliar.

Na questão relativa aos benefícios da Educação Inclusiva, concluiu-se que 114 inquiridos (57.0% da amostra) afirmaram que os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um, 71 docentes (35.5% da amostra) consideraram que estes benefícios se prendem com o desenvolvimento de interações entre todos os alunos, 10 participantes (5.0%) referiram que os mesmos permitem que todos os alunos aprendam os conteúdos e as atitudes estabelecidas, 3 inquiridos (1.5% da amostra) não responderam e 2 docentes (1.0% da amostra) selecionaram a opção “outros” referindo a amizade como um dos benefícios da Educação Inclusiva.

Relativamente à questão acerca das principais dificuldades na adoção de metodologias de Educação Inclusiva, constatou-se que 102 participantes no estudo (51.0% da amostra) referiram que as mesmas se prendem com a dificuldade em proporcionar a todos os alunos uma diferenciação pedagógica, 34 inquiridos (17.0% da amostra) mencionaram a opção relativa à realização conjunta das planificações de aulas de diferentes docentes, 27 docentes (13.5% da amostra) indicaram a dificuldade em saber gerir e aceitar a heterogeneidade da turma, 24 intervenientes (12.0% da amostra) assinalaram a opção relativa ao constrangimento perante a implementação de práticas inclusivas, 7 inquiridos (3.5% da amostra) selecionaram a resposta outros e deram como exemplos a falta de tempo para trabalhar em equipa com os professores do conselho de turma, os programas extensos e rígidos a cumprir e os testes/exames padronizados, entre outros, e, por último,

6 docentes (3.0% da amostra) referiram a dificuldade na elaboração e avaliação dos planos educativos individuais.

Quadro 6

Caracterização das áreas e modalidades de formação, benefícios e dificuldades da Educação Inclusiva (N=200)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Áreas de Educação Inclusiva onde são identificadas necessidades de formação		
Métodos criativos para a inclusão na sala de aula	41	20.5
Projetos de trabalho com a comunidade para promover a inclusão	9	4.5
Projetos de trabalho com a família para promover a inclusão	9	4.5
Organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão	18	9.0
Organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula	6	3.0
Técnicas de avaliação das aprendizagens cooperativas	3	1.5
Técnicas de organização do trabalho de pares e de grupo em sala de aula	7	3.5
Usar a diversidade e heterogeneidade na sala de aula para promover a inclusão	21	10.5
Formação de atitudes para a valorização da diferença	7	3.5
Promoção de práticas inclusivas na sala de aula	23	11.5
Planeamento de atividades inclusivas para a sala de aula	40	20.0
Outros	4	2.0
Não respondeu	12	6.0
Modalidades de formação preferidas para a formação Educação Inclusiva		
Palestra com especialista	10	5.0
Seminário de partilha de experiências com vários professores	19	9.5
Curso breve a realizar na escola (1 dia, < 8 horas)	20	10.0
Curso de média duração a realizar na escola (> 8 horas)	19	9.5
Oficinas de formação sobre metodologias práticas de organização do trabalho na sala de aula	83	41.5
Workshop sobre aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica	34	17.0
Outros	3	1.5
Não respondeu	12	6.0
Benefícios da Educação Inclusiva?		
Permite que todos os alunos aprendam os conteúdos e as atitudes estabelecidas	10	5.0
Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um	114	57.0
Desenvolve interações entre todos os alunos	71	35.5
Outros	2	1.0
Não respondeu	3	1.5
Dificuldades criadas pela adoção de metodologias de Educação Inclusiva?		
Realização conjunta das planificações de aulas de diferentes docentes	34	17.0
Elaboração e avaliação dos planos educativos individuais	6	3.0
Constrangimento perante a implementação de práticas inclusivas	24	12.0
Proporcionar a todos os alunos uma diferenciação pedagógica	102	51.0
Saber gerir e aceitar a heterogeneidade da turma	27	13.5
Outros	7	3.5

Quadro 6:

Caracterização das áreas e modalidades de formação, benefícios e dificuldades da Educação Inclusiva

Considerando a segunda parte do questionário, para a recolha de dados foi usada a escala de avaliação de atitudes em relação às metodologias de educação inclusiva, de Park et al (2016), composta por 18 itens. As respostas foram codificadas mediante uma escala de *Likert*, desde 1 (Completamente em desacordo) a 7 (Completamente de acordo). Os 18 itens avaliam três fatores fundamentais: a eficácia de promoção de estratégias pedagógicas

inclusivas (6 itens), a eficácia no controlo de comportamentos disruptivos (6 itens) e a eficácia na colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos (6 itens).

No Quadro 7 apresentam-se os resultados obtidos relativamente às estatísticas descritivas (mínimos, máximos, médias e desvios-padrão) das respostas dos inquiridos aos itens de avaliação da eficácia para a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas. Como se pode verificar, para todos os itens, o valor da média das respostas aos itens é superior a 4, evidenciando que os inquiridos consideram “ser capazes de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos” - item 02 (M=5.92; DP=1.10), embora “não se sintam tão confiantes no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos” - item 03 (M=5.08; DP=1.18). Pela leitura dos valores das médias mais baixas é possível identificar áreas de formação para aumentar o sentimento de eficácia dos professores e educadores no uso de estratégias pedagógicas inclusivas.

Quadro 7

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia para a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas (N=200)

	Min	Max	M	DP
01) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	2	7	5.22	1.23
02) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.	2	7	5.92	1.10
03) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de todos os alunos.	2	7	5.08	1.18
04) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	2	7	5.11	1.11
05) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	1	7	5.48	1.12
06) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	1	7	5.51	1.23
Total Escala eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas	19	42	32.31	5.34

Quadro 7:

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia para a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas

No Quadro 8 apresentam-se os resultados relativos aos valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão dos itens de avaliação da eficácia no controlo de comportamentos disruptivos. Verifica-se que os docentes consideram sobretudo “ter capacidade para motivar as crianças a respeitarem as regras da sala” – item 10 (M=5.65; DP=1.03), revelando menos “confiança na sua capacidade para intervirem com alunos fisicamente agressivos” – item 11 (M=5.06; DP=1.32), o que permite assinalar também um conjunto de áreas de formação em que os respondentes da amostra se sentem com menor capacidade de exercerem controlo sobre os comportamentos disruptivos de alguns alunos na sala de aula.

Quadro 8

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia no controlo de comportamentos disruptivos (N=200)

	Min	Max	M	DP
07) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	1	7	5.41	1.14
08) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	1	7	5.53	1.16
09) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.	1	7	5.42	1.10
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	2	7	5.65	1.03
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	1	7	5.06	1.32
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	7	5.52	1.11
Total Escala eficácia no controlo de comportamentos disruptivos	13	42	32.57	5.90

Quadro 8:

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia no controlo de comportamentos disruptivos

A partir do Quadro 9, é possível observar os valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão das respostas aos itens de avaliação da eficácia de colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos, constatando-se que os inquiridos entendem que “conseguem trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários, no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola” – item 14 (M=5.89; DP=1.169) e sentem menos eficácia na “orientação das famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola” – item 13 (M=5.11; DP=1.24).

Quadro 9

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia na colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos ($N=200$)

	Min	Max	M	DP
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	1	7	5.11	1.24
14) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	1	7	5.89	1.16
15) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	1	7	5.31	1.27
16) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	1	7	5.69	1.15
17) Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com necessidades específicas.	3	7	5.82	1.06
18) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos necessidades específicas.	1	7	5.25	1.48
Total Escala eficácia na colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos	12	42	33.06	5.90

Quadro 9:

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia na colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos

Com a terceira parte do questionário pretendeu-se avaliar o nível de satisfação em relação ao modo como os inquiridos se sentem tendo em consideração a sua própria experiência de trabalho.

Quadro 10

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvio-padrão das respostas às questões de investigação sobre o nível de satisfação ($N=200$)

	Min	Max	M	DP
Q01) Estou satisfeito em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	3	7	5.44	1.03
Q02) Estou satisfeito em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.	1	7	5.02	1.15
Q03) Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha.	1	7	4.90	1.29

Quadro 10:

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das respostas às questões da investigação sobre o nível de satisfação

Tendo em consideração o Quadro 10, onde são apresentados os valores mínimos, máximo, médias e desvio-padrão das respostas às questões acerca do nível de satisfação, é possível verificar que os inquiridos se “consideram satisfeitos em relação às metodologias que usam na sala de aula” – Q01 ($M=5.44$; $DP=1.03$), sentindo menor satisfação em relação “à forma como a escola trabalha” – Q03 ($M=4.90$; $DP=1.29$).

