

# **Educação inclusiva, percepções de uma realidade:**

perspectivas dos professores, pais e alunos face à inclusão

---

**Maria Amália Ferreira Cândido**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades  
Educativas Especiais - Área de especialização em cognição e motricidade

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Outubro de 2010

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógico de Ciências da Educação

**Educação Inclusiva, percepções de uma realidade :**

perspectivas dos professores, dos pais e dos alunos face à inclusão

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas  
Especiais - Área de especialização em cognição e motricidade

Autor: **Maria Amália Ferreira Cândido**

Orientador: **Professor Doutor Nuno Amado**

Outubro de 2010

## AGRADECIMENTOS

Correndo o risco da memória me atraiçoar, mas não querendo deixar de registar o reconhecimento que a todos dou pelo acompanhamento disponibilizado, o aconchego afectivo, incentivo e disponibilidade por todos prestado, nesta minha caminhada. Expresso os meus sinceros agradecimentos:

À minha família em especial ao meu marido Luís, e às minhas filhas Catarina e Carolina que com amor, confiança e coragem percorreram comigo esta fase da minha vida. À minha mãe e à minha irmã que sempre me apoiaram e ajudaram.

Ao Doutor Nuno Amado, por ter abraçado este projecto, e pelo apoio e disponibilidade prestada ao longo do mesmo.

Ao Doutor Paulo Alcobias pela disponibilidade e colaboração que deu na análise de dados.

Ao Senhor presidente e ao vice-presidente do Agrupamento de Escolas em estudo, que solicitaram ao Conselho Pedagógico autorização, para a recolha de dados nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e acesso à documentação das escolas, nomeadamente Projecto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno e Projecto Curricular do Agrupamento e das escolas do 1º ciclo.

Aos professores, pais e alunos que participaram de forma directa na nossa investigação, sem os quais não teria sido possível a recolha de dados.

Ao Instituto Superior de Educação e Ciências pela forma como nos apoiou na disponibilização de espaços para trabalhar, investigar e reunir.

Ao Doutor Marco Ferreira, coordenador do mestrado, que incentivou todos os mestrandos a darem o seu melhor inculcando o gosto pela pesquisa

A todas as minhas amigas que consciente e inconsciente me ajudaram na realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo pretende avaliar a percepção dos professores, pais e alunos acerca das três dimensões da inclusão: cultura, políticas e práticas inclusivas, nas escolas do 1º ciclo de um agrupamento.

Tendo em conta os objectivos propostos, optou-se por um estudo de natureza quantitativa e descritiva. A realização do trabalho de campo concretizou-se na modalidade de inquérito por questionário a docentes pais, alunos e órgão de gestão. Foi também efectuada uma pesquisa documental aos documentos oficiais do agrupamento de escolas e aos projectos curriculares das escolas do 1º ciclo.

A recolha de dados decorreu no ano lectivo de 2008/2009, e contou com uma amostra de 433 participantes, residentes num concelho do Distrito de Santarém, aos quais se aplicou os questionários adaptados do “Índex for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (Booth, Ainscow, 2000), revisto e traduzido por Santos (2002).

A análise documental evidenciou preocupação em relação às alterações sociais, políticas e culturais que afectam a sociedade e para a necessidade de construir uma escola para todos. Alerta para a necessidade da utilização de pedagogias diferenciadas e activas para fazer face às heterogeneidades dos alunos.

Os resultados mostraram, a nível global, respostas positivas face à inclusão, da parte de professores, pais e alunos. As respostas médias ao nível das dimensões da inclusão revelaram que: nas culturas e nas políticas os professores apresentam uma postura mais inclusiva que os pais. Enquanto que nas práticas os pais apresentaram valores inferiores aos dos professores, evidenciando uma postura mais inclusiva. O estudo revelou ainda que os pais têm mais necessidade de informação que os professores, sobre qualquer uma das dimensões analisadas.

Quanto aos alunos, os resultados médios dos seus questionários indicaram que está em curso o processo de inclusão, mas que ainda necessitam de trabalhar atitudes com vista a desenvolverem uma postura mais inclusiva.

*Palavras-chave:* inclusão, culturas, políticas, práticas inclusivas, ensino básico.

## ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate teachers, parents and students perception about three inclusion dimensions that are: culture, politics and practical inclusion in kindergarden school systems.

Bearing in mind the proposed objectives, we made an option towards a quantitative and descriptive study case. A questionnaire was presented to teachers, parents, students and school management. Documental research was also done on the official school documents and curricular projects.

Data collection was made in the 2008/2009 school year, and counted with 433 participates, resident in a town in the Santarem district, to whom the adapted questionnaire from “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (Booth, Ainscow, 2000), was applied to. This questionnaire was revised and translated by Santos (2002).

The documental analysis evidenced concern in relation to social, political and cultural alteration that affect a society and the necessity to build schools for everyone. It alerts us for the need to use differentiated and active school methods to face such different types of students.

The results show, on a global level, positive results toward inclusion, from the teachers, parents and students point of view. The average results reveal that teachers present a more inclusion posture relatively to politics and culture than parents do. And on the other hand parents with a practical inclusion experience present lower values than the teachers do, showing a more inclusive posture, in this area. This study also revealed that parents have a bigger need to be informed about any of the three dimensions analysed.

In the students perspective, questionnaires average results indicated that an inclusion process is in progress, but they still need to better their attitudes with the objective to develop a more inclusive posture.

Key words: *Inclusion, Cultures, Politics, Inclusion actions, Basic schooling*

## ÍNDICE GERAL

Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Anexos	xii
Capítulo I - Introdução	1
Capitulo II- Enquadramento Teórico	6
2.1 - Da Exclusão à Inclusão - Retrospectiva Histórica a Nível Mundial	6
2.2 - A Evolução da Educação e da Legislação em Portugal	15
2.3 - O Conceito de Educação Inclusiva	19
2.4 - A Mudança de Paradigma na Concepção e Operacionalização da Educação em Portugal	22
2.5 - A Implicação da Educação Inclusiva a Nível de: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas	30
2.5.1 - Implicações a Nível das Culturas Inclusivas	31
2.5.2 - Implicações a Nível das Políticas Inclusivas	32
2.5.3 - Implicações a Nível das Práticas Inclusivas	33
2.6 - A Escola Inclusiva: Objectivos, Benefícios e Barreiras	36
2.7 - Atitudes Face a Inclusão	40
2.7.1 - As Atitudes dos Professores e do Órgão de Gestão Face à Inclusão	41
2.7.2 - As Atitudes dos Pais Face à Inclusão	46
2.7.3 - As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão	48
2.8 - O Meio (Rural/Urbano) e A Inclusão de Crianças com NEE nas Escolas Regulares	50
2.9 - Objectivos da Investigação	52

Capítulo III - Metodologia	54
3.1 - Fundamentação das Opções Metodológicas	54
3.2 - Caracterização das Amostras	55
3.2.1 - Caracterização do Agrupamento e das Escolas que o Constituem	58
3.3 - Descrição dos Métodos de Recolha de Dados e dos Instrumentos	61
3.3.1 - Ficha Sociodemográfica	62
3.3.2 - Inquérito por Questionário	62
3.3.2.1 - Inquérito por Questionário “Indicadores para a Inclusão” para Professores	67
3.3.2.2 - Inquérito por Questionário “Indicadores para a Inclusão” para Pais	67
3.3.2.3 - Inquérito por Questionário “Indicadores para a Inclusão” para Alunos	68
3.3.3 - Pesquisa Documental	69
3.3.3.1 - O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas	70
3.3.3.2 - O Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas	71
3.3.3.3 - O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas	71
3.4 - Descrição dos Procedimentos	72
3.5 - Análise dos Dados	74
Capítulo IV – Apresentação e Análise de Resultados	75
4.1 - Análise Documental	75
4.1.1 - Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas para 2008/2011	75
4.1.2 - Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas para 2008/2009	76
4.1.3 - Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de 2008/2009	77
4.1.4 - Projectos Curriculares das Escolas do 1º Ciclo para o ano 2008/2009	78
4.5 - Características Sociodemográficas da Amostra	81
4.5.1 - Dos professores	81
4.5.2 - Dos pais	82
4.5.3 - Dos alunos	82
4.6 - Resultados das Respostas Obtidas nos Questionários	83
4.6.1 - Caracterização das Respostas dos Professores aos Indicadores para a	84

Inclusão	
4.6.1.1 – Culturas Inclusivas	85
4.6.1.1 – Políticas Inclusivas	85
4.6.1.1 – Práticas Inclusivas	86
4.6.2 - Caracterização das Respostas dos Pais aos Indicadores para a Inclusão	87
4.6.2.1 – Culturas Inclusivas	87
4.6.2.1 – Políticas Inclusivas	87
4.6.2.1 – Práticas Inclusivas	88
4.6.3 - Caracterização das Respostas dos Alunos aos Indicadores para a	88
Inclusão	
4.7 - Análise das Médias das Dimensões dos Questionários dos Professores e dos Pais	89
4.7.1 - Análise das Médias das subdimensões dos Questionários Indicadores para A Inclusão dos Professores e dos Pais	90
4.8 - Análise dos Indicadores para a Inclusão em Meio Rural e Urbano	91
4.8.1 - Médias das Dimensões: Meio Rural vs Urbano	91
Capítulo V – Discussão de Resultados	92
5.1 - Determinar Sinais Indicadores de Preocupações Inclusivas nos Documentos Formais do Agrupamento	92
5.1.1 - Meio Rural	94
5.1.1 - Meio Urbano	95
5.2 - Conhecer as Questões mais Valorizadas, ao Nível dos Indicadores para a Inclusão, para os Vários Grupos: Professores, Pais e Alunos	96
5.2.1 - Grupo dos Professores	97
5.2.1.1 - Dimensão das Culturas Inclusivas	97
5.2.1.2 - Dimensão das Políticas Inclusivas	98
5.2.1.3 - Dimensão das Práticas Inclusivas	99
5.2.2 - Grupo dos Pais	100
5.2.2.1 - Dimensão das Culturas Inclusivas	100
5.2.2.2 - Dimensão das Políticas Inclusivas	101
5.2.2.3 - Dimensão das Práticas Inclusivas	102

5.2.2 - Grupo dos Alunos	103
5.3 - Conhecer as Diferenças de Percepção das Várias Dimensões da Inclusão Entre Professores e Pais	104
5.4 - Identificar se Existem Diferenças de Concordância entre Professores e Pais ao Nível das Subdimensões das Culturas Inclusivas	105
5.5 - Identificar se Existem Diferenças de Concordância entre Professores e Pais ao Nível das Subdimensões das Políticas Inclusivas	106
5.6 - Identificar se Existem Diferenças de Concordância entre Professores e Pais ao Nível das Subdimensões Práticas Inclusivas	106
5.7 - Observar se Existem Diferenças ao Nível das Dimensões da Inclusão em Meio Rural e Urbano	107
5.6 - Limitações do Estudo	109
5.7 - Sugestões para Futuras Investigações	109
Capítulo VI – Considerações Finais	111
Referências	118
Legislação Consultada	136
Anexos	137

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-	Distribuição total dos alunos, pais e professores por escola e sector	56
Tabela 2-	Distribuição de escolas por sector	59
Tabela 3-	Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas, patentes no Projecto Educativo para 2008/2011	76
Tabela 4-	Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas, patentes no Regulamento Interno de 2008/2009	77
Tabela 5-	Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas, patentes no Projecto Curricular Do Agrupamento de Escola de 2008/2009	78
Tabela 6-	Coefficiente de <i>alfa</i> de Cronbach das subdimensões dos professores	83
Tabela 7-	Coefficiente de <i>alfa</i> de Cronbach das subdimensões dos pais	84
Tabela 8-	Médias das dimensões dos questionários para professores e pais	90
Tabela 9-	Médias das subdimensões dos pais e professores	90
Tabela 10-	Médias das dimensões em meio rural e urbano	91

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-	Ilustração do modelo inclusivo, baseado na perspectiva ecológica	27
Figura 2-	Triângulo equilátero das dimensões da inclusão	30

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A-	Ficha de dados sociodemográficos dos professores	138
Anexo B-	Indicadores para a inclusão: Questionário usado para professores e órgão de gestão	140
Anexo C-	Indicadores para a inclusão: Questionário usado para pais	144
Anexo D-	Indicadores para a inclusão: Questionário usado para alunos	147
Anexo E-	Percentagens das respostas dos professores aos indicadores para a inclusão	149
Anexo F-	Percentagens das respostas dos pais aos indicadores para a inclusão	153
Anexo G-	Percentagens das respostas dos alunos aos indicadores para a inclusão	156
Anexo H-	Médias das dimensões em meio rural e urbano para o grupo dos pais	158
Anexo I-	Caracterização socioeconómica e cultural das turmas das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	160

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental, que contribui para o alicerçar de uma sociedade mais justa (UNICEF, 1989). Neste sentido a educação inclusiva, tem como objectivo a equidade educativa, uma vez que a mesma proporciona igualdade no acesso e sucesso educativo de todos os alunos (UNESCO, 1990).

Com vista a difundir e a dinamizar a educação inclusiva, o movimento da “Educação para Todos” tem impulsionado a disponibilização da educação básica para todos as crianças e jovens. A educação inclusiva expande os princípios da “Educação para Todos” ao criar políticas e práticas que apetrecham as escolas regulares para servir Todas as Crianças dentro da sua própria comunidade (UNESCO, 1990).

Contudo foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que veio dar um novo impulso à “Educação para Todos”, isto porque identifica as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) como um grupo que enfrenta barreiras à educação intransponíveis pelo simples cumprimento das políticas já existentes. As escolas separadas para as crianças com NEE não respondiam às suas necessidades, era necessária uma nova abordagem que visse as diferenças como uma normalidade e que desenvolvesse sistemas educacionais que respondessem à diversidade de uma forma efectiva (UNESCO, 1994).