4.6. Análise estatística das diferenças entre os valores das médias (*t student*)

Nos quadros abaixo apresentam-se os valores do *t de student*, resultantes da comparação das médias das respostas dadas aos diferentes tipos de questões colocadas no estudo por referência ao critério da posse ou não de formação em Educação Especial (Quadro 11) e da posse ou não de formação em Educação Inclusiva (Quadro 12).

Quadro 11

Valores do *t de student* correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Especial (n=200)

	Formação em Educ Especial	N	M	DP	t	p
Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?	Sim	75	5.51	1.25		
	Não	125	5.65	1.27	-.771	n.s.
A aprendizagem cooperativa facilita a inclusão?	Sim	75	6.37	.67		
	Não	125	5.99	1.01	3.196	.00**
Satisfação com metodologias usadas na sala aula.	Sim	75	5.43	1.02		
	Não	125	5.44	1.04	-.089	n.s.
Satisfação com metodologias usadas com colegas.	Sim	75	4.99	1.21		
	Não	125	5.03	1.12	-.268	n.s.
Satisfação com a escola onde trabalha.	Sim	75	4.63	1.43		
	Não	125	5.06	1.17	-2.197	.03*
Eficácia promoção estratégias inclusivas	Sim	75	32.81	5.58		
	Não	125	32.00	5.19	1.023	n.s.
Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	Sim	75	34.37	5.49		
	Não	125	32.26	6.02	2.537	.01**
Eficácia no controlo comportamentos disruptivos	Sim	75	32.96	4.87		
	Não	125	32.34	6.45	.775	n.s.

** p < .01, * p < .05

Quadro 11:

Valores do *t de student* correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Especial

Pela leitura do Quadro 11, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores das médias das respostas dadas, pelo menos no que respeita ao entendimento de que a posse de formação em educação especial tende a reforçar uma atitude mais concordante com o reconhecimento de que a “aprendizagem cooperativa facilita a inclusão” ($t = 3.196$, $p < .000$) e a gerar um sentimento de eficácia mais forte na capacidade de colaboração com os colegas e com as famílias dos alunos ($t = 2.537$, $p < .01$), embora a posse de formação em educação especial esteja também associada a menor satisfação com a escola onde se trabalha ($t = -2.197$, $p < .03$). Estes dados parecem sugerir que a frequência de formação em educação especial tende a reforçar a perceção da

capacidade das metodologias de aprendizagem cooperativa promoverem a inclusão e de facultar aos docentes um sentimento de maior eficácia no trabalho com os outros docentes e com as famílias dos alunos. Este aspeto é importante, na medida em que poderá justificar o valor do investimento em formação sobre metodologias de aprendizagem cooperativa para difundir melhor a importância da inclusão e para reforçar o sentimento de eficácia dos professores no trabalho com um dos parceiros mais importantes das escolas – as famílias.

Quadro 12

Valores do *t* de student correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Inclusiva (n=200)

	Formação em Educ Inclusiva	N	M	DP	t	p
Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?	Sim	90	5.48	1.38	-1.170	n.s.
	Não	110	5.69	1.16		
A aprendizagem cooperativa facilita a inclusão?	Sim	90	6.34	.75	3.064	.00**
	Não	110	5.96	1.00		
Satisfação com metodologias usadas na sala aula.	Sim	90	5.64	.89	2.697	.01**
	Não	110	5.26	1.11		
Satisfação com metodologias usadas com colegas.	Sim	90	5.17	1.11	1.689	n.s.
	Não	110	4.89	1.18		
Satisfação com a escola trabalha.	Sim	90	4.92	1.36	.268	n.s.
	Não	110	4.87	1.23		
Eficácia promoção estratégias inclusivas	Sim	90	33.94	4.72	4.136	.00**
	Não	110	30.96	5.47		
Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	Sim	90	35.33	4.71	5.399	.00**
	Não	110	31.19	6.13		
Eficácia no controlo comportamentos disruptivos	Sim	90	34.17	4.95	3.647	.00**
	Não	110	31.26	6.31		

** p < .01, * p < .05

Quadro 12:

Valores do *t* de student correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função da posse de Formação em Educação Inclusiva

No Quadro 12 apresentam-se os valores de *t* de student, relativos às diferenças entre os valores das médias em função da posse ou não de formação em Educação Inclusiva, verificando-se que os docentes e educadores com formação em Educação Inclusiva tendem a entender que a aprendizagem cooperativa facilita mais a inclusão ($t = 3.064$, $p < .00$), a demonstrar maior satisfação com as metodologias usadas na sala de aula ($t = 2.697$, $p < .01$) e a sentirem-se mais eficazes nas três dimensões da escala usada, ou seja, tendem a sentir-se mais eficazes na promoção de estratégias inclusivas ($t = 4.136$, $p < .00$), na colaboração com colegas e famílias dos alunos ($t = 5.399$, $p < .00$) e no controlo de comportamentos

disruptivos dos alunos ($t = 3.647, p < .00$). No seu conjunto, estes dados sugerem que a frequência de formação em Educação Inclusiva reforça significativamente o sentimento de eficácia dos docentes e dos educadores em três domínios essenciais na organização da atividade docente, gerando mais satisfação e maior reconhecimento do valor instrumental das metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula para a promoção da inclusão. Comparando com os dados do quadro 11, é possível sugerir que para este propósito a formação em Educação Inclusiva tende a associar-se a um maior impacto do que a formação em Educação Especial.

Estes dados concorrem para justificar a pertinência da proposta formativa que mais à frente será apresentada.

4.7. Correlações

Pela leitura dos valores das correlações de Pearson que constam do Quadro 13, é possível sugerir algumas associações bastante importantes entre as variáveis estudadas. Em primeiro lugar, é de salientar a existência de correlações positivas e significativas entre as três medidas do sentimento de eficácia dos docentes (estratégias, colaboração e controlo de comportamentos) e as três medidas de satisfação dos professores (com a escola e com as metodologias usadas por eles e pelos colegas), o que parece sugerir que o sentimento de eficácia aparenta estar associado a uma maior satisfação. Em segundo lugar, é de mencionar uma correlação positiva e significativa entre a medida de reconhecimento da instrumentalidade da aprendizagem cooperativa para a promoção da inclusão com as três medidas de avaliação do sentimento de eficácia dos docentes e educadores. Num sentido complementar, é interessante verificar que os docentes que declaram uma maior necessidade de formação em Educação Inclusiva são também aqueles que se sentem menos eficazes no controlo de comportamentos disruptivos dos alunos ($r = -0.15, p < .05$), o que parece definir estes docentes como um grupo para o qual poderá ser importante a oferta formativa em metodologias promotoras da educação inclusiva. Em terceiro lugar, é de mencionar que os docentes mais velhos e com mais tempo de serviço são os que declaram menor necessidade de formação em educação inclusiva e que menos reconhecem o valor instrumental da aprendizagem cooperativa para facilitar a inclusão, embora os docentes com mais tempo de serviço se sintam mais eficazes no controlo de

comportamentos disruptivos. Por fim, é de mencionar que as três medidas de avaliação do sentimento de eficácia dos docentes e dos educadores estão positiva e significativamente associadas entre si, acontecendo o mesmo entre as três medidas de avaliação da satisfação.

Quadro 13

Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas (N=200).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Idade	-									
2) Tempo de Serviço	.94**	-								
3) Necessidade formação Educação Inclusiva	-.26**	-.26**	-							
4) Aprendizagem cooperativa facilita inclusão	-.18*	-.15*	.39**	-						
5) Satisfação com metodologias usadas na sala aula.	.14*	.18**	-.10	.13	-					
6) Satisfação com metodologias usadas colegas.	.13	.12	-.01	.14	.71**	-				
7) Satisfação com a escola onde trabalha.	.19**	.17**	-.08	-.06	.43**	.55**	-			
8) Eficácia promoção estratégias inclusivas	.06	.11	-.09	.20**	.71**	.47**	.22**	-		
9) Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	.09	.10	-.07	.28**	.63**	.49**	.21**	.69**	-	
10) Eficácia controlo comportamentos disruptivos	.12	.15*	-.15*	.16*	.61**	.39**	.19**	.72**	.66**	-

** p < .01, * p < .05

Quadro 13:

Saturações factoriais pelo método das componentes principais (com rotação varimax), comunalidades, valores próprios e percentagem da variância explicada das respostas aos itens da Escala de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas

4.8. Análise dos Resultados

Partindo do princípio de que “a descrição é fundamental para a interpretação e para a teorização. A investigação não atinge o seu objetivo final enquanto não passar da descrição à interpretação, já que o que se procura é captar o sentido e a importância dos factos e das situações para as pessoas” (Amado, 2013 p. 397). Assim sendo, perante a análise dos quadros, anteriormente apresentados, é possível constatar alguns aspetos relevantes da investigação, através das respostas dadas pelos inquiridos.