Esta nova perspectiva de escola, “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 7), que aproxima todos os alunos, concentrando-se em especial naqueles que têm sido excluídos de oportunidades educacionais, como por exemplo os alunos com NEE, as minorias étnicas e linguística, empreende uma postura activa na procura e identificação das barreiras que alguns dos grupos encontram na busca de sucesso educacional (UNESCO, 2000).

Actualmente, a complexidade social em que vivemos, aliada à globalização da informação, acaba por representar um factor de exclusão para quem não é detentor de uma educação plena. Tal facto obriga não só a garantir o acesso à educação para todos, mas também a criar as condições necessárias para que todos tenham sucesso educativo.

Confrontamo-nos, pois com a necessidade de desenvolver e difundir as práticas e os benefícios da educação inclusiva, uma vez que se verificam crescentes níveis e

formas de exclusão, política, social e institucional que colocam em risco a educação para todos e o respeito pelos direitos humanos.

“A exclusão educacional tem características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular. O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e o absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e fortemente educados” (Ainscow & Ferreira, 2003, p.113).

Assim sendo as escolas podem construir comunidades educativas inclusivas para tal podem recorrer a vários materiais, como por exemplo o Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (Booth & Ainscow, 2002). O índice apresenta-se como um conjunto de materiais que poderão servir para guiar as escolas e os seus profissionais na construção de uma escola mais inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). A utilização partilhada dos materiais do índice encoraja a colaboração entre os profissionais na resolução das situações que impedem os alunos de concretizar aprendizagens e de atingirem o pleno sucesso educativo. Os referidos materiais ao passarem a fazer parte do modelo de organização e desenvolvimento educativo da escola, ajudam não só a identificar as barreiras à aprendizagem e à participação, mas também a fixar prioridades e a maximizar os recursos para proceder às mudanças consideradas prioritárias (Booth & Ainscow, 2002).

O Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, foi elaborado, num período de três anos, por uma equipa de pais, professores, investigadores e um representante da educação especial do Reino Unido, o seu uso envolve cinco fases e abrange áreas distintas, como as culturas, as políticas e as práticas inclusivas, sendo que para se obter um desenvolvimento sustentado, este deve verificar-se em todas as áreas de modo equilibrado (Booth & Ainscow, 2002).

Em Portugal, o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo, passou por várias alterações legislativas, no que diz respeito ao atendimento educativo de crianças com NEE, das quais se destaca, mais recentemente, a revogação do Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto e a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este novo decreto definiu o grupo-alvo da educação especial como sendo aquele que se esquadra no grupo de baixa-frequência e alta-intensidade (Simeonsson,

1994) ou seja, aquele em que a criança ou jovem apresenta limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, necessitando da intervenção dos serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

A referida legislação introduz um leque variado de alterações, a vários níveis, que visam promover a escola inclusiva, sendo que as mesmas são visíveis, pelo alargamento da legislação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, pela introdução da definição do grupo alvo da Educação Especial (EE), bem como os objectivos da mesma. Nesta legislação aparecem também contempladas alterações ao nível da organização das escolas, em relação ao Projecto Educativo (PE) das mesmas bem como à criação de uma rede de escolas de referência. A referida legislação introduz também alterações ao nível do processo de referenciação, avaliação, planificação e programação educativa dos alunos com NEE. Foram ainda preconizadas alterações ao nível das medidas educativas e ao encaminhamento de alunos para instituições de educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

As alterações legislativas introduzidas no sistema educativo português, que aqui foram sumariadas, vieram exigir uma maior flexibilização na organização escolar, visando a reorganização funcional da Educação Especial, devendo as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus Projectos Educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa de todos os alunos, incluindo os que se encontram abrangidos pela EE (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). No sentido de melhorar a qualidade da educação inclusiva nas escolas, as mesmas deparam-se com a necessidade de identificar culturas, políticas e práticas inclusivas, com vista à maximização de uma educação para todos os alunos.

Nesta perspectiva é fundamental a identificação, por parte das escolas, dos recursos existentes e disponíveis na própria escola e na comunidade para que a sua utilização seja rentabilizada para promover a educação inclusiva (UNESCO, 2000). No sentido de promover a educação inclusiva, é necessário que as escolares fomentem uma cultura inclusiva, uma comunidade segura, receptiva, colaborante e estimulante na qual todos são valorizados, com vista ao sucesso educativo (Booth & Ainscow, 2002).

Por sua vez a adopção de políticas inclusivas, conduz necessariamente à implementação de estratégias inclusivas no PE, promovendo o envolvimento de toda a comunidade escolar (Booth & Ainscow, 2002).

Por último, a dinamização de práticas inclusivas, conduz a uma mobilização de recursos para aceder ao conhecimento dentro e fora da sala de aula, através da diferenciação pedagógica, do encorajamento de todos os alunos e da colaboração com vista à superação de barreiras à aprendizagem e à participação (Booth & Ainscow, 2002).

Tornar uma escola mais inclusiva com base em culturas, políticas e práticas inclusivas, implica conhecer a percepção que os vários intervenientes do contexto educativo (pais, professores, alunos, órgão de gestão...) têm sobre as mesmas, uma vez que é a partir desse conhecimento que se estabelecem prioridades para promover mais e melhores meios de resposta à diversidade (Booth & Ainscow, 2002).

Assim sendo, este nosso trabalho de investigação procurará identificar, recorrendo a alguns dos indicadores para a inclusão, referidos no Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, as percepções que os professores, pais e alunos têm acerca das culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas do 1º ciclo do agrupamento em estudo.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos sendo que o primeiro é reservado à introdução.

Num segundo capítulo procedemos à revisão da literatura subjacente ao tema, abordando a componente histórica internacional e nacional relevantes para compreender as necessárias mudanças de paradigma educacional. Neste capítulo foi também abordado o conceito de educação inclusiva e a evolução da mesma ao longo dos tempos, assim como as três dimensões da educação inclusiva abordadas no Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (Booth & Ainscow, 2002). Prosseguimos com uma breve referência aos objectivos, benefícios e barreiras à escola inclusiva, e às atitudes que pais, professores e alunos têm em relação à inclusão. Finalizamos o capítulo com uma breve abordagem ao meio: Rural e urbano face à inclusão de crianças com NEE na escola regular.

De seguida, num terceiro capítulo denominado de metodologia, procedemos à descrição de processos tais como: formulação do problema, a caracterização da amostra, do agrupamento e das escolas do 1º Ciclo. Descrevemos o método de recolha de dados, os instrumentos e os procedimentos.

No quarto capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos, apresentando-se primeiro os resultados referentes à análise documental de acordo com os documentos oficiais do agrupamento. Segue-se a caracterização sociodemográfica da amostra e a análise dos indicadores para a inclusão, assim como das subdimensões e dimensões das culturas, políticas e práticas inclusivas dos professores, pais e alunos. São ainda analisadas as médias das dimensões dos pais segundo o meio rural ou urbano.

No quinto capítulo é apresentada a discussão dos resultados obtidos relacionando-os com as várias perspectivas apresentadas na revisão da literatura. O capítulo termina com a apresentação das limitações do estudo e com sugestões para futuras investigações.

Por último, o sexto capítulo é reservado às considerações finais, sendo apresentadas algumas reflexões consideradas pertinentes.

## Capítulo II - Enquadramento Teórico

### 2.1. Da exclusão à inclusão - Retrospectiva histórica a nível mundial

O conceito de escola inclusiva surge dum processo evolutivo, encontrando-se as suas raízes nos primórdios da história da humanidade, período que assentou durante muito tempo em práticas de exclusão. De facto, a actual situação só será compreendida se analisado, ainda que em traços gerais, os aspectos mais significativas desse processo evolutivo (Rodrigues, 2003).

Assim sendo, ao longo dos séculos foi identificado um leque de atitudes face à pessoa com deficiência que vai da extrema exclusão, à separação e consequente colocação dos deficientes em asilos e instituições, não lhes sendo prestado qualquer atendimento especial, seguindo-se uma fase de integração e recentemente de inclusão (Madureira & Leite, 2003). Salienta-se que Farias e Buchalla (2005) entendem por pessoa com deficiência, aquela que tem perda ou anomalia de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica temporária ou permanente.

A alteração de atitude, face às crianças e às pessoas que apresentam deficiência, surge segundo Correia (2003) na sequência de grandes acontecimentos sociais, assim como das grandes alterações legislativas que foram sendo introduzidas na sociedade, e que de forma lenta mas progressiva, fomentaram a defesa dos direitos humanos, passando a mensagem de que as crianças devem ter as mesmas igualdades independentemente da sua condição física, social ou económica, sendo função da escola proporcionar educação gratuita e adequada às necessidades de cada um (Correia, 2003).

Jiménez (1997) considera três etapas, na história da resposta educativa à pessoa com deficiência:

- A Pré-história da Educação Especial – até finais do século XVIII.
- A era das Instituições – período em que a educação especial era entendida como um cuidado assistencial, em que a educação prestada a um certo tipo de pessoas, decorria em situações e ambientes separados da educação regular.
- A época actual - em que nos encontramos hoje, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial.

A primeira fase proposta por Jiménez (1997) caracteriza-se essencialmente por atitudes de segregação “violentas”. É disso exemplo o facto de nas sociedades

recolectoras, o Homem ter como preocupação principal, a de sobreviver no dia a dia, assim sendo muitas pessoas com deficiência ou incapacidade, eram abandonadas e eliminadas dos grupos em que nasciam, quando se considerava que não contribuíam para a vitalidade do colectivo (Correia & Cabral, 1999; CRPG - Centro de Reabilitação de Gaia, 2007).

Mais tarde, a história denominou estes fenómenos, de exclusão, infanticídio e segregação. As acções eram concretizadas sob o pretexto de que aqueles que apresentavam determinadas características físicas ou mentais, não eram considerados merecedores da convivência, com os que eram aparentemente mais normais ou perfeitos (Correia & Cabral, 1999; CRPG, 2007). Neste contexto, é de referir ainda, que nas sociedades antigas, era prática comum, condenar à morte as crianças deficientes. Como referem Correia e Cabral (1999) em Esparta e na Antiga Grécia as crianças com anormalidades físicas eram abandonadas nas montanhas, em Roma eram lançados ao rio. Segundo os mesmos autores, na Idade Média os indivíduos com deficiência física ou mental eram julgados, perseguidos e executados, sendo que naquela altura, tais deficiências eram associadas a rituais satânicos e a actos de bruxaria (Correia & Cabral, 1999; CRPG, 2007).

Durante o século XVII e XVIII, que corresponde à segunda etapa, apresentada por Jiménez (1997), os deficientes mentais começaram a ser acolhidos, em regime de internato, em instituições como manicómios, orfanatos e prisões. Contudo os indivíduos permaneciam nas referidas instituições indiscriminadamente junto com delinquentes, velhos e mendigos (CRPG, 2007).

Paralelamente começavam a aparecer algumas iniciativas que denotavam o despertar de uma nova consciência em relação aos indivíduos portadores de deficiência física ou mental decorrentes do processo de racionalização da vida social e da emergência da modernidade e da evolução da ciência (CRPG, 2007).

Nesta perspectiva Jiménez (1997) apresenta-nos como exemplo o facto do Padre Ponce de León ter criado, no Mosteiro de Oña, de forma bem sucedida, um programa de educação para crianças surdas. Ponce de León preocupou-se também com o estudo da problemática educacional relacionada com os surdos-mudos (Jiménez, 1997).

De facto, a população com deficiência auditiva foi a primeira a ser alvo de cuidados específicos, não só através das obras que lhes eram dedicadas, mas também por ter sido merecedora da primeira escola pública para surdos, criada em Paris no ano

de 1755. A referida escola mais tarde daria origem ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, confirmando de modo inequívoco, a atenção especial que a população com deficiência auditiva vinha a merecer já naqueles tempo (Jiménez, 1997).

Em 1794, aparece em Paris, o primeiro instituto para crianças cegas, o qual viria a ter como aluno Louis Braille. Este acontecimento revolucionou o atendimento educativo da população cega, a nível mundial, uma vez que Braille inventou um sistema convencional de leitura e escrita assente em processos de percepção táctil. Este processo de acesso à literatura acabaria por chegar aos tempos de hoje, fazendo parte do quotidiano da escolaridade dos alunos cegos (Jiménez, 1997).

Pouco a pouco vão emergindo instituições de apoio educacional a indivíduos deficientes, neste sentido em termos históricos passa-se de um período de transição da época da pré-história para a época da história da educação especial, em finais do século XVIII, princípios do século XIX, (Jiménez, 1997).

A educação especial, nesta época, era encarada como um modelo diferente de educação, do que era exercido no ensino regular uma vez que, todas as crianças consideradas deficientes, com incapacidades ou com alguma limitação eram segregadas para escolas de ensino específico (Jiménez, 1997).

Em suma esta etapa da história da educação especial, pode caracterizar-se primeiro pela criação de instituições especiais para surdos e cegos e depois nos finais do século XIX para deficientes mentais, sendo as mesmas nitidamente influenciadas pelo modelo médico (diagnósticos). Paralelamente aparecem figuras que pela sua obra e visão inovadora se tornaram determinantes para o desenvolvimento do processo histórico da educação especial (Correia & Cabral, 1999; CRPG, 2007). Está nova linha de pensadores representados por figuras como Froebel, Freinet, Montessori, e Décroy, entre outros, realçam o enfoco educacional contrapondo-se este à perspectiva tradicional da protecção e de assistencialismo (Correia & Cabral, 1999). As crianças com deficiência começam a ser olhadas a partir de uma nova perspectiva – a educacional. Surge ainda que de forma embrionária, a ideia do direito à educação (Jiménez, 1997).