Neste sentido, verifica-se que a maioria dos docentes não possui qualquer formação em Educação Especial (125 docentes, 62.5% da amostra) nem em Educação Inclusiva (110 docentes, 55.0% da amostra) - ver quadro 4 e que este facto pode estar associado a um menor sentimento de eficácia dos educadores e professores, a uma menor satisfação com as metodologias usadas na sala de aula e com menor reconhecimento da instrumentalidade da aprendizagem cooperativa para promoção da inclusão – ver quadro 12. Estes elementos concorrem no sentido de evidenciar a importância da formação em educação inclusiva para reforçar o sentimento de eficácia dos agentes educativos, entre outros aspetos.

Estes dados refletem, ainda, a realidade das escolas. Ou seja, o facto de a maioria dos inquiridos afirmar que não tem formação específica no sentido de incluir todos os alunos, diverge do princípio e do ideal da inclusão escolar. Neste sentido, é possível afirmar que a falta de formação constitui uma barreira ao desenvolvimento profissional dos agentes educativos, gerando um impasse na promoção da inclusão e da cooperação entre todos, uma vez que para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos é, também, fundamental que o sistema educativo esteja disposto a promover práticas inclusivas e, deste modo, oferecer respostas eficazes à diversidade de todos os alunos através do investimento na formação de professores e educadores.

Uma das questões fundamentais do questionário refere-se aos benefícios da educação inclusiva, ao que a grande maioria dos docentes (114 docentes, 57.0%) respondeu que esta permite que os alunos estimulem e incentivem o êxito de todos e de cada um (ver quadro 6). Assim sendo, conclui-se que a opinião geral dos inquiridos corrobora a importância dos objetivos propostos na recente legislação para o alcance de uma escola e sociedade inclusivas.

Contudo, quando questionados acerca das dificuldades criadas pela adoção de metodologias de educação inclusiva, a maioria dos inquiridos (102 docentes, 51.0% da amostra) respondeu que sente dificuldade em proporcionar a todos os alunos uma diferenciação pedagógica (ver quadro 6).

Esta resposta é bastante significativa, na medida em que expressa um sentimento geral do que ocorre nas salas de aulas da maioria dos docentes, uma vez que estes tendo pouca ou nenhuma formação nestas áreas de ensino reconhecem ter uma débil preparação para desenvolver práticas inclusivas.

Nesta perspetiva, grande parte dos inquiridos (41 docentes, 20.5% da amostra) quando questionados acerca das áreas de educação inclusiva onde são identificadas necessidades de formação referem ser em métodos criativos para a inclusão na sala de aula e selecionam (83 docentes, 41.5% da amostra), preferencialmente, as oficinas de formação sobre metodologias práticas de organização do trabalho de sala de aula como uma modalidade de formação em educação inclusiva (ver quadro 6).

Com efeito, pelas respostas obtidas, verifica-se a necessidade de formação em educação inclusiva no sentido de gerar mudança nas práticas pedagógicas dos docentes, para que possam proporcionar respostas à diversidade das necessidades de todos os alunos.

**CAPÍTULO V – PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO**

“Quanto mais qualificado for um profissional, maior deverá ser a sua capacidade de enfrentar o imprevisível. Isso aprende-se.”

Philippe Perrenoud

5.1. Designação da Formação

“Educação Inclusiva! Um desafio: mudar a perspetiva educativa!” O folheto de divulgação da formação encontra-se em anexo (Anexo 4).

5.2. Enquadramento

Atendendo ao desafio do processo de ensino-aprendizagem atual e à valorização profissional dos docentes através da formação, reconhece-se fundamental a promoção de um ensino de qualidade para todos, de forma a valorizar a igualdade de oportunidades, de quebrar barreiras e preconceitos, de combater o insucesso escolar e contribuir para o sucesso escolar de todos e de cada um.

A proposta formativa para Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico está organizada para ser desenvolvido ao longo de um dia de sábado, das 9:30 às 17:00.

Os conteúdos a abordar ao longo da formação estão organizados em 3 partes principais.

5.3. Objetivo geral

Despertar e aumentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, de modo a mobilizá-los para uma intervenção positiva das suas práticas pedagógicas, nas suas escolas e instituições.

5.4. Objetivos específicos

1. Compreender a evolução da Educação Inclusiva até ao momento;
2. Conhecer as mudanças relativas ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
3. Fomentar uma atitude positiva sobre os benefícios das práticas inclusivas, de forma a reconhecer a Inclusão como um dos pilares fundamentais das comunidades escolares e da sociedade;
4. Criar oportunidades para os participantes conhecerem e discutirem as suas práticas pedagógicas, de acordo com a experiência de cada um;

5. Sensibilizar os Educadores de Infância e os Professores do Ensino Básico para a problemática em estudo;

6. Capacitar os participantes para atuar ao nível da promoção da Educação Inclusiva, aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, junto dos alunos.

5.5. Destinatários

Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, mediante apresentação da ficha de inscrição (Anexo 5).

5.6. Plano e Conteúdos

O Plano e Conteúdos da proposta formativa para Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico encontra-se em anexo (Anexo 6). A mesma está programada para ser apresentada em suporte de *powerpoint*.

5.7. Metodologia

Os temas serão introduzidos através de uma breve exposição teórica por parte da formadora. Desta forma, a formação proposta engloba, essencialmente, metodologias expositivas, interrogativas e ativas. Assim sendo, recorrer-se-á a diferentes técnicas, designadamente: exposição da temática, debate em grupo, plenário e partilha de experiências.

5.8. Gestão e Organização de Recursos

- Local - Sala de aula de uma escola/instituição da região centro;
- Tipo de sala - sala espaçosa com mesas e cadeiras, com a possibilidade de agrupar ou afastar as mesmas;
- Cartão de Participante (Anexo 7);
- Certificado de Participação (Anexo 8).
- Recursos:
 - a) Computador,

- b) Material de projeção (projetor multimédia e tela de projeção);
- c) Colunas de som;
- d) Folhas com a apresentação de *powerpoint* (de forma a permitir um acompanhamento mais rigoroso sobre os assuntos abordados);
- e) Fotocópias do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
- f) Bloco de notas/ material de escrita/ cartolinas/ revistas (vários materiais para o trabalho de grupo).

5.9. Horário

Horário: Um sábado das 9:30 às 12:30 (com 15 min. para *coffee break*) e das 14:00 às 17:00 (com 15 min. para *coffee break*).

5.10. Modelo de Avaliação da Formação

A avaliação da formação será realizada pelos participantes através do preenchimento de uma ficha de avaliação, distribuída no final da ação (Anexo 9).

5.11. Formadora

A formadora da ação será a autora do projeto.

5.12. Bibliografia

A bibliografia consultada para a realização da proposta formativa foi baseada na bibliografia da realização do projeto de mestrado.

CONCLUSÃO

O presente trabalho visou investigar a perceção e atitudes dos educadores de infância e dos professores do ensino básico em relação às práticas de educação inclusiva. Atualmente, muitos são os desafios que se colocam à educação e, perante esses mesmos desafios é possível concluir que se mostrou bastante pertinente a concretização deste projeto.

Através da realização de um inquérito por questionário pretendeu-se analisar e conhecer os conceitos dos inquiridos face às práticas inclusivas. Ao terminar este projeto, e tendo em conta os resultados obtidos, é possível concluir que ainda há muito a fazer no que diz respeito à inclusão de todos os alunos nas escolas, bem como na mudança de perspetiva e de práticas pedagógicas dos docentes, visando ambientes e sistemas de educação inclusivos.

Face às respostas dadas pelos inquiridos, e tendo em conta que a grande maioria afirmou não ter qualquer formação em educação especial nem em educação inclusiva, conclui-se que as comunidades escolares devem encarregar-se de mudar esta realidade. A conferência de onde surgiu a Declaração de Salamanca foi realizada há 27 anos, com o objetivo de promover a Educação para Todos, contudo para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas é necessário que os seus agentes educativos mudem as suas práticas pedagógicas de forma a proporcionar a equidade na resposta a todos os seus alunos.

A aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pretende ser um renovar do compromisso com a educação inclusiva, de modo a tornar docentes e alunos com sucesso, tanto educativo como pessoal e social.

As turmas, nas escolas, apresentam-se cada vez mais heterogéneas e cabe aos docentes, bem como a toda a comunidade educativa, dar respostas assertivas a esta heterogeneidade no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Para que tal aconteça é vital que os docentes reconheçam a importância da inclusão na vida pessoal e social dos seus alunos. Assim, os mesmos devem estar conscientes deste desafio, deste direito à educação que é dirigido a todos os alunos. Neste sentido, para que a inclusão seja posta em prática nas salas de aula e nas comunidades educativas, os agentes educativos devem procurar por em prática procedimentos, métodos, recursos e instrumentos de forma a proporcionar

respostas a todos os alunos, no sentido de estes últimos progredirem e desenvolverem as suas competências escolares de modo a alcançarem sucesso educativo, pessoal e social.

Com efeito, os docentes ao acolherem nas suas salas de aula esta diversidade e heterogeneidade estão a oferecer, aos seus alunos, a oportunidade de viverem experiências enriquecedoras e de aprenderem atitudes e valores de respeito mútuo, de aceitação, de igualdade e de cooperação.

Efetivamente, os princípios orientadores da educação inclusiva presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mostram-se benéficos não só para os alunos, mas também para toda a comunidade educativa e para toda a sociedade em geral, uma vez que preconiza o sucesso escolar e, conseqüentemente, a redução do abandono escolar.

Sabendo que não há duas crianças iguais e que cada criança é única, é necessário que toda a comunidade educativa se adapte na diversificação de estratégias de forma a oferecer uma aprendizagem motivadora e harmoniosa.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. In: M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cerdeira, J. P., Reis, I., Antunes, R. (1996). *A educação para todos. Modelos e propostas educativas para o Ensino Básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Correia, L. M. (1997). *Colaboração: Um pressuposto para o êxito da inclusão* (pp. 9-11). *Jornal O Docente*. Edição Especial.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Lavrador, R. (2010). *A utilidade da CIF em educação: um estudo exploratório*. Braga: EE/DPEEE, Universidade do Minho.
- Dias, P. C. (2017). *A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão* (16 (1), pp. 5-20). *Revista da Educação*.
- Freitas, C., & Freitas, L. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2001). *Learning together and alone: An overview* (22 (1), pp. 95-105). *Asia Pacific Journal of Education*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2014). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory* (25 (4), pp. 1-26). *Journal on Excellence in University Teaching*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J, Silva H., & Rocha M. (2014). *Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação* (1 (1), 15-25). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*.
- Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. J. M. Sousa (Org.). Atas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e atores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2005). *Tramas procedimientos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Niquini, D. P. (1997). *O grupo cooperativo: Uma metodologia de ensino*. Brasília: Universa.
- Niza, S. (2007). *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna* In: *Escola moderna* (N.º 30, pp. 38-44). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). *Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations*. *Journal of educational administration*, 43(5), 462-479.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1), 2-12.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porter, G. L. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In: M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 junho, 1994).
- Porter, G. (1998). *A educação com necessidades educativas especiais*. Seminário educação inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação. DEB (org.).
- Portugal. DGEBS/ME. (1992). *A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais* (pp.5-17). Lisboa: Departamento de Educação Especial da DGEBS/ME.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível* (1, pp.7-13). *Inclusão*.
- Rodrigues, D. (2003). *A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas* (24/25, pp. 75-81). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2011). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) *Measuring teaching efficacy to implement inclusive practices*. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12, 12–21.

- Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas* (13, pp. 135-153). Revista Lusófona de Educação.
- Slavin, E. R. (1983). *Cooperative Learning*. New York. Longman.
- Slavin, K, Sharan, S, Kabjam, S., Hertz-Lazarowitz, K., Webb, C., & Sclumuck, R., (1985). *Learning to Cooperate, cooperating to learn*. New York. Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Research no Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.
- Sousa, F. (2010). *Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana*. In D. Rodrigues (org.) *Investigação em educação inclusiva*, (Vol. II, 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Espanha.
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão - garantindo o acesso à educação para todos*. França: Paris.
- Warnock Report (1978). *Special education needs: Report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 6/71, de 8 de novembro. Presidência da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Presidência da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto - Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10856/05, de 13 de maio. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro - Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho - Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I - Requerimento aos diretores dos Agrupamentos de Escolas

Exmo/a. Sr/a. Diretor/a do Agrupamento de Escolas de...,

Eu, Margarida Jesus, mestranda em Educação Especial, encontro-me a elaborar o Projeto de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor José Pedro Silva. O projeto tem como tema: "As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva".

O estudo tem como principal objetivo identificar as necessidades de formação dos Educadores de Infância e Professores dos três ciclos do Ensino Básico sobre metodologias de Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica, e, posteriormente, a elaboração de uma proposta formativa destinada aos mesmos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Ex.^a que autorize a recolha de dados junto dos educadores de infância e dos professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, do agrupamento de escolas que V. Exa. dirige, através do envio, a todos os docentes, do *link* abaixo com o respetivo questionário:

XXXXX

Este estudo não trará nenhuma despesa ou risco aos inquiridos. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário, dependente do consentimento informado dos inquiridos. O anonimato e confidencialidade serão garantidos, as respostas serão usadas somente para este objeto de estudo. A participação neste estudo é voluntária e os inquiridos podem retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para os mesmos.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida, poderá contactar-me através do *e-mail*: XXXXX

Por toda a colaboração prestada, manifesto desde já o meu agradecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Margarida Jesus

Anexo II - Requerimento aos diretores dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar
Exmo/a. Sr/a. Diretor/a da Instituição...

Eu, Margarida Jesus, mestranda em Educação Especial, encontro-me a elaborar o Projeto de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor José Pedro Silva. O projeto tem como tema: "As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva".

O estudo tem como principal objetivo identificar as necessidades de formação dos Educadores de Infância e Professores dos três ciclos do Ensino Básico sobre metodologias de Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica, e, posteriormente, a elaboração de uma proposta formativa destinada aos mesmos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Ex.^a que autorize a recolha de dados junto dos educadores de infância, da instituição que V. Exa. dirige, através do envio, aos mesmos, do *link* abaixo com o respetivo questionário.

XXXXX

Este estudo não trará nenhuma despesa ou risco aos inquiridos. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário, dependente do consentimento informado dos inquiridos. O anonimato e confidencialidade serão garantidos, as respostas serão usadas somente para este objeto de estudo. A participação neste estudo é voluntária e os inquiridos podem retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para os mesmos.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida, poderá contactar-me através do *e-mail*: XXXXX

Por toda a colaboração prestada, manifesto desde já o meu agradecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Margarida Jesus

Anexo III - Questionário

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

Título do Estudo: As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva

O atual trabalho de investigação, intitulado “As atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em relação à Educação Inclusiva”, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Tem como principal objetivo identificar as necessidades de formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico sobre metodologias de Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica, e, posteriormente, a elaboração de uma proposta de formação destinada aos mesmos. Pretende-se contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo necessário, desta forma, a sua colaboração.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário. O anonimato e confidencialidade serão garantidos, as respostas serão usadas somente para este objeto de estudo. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si. Para o esclarecimento de qualquer dúvida, poderá contactar-me através do e-mail: XXXXX.

Por toda a colaboração prestada, manifesto desde já o meu agradecimento.

Margarida Jesus

Na qualidade de participante no estudo acima referido, declaro que compreendi os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela equipa de investigação. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

- Aceito participar no estudo.
 Não aceito participar no estudo

1ª PARTE:

1. Género:

Masculino Feminino

2. Idade: _____

3. Há quantos anos leciona? _____ (N.º anos de tempo de serviço)

4. Em que ciclo de ensino exerce funções?

- Pré-escolar
- 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 2.º Ciclo do Ensino Básico
- 3.º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário

5. Em que situação profissional se enquadra?

- Professor/a contratado/a
- Professor/a no quadro ou de nomeação provisória
- Professor/a no quadro de nomeação definitiva
- Professor no quadro da escola
- Professor/a destacado/a
- Desempregado/a

6. Que funções desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?

- Diretor de turma
- Professor de Ensino Especial
- Funções de gestão (por ex.: Diretor, Conselhos...), indique quais: _____
- Outras funções, indique quais: _____

7. Quais as suas Habilitações académicas?

- 7.1. Licenciatura em _____
- 7.2. Mestrado em _____
- 7.3. Pós-graduação em _____
- 7.4. Doutoramento em _____

8. Tem formação em Educação Especial? Sim Não

8.1. Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?

- Na licenciatura
- No mestrado
- Numa pós-graduação
- Num curso breve (Formação contínua, Formação Complementar, etc...)
- Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
- Por iniciativa pessoal
- Outros, indique quais: _____

9. Tem formação em Educação Inclusiva? Sim Não

9.1. Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?

- Na licenciatura
- No mestrado
- Numa pós-graduação
- Num curso breve (Formação contínua, Formação Complementar, etc...)
- Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
- Por iniciativa pessoal
- Outros, indique quais: _____

10. Tem necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

10.1. Em caso afirmativo, sobre que temas concretos?

- Métodos criativos para a inclusão na sala de aula
- Projetos de trabalho com a comunidade para promover a inclusão
- Projetos de trabalho com as famílias para promover a inclusão
- Organização dos professores para a promoção de práticas de inclusão
- Organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula
- Técnicas de avaliação das aprendizagens cooperativas
- Técnicas de organização do trabalho de pares e de grupo em sala de aula
- Usar a diversidade e a heterogeneidade na sala de aula para promover a inclusão
- Formação de atitudes para a valorização da diferença
- Promoção de práticas inclusivas na sala de aula
- Planeamento de atividades inclusivas para a sala de aula
- Outros, indique quais: _____

10.2. Em caso afirmativo, que modalidade de formação?

- Palestra com especialista
- Seminário de partilha de experiências com vários professores
- Curso breve a realizar na escola (1 dia < 8h)
- Curso de média duração a realizar na escola (> 8 horas)
- Oficinas de formação sobre metodologias práticas de organização do trabalho na sala de aula
- Workshop sobre aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica
- Outros, indique quais: _____

11. Na sua opinião, a aprendizagem cooperativa facilita a inclusão?

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

11.1. Em caso afirmativo, de que forma?

- Permite que todos os alunos aprendam os conteúdos e as atitudes estabelecidas
- Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um (quer ao nível da aquisição de conhecimentos quer do desenvolvimento de competências)
- Desenvolve interações positivas entre todos os alunos
- Outros, indique quais: _____

12. Na sua opinião, quais as principais dificuldades na adoção de metodologias de Educação Inclusiva?

- Realização conjunta das planificações de aulas de diferentes docentes
- Elaboração e avaliação dos Planos Educativos Individuais
- Constrangimento perante a implementação de práticas inclusivas
- Proporcionar a todos os alunos uma diferenciação pedagógica
- Saber gerir e aceitar a heterogeneidade da turma
- Outros, indique quais: _____

IIª PARTE:

As afirmações que se seguem referem-se às perceções dos educadores de infância e professores em relação à Educação Inclusiva, pelo que não há respostas corretas ou incorretas. Peça-lhe o favor de dar a sua opinião relativamente ao que pensa sobre esta temática, assinalando com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

	1	2	3	4	5	6	7					
	Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Nem discordo nem concordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo					
1	Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.					1	2	3	4	5	6	7
2	Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.					1	2	3	4	5	6	7
3	Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de todos os alunos.					1	2	3	4	5	6	7
4	Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.					1	2	3	4	5	6	7
5	Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.					1	2	3	4	5	6	7
6	Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.					1	2	3	4	5	6	7
7	Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.					1	2	3	4	5	6	7
8	Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.					1	2	3	4	5	6	7
9	Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.					1	2	3	4	5	6	7
10	Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.					1	2	3	4	5	6	7
11	Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.					1	2	3	4	5	6	7
12	Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.					1	2	3	4	5	6	7
13	Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.					1	2	3	4	5	6	7
14	Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores...) no ensino aos alunos com necessidades específicas, nas atividades da escola.					1	2	3	4	5	6	7
15	Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com necessidades específicas, nas atividades da escola.					1	2	3	4	5	6	7
16	Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.					1	2	3	4	5	6	7
17	Consigo colaborar com outros profissionais, no planeamento de atividades educativas, para alunos com necessidades específicas.					1	2	3	4	5	6	7
18	Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades específicas.					1	2	3	4	5	6	7

IIIª PARTE:

As afirmações seguintes prendem-se com o nível de satisfação em relação ao modo como se sente tendo em conta a sua experiência de trabalho dos últimos anos. Assim sendo, não há respostas corretas ou incorretas. Peço-lhe o favor de dar a sua opinião, assinalando com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a chave apresentada.

19. Estou satisfeito em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.

Completamente em desacordo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acordo
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

20. Estou satisfeito em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.

Completamente em desacordo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acordo
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

21. Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha.

Completamente em desacordo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acordo
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

22. Em relação às suas necessidades de formação sobre metodologias de organização cooperativa da sala de aula, de diferenciação pedagógica ou de educação inclusiva deseja apresentar a sua opinião?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV - Folheto de divulgação da formação



Educação Inclusiva!
Um desafio:
mudar a perspetiva educativa!




Certificação:
Será atribuído um certificado de presença aos participantes.

Formadora: Margarida Jesus	Local: Na sua escola/colégio.
--------------------------------------	---

Parte I

Conceito de:

- ⇒ Educação Inclusiva;
- ⇒ Aprendizagem Cooperativa;
- ⇒ Diferenciação Pedagógica.




Abordagem à:

- ⇒ Evolução da Educação Inclusiva

Parte II

Benefícios da Educação Inclusiva.
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:



- ⇒ Objetivo Principal;
- ⇒ Princípios básicos;
- ⇒ Novidades;
- ⇒ Abordagem Multinível.



Parte III

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

- ⇒ Análise em grupo;
- ⇒ Apresentação dos trabalhos.



Anexo V - Ficha de inscrição

Formação: Educação Inclusiva! Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Dados Pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Morada: _____ C. Postal: _____ - _____

Localidade: _____ Telefone: _____ Telemóvel: _____

Endereço eletrónico: _____

Dados Profissionais:

Escola/Instituição: _____

Cargo/Função: _____

Habilitações: _____ Grupo Disciplinar: _____ Anos de serviço: _____

Telefone da Escola/ Instituição: _____

Endereço eletrónico: _____

Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do/a formando/a)

Confirmo, em ____ / ____ / ____ os dados profissionais constantes desta ficha,
o/a diretor/a,

(Assinatura)



Anexo VI - Plano e conteúdos da proposta de formação



Educação Inclusiva! Um desafio: mudar a perspetiva educativa!



Formadora: Margarida Jesus



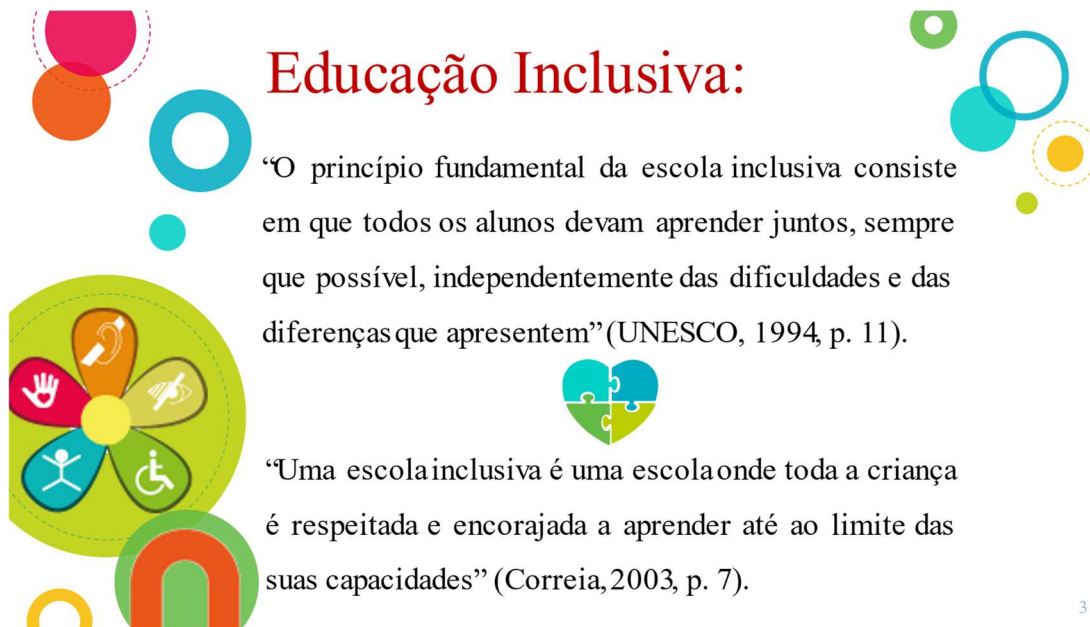
Como você vê a INCLUSÃO?
ESCOLAR

INCLUSÃO ESCOLAR
sem especialização
dos professores
é EXCLUSÃO

A Inclusão é um direito não é um favor!