Perante a nova perspectiva, que emerge a partir do início do século XX, assistiu-se a um investimento intensivo no processo educativo das crianças com deficiência. Concomitantemente as instituições, embora embutidas de um ambiente segregador, uma vez que não tinham grandes preocupações com a autonomia individual e social da pessoa, vão assumindo progressivamente preocupações de cariz educativo, proporcionando, em termos de currículo, novos métodos pedagógicos (CRPG, 2007).

Contudo, o processo de apoio especializado a crianças com problemas específicos foi evoluindo de forma lenta uma vez que se encontrava difundida a ideia de que qualquer deficiência implicava inatismo ao longo do tempo. A adoção desta visão justificava a falta de investimentos significativos na educação de crianças com dificuldades específicas (Marchesi & Martin, 1995).

Assim sendo ao longo da história, e de acordo com Correia (1999) identificaram-se dois grandes tipos de políticas sociais direccionadas a crianças com deficiência: “uma, mais antiga, suportada e decorrente de culturas ancestrais de exclusão, que pura e simplesmente eliminava as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante” (Correia, 1999, p.14) e uma outra, que decorreu até meados do século XX, centrada no “procedimento de as colocar com estatuto desviante, segrega-as” (Correia, 1999, p.14).

A proliferação das escolas especiais, afastadas das escolas regulares conduziu ao que se pode chamar de um subsistema educacional, com poucos ou nulos contactos com os sistemas educativos regulares (Morgado, 2003). Vygotski (1983-1997) considerava que as escolas especiais, concebiam uma ruptura de contacto com o ambiente normal, confinando o deficiente àquilo a que ele chamou de “microcosmo estreito e fechado”, onde tudo estava adaptado à deficiência da pessoa. Este ambiente artificial nada tinha em comum com o ambiente natural. Assim sendo concluiu que as escolas especiais eram anti-sociais, alimentavam e acentuavam a deficiência. Este pensamento social, que caracteriza toda a obra de Vygotski (1983-1997) evidencia a defesa de princípios que hoje se encontram patentes no conceito de educação inclusiva. Para o referido autor a diferença que existia em relação às pessoas com deficiência, estava no acesso e apropriação que usavam para aceder à cultura e aos significados sociais, uma vez que só após este acesso a criança passaria de “ser biológico” a “ser social”, capaz de construir estruturas mentais complexas (Vygotski, 1983-1997). Este autor concluiu que as crianças com NEE deviam estar nas escolas regulares, uma vez que estas promoviam a convivência social das mesmas, processo necessário para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem (Vygotski, 1983-1997).

Após a Segunda Guerra Mundial viveu-se um período de reforço da via pedagógica, reavivando a corrente que defende a redução da discriminação educativa e social. Na segunda metade da década de 50 do século XX, generaliza-se em alguns países mais desenvolvidos do Ocidente, a participação nas escolas de psicólogos, que ajudam os professores a compreenderem as dificuldades a nível académico que os

alunos evidenciavam (Coll, Alemany, Martí, Mestres, Goñi, Gallart, & Giménez, 2000). Inicia-se, deste modo, uma mudança progressiva, de uma intervenção educativa centrada no modelo médico, para uma mais centrada nas dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta a nível escolar (Coll et al., 2000).

Iniciou-se uma caminhada da segregação para a integração. O termo integração, como sugerem Pijl e Meijer (1991) é entendido como o conjunto de todos os procedimentos levados a cabo, com a finalidade de evitar um atendimento segregador das crianças que sejam portadoras de deficiência.

Contudo a igualdade na diferença, a autonomia e a cidadania plena só começam a ser efectivamente visados quando passam a estar incluídos na agenda política e social, ou seja quando as questões ligadas à deficiência e à incapacidade deixam de ser preocupação de alguns profissionais e passam a ser relevantes para as organizações políticas e sociais (CRPG, 2007). Deste modo assiste-se à rejeição do modelo individual e passa-se a defender o modelo social, caracterizado pelo princípio que a incapacidade e a deficiência são um problema social e político e não um problema individual e pessoal. Assim sendo neste contexto começa a emergir a nível legislativo e político, mudanças importantes na forma de entender o individuo como ser humano (CRPG, 2007).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), adoptada e proclamada pela resolução da Assembleia-geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948, foram enunciados os direitos humanos básicos, a serem alcançados pelos povos de todas as nações. Tendo-se reconhecido que para tal, será necessário que toda a sociedade promova através do ensino e da educação, o respeito pelos direitos e liberdades, e tome medidas nacionais e internacionais que assegurem o seu reconhecimento e o seu cumprimento.

Neste sentido e tendo em conta a difusão da universalidade dos direitos humanos, os Estados Unidos da América, publicaram em 1957, a Public-Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act” que veio exigir que, em todos os estados da federação, se respeitassem os princípios da integração da criança com NEE nas escolas públicas (Zettel, 1977). A referida lei federal obrigou ao melhoramento substancial do sistema educativo de todos os estados membros, com vista à criação de estruturas promotoras da igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais (Correia & Cabral, 1999).

Em 1978, no Reino Unido, o Warnock Report vem redefinir o conceito de necessidades educativas especiais, defendendo que a nível educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica, mas sim considerar cada criança na sua individualidade, frequentando o ensino universal e gratuito, adequado às suas necessidades. O relatório acima citado refere-se ao conceito de NEE, evidenciando o tipo e grau de problemas associados às aprendizagens, classificando-as em ligeiras ou severas e permanentes ou temporárias (Warnock, 1978), reforçando o papel das escolas e dos professores do ensino regular para a educação de todas as crianças, sendo que para tal é necessário mudar as organizações e o funcionamento das mesmas, dotando-as dos recursos humanos, materiais e legislativos adaptados a cada caso (Correia & Cabral, 1999).

No mesmo sentido Correia e Cabral (1999) defendem que o termo NEE surge como um princípio associado à integração e à igualdade de direitos que advêm da democratização das sociedades promovendo a não discriminação racial, religiosa, intelectual ou física de todas as crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), proclamada em 1989 é sem dúvida um outro marco legal em relação às leis que dizem respeito às pessoas com deficiência assegurando dentro de um modelo social, o direito à inclusão plena (UNICEF, 1989). Nos princípios gerais podem ler-se várias referências à dignidade humana do ponto de vista da autonomia individual, liberdade de escolha e independência pessoal, conceitos esses operacionalizados pelo direito: à não discriminação, à plena e efectiva participação e inclusão na sociedade; ao respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; à igualdade de oportunidades; à acessibilidade; à igualdade entre o homem e a mulher; ao respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (UNICEF, 1989). Mais tarde, em 2008, a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2008), é rectificada pelos estados membros, sendo que no art. 24º é feita referência à educação da pessoa com deficiência, no sentido de reconhecer o direito das pessoas com deficiência a uma educação plena, sendo esse direito efectivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e de aprendizagem ao longo de toda a vida (ONU, 2008).

Neste sentido, o direito à educação das pessoas com deficiência operacionaliza-se pelo: completo desenvolvimento do potencial humano da dignidade e da auto-estima,

do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais, pela diversidade humana, pela personalidade, pelo desenvolvimento dos talentos, da criatividade das pessoas com deficiência, assim como das suas aptidões físicas e intelectuais; desenvolvendo a capacidade das pessoas com deficiência, de exercerem uma participação afectiva na sociedade livre. (ONU, 2008).

Com vista a garantir o direito à educação, os estados devem assegurar que: as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educativo público e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino básico e secundário, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, e que lhe sejam facultadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, com vistas a facilitar a sua educação efectiva; em ambientes que maximizem o desenvolvimento académico e social, de acordo com as metas de inclusão plena ( UNICEF, 1989).

Foi também estabelecido que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso ao ensino superior em geral, treino profissional de acordo com a sua vocação, educação para adultos e formação contínua, sem discriminação e em igualdade de condições com os demais. Para tanto, os estados asseguram a provisão de adaptações para pessoas com deficiência (UNICEF,1989). Em relação aos profissionais de educação, os estados membros devem ainda tomar medidas apropriadas para empregar professores especializados com e sem deficiência, com vista a consciencializar as pessoas para a deficiência, como também para o uso de materiais e técnicas pedagógicas adequadas às varias incapacidades do aluno (UNICEF,1989).

Em 1990 a nível mundial, assistiu-se a um ajuste dos sistemas educacionais às exigências que a democratização do ensino colocaram no acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Para além disso é de registar a presença e a intervenção de diversos organismos internacionais no desenvolvimento de grandes eventos, assessorias técnicas e na produção documental (UNESCO, 1990).

O primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, que inaugurou um projecto de educação a nível mundial. A Conferência acima citada apresentou uma visão para o decénio de 1990 tendo como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ( UNESCO, 1990), cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo a aprender ao longo de toda a sua vida. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país para país de acordo com a sua cultura e muda inevitavelmente com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990; Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2002).

Contudo é na Declaração de Salamanca, em 1994 que, é feita referência à educação inclusiva, definindo princípios, políticas e práticas na área das NEE, acentuando o papel das escolas regulares no combate a atitudes discriminatórias, na criação de ambientes e sociedades mais inclusivas ( Madureira & Leite, 2003).

A referida declaração constitui uma referência muito importante na escola inclusiva, adoptando novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE. Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), refere que todos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Como tal as escolas devem reconhecer e satisfazer todas as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma colaboração com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994).

Na referida Declaração, o conceito de NEE abrange as crianças e jovens com deficiência ou dificuldades escolares que surgem em qualquer altura da escolarização. Através de uma pedagogia centrada na criança, a escola educa com sucesso as referidas crianças e jovens mesmo que apresentem incapacidades graves (UNESCO, 1994; Ainscow, 2002; Ainscow & Ferreira 2003).

Segundo Madureira e Leite (2003) a pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos, uma vez que reduz o insucesso e o abandono escolar. Este tipo de

pedagogia tem em, conta no processo de aprendizagem, a forma como cada indivíduo aprende, deixando os mesmos de terem de se adaptar a um modelo único e rígido que em alguns casos conduziria ao insucesso, ao abandono e a exclusão social.

Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994; Correia 2003) referiu um conjunto de mudanças educativas imprescindíveis à inclusão de crianças com NEE nas escolas inclusivas, das quais se destacam as referentes ao currículo e à gestão escolar.

No ano de 2000 realizou-se em Dakar, o Fórum Mundial da Educação, que reiterou a proposta feita na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), revendo o progresso alcançado até então em relação à educação para Todos. O referido Fórum reafirmou que a Educação é um direito humano fundamental. Neste Fórum os participantes comprometeram-se a atingir vários objectivos, de entre os quais se salientam: melhorar a educação das crianças, assegurar a educação básica para todas as crianças de modo gratuito e de boa qualidade até ao ano de 2015, eliminar a desigualdade no acesso à educação com base no género e a angariar novas tecnologias acelerando o progresso rumo à obtenção de uma educação para todos (UNESCO 2000).

Em Setembro de 2007 os países membros da European Agency for Development in Special Needs Education, realizaram em Lisboa, uma Audição Europeia organizada em cooperação com o Ministério da Educação de Portugal, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, para a qual foram convidados jovens de diferentes nacionalidades e com diferentes NEE para reflectirem e debaterem sobre a sua educação e o seu futuro. Na referida audição participaram 78 jovens delegados, as suas famílias, professores, técnicos de apoio, Ministérios da Educação, representantes das organizações internacionais e as autoridades portuguesas (European Agency for Development in Special Needs Education, 2008).

Os jovens delegados e restante comitiva haviam sido convidados a reflectir e a debater, sobre os resultados da Audição Parlamentar realizada em Bruxelas no ano de 2003, assim como os seguintes pontos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2008):

- Descrever, após a discussão e a partilha com os outros participantes, as principais melhorias e desafios no que respeita à educação de pessoas com NEE;
- Apresentar pontos de vista e opiniões sobre a educação inclusiva, evidenciando benefícios, barreiras e recomendações;

- Descrever os principais obstáculos a vencer para alcançar as expectativas que têm para o futuro a nível de estudos, trabalho e vida familiar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2008).

- No final concluíram que o principal objectivo para alcançar a educação inclusiva, era remover as barreiras intrínsecas e extrínsecas, não só nas crianças com NEE como sem NEE. Estes resultados serviram de base à Declaração de Lisboa “Pontos de Vista dos Jovens Sobre a Educação Inclusiva”, após terem sido apresentados no Parlamento Português (European Agency for Development in Special Needs Education, 2008).

## **2.2. A evolução da educação e da legislação em Portugal**

Em Portugal no princípio do século XX, foram criadas instituições assistenciais, onde eram colocadas as crianças portadoras de deficiência. Estas instituições limitavam-se a prestar apoio assistencial. Sob a influência dos trabalhos de Décroly, de Montessori, Gesell e Costa Ferreira, entre outros, o atendimento às crianças com deficiência equacionava-se segundo duas vertentes a do tratamento físico, para melhorar o estado das funções biológicas e o tratamento mental como forma de se maximizar o seu rendimento (Correia, 2003). Esta nova abordagem vem abalar o modelo médico-pedagógico vigente nos anos 40. O desenvolvimento da psicologia infantil, da psicopedagogia experimental, da psicopatologia infantil e da pedagogia experimental, promovem o aparecimento de novas categorias profissionais. Desta forma o atendimento à criança vai-se aproximando progressivamente de uma perspectiva pedagógica, embora fortemente marcada pela vertente médica (CRPG, 2007).

Nos anos 50/60 são criadas estruturas de ensino especial para as crianças, começa a existir uma preocupação educativa, sendo a intervenção junto destas crianças feita por professores e técnicos habilitados, actuando junto da criança com NEE com base no modelo médico-diagnóstico (Conselho Nacional de Educação, 1999).

As classes especiais, criadas pelo Ministério da Educação (ME), em Portugal, foram inseridas nas escolas públicas, funcionando num sistema educativo paralelo ao sistema educativo regular. A resposta aos alunos “especiais” consistia numa intervenção específica, dada em pequenos grupos ou individualmente, em espaços próprios.

Nas décadas de 60 e 70, assiste-se a uma tomada de consciência, por parte da sociedade, da problemática existente em volta da inserção das crianças portadoras de deficiência na escola (Correia & Cabral, 1999). Do ponto de vista educativo, as escolas especiais proporcionavam às crianças com deficiência um ambiente muito restrito. Começam então a surgir práticas e experiências integradoras, retirando-se muitas crianças de instituições de EE integrando-as em contexto escolar regular. Abandona-se a ideia de que estas crianças não seriam autónomas e de que poderiam prejudicar as outras crianças. Contudo ainda hoje, após os avanços no âmbito da inclusão, parece que este problema não foi totalmente ultrapassado (Bairrão, 1998).

Em Portugal, até ao final da década de 70, mantêm-se as classes especiais, contudo a partir de 1975/76 são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, com o objectivo de prestar apoio a crianças com deficiência que detinham capacidades para acompanhar o currículo normal, centrando-se no aluno, o apoio prestado pelo professor especializado (Correia, 1999). A acção ao ser centrada no aluno era organizada de forma a não produzir interferências na classe regular, realizando-se em salas de apoio. Pretendia-se que esses alunos não provocassem muitas mudanças, quer ao currículo, quer nas estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor do ensino regular (Correia, 1999).

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), onde se repetem os princípios fundamentais estabelecidos na Constituição Portuguesa, em matéria relacionada com as crianças com NEE. Sendo Que se destacam os seguintes objectivos (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro):

- Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades – Artº 7.º alínea j);
- Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, ajudar na aquisição da estabilidade emocional, desenvolvimento das possibilidades de comunicação, redução das limitações provocadas por deficiência, apoiar na inserção familiar, escolar e social das crianças e jovens deficientes, no desenvolvimento da independência a todos os níveis que se possam processar e preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa – Artº 17.º;
- Planear os currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas – Artº 18.º;

- Assegurar a existência de actividades diferenciadas, a alunos com NEE – Artº 25.º.

Nos anos 90, o direito à educação garante o acesso ao ensino a todas as crianças, este direito é assegurado em Portugal pelo Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, o qual refere a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade obrigatória para todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiências, e a sua gratuitidade (art.º 2.º).

Pretendia-se então uma escola para todos, para tal surge em 1991 o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, este regulamentava a integração de crianças com NEE nas escolas regulares. Este documento continha princípios inovadores provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração (Correia & Cabral, 1999).

As orientações do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto salientavam os seguintes princípios:

- Substituição da tipologia baseada em decisões de foro médico, pelo conceito baseado em critérios de natureza pedagógica, adoptando-se a expressão NEE, proposta pelo Warnock Report (Warnock, 1978).
- Crescente responsabilização da escola do ensino regular pelos problemas dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Princípio de meio educativo o menos restrito possível, na perspectiva de uma escola para todos.
- Progressivo envolvimento dos pais, no sentido de que os mesmos não se podem demitir da responsabilidade na orientação educativa dos seus filhos.
- Adaptação do Currículo Nacional a um currículo próprio que vise o desenvolvimento e a autonomia do aluno com NEE.

A recente publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio estabelecer novas regras no atendimento a crianças e adolescentes com NEE, alterando os pressupostos legais determinados pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

De acordo com a nova legislação a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende, a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. Neste quadro legislativo, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, de

7 de Janeiro). As medidas educativas são delineadas após a avaliação do aluno de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), a qual servirá de base à elaboração de um relatório técnico-pedagógico, e consequente elaboração do programa educativo individual, programa este que segundo a legislação deverá ser elaborado conjuntamente por todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, nomeadamente encarregados de educação/pais, técnicos de saúde, assistente social, psicóloga, docente de educação especial, docente titular da turma que o aluno frequenta e o próprio aluno. Por outras palavras a legislação em vigor pretende que todos os elementos ligados aos alunos com NEE (designado de equipa pluridisciplinar) trabalhem conjunta e colaborativamente para encontrar respostas educativas que possam responder às necessidades destes alunos, com vista a proporcionar-lhes uma educação de sucesso (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro; Pereira, 2008).

Neste sentido, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Pereira, 2008)

Todos os alunos poderão ter, ou vir a ter NEE, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados. Os apoios especializados visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento inter-pessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial (Farias & Buchalla, 2005; Pereira, 2008).

Nesta perspectiva, os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio específicas e adaptadas. Portanto, não se trata só de medidas de mudança para os alunos, mas também de mudança no contexto escolar (Farias & Buchalla, 2005; Pereira, 2008).

Neste sentido, alguns alunos com deficiências e incapacidades necessitam de intervenções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização.

À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, depreendendo-se que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados (Pereira, 2008; Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

### **2.3. O conceito de educação inclusiva**

O conceito de educação inclusiva abrange um vasto leque de tentativas por parte da escola para atender à diversidade de necessidades educacionais dos alunos (Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008). Neste sentido, a inclusão tem como base a criança, vista como um todo, e não somente o desempenho académico (Correia & Cabral, 1999). Assim sendo, a inclusão apela para que a escola considere a criança como um todo, e não só a criança-aluno, tendo como finalidade o desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal de modo a poder proporcionar-lhe uma educação adequada e orientada para a rentabilização das suas capacidades, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança (Correia & Cabral, 1999; Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008). A criança deve ser alvo de atenção da escola, da família, da comunidade, mas também do estado, cujo papel é fundamental em todo o processo, providenciando um sistema inclusivo eficaz, (Correia & Cabral, 1999).

Segundo Ainscow (1991), durante a vida escolar qualquer aluno pode sentir dificuldades de aprendizagem; neste sentido todas as crianças devem ter ao seu dispor recursos materiais e humanos adequados. Ainscow (1991) refere ainda que superar as dificuldades implica uma interação positiva entre experiências e competências por parte da criança e de toda a comunidade educativa. Por outro lado os docentes devem criar a diferenciação pedagógica necessária de modo a promover o sucesso educativo de todas as crianças, através de uma acção responsável de ambas as partes (Ainscow, 1991).

A disponibilização de uma inclusão total, por parte de um sistema educacional, baseia-se na crença de que:

“Todas as crianças conseguem aprender, Todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais (...) recebem programas

educativos adequados (...) recebem um currículo relevante às suas necessidades, (...) participam de actividades curriculares e extracurriculares, e beneficiam da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade” (Pacheco, Eggertsdóttir e Maceinósson, 2008, p.14).

Nos últimos anos a educação inclusiva tem estado em foco no campo da justiça social (uma vez que se relaciona com valores de igualdade e aceitação), da pedagogia (pedagogia centrada na criança através da valorização de práticas pedagógicas mais diversificadas, flexíveis e colaborativas), da reforma escolar (o próprio conceito de inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças) e melhoria dos programas escolares (Pacheco, Eggertsdóttir & Maceinósson, 2008).

Assim, as respostas às dificuldades educativas devem apresentar-se como um desafio a toda a comunidade escolar, não se relacionando só com os docentes de educação especial. Kugelmass (2001) e Morgado (2003) consideram como fundamental o desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas de forma a promover o sucesso para todos os alunos e a combater a discriminação, contemplando nos seus currículos experiências, valores e convicções culturais diversificadas. Também Correia (2001) descreve a escola inclusiva como aquela que pretende responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características, nas escolas regulares da área da residência.

Desta forma ao longo dos anos os defensores da inclusão difundiram a ideia de que a maioria das (ou mesmo todas) crianças com incapacidade ou com NEE devem estar incluídas nas classes regulares, mas reconhecem que este modelo de educação enfrenta desafios substanciais requerendo uma planificação e implementação cuidadosa (Werts, Wolery, Snyder, Caldwell & Salisbury, 1996).

Como tal, para que seja criada uma escola inclusiva com sucesso, é necessário haver igualdade de oportunidades e isso implica mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas (Carvalho & Peixote, 2000).

Para os autores supracitados, as mudanças poderão suscitar dúvidas e hesitações, mas terão de ocorrer impreterivelmente mudanças metodológicas e organizacionais, no sentido de permitirem a todos os alunos (com diversas capacidades e interesses, características e necessidades), uma aprendizagem em conjunto, sendo que todos sairão beneficiados com a política inclusiva (Carvalho & Peixote, 2000).

De acordo com Ainscow, Porter e Wang (1997) os alunos com NEE “passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (p.14).

Também Ainscow (1997) considera que para que a escola responda às necessidades de todas as crianças, tem que sofrer uma profunda reestruturação.

O postulado desta nova escola assenta segundo Garcia (1996) e Morgado (2003) em cinco princípios:

- 1- considerar a totalidade dos alunos;
- 2- promover a cooperação entre professores;
- 3- respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos;
- 4- considerar os estilos de aprendizagem;

5- acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Garcia,1996; Morgado, 2003).

Todos estes princípios são exequíveis através da criação de um meio ambiente de aprendizagem escolar, que mantenham grandes expectativas em relação aos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável (Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008). Vivenciando este tipo de cultura a administração da escola deve encorajar práticas inovadoras, sendo que todo o planeamento deve assumir uma forma cooperativa e colaborativa entre todos os elementos da comunidade educativa e técnicos que a ela sejam chamados por necessidades dos alunos. Um ambiente inclusivo promove a responsabilidade social entre os alunos e o sistema como um todo (Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008).

Para que exista uma educação escolar inclusiva, Thomas e colaboradores (1998) (citado por Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008), fazem as seguintes recomendações: Coordenação de serviços, colaboração do pessoal, sistemas financeiros que direccionem fundos a partir de um aprovisionamento segregacionista para um inclusivo, acção positiva na promoção das relações sociais e comprometimento com a frequência escolar no bairro de todas as crianças.

Também Giangreco (1997), (citado por Pacheco, Eggertsdóttir & Maeinósson, 2008) aponta como meio para atingir uma educação inclusiva, o trabalho colaborativo em equipas, o desenvolvimento de uma estrutura compartilhada envolvendo famílias, o domínio geral do educador com a definição de relações claras sobre os papéis entre os profissionais, o uso efectivo do pessoal de apoio e a determinação dos serviços de

apoio, o desenvolvimento de planos educativos individualizados significativos e a avaliação da eficiência da educação.

#### **2.4. A Mudança de paradigma na concepção e operacionalização da educação em Portugal**

Nos últimos anos, como já foi referido, tem crescido, em muitos países, a preocupação com o conceito de educação para todos e a consciencialização daquilo que ela implica.

O conceito de inclusão, aplicado à educação é no presente assumido como um direito humano fundamental que expande a todas as crianças o direito e o acesso à educação. Como tal torna-se indispensável habilitar as nossas escolas para servirem o referido princípio (UNESCO, 1994).

Desta forma o conceito de escola inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com NEE beneficiam, tanto a nível académico como social de um meio de aprendizagem onde se encontram outras crianças com realizações académicas normais, em detrimento da sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

Presentemente a educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, centrando-se mais naqueles que têm vindo a ser discriminados no acesso às oportunidades educacionais. São alunos com NEE ou portadoras de deficiência, crianças de minorias étnicas e linguísticas (Banerji & Dailey, 1995).

Tomemos pois o ponto de partida que a educação inclusiva diz respeito a capacitar “as escolas para servir todas as crianças” (UNESCO, 1994, p. iii). Por outras palavras, inclusão significa criar escolas que recebam todos os estudantes, independentemente das desvantagens, problemáticas ou dificuldades que apresentem (UNESCO, 1994).

Todavia o sistema educativo, depara-se com um vasto leque de problemas, sendo um dos mais preocupantes o insucesso escolar, que se traduz num número significativo de crianças que apresentam várias dificuldades em se adaptarem às condições requeridas pela escola e em atingir os resultados escolares esperados, tornando-se vítimas da exclusão (UNESCO, 1996).

Esta situação é agravada pelo prolongamento da escolaridades obrigatória que, paradoxalmente, em vez de melhorar, muitas vezes intensifica as situações dos jovens

com desvantagens sócio económicas e com deficiência, uma vez que os custos com a educação tornam-se maiores, o que acarreta problemas de ordem financeira para as famílias mais desfavorecidas. Como refere Costa (1996) face a um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, ou a problemática da sua relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim saber o que faz o professor, a turma, a escola, para promover o sucesso dessa criança.

O movimento da escola inclusiva, considera que todas as crianças e jovens mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objectivo a reestruturação das escolas com vista a um atendimento mais eficaz de todos os alunos com dificuldades escolares, abandonando a ideia da integração, onde existe a concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para o ensino desses mesmos alunos. Uma escola inclusiva deve estar orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades dos alunos (Ainscow, 1997).

Actualmente em Portugal a educação inclusiva “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro de equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto métodos de prossecução dos objectivos de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, p.154).

Desta forma o Índice, tal como o referido decreto-lei promovem um novo conceito o de “barreiras à actividade e à participação”, evitando deste modo o rótulo da criança e o desvio do foco para factores de ordem social, cultural, estratégias de ensino, organização e políticas da escola (Booth & Ainscow, 2002).

O combate às barreiras, à actividade e à participação constituem a operacionalização plena da educação inclusiva, ou de “uma escola para todos”, para alunos com NEE, minorias étnicas, sobredotados e pessoas com Português como segunda língua. As barreiras podem aparecer devido às políticas nacionais e locais, a culturas desenvolvidas na própria escola, a práticas pedagógicas, à própria interacção entre os alunos, ao ensino e à forma como o mesmo é ministrado.