Retirado e adaptado de:
https://br.pinterest.com/pin/732820170590616739/?nic_v2=1a1vATF 10 de setembro de 2020

2

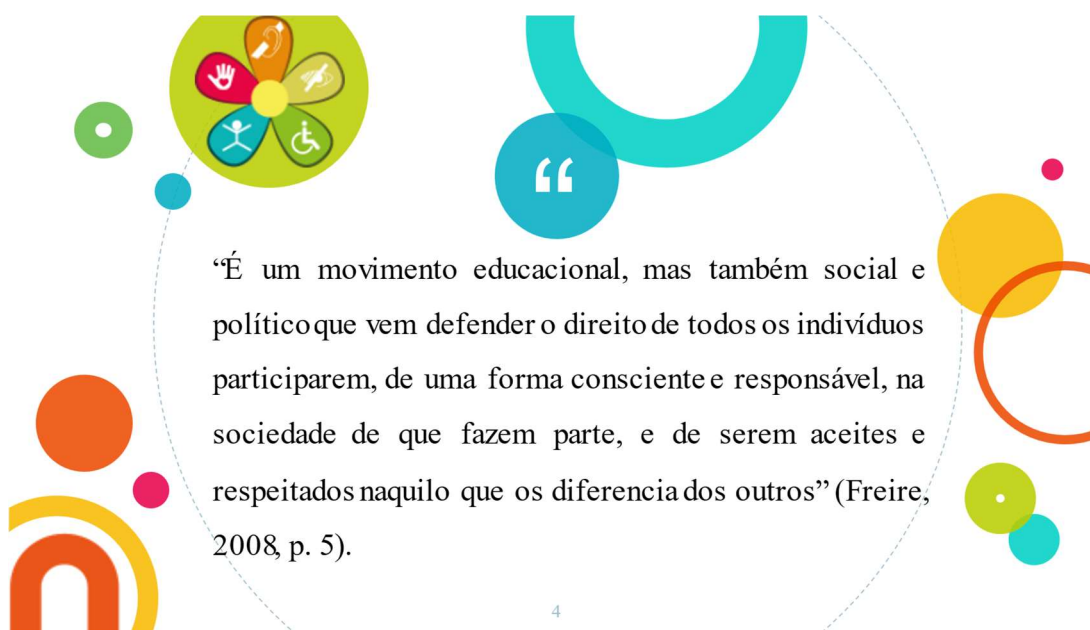


Educação Inclusiva:

“O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

“Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 7).

3



“É um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p. 5).

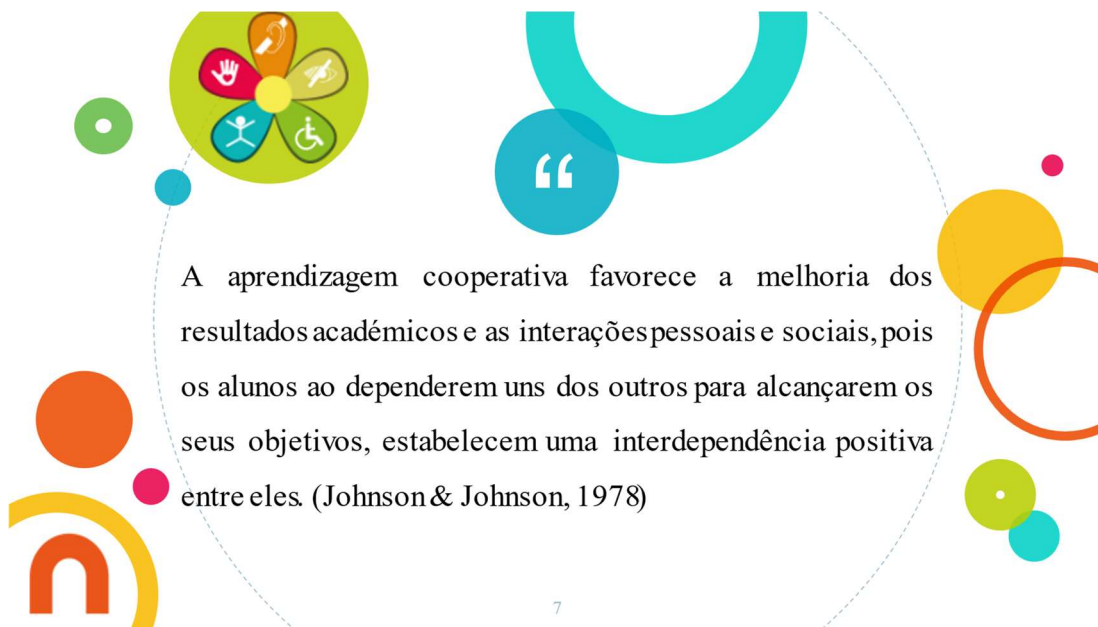
4



Aprendizagem Cooperativa:

“A aprendizagem cooperativa é um processo interativo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos” (Correia, 2008, p. 36).

“É uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).



A aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados académicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre eles. (Johnson & Johnson, 1978)

7



In: <http://www.nossobemestar.com/posts/1524-aprendizagem-cooperativa> consultado no dia 10 de setembro de 2020



PARA ONDE VOCÊS ACHAM QUE A HUMANIDADE ESTÁ indo?

PARA A FRENTE, É CLARO...

A FRENTE É PRA LÁ!

LÁ NÃO É FRENTE! MAS É A MINHA FRENTE!

A TUA FRENTE NÃO É A MINHA FRENTE! NÃO!

ESTOU COMEÇANDO A ENTENDER POR QUE É TÃO DIFÍCIL A HUMANIDADE IR PARA A FRENTE

In: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/ir-in-lá-ma-faldapara-onde-voce-sa-chama-que-a-humanidade-esta-ndo.html>, consultado no dia 10 de setembro de 2020

8




Diferenciação Pedagógica:

“Adaptar o currículo às características e diferenças individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10).

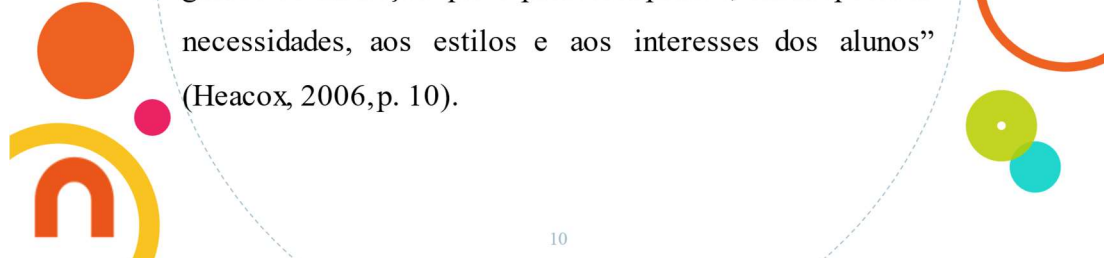


“Assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Niza, 2007, p. 39).

9



“O ensino diferenciado significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses dos alunos” (Heacox, 2006, p. 10).