Este novo conceito “barreiras à actividade e à participação” foi desenvolvido pelo modelo social, colocando o enfoque da aprendizagem não na deficiência ou na incapacidade do jovem mas sim, “na natureza das circunstâncias sociais e económicas que afectam as suas vidas” (Booth & Ainscow, 2002, p.12).

A escola inclusiva, propõe pois, uma nova visão sobre a deficiência e as dificuldades de aprendizagem, abandonando a abordagem tradicional centrada nas limitações, deste modo explica as dificuldades através das limitações no acesso ao currículo. Esta nova abordagem implica o abandono pouco a pouco do modelo médico que vê a deficiência como um entrave que limita a capacidade de participar na sociedade (UNESCO, 2004).

Nesta perspectiva o modelo médico coloca o enfoque na incapacidade e na consequente dependência da pessoa, focalizando as suas limitações tendo como objectivo a sua cura, tratamento ou reabilitação, propondo para tal a frequência de instituições de carácter assistencialista (Rodrigues, Sousa, Alves, Gomes & Silva, 2005). Este modelo mantinha uma cultura de “disabling” focando-se na manutenção e reforço da deficiência, uma vez que as pessoas deficientes eram considerados doentes, dependentes de cuidados de terceiros, incapazes de trabalhar e isentas de deveres morais, sendo suportado por uma política cujos objectivos assentavam na compensação dos indivíduos pelas suas incapacidades, tentando-se adequá-los aos padrões da sociedade aliviando a situação da sua própria deficiência (Rodrigues et al., 2005).

Ao longo dos anos, o desenvolvimento da medicina, o envelhecimento das populações e a intensificação das mudanças sociais e tecnológicas, ajustadas aos problemas que as pessoas com deficiência encontravam no seu quotidiano, ditaram a substituição do modelo médico pelo modelo social (Ingstad, 2001; Sandvin, 2002).

O modelo social coloca o seu enfoco na inadequação dos contextos às pessoas, encontrando-se a sua origem não só na própria pessoa mas principalmente na sociedade (Finkelstein, 2001). Nesta perspectiva o modelo social é entendido como um direito à igualdade de oportunidades, tendo como objectivo habilitar, eliminando barreiras servindo-se do apoio de serviços reguladores baseados na sociedade e nas diferentes necessidades apresentadas por cada um (Rodrigues et al., 2005). Este modelo baseia-se no reconhecimento da diversidade, do direito à inclusão como forma de promover os direitos humanos recorrendo a competências que identifiquem as barreiras pessoais e sociais da pessoa com deficiência (Rodrigues et al., 2005). Este modelo, mostra o modo como o ambiente social em que o deficiente se insere, limita e por vezes exclui a sua

participação plena. Isso acontece porque as sociedades estão organizadas para atender as necessidades das pessoas sem deficiência (UNESCO, 2004).

A deficiência, segundo o modelo social “é uma experiência resultante da interacção entre características corporais do individuo e as condições da sociedade em que ele vive” (CRPG, 2007, pp. 32), ou seja a deficiência resulta da combinação da redução funcional com a redução da actividade e da participação.

Assim sendo o movimento da escola inclusiva, inspira-se no modelo social para compreender as dificuldades educativas, sugerindo que as dificuldades que manifestam, não sejam explicadas só do ponto de vista das limitações das crianças, mas também das características do sistema educativo, do tipo de currículo, da formação do professor, das pedagogias usadas e das acessibilidades arquitectónicas (UNESCO, 2004).

Como tal, para se educar de forma inclusiva, tem que se “inserir” a escola num meio aberto à comunidade, criando um contexto triangular amplo de sistemas educativos, escola-família-comunidade. Desta forma alia-se o ensino formal ao ensino não formal, recorrendo e reunindo recursos existentes no seio familiar e na própria comunidade, garantindo a satisfação das necessidades educativas daqueles que delas necessitam (Werts, et.al. 1996).

A abordagem inclusiva tenta ainda, compreender as barreiras que existem no acesso ao sucesso educativo dos vários grupos atendidos pela educação especial, para desenvolver escolas regulares aptas a suprimir as necessidades dos seus alunos (UNESCO, 2004).

Podemos pois afirmar que o centro da educação inclusiva reside no compromisso de encarar a educação como desenvolvimento fundamental, tanto para os indivíduos como para a própria sociedade. Esta perspectiva exige a articulação concertada entre o meio ambiente e o desenvolvimento global do ser humano.

Carvalho (2007) refere que, de acordo com a perspectiva da Ecologia Humana, se assiste a uma nova visão sobre a deficiência que se afasta da dualidade individuo/sociedade, encontrando apoio numa interacção permanente entre dois sistemas, o individuo e o ambiente, que se influenciam e que são influenciados mutuamente. Neste sentido, o sucesso da inclusão não depende só de dois elementos do sistemas, mas sim da existência ou não de factores contextuais favoráveis e da dinâmica das interacções recíprocas das diversas variáveis individuais e ambientais, facto que implica a procura constante de novos equilíbrios, uma vez que o contexto do quotidiano

está em permanente mutação. O mesmo autor salienta também o facto de que a própria deficiência constitui um grupo heterogéneo, uma vez que as características individuais e a dinâmica das interacções criam condições diferentes para o desenvolvimento de cada indivíduo (Carvalho, 2007).

Assim sendo, e de acordo com a perspectiva referida, o desenvolvimento de um modelo inclusivo envolve várias entidades que se inter-relacionam e que são interdependentes (Correia & Cabral, 1999).

No mesmo sentido Bronfenbrenner (1996) refere que a perspectiva Ecológica do desenvolvimento Humano, apresenta a concepção dos diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento da criança, como um sistema de estruturas concêntricas denominadas de: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

“A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos” (Bronfenbrenner, 1996, p.18).

Neste modelo os diferentes sistemas correspondem aos diferentes contextos de vida da criança, às inter-relações que se estabelecem entre eles, aos contextos mais distantes que influenciam directamente a vida da criança e os valores e normas da sociedade em que a criança e a sua família estão inseridos. Este é um processo dinâmico de trocas e interacções em que os diversos contextos se influenciam e têm efeitos ao nível do desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1996; Serrano & Correia, 2000).

Entre os vários sistemas existe uma transição ecológica que inclui mudanças no papel e no cenário em função da maturação, eventos do ciclo de vida de outros responsáveis pela criança.

Bronfenbrenner (1996) define transição ecológica da seguinte maneira: “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (Bronfenbrenner, 1996, p.22). Por outras palavras as transições ecológicas vão ocorrendo ao longo de toda a vida, nos vários papéis que se assumem no dia a dia (Portugal, 1992).

Desta forma a abordagem ecológica introduz alterações no ambiente em que a criança vive e se desenvolve nomeadamente através do fortalecimento do papel da

família, valorizando as suas potencialidades e abrindo a possibilidade para que a família se torne mais interveniente em cada um dos níveis do sistema.

Morgado (2003) ilustra da seguinte forma o modelo inclusivo, baseado na perspectiva ecológica (p. 45).

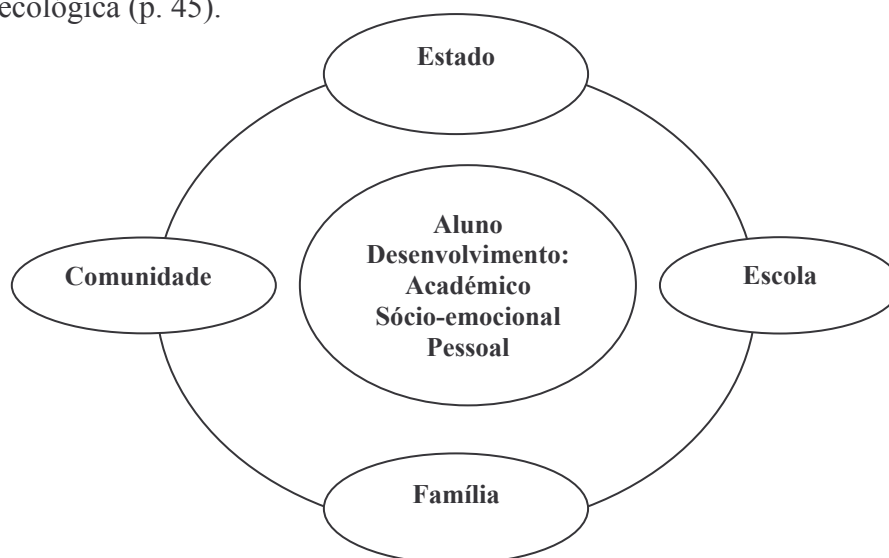


Figura 1- Ilustração do modelo inclusivo, baseado na perspectiva ecológica.

Mas o reconhecimento por parte da comunidade científica e educativa, das limitações dos modelos biomédicos, em darem uma visão global do funcionamento e da relação existente entre a acção e a participação do ser humano com o contexto envolvente, fez emergir o modelo biopsicossocial (CRPG, 2007).

Este modelo tenta compreender o funcionamento humano em relação as suas interacções biológica, psicológica e social, uma vez que qualquer um dos modelos pode afectar o outro, assumindo desta forma uma abordagem sistémica e interdisciplinar do funcionamento humano (CRPG, 2007).

Na perspectiva do modelo biopsicossocial a saúde é o resultado da interacção entre os factores orgânicos, psicológicos e sociais, assim sendo a saúde de uma pessoa revela impacto sobre si mesmo, sobre a sua família, a comunidade e o estado. Como tal é necessário desenvolver uma abordagem holística uma vez que a qualidade do funcionamento de uma pessoa requer prevenção, e em caso de limitações de funcionalidade, requer também reabilitação a qual se desenrola com a colaboração de profissionais, da família e dos amigos numa relação individual, aberta e interdependente com a comunidade (CRPG, 2007).

Mas, o tema da inclusão, neste momento, está longe de obter consenso, existindo críticas por parte de pais, educadores e investigadores da área da educação. (UNESCO, 2004).

Alguns críticos da inclusão advertem para o facto de que a inclusão levada ao extremo, pode não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, ou seja, desvaloriza o que deveria ser essencial, ou seja o processo de ensino/aprendizagem e os seus efeitos nas crianças (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallaham, 1995; Semmel, Gerber & Macmillan, 1995).

Alguns investigadores apelam ao diálogo conciliador entre as várias perspectivas, combinando a escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal especializado para atingir os objectivos educativos individuais dos alunos com NEE (Zigmond, & Baker, 1995).

A inclusão, encarada como filosofia assenta em determinados valores relacionados directamente com os direitos humanos, direito ao exercício da cidadania e do direito a uma educação com sucesso. Para Ballard (1995) este tipo de inclusão assenta nos seguintes princípios:

- 1- A convicção de que todas as crianças/jovens e adultos têm direito a ser membros activos das suas comunidades escolares;
- 2- A convicção de que as mudanças metodológicas e organizacionais para servir os alunos que apresentam dificuldades, acabam por beneficiar todas as crianças;
- 3- A convicção de que não facultar às crianças com NEE a possibilidade de receberem o ensino a que tem direito, dentro do mesmo espaço que as outras desrespeita os direitos civis e humanos.

Dentro desta filosofia a escola inclusiva defende a diferença como parte normal da experiência humana, procurando criar formas de lidar e minimizar as incapacidades. Sendo que as crianças com NEE são encaradas como um estímulo para a produção de estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico e educativo para todos.

A existência de vários paradigmas inclusivos deixa antever neles algumas linhas comuns de orientação, sendo que Costa (1996) destaca:

- 1- A forma como a classe é organizada,
- 2- O clima das relações que se estabelecem
- 3- O número e a qualidade das interacções entre aluno e professor
- 4- As estratégias usadas para transmitir o currículo comum a alunos com diferentes capacidades.

Contudo o desenvolvimento de sistemas mais inclusivos implicam uma mudança na forma de desenvolver o trabalho para darem maior assistência às crianças que frequentam o sistema educativo regular, inserindo-as na comunidade e na própria sociedade, para tal assiste-se a uma reorganização do sistema de educação especial para melhor servir os interesses da política inclusiva (UNESCO, 2004).

Este modelo de escola para todos é um modelo aberto à diferença, como tal todas as minorias devem encontrar uma resposta para as suas necessidades, sem prejudicar os outros, pretende-se pois que exista um benefício mutuo para todos os alunos não só ao nível da mudança e da renovação, mas também dos recursos e serviços com que se pode contar.

De acordo com esta perspectiva, Correia e Martins (2002) afirmam que a escola terá de se afastar do modelo de ensino-aprendizagem centrado no currículo, passando a dar primazia aos modelos centrados no aluno, nos quais a construção do currículo tem por base as suas necessidades particulares. Desta forma o currículo transformar-se-á num meio pelo qual se atinge um fim, ou seja o sucesso escolar do aluno. Cabe às escolas fornecer as oportunidades curriculares que cativem as crianças com capacidades e interesses diferentes. Assim sendo, os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa (UNESCO, 1994).

O grande mérito das escolas que praticam uma política inclusiva não passa apenas por conseguir uma educação de qualidade para todas as crianças, mas também pelo esforço que fazem para ajudarem a mudar as atitudes de discriminação por parte da sociedade. Bairrão em 1998, já partilhava este ponto de vista, uma vez que apelava à mudança concretizada através de novas competências e novas atitudes adoptadas pelos profissionais implicados no processo. Costa (1999) considera, tal como Ainscow (1998) que a falta de trabalho em equipa, tal como a falta de diálogo entre os docentes do ensino regular e do apoio educativo/e da educação especial, assim como dos outros profissionais envolvidos no processo educativo, originam grandes obstáculos à inclusão.

As escolas que praticam uma política inclusiva, por seu lado encontram-se com um grande desafio, o de serem capazes de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças. Tendo a vantagem e o poder de incentivar uma atitude reflexiva sobre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, que poderão abrir o caminho ao sucesso, não só das crianças com NEE, mas também para todas as outras (Conselho Nacional de Educação, 1999)

Com tal a educação inclusiva implica alterações essencialmente ao nível de três dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas.

## 2.5. Implicações da educação inclusiva a nível de: culturas, políticas e práticas inclusivas

Vejamos então as características que a educação inclusiva pode apresentar ao nível da dimensão do desenvolvimento de culturas inclusivas, planeamento de políticas inclusivas e ao nível da organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Embora as três dimensões sejam necessárias ao desenvolvimento de uma escola inclusiva, a dimensão “criar culturas inclusivas” ocupa a base do triângulo equilátero uma vez que “o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões” (Booth & Ainscow, 2002,p.13).

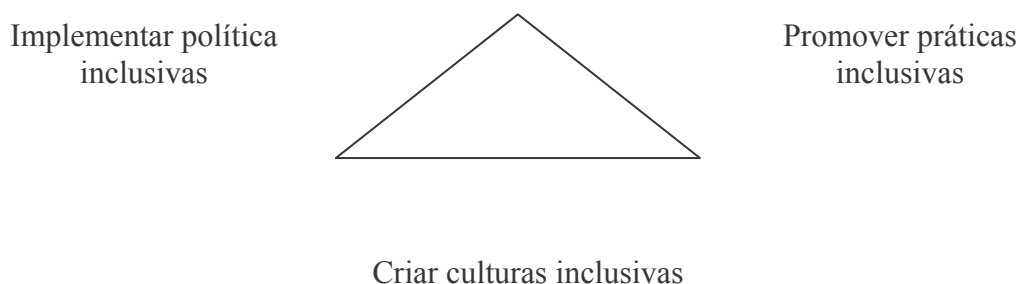


Figura 2: Triângulo equilátero das dimensões da inclusão (Booth & Ainscow, 2002)

Cada dimensão está dividida em duas secções, que em conjunto proporcionam um quadro de reflexão que permite estruturar um plano de desenvolvimento, concretizável através do Projecto Educativo de Escola (Booth & Ainscow, 2002, p. 13).

Importa ainda salientar que cada secção apresenta indicadores que funcionam como sinais que relevam aspectos de uma realidade, neste caso da inclusão, contribuindo a sua análise para qualificar essa mesma inclusão.

### **2.5.1. Implicações ao nível das culturas inclusivas**

Ainscow (1995) e Schein (1985) definem a concepção de cultura como um conceito de crenças partilhadas por toda a comunidade, sendo que as mesmas se traduzem em normas orientadoras da sua acção.

Nesta perspectiva o desenvolvimento de novas formas de actuação, por parte dos actores educativos, face ao problema do insucesso e da exclusão escolar e social, constituem um exemplo de actuação quotidiana no campo social da escola. Skidmore (2004) e Ainscow (2007) referem que as mudanças demonstram que a cultura influencia os docentes no seu modo de acção. Assim sendo, o desenvolvimento de práticas inclusivas numa escola provém de processos de aprendizagem social, aos quais se encontram ligados os agentes culturais que influenciam profundamente as convicções e crenças partilhados pela comunidade educativa (Skidmore, 2004; Ainscow, 2007). Essas convicções e crenças, inconscientemente, poderão operar de forma a definir o modo de actuação no contexto de trabalho. Kugelmass (2001) refere também que a participação dos alunos depende não só dos valores como também das próprias crenças, que os mesmos têm sobre a diferença. Neste sentido, Hargreaves (1998) e Ainscow (2007), confirmam que as culturas podem explicar a realidade, uma vez que permitem a quem trabalha na escola elaborar uma ideia sobre si próprio, sobre o que fazem e como fazem. Hargreaves (1998) refere que a cultura se constitui através de factos herdados de geração em geração.

Actualmente, a forma cultural criada para resolver um problema que surge, com o passar dos anos, começa a ser encarada como uma verdade, uma medida para resolver esses mesmos problemas. Assim sendo a existência na escola de alunos que “fogem à norma” proporcionam uma oportunidade de desenvolver culturas mais colaborativas. Por outras palavras, as actividades elaboradas para combater determinado problema, convertem-se progressivamente em actividades estandardizadas de cultura da própria escola promotora de uma forma de trabalho mais inclusivo Dyson (2006).

Deste modo Dyson (2006) e Ainscow (2007) concluíram que a inclusão não se deve separar do contexto, uma vez que o desenvolvimento sociocultural pode limitar o desenvolvimento da mesma. Ainscow (2007) refere ainda que os aspectos relacionados com o desenvolvimento de culturas inclusivas:

“têm implicações para as práticas de liderança, apelam para esforços que encorajam um trabalho sustentado de todas as equipas, em redor da ideia que não é possível mudar os resultados dos alunos, sem que se operem mudanças nos comportamentos dos adultos. Consequentemente, o ponto de partida deve situar-se nas equipas de trabalho” (Ainscow, 2007, p.19).

A criação e desenvolvimento de culturas inclusivas assumem importância de destaque uma vez que a mesma potencia mudanças na prática e na política, passíveis de serem transmitidas pelos actores educativos (Booth & Ainscow, 2002). Por outras palavras a cultura inclusiva de uma escola é determinante no incentivo às respostas de um ensino de qualidade para todos os alunos (Ferreira & Rodrigues, 2006).

Uma cultura inclusiva providencia uma comunidade segura, colaborativa e estimulante que promove o sucesso de todos através da partilha de valores inclusivos transmitidos por toda a comunidade educativa. Princípios, estes que orientam e valorizam as decisões ao nível das políticas e das práticas de sala de aula, de modo ininterrupto (Booth & Ainscow, 2002).

Ferreira e Rodrigues (2006), num estudo sobre as percepções dos docentes sobre culturas inclusivas na escola, concluíram que os dados apurados sugeriam a “existência de uma cultura inclusiva em construção” (pp. 46), contudo verificaram também a existência de diferenças significativas ao nível da satisfação manifestada pelos docentes dos vários ciclos em estudo. Assim sendo, o 2º ciclo apresentou maiores níveis de satisfação, seguidos do 1º ciclo, sendo que os níveis de satisfação mais inferiores foram atribuídos ao 3º ciclo. O estudo revelou também que, apesar de se encontrar em construção uma cultura inclusiva, no agrupamento em estudo, ainda existem alguns constrangimentos ao nível das políticas educativas nacionais, nas práticas de sala de aula e na mentalidade dos elementos que constituem a comunidade educativa e escolar, que ainda lembram uma cultura de escola tradicional.

### **2.5.2. Implicações ao nível das políticas inclusivas.**

A expansão dos direitos humanos assim como a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação exigem às sociedades democráticas da actualidade, a promoção de políticas inclusivas orientadas para o sucesso educativo de todas as

crianças e jovens. Neste sentido as emanações políticas apontam para o desenvolvimento de um sistema educativo “ flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” incluindo as crianças com NEE (Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

Assim sendo o actual quadro legislativo incentiva a criação e o desenvolvimento de PE que contemplam a diferenciação, a qualidade pedagógica e a cooperação entre alunos e docentes, atributos essenciais para uma educação inclusiva (Morgado, 2007).

Para Rodrigues (2003) outra vertente promovida pelas políticas inclusivas, nos últimos anos, prende-se com a diferenciação curricular, não se separando os alunos com base nas suas dificuldades, procurando com isso tirar proveito do potencial educativo e das diferenças de cada um. Este tipo de diferenciação curricular exige medidas de gestão pedagógica diferentes daquelas para as quais os professores foram preparados. Actualmente as políticas educativas em vigor apontam para a diferenciação pedagógica como meio de atingir o currículo nacional, respeitando o património cultural dos alunos (Rodrigues, 2003).

Assim sendo, as políticas inclusivas encorajam a participação de alunos, educadores, pais e comunidade local, na vida escolar, minimizando as pressões de exclusão, sendo que tais políticas implicam necessariamente estratégias de mudança.

“Neste sentido são essenciais, todas as actividades, que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura” (Booth & Ainscow, 2002, p.14).

### **2.5.3. Implicações ao nível das práticas inclusivas**

Uma vez que actualmente a escola inclusiva ainda se encontra em construção (Lopes, 2007), considera-se de extrema importância o papel que a acção pedagógico - organizacional dos professores desempenha na resposta à diversidade. A autora supracitada parte do pressuposto que a “acção pedagógico-organizacional se associa a

uma competência colectiva promotora do desenvolvimento profissional do grupo” (p.155).

Silva e Onofre (2007) reforçam esta ideia, colocando o êxito da inclusão, na dependência da atitude dos docentes em responder às necessidades dos alunos, uma vez que a mesma se reflecte no sucesso destes. Este processo implica que o docente domine os conhecimentos a transmitir, adequando as estratégias de ensino para que os conteúdos sejam apreendidos por todos os alunos.

A filosofia da escola inclusiva, para Serrano (2007) pressupõe uma resposta pedagógica de qualidade para todos os alunos, apresentando-se a sala de aula como um espaço de excelência para a emergência de uma educação inclusiva.

Neste sentido, promover práticas inclusivas prende-se com:

“o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora e dentro da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam como recurso de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades” (Booth & Ainscow, 2002, p.14).

César e Sousa (2002) observaram num estudo sobre a interacção e o conhecimento de estratégias de inclusão entre pares na sala de aula de matemática, que o trabalho entre pares promove várias competências, tais como a socialização, o respeito e a aceitação pela diversidade de todos os alunos.

Por outro lado Heung (2006) num estudo sobre a implementação do Índice para a Inclusão em Hong Kong, apurou que muitos dos professores acreditavam que os estudantes com dificuldades idênticas deveriam ser colocados juntos na mesma turma uma vez que seria mais fácil ao professor o ensino dos mesmos com vista a maximizar o seu potencial.

De acordo com um estudo sobre identificação de modelos de gestão das diferenças em sala de aula, efectuado pela European Agency for the Development of Special Needs Education (2003a), em 15 países europeus, concluiu-se que nos países europeus existiam salas de aulas inclusivas contudo não só os problemas comportamentais se apresentavam como uma barreira à inclusão de alunos com NEE,

como também a gestão de diferenças em sala de aula se apresentavam como barreiras à inclusão.

No estudo que Oliveira (2007) realizou no âmbito do programa Europeu Comenius, mais propriamente sobre o projecto “All Aboard” (Todos a Bordo) incrementado durante três anos, tendo reunido escolas de Portugal, Bélgica, Polónia, Noruega e República Checa, sobre a integração gradual de alunos com NEE em turmas regulares, verificou-se que existiam diferentes práticas para integrar as crianças com NEE, salientando-se contudo uma política comum, a de que as crianças tinham oportunidade de conhecer a escola no seu todo e não só as instituições em que se encontravam. Um outro ponto que é salientado, no referido estudo, trata-se do enriquecimento que advém do intercâmbio percebido das diferentes realidades e práticas. A autora lembra por exemplo o caso da República Checa que na altura, já estudava o mercado de trabalho com vista a integrar no mesmo, trabalhadores com NEE. Em outros países verificava-se que eram criadas condições para se trabalhar com as crianças com NEE dentro da sala de aula recorrendo a currículos mais maleáveis que permitiam a utilização de diversos métodos de aprendizagem (Oliveira, 2007). No caso de Portugal, os primeiros contactos tinham sido feitos junto das entidades oficiais, chamando a atenção para a necessidade de equipar as escolas com materiais que permitissem trabalhar com alunos com NEE e que facilitassem o seu acolhimento por parte da comunidade educativa das escolas regulares (Oliveira .2007).

Aliada à cultura do acolhimento tornaram-se de uso corrente, práticas de apoio social preventivas de situações de risco, programas desportivos alargados a alunos com NEE.

Os resultados do projecto “All Aboard” (Todos a Bordo) foram apresentados em Lisboa e dele ressaltou a necessidade de serem criadas actividades extracurriculares para criarem no aluno o sentimento de pertença e de valorização de diferentes competências em contexto escolar que promovessem a indiferença em relação à diferença, à classe social à étnica ou religiosidade, criando um clima propenso ao desenvolvimento de uma educação inclusiva. Depois do projecto ter terminado e tendo os resultados sido considerados positivos e abonatórios para a implementação da inclusão, os cinco países juntaram-se num novo projecto denominado “Opening Doors” cuja duração será de dois anos. Este novo projecto contou com mais dois países a Turquia e a Letónia (Oliveira, 2007).

De acordo com Santos (2007) um outro estudo levado a cabo no Rio de Janeiro – Brasil, cujo principal objectivo era caracterizar a actual formação de professores nas universidades públicas, a partir de referências teóricas sobre a inclusão tendo em conta a dimensão da criação de culturas, desenvolvimento de políticas e “orquestração” de práticas inclusivas no processo de fomentação da inclusão nas instituições educacionais, concluiu que a percepção dos inquiridos era forte nos pontos referentes às culturas e práticas, apresentando valores fracos em relação às políticas. Contudo, na análise documental, os resultados indicaram como ponto fraco as culturas (Santos, 2007).

## **2.6. A escola inclusiva: objectivos, benefícios e barreiras**

A escola inclusiva tem os seus objectivos consagrados no princípio da inclusão e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde vem explicito o princípio fundamental das escolas inclusivas:

Consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades... (UNESCO, 1994, pp.11-12).

Neste sentido, para que seja criada uma escola inclusiva com sucesso, é necessário haver igualdade de oportunidades, perante situações que implicam mudanças a todos os níveis, nas sobretudo nas práticas educativas.