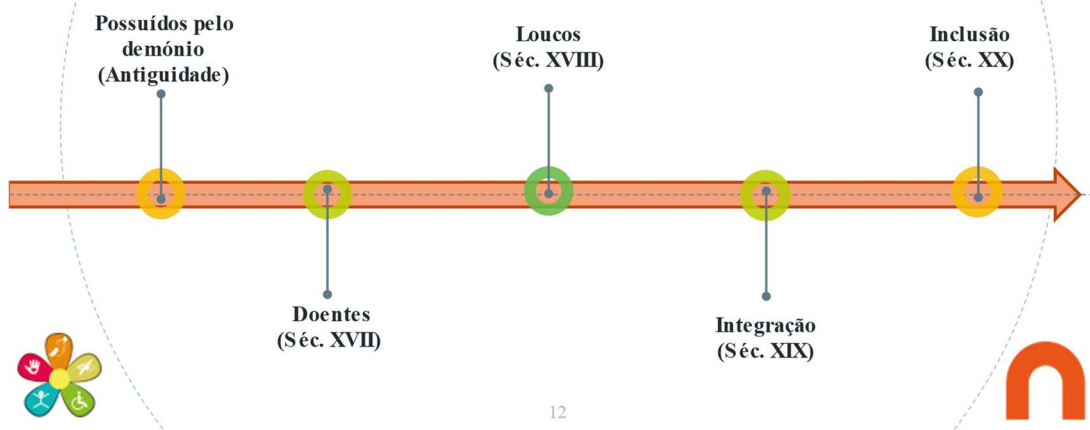


10

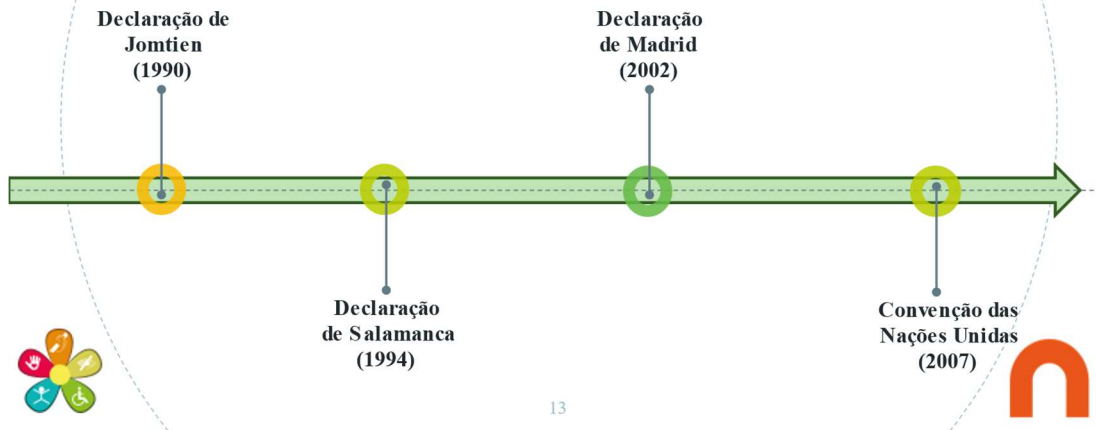
In: <https://educar.files.wordpress.com/2007/01/na-falda>, consultado no dia 10 de setembro de 2020

In: https://www.pinterest.pt/pin/43980533848852986/2nic_v2_1a1vATFW, consultado no dia 9 de setembro de 2020

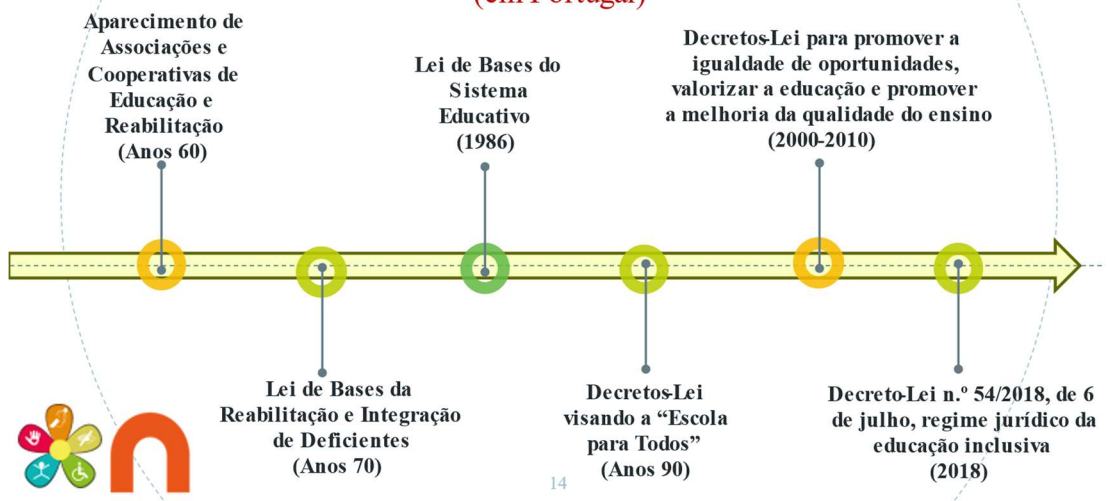
Evolução da Educação Inclusiva (perspetiva histórica)



Evolução da Educação Inclusiva (no Mundo)



Evolução da Educação Inclusiva (em Portugal)





In: <https://twitter.com/Ricamconsult/status/1098718295648321536/photo>, consultado no dia 10 de setembro de 2020



In: <https://www.facebook.com/522821471088220/photos/a.650342708336095/3124899010880440> consultado no dia 16 de setembro de 2020





Questões/Partilha de ideias



OLÁ, EU SOU
UMA BOA
IDEIA!

17



Coffee break
(15 min.)



18



Benefícios da Educação Inclusiva



In:
<http://levantebh.com.br/outras-categorias/segregacao/>
consultado no dia 11 de setembro de 2020

19



A escola é um espaço de socialização!

Ninguém aprende sozinho!

Não há duas crianças iguais!

Aprende-se na e com a diversidade!

20



1

- Adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno.

2


- Mobilizar os meios para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.



IGUALDADE EQUIDADE REALIDADE ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Retirado e adaptado de https://br.pinterest.com/pin/159103799320195868/?nic_v2=1a1vA1K dia 12 de setembro de 2020

21



I
n
c
l
u
s
ã
o

Promove:

- Aprendizagem
- Socialização
- Desenvolvimento pessoal e social
- Comportamentos e atitudes de aceitação da diversidade

22






Novidades:

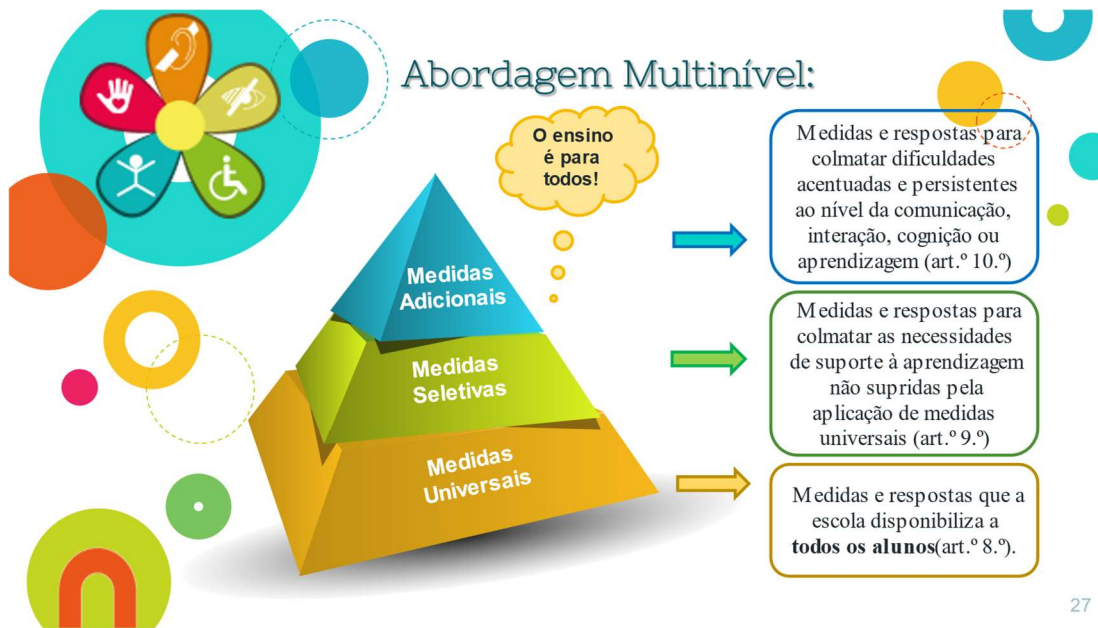
- Abordagem Multinível de acesso ao currículo;
- Equipa Multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Centro de Apoio à Aprendizagem;
- Direito de todos à certificação da conclusão da escolaridade obrigatória.