Para Carvalho e Peixote (2000), as mudanças poderão suscitar dúvidas e hesitações, mas terão de ocorrer impreterivelmente ao nível das metodologias e da organização, no sentido de permitir a todos os alunos com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, aprenderem em conjunto. Todos eles quer tenham dificuldades ou não, sairão beneficiados com a política inclusiva. Correia e Martins (2002) afirmam que a escola terá que se afastar dos modelos de ensino – aprendizagem centrado no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, onde a construção do ensino tem por base as necessidades singulares. Deste

modo o currículo torna-se um meio pelo qual um fim é alcançado, ou seja, o sucesso escolar do aluno.

Neste sentido podemos encontrar os seguintes benefícios e barreiras à inclusão:

“ Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade , os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999, pp. 21).

Segundo, Ainscow (1997) podem-se identificar cinco aspectos positivos na inclusão escolar:

1- redução dos receios face às diferenças humanas e aumento do conhecimento;

2- maturação ao nível da cognição social: numa escola inclusiva, com graus de ensino superiores verificou que os alunos não deficientes aprendiam a ser mais tolerantes com os outros, assim como se tornavam mais atentos às necessidades dos seus colegas com deficiência. Os alunos demonstravam sentimentos mais positivos acerca de si próprios após terem despendido tempo a ajudarem os seus colegas com deficiência;

3- melhorias no auto conceito: Muitos alunos não deficientes manifestam melhorias ao nível da auto-estima como resultado das suas relações com os seus colegas;

4- desenvolvimento de princípios de relacionamento pessoal: Muitos dos alunos não deficientes experimentaram um crescimento na aceitação de princípios morais e éticos como consequência do seu relacionamento com pares,

5- amizade e solidariedade: Em muitos casos, as relações entre alunos com e sem deficiências evoluem para um tipo de amizades duradouras e significativas (Ainscow, 1997).

Também para Jiménez (1997), as crianças com NEE têm possibilidade de realizar progressos nas suas aprendizagens e efectuar desenvolvimento intelectual, nas interacções existentes entre os vários intervenientes na escola inclusiva, uma vez que a educação não se realiza só com base nas vias formais professor/aluno, mas também no estabelecimento de interacções e comportamentos de imitação, com os seus companheiros, permitindo-lhes realizar aprendizagens significativas.

Para a criança com NEE, as interações positivas só podem ser efectuados num meio inclusivo, porque é aí que ela toma consciência do comportamento “padrão”.

Para as crianças ditas “normais” a escola inclusiva também é bastante vantajosa, uma vez que aprendem a ser mais tolerantes e sensíveis, proporcionando experiências positivas de convivência (Jiménez, 1997).

Por outro lado os recursos humanos e materiais postos ao serviço da escola inclusiva, irão sem dúvida beneficiar todos os alunos, referimo-nos por exemplo aos benefícios que as crianças com NEE retiram dos vários modelos de aprendizagem cooperativa, nomeadamente das técnicas de tutoria, ensino por pares entre outras que possibilitam uma verdadeira aprendizagem activa e significativa.

Para os professores, o processo de inclusão também é vantajoso uma vez que lhes permite renovação e troca de experiências actualizando e aumentando a sua formação profissional e pessoal em virtude da exploração de novas ideias, de experiências, expansão de competências profissionais, e do aumento de oportunidades de colaboração com outros colegas (Ainscow, 1997).

Os pais das crianças sem problemas, assim como os pais das crianças “diferentes” beneficiam da inclusão escolar, tornando-se mais tolerantes, informados, participantes e colaborativos no processo educativo,.

A sociedade também tira partido favorável neste processo, convertendo-se numa sociedade aberta, onde é possível a convivência e onde todos participam na resolução dos seus problemas e na sua própria evolução (Ortiz, 1996).

Desta forma a inclusão tem vindo a vingar nas nossas escolas, sendo que nos últimos anos se verificou que a colocação de alunos com NEE em turmas separadas, provoca a diminuição dos seus desempenhos sociais e académicos, e que estes alunos, em média, obtêm melhores resultados escolares em turmas de ensino regular (Ainscow, 1997).

Contudo alguns autores apontam algumas barreiras à educação inclusiva, ainda existindo algumas questões que merecem ser examinadas, uma vez que as mesmas se tornam barreiras à inclusão (Ainscow, 1999, Fine, 2000). Neste sentido em muitas escolas, ainda se encontram factores que estão relacionados com a "resistência à mudança" e que podem inibir o processo de inclusão. De entre os vários factores salientam-se os seguintes:

- as actividades dirigidas à inclusão podem não estar ligadas à missão da escola, nem ao sistema educativo;

- as partes interessadas podem não estar dispostas a dedicar o seu tempo a um processo que não parece contribuir para uma evolução geral de todos;
- podem surgir problemas para obter o apoio de todos os grupos interessados, caso se considere que o processo de inclusão beneficiará apenas certos grupos, por exemplo, alunos com incapacidades ou duma certa minoria étnica (Fine, 2000).
- os directores das escolas podem não apoiar firmemente o processo de inclusão;
- os docentes podem não estar preparados para lidar com a diversidade;
- podem existir barreiras arquitectónicas que dificultem o acesso a alunos com limitações motoras;
- as escolas podem não controlar as situações de bullying e de maus-tratos entre pares (UNESCO, 2004),
- a não utilização dos docentes de apoio para apoiar os alunos no processo educativo;
- a falta de colaboração e de cooperação entre docentes;
- a inexistência de material de ensino/aprendizagem para professores e alunos pode debilitar a qualidade da educação;
- os processos de ensino e aprendizagem não terem a flexibilidade necessária para satisfazer as diversas capacidades e interesses de uma população de alunos heterogénea;
- o isolamento das escolas face à família e à comunidade, entre outros (Costa, 2000; UNESCO, 2004).

Nos estudos de Engelbrecht, Oswald e Forlin (2006) sobre a implementação da educação inclusiva em escolas primárias da África do Sul, foram identificadas algumas barreiras ao nível da aprendizagem e da participação inclusiva, nomeadamente no que se refere às atitudes face à diferença, ao estatuto socioeconómico, à flexibilidade curricular, às minorias étnicas, aos ambientes educativos pouco seguros ou inadequados. Por outro lado a própria legislação e as políticas implementadas encontram-se inadequadas à inclusão, funcionando como barreiras ao desenvolvimento de práticas inclusivas (Department of National Education, 2001).

Heung (2006) no seu estudo sobre a implementação do Índice para a Inclusão em Hong Kong identificou que uma das barreiras à inclusão pode ser o próprio sucesso

académico e a competição no sector académico. O autor supracitado refere ainda que, os professores podem conhecer as boas práticas inclusivas referidas pelos indicadores do índice, contudo apenas as usarão se sentirem que são reconhecidos e recompensados pelo sistema educativo vigente no seu local de trabalho (Heung, 2006).

## **2.7. Atitudes face à inclusão**

Vygotsky (1983-1997) considerava que a escola regular era o lugar ideal para todas as crianças, inclusive as crianças com NEE, uma vez que as escolas especiais perpetravam a cultura do deficit, e poderiam impor modelos, valores ou referências culturais que não transmitiam ao indivíduo a síntese da sua própria cultura. O mesmo autor refere ainda que a escola regular, com os seus grupos heterogêneos proporciona a amplitude das relações interpsicológicas, necessárias ao desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 1983-1997).

Beyer (2003) considera que a nível mundial, a partir da década de 70, o conceito de deficiência começa a mudar, deixa de representar uma situação individual e imutável, passando a considerar-se a possibilidade de ensino/aprendizagem das pessoas com NEE.

A década de 80, foi palco de muitas reflexões a favor e contra a educação inclusiva, opiniões que lembravam que a segregação contradiz o direito à igualdade entre os seres humanos, que o fecho das escolas especiais intensificariam conflitos políticos e conduziria a transformações sociais, a pressões por parte dos pais de crianças com NEE e dos educadores que procuram promover a inclusão (Beyer, 2003).

Também a década de 90 foi fértil em políticas educacionais que contribuíram para a afirmação da educação inclusiva, sendo que os últimos anos revelaram um abrandamento nas posições radicais a favor e contra a inclusão, surgindo uma discussão mais aberta sobre o papel que a educação especial pode ter no desenvolvimento de escolas mais inclusivas (Beyer, 2003). Destaca-se nesta década a Unesco, pelo impulso que dá ao atendimento das crianças com NEE nas classes regulares, facto que terá impacto sobre todas as pessoas que têm NEE e também nas ditas “normais” (UNESCO, 1994). Neste sentido, as mudanças políticas suscitaram o envolvimento da sociedade, das famílias e de todos os intervenientes no espaço escolar, num processo de mudança

paradigmático da educação segregada para um projecto político-pedagógico de promoção de uma educação inclusiva de sucesso, que possibilitasse a convivência de todas as crianças em situações diferenciadas ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem do afecto social, facto que constituiria factor diferencial de enriquecimento para todas, quer ao nível das aprendizagens formais quer das informais (Beyer, 2003).

Por outro lado Fuchs e Fuchs (1994); Maloney (1994-1995) e Shanker (1994) argumentam que não existem evidencias de que a inclusão de crianças com NEE, nas classes regulares, produza melhores resultados para os alunos, uma vez que as mesmas necessitam de mais atenção por parte do professor, atenção esta que é reduzida em prole dos alunos sem NEE.

Importa ainda referir que de acordo com alguns estudos, existe alguma dificuldade em definir o conceito de atitude, sendo que a mesma é considerada como um factor que influencia a prática pedagógica (Semmel, Abernathy, Butera & Lesar 1991; Bender, Vail & Scott, 1995; Villa, Thousand, Meyers & Kevin, 1996; Wood, 1998).

Neste sentido, a noção de atitude possibilita reconhecer o posicionamento de um sujeito face à realidade social que o rodeia, verificando a sua predisposição para responder a um matéria de modo positivo ou negativo. Para Lima (2004) o termo atitude significa uma maneira de sentir, uma opinião assumida sobre um determinado assunto. Como tal o termo atitude implica uma tomada de posição a três níveis: cognitivo, afectivo e comportamental ( Verdugo, Jerano & Arias, 1995). Assim sendo as atitudes indicam as percepções e os pensamentos funcionando como filtros da interpretação da realidade que podem ou não influenciar o comportamentos ( Malouf & Schiller, 1995).

### **2.7.1. As atitudes dos professores e do órgão de gestão face à inclusão**

Sendo que os fundamentos da educação inclusiva preconizam a concepção de uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos educandos, facilmente se percebe que a opinião dos professores e directores pode influenciar o percurso que uma escola inclusiva possa ter. Neste sentido, segundo O'Donoghue e Chalmers (2000) existem alguns estudos sobre o trabalho dos professores em classes

inclusivas sugerindo que para uma intervenção de sucesso é necessário implementar grandes mudanças nas práticas pedagógicas, tais como a adoção de novos conceitos e estratégias que passem pela educação cooperativa, a adequação de currículos, o uso de técnicas específicas para crianças com NEE, assim como o uso de novas formas de avaliação, estimulação da participação dos encarregados de educação e de toda a comunidade na vida escolar.

Uma vez que a inclusão implica a adaptação de estratégias às necessidades dos alunos, os educadores sentem a necessidade de fazer formação para adquirir as competências para responder a essas necessidades ( UNESCO, 1994; Manzini, 1999).

Manzini (1999) refere que a falta de formação dos professores das classes regulares, a adequação das infra-estruturas, e falta de materiais pedagógicos, funcionam como factor limitador ao desenvolvimento da inclusão. Para colmatar esta situação Gotti (1988) propõe que as universidades ministrem cursos de especialização e de pós-graduação e desenvolvam trabalhos de investigação com o intuito de criar instrumentos e recursos para trabalhar com pessoas com NEE. Contudo assiste-se ao facto das universidades continuarem a desenvolver cursos de cariz essencialmente teóricos, com currículos pouco desenvolvidos a nível das práticas pedagógicas (Glat, Magalhães & Carneiro, 1998). Também Forlin (2001) evidencia que a preparação inadequada de professores especialmente em educação especial, pode ser uma barreira às escolas inclusivas.

De acordo com Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, e Schattman (1993) o envolvimento dos professores do regulares em programas de inclusão, bem estruturados e com recursos adequados, promove nos mesmos, atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagens. Contudo, Walther-Thomas (1997) alerta para os eventuais efeitos negativos que os programas mal estruturados, sem recursos e apoios adequados possam desencadear.

Para Carrington e Robinson (2004) os professores desempenham uma força fundamental no desenvolvimento e implementação da inclusão, nomeadamente através do desenvolvimento profissional e na aplicação de estratégias inclusivas dentro da sala de aula. Neste sentido os professores com mais conhecimentos ao nível das necessidades educativas especiais adoptam atitudes mais positivas e compreensivas em relação aos alunos com NEE, manifestando maior confiança para satisfazer as necessidades destes alunos, beneficiando a sala de aula com a inclusão dos mesmos (O'Connor, 2007).

Por seu lado Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996) verificaram que os professores do regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com NEE. Scruggs e Mastropieri (1996) numa revisão que efectuaram a 28 investigações, verificaram que dois terços dos professores do regular apoiam a inclusão, estando uma pequena maioria disposta a incluir alunos com NEE nas suas turmas. Cerca de metade dos professores refere que a inclusão pode trazer benefícios, mas apenas um terço acredita que tem tempo, competências, formação e recursos para praticar a inclusão (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Kavale e Forness (1999), num estudo que realizaram, verificaram que existem diferenças entre o que os professores dizem e aquilo que fazem nas suas salas de aula. Os professores resistem a novas estratégias, acreditando naquelas que praticam e com as quais se sentem mais à vontade (Kavale & Forness, 1999).

Num estudo realizado sobre a percepção dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, Monteiro (2000) verificou que os professores estão pouco preparados para atender alunos com problemáticas tão diversificadas nas salas de aula, que o apoio educativo se fundamenta numa orientação da educação especial, considerando que as escolas não têm condições para atender esses alunos.