25



- Abandona os sistemas de categorização;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Coloca o enfoque nas respostas para a promoção do sucesso de todos os alunos;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos.
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

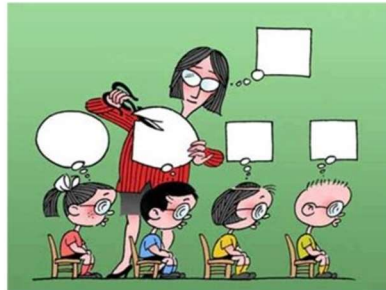
26



27



28



In:
<https://aviagemdosargonautas.net/2014/04/05/a-escola-e-castrador-por-octopus/> consultado no dia 14 de setembro de 2020



Um pequeno rapaz
http://www.youtube.com/watch?v=biQzCA_7KMA, consultado no dia 11 de setembro de 2020

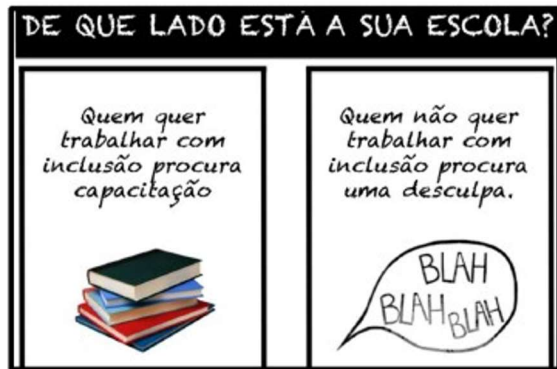
29



Almoço
(12:30 - 14:00)



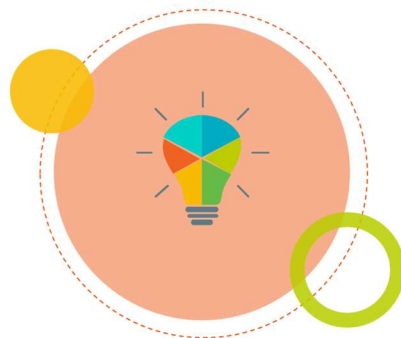
30



In: https://www.google.com/search?q=de+que+lado+esta+a+sua+escola&xsrf=ALeKl03uGyGRTKwNRyW1zB17mQ_o2w:1599747164372&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjdrdnL417rAhWPDxQKHx5AApYQ_AUoAXoECawQAw&biw=180&bih=640 consultado no dia 10 de setembro de 2020




Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho



Trabalho prático:
Análise em pequenos grupos

[\(dl_54_2018.pdf\)](#) 32



Temas/Grupos:

- Disposições gerais/Princípios orientadores
- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão
- Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva
- Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

(dl_54_2018.pdf 33



Tempo:

14:15 - 15:15



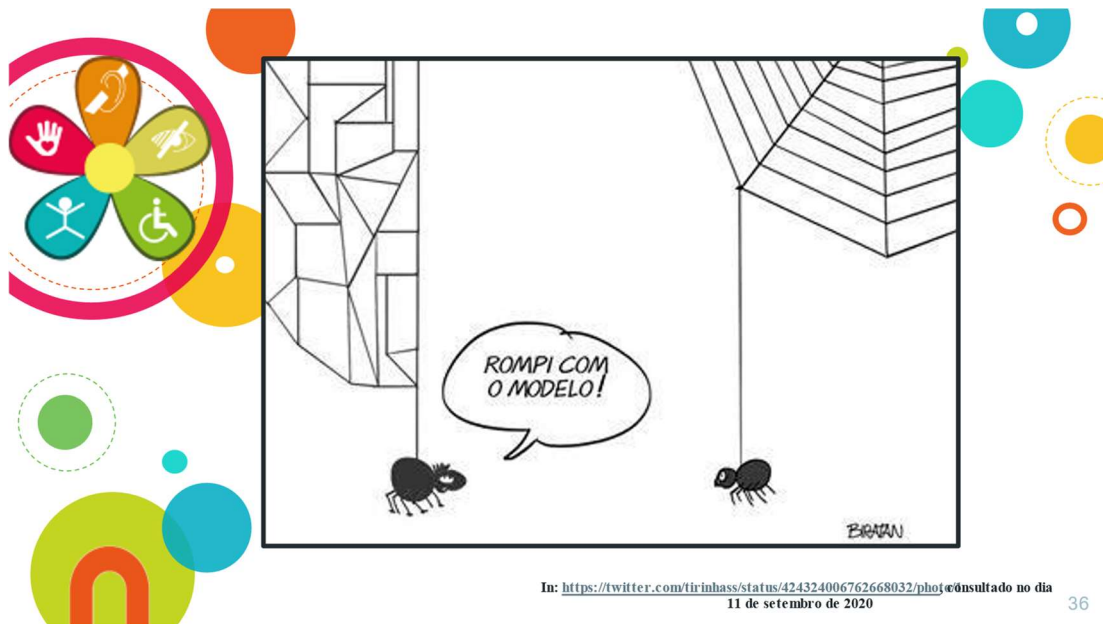
34



Coffee breaks (15 min.)



35



In: <https://twitter.com/tirinhass/status/424324006762668032/photo> consultado no dia 11 de setembro de 2020

36



Apresentação dos trabalhos e partilha de ideias

Tempo:
15:30 - 16:50

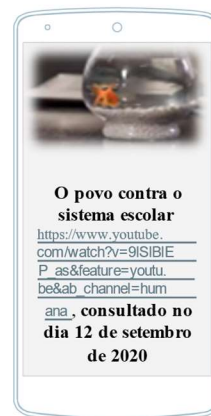


(dl_54_2018.pdf)

37



In: <http://filhosofar.blogspot.com/2013/04/60da-criancae-genial.html>,
consultado no dia 16 de setembro de 2020



38



Sugestões:

La Educación Prohibida

<http://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc>,
consultado no dia 11 de setembro 2020

Como estrelas na Terra

<http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>
consultado no dia 9 de setembro 2020

O Primeiro da Classe

<https://www.facebook.com/1756751804546930/videos/692908911524621>, consultado no dia 13 de setembro 2020

39

BEM, E POR QUE NO ANO QUE VEM NÃO INICIAMOS DE UMA VEZ A TÃO ADIADA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR, HEIN?

In: <https://wordsofleisure.com/2013/01/02/tirinho-dia-o-ano-novo-da-ma-falda/ma-falda-nonovo/#major> consultado no dia 10 de setembro de 2020

Obrigado a todos pela presença e participação!

Margarida Jesus


Anexo VII - Cartão de participante

Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__



Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__



Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__




Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__



Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__



Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!

Nome: _____

Escola: _____

Data: __/__/__



Anexo VIII - Certificado de participação

Certificado

Certifica-se que _____,
esteve presente na formação “Educação Inclusiva!
Um desafio: mudar a perspetiva educativa!”, que
decorreu no dia ___ de _____ de _____, com a
duração total de _____ horas, na Escola/Instituição
_____.

Coimbra, ___ / ___ / ___

(Assinatura da formadora)



Anexo IX - Ficha de avaliação da formação

Com vista a melhorar o serviço prestado, peço-lhe que preencha esta Ficha de Avaliação, relativa à Formação em que participou.
A sua colaboração é de extrema importância.

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o mais alto).

1. Conhecimentos iniciais	1	2	3	4	5
Como eram os meus conhecimentos sobre as temáticas abordadas antes da formação.					

2. Expectativas	1	2	3	4	5
A ação de formação cumpriu a minha expectativa e necessidades de formação.					

3. Apreciação Geral	1	2	3	4	5
Os objetivos propostos foram cumpridos.					
A metodologia foi adequada aos participantes.					
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência.					
A gestão dos recursos foi adequada.					
O espaço em que decorreu a ação foi adequado.					
Os recursos foram adequados.					
As competências adquiridas vão ter impacto e irei utilizá-las na minha prática pedagógica.					

4. Avaliação da formadora	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adequados.					
A articulação dos diferentes conteúdos temáticos foi concretizada.					
A formadora demonstrou dominar os conteúdos tratados.					



A linguagem utilizada foi clara e assertiva.					
Houve capacidade/espço para esclarecer as dúvidas surgidas.					

5. Resultados alcançados	1	2	3	4	5
Como classifica os resultados alcançados pela frequência nesta formação?					

6. Apreciação Global (rodeie o n.º)	1	2	3	4	5
-------------------------------------	---	---	---	---	---

7. Que sugestões de melhoria, à formação, gostaria de fazer?

8. Que outras temáticas de formação gostaria de frequentar?

9. Recomendava esta formação a outro colega de profissão?

SIM

NÃO

10. Apreciação crítica sobre a formação.

Nome (facultativo): _____

Data de preenchimento: ____/____/____

Obrigada pela sua participação!