Por seu lado, Verdugo (1994) refere que a inclusão pode ser imposta por alterações legislativas, mas uma das variáveis determinantes para o sucesso da mesma advém da maneira como os professores lidam com as necessidades que os alunos têm.

Speece e Keogh (1996) verificaram que a estruturação e a gestão da sala de aula assenta na percepção de cada professor, assim sendo o professor desempenha um factor preponderante em qualquer mudança que exista.

Presentemente os professores revelam uma atitude mais positiva em relação à inclusão de alunos com NEE, e a maior parte deles concorda com o conceito de inclusão e concordam que as crianças com NEE têm direito à educação nas escolas regulares, contudo nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefícios com a inclusão a tempo inteiro, pois consideram que as aulas dadas em salas tradicionais não respondem às necessidades das crianças com NEE (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996).

O mesmo estudo levado a cabo por Minke e colegas (1996) revelou, ainda que alguns professores discordam que existem recursos materiais e humanos suficientes para fazer face às necessidades dos alunos com NEE prevendo alguns efeitos negativos para esses alunos, a nível sócio-emocional, resultantes da inclusão.

Uma outra perspectiva dada pelos estudos em que participaram McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager e Lee (1993) refere-se ao facto dos professores estarem dispostos a ensinar, na sua sala de aula, alunos com NEE, contudo alguns professores não providenciam as adaptações curriculares necessárias para que esses alunos tenham sucesso educativo.

Alguns professores consideram ainda, as adaptações curriculares desejáveis mas pouco possíveis, concebendo obstáculos à sua realização, mesmo tendo a noção que elas são necessárias para os alunos com NEE terem sucesso académico (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Quando os estudos recaem sobre as escolas com práticas de inclusão educativa, os resultados apontam no geral, que o contacto directo com as crianças com NEE pode promover modificações positivas nas atitudes dos alunos com e sem NEE (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Almeida e Rodrigues (2006) num estudo sobre a percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas, confirmaram aquilo que alguns autores afirmavam, ou seja que existe uma “descrença dos actores educativos nos modelos inclusivos” (pp. 40). Os mesmos autores confirmaram também as evidências referidas por Harasymiw e Home citados por Garcia e Alonso (1985) em relação à existência de atitudes positivas por parte dos professores, e à detenção de informação por parte dos mesmos sobre a inclusão e as práticas adequadas à mesma (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher e Saumell, 1994).

Almeida e Rodrigues (2006), no estudo supracitado, concluíram que era perceptível alguma inconsistência na percepção que os professores do 1º CEB têm sobre os valores inclusivos, assim como do papel que lhes está subjacente. Em relação às práticas inclusivas o seu conhecimento também é inconsistente, uma vez que foram encontrados indícios de intenções “sobre eventuais práticas desejadas e não implementadas” Almeida e Rodrigues (2006, p.41).

Por seu lado, de acordo com Slee (2001), a educação inclusiva é um pressuposto do sistema democrático, assumindo-se como princípio político de natureza educativa, social, cultural e protectora dos direitos de cidadania de todos os cidadãos. Neste sentido, dentro do sistema educativo, a liderança da escola é segundo Correia (2003) determinante para a implementação na escola de uma filosofia inclusiva. Ao órgão de gestão, cabe-lhe a tarefa de efectivar a construção de um projecto educativo inclusivo, uma vez que é o director da escola que deve organizar reuniões pedagógicas,

providenciar recursos que contribuam para melhorar as acessibilidades e fomentar políticas que conduzam à adaptação curricular mantendo uma liderança activa e incentivadora do desenvolvimento profissional e da participação de toda a comunidade (Sage, 1999; Aranha, 2000).

Neste sentido cabe ao órgão de gestão, em conjunto com os professores, auxiliares, alunos e pais, transformar a escola numa comunidade de aprendizagem que se sinta parte de um projecto educativo que tenha por base uma filosofia inclusiva (Correia, 2003). Na construção desse projecto educativo inclusivo, o órgão de gestão é também responsável por organizar acções de formação e providenciar apoios nomeadamente dos serviços de saúde, de psicologia e de terapias, que ajudem os docentes a darem resposta às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003). Desta forma a eliminação de barreiras passa pela partilha da liderança, acto que permitirá aos outros agentes educativos participarem de forma activa na identificação e resolução dos problemas (Correia, 2003).

Brandt (1996) refere, que não só os órgãos de gestão mas também os professores precisam de estar mais atentos, à organização de currículos flexíveis, ao uso de metodologias inclusivas, como seja a aprendizagem cooperativa, colaborativa e o trabalho em pequenos grupos. Um outro foco seriam as próprias salas de aula, uma vez que as mesmas não deveriam ter só o professor titular, mas também um professor auxiliar quando existissem crianças com NEE (European Agency for the Development of Special Needs Education, 2003b).

Shade e Stewart (2001) referem ainda que o sucesso das práticas inclusivas depende das atitudes que os professores tenham em relação a essas mesmas práticas, só assim se desenvolverá ambientes educacionais mais inclusivos.

Em suma, e de acordo com os estudo supracitados, em Portugal os docentes sentem-se mal preparados, uma vez que não recebem formação adequada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, contudo concordam com a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares. Estes estudos indicam ainda, que os docentes consideram que as escolas não têm muitas condições para a inclusão de alguns alunos com necessidades educativas mais específicas.

## **2.7.2. As atitudes dos pais face à inclusão**

É no seio da família que começa a educação de uma criança, nela fará as primeiras socializações e aprendizagens que a acompanharão durante toda a vida. Neste sentido a família tem a função de dar continuidade à vida e de preparar as crianças para viver em sociedade, transmitindo uma herança cultural e de valores que respeitem a diferença dos seus semelhantes (Madeira, 2000).

Presentemente a escola é um forte aliado dos pais na educação das crianças, existindo um leque de vantagens para ambas as partes que advém da diversidade de personalidade e problemáticas que a criança e a família podem apresentar. Para maximizar esse leque de vantagens tem que existir uma estreita colaboração entre a escola e a família. Desta forma o conceito de colaboração define-se pelo acto de estar presente, participando e partilhando um objectivo comum que conduza à resolução de um determinado problema. Neste sentido a colaboração entre a escola e a família envolve a participação activa na eliminação de barreiras à inclusão de todas as crianças (Barroso, 1995; Lima, 2002).

Para tal, Lima (2002) concebe o envolvimento dos pais na escola em vários níveis: como “mera recepção de informação” (em que os pais apenas recebem informação), “presença nos órgãos de gestão da escola” (colaboram com a sua presença nos órgãos da escola), e “envolvimento significativo na vida da sala de aula” (desenvolvem uma parceria activa que passa pela partilha de saberes, ideias, planificações e avaliações) (p.147).

Silva (2002) apresenta uma distinção entre envolvimento (acção individual em benefício directo dos seus filhos), participação (conjunto de actividades colectivas enquadradas nos termos legais em vigor) e actividade parental (actividades espontâneas individuais ou colectivas não enquadradas a nível legal ou organizacional). Sendo que se regista uma fraca participação dos pais de crianças com NEE na vida escolar. A sua participação passa apenas por assistir a reuniões formais a nível individual, não aparentando grande intervenção na preparação dos planos de intervenção dos seus filhos. Estes pais sentem-se inibidos pela problemática dos seus filhos, necessitando a escola de desempenhar um papel activo no esclarecimento dos direitos e deveres dos mesmos (Silva, 2002).

Engelbrecht, Olwald e Forlin (2006) reforçam a importância deste foco, uma vez que no estudo sobre a implementação da educação inclusiva na África do Sul,

verificaram que os pais queriam estar mais envolvidos na vida escolar, ou seja pretendiam que houvesse mais comunicação sobre o progresso educativo das crianças. Neste sentido os resultados dos estudos de Belknap, Roberts e Nyewe (1999), autores citados por Engelbrecht, Olwald e Forlin (2006), revelaram, que os pais estão mais atentos aos direitos, ao respeito e às actividades escolares, desenvolvendo assim uma maior participação.

Já em 1967 o Plowden Report mencionava que os pais deveriam ter um papel activo na educação dos filhos, sendo que o referido relatório destacava que era importante haver uma relação mutua entre a escola e a casa, uma vez que naquela altura os pais tinham um acesso limitado à vida escolar (O'Connor, 2007). No mesmo sentido O'Connor (2007) refere que a nível político se foram articulando alguns discursos que conduziram à elaboração de legislação no sentido de desenvolver a comunicação e a colaboração entre a escola e a família, contudo esta patilha educativa tem sido vista com alguma reserva (Frederickson & Cline, 2002).

De acordo com Goacher, Evans, Welton e Wedell (1988); Evans e Vicent, (1997), os pais de crianças com NEE percebiam ter um tratamento diferente dos outros. Sendo que os pais tendem a ser vistos como peritos das suas crianças e os professores como peritos da educação das crianças (O'Connor, 2007)

Slee (2001) refere que as actividades escolares inclusivas, são vistas pelos pais e professores como uma parte integrante e natural para as crianças com NEE. Sendo que as mesmas desenvolvem as habilidades sociais e as próprias amizades, facilitando a vida em comunidade (Slee, 2001; Friend & Bursuck, 2002 ; Leyser & Kirk, 2004).

No estudo de O'Connor (2007) acerca das preocupações parentais sobre a inclusão na Irlanda do Norte, verificou-se que três em cada cinco pessoas, num universo de 1292, estavam a favor da inclusão de crianças com NEE nas classes regulares. Contudo alguns pais mostraram preocupação com a falta de conhecimentos por parte dos auxiliares dos professores na sala de aula (O'Connor, 2007).

Neste sentido, os pais de crianças com NEE consideram o seu próprio papel como fundamental para o desenvolvimento da inclusão efectiva .

O'Connor (2007) refere que os pais consideram benéfico o desenvolvimento por parte dos professores de praticas pedagógicas inclusivas, uma vez que as mesmas conduzem a uma melhor compreensão na ultrapassagem não só de dificuldades de aprendizagens mais comuns como naquelas que advêm da deficiência, o que requer por parte dos professores um currículo mais diferenciado.

Em suma, de acordo com os estudos acima citados verificou-se um maior envolvimento participativo e colaborativo dos pais na vida escolar, ao longo dos tempos. Por outro lado a própria escola, também intensificou e diversificou as formas e os meios de comunicação para com os pais. Sendo que alguns pais sentem alguma diferenciação negativa em relação aos seus educandos com NEE, contudo manifestam uma opinião positiva em relação à inclusão destes nas classes regulares, assim como os pais de crianças sem NEE.

### **2.7.3. As atitudes dos alunos face à inclusão**

Segundo Shigunov e Pereira (1994) a atitude não é mais do que algo que o sujeito aprende e o leva a pensar, sentir e agir positiva ou negativamente, em relação a uma pessoa.

Neste sentido Mandarino (2004) refere que todas as pessoas são diferentes, sendo nessa diferença que podemos estabelecer relações de inclusão ao nível da escola. A escola inclusiva educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos adequados às suas capacidades, formação e apoio para o pessoal docente e para os alunos (Stainback & Stainback, 1992) .

Assim sendo uma comunidade educativa inclusiva permite:

- que os alunos progridam ao seu ritmo,
- potenciar as capacidades individuais, desenvolvendo estratégias e actividades na sala de aula,
- que os alunos com maiores necessidades recebem apoios específicos (Skrtic, Sailor e Gee, 1996).

Rea citado por (Walther-Thomas, Korinet, MacLaughlin & Williams, 2000) concluiu que os alunos que frequentavam programas inclusivos atingiam maiores níveis de escolaridade, obtinham resultados mais elevados nos testes padronizados, tinham menos absentismo escolar e menos problemas ao nível do comportamento e da disciplina.

No que diz respeito às atitudes inclusivas dos alunos, aquando do estudo sobre a implementação da educação Inclusiva na África do Sul, Engelbrecht, Olwald e Forlin (2006) observaram que os estudantes não são reconhecidos como colaboradores da

inclusão, uma vez que as suas opiniões e sugestões não são tidas em conta, nem por professores nem pelo órgão de gestão. Os autores referem ainda que apesar de haver um grupo de alunos que representam todos os estudantes, estes são silenciados pela limitação das suas funções (Engelbrecht, Olwald & Forlin, 2006).

Segundo o estudo de Davies, Davis, Cook e Waters (2007) sobre a identificação de barreiras à inclusão social de crianças, pertencentes a estatutos socioeconómicos baixos, o mesmo revelou a existência de varias barreiras sociais, tais como: participação em acampamentos escolares (devido a dificuldades económicas, e porque os pais consideravam um desperdício de tempo), actividades escolares e sociais (por falta de tempo parental e de transporte), segurança em meio escolar e problemas financeiros. Contrariamente aos pais, as crianças consideram que não mantêm contactos sociais com os seus colegas fora da escola (Davies, Davis, Cook & Waters, 2007).

Neste sentido as crianças de estatuto socioeconómico baixo apresentaram mais riscos de exclusão social e menor participação em actividades escolares (Kamerma & Kahn 2001; Ridge 2002; Bynner & Londra 2004 ; Davies, Davis, Cook & Waters, 2007), tendo mais dificuldade a nível social, levando a que as mesmas tenham menos contactos com os amigos fora da escola (Taylor & Fraser, 2003).

O estudo de Ridge (2002) efectuado no Reino Unido em 40 crianças, sobre a exclusão social, revelou que as crianças se sentiam vulneráveis não só em fazer amizades como também na sua manutenção, contudo na interacção escolar, estas crianças sentiam-se aceites pelos seus pares.

Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou e Koidou, (2008) realizaram um estudo sobre as atitudes de crianças sem deficiência em relação aos pares com deficiência, e os resultados indicaram que não existiam diferenças significativas nas atitudes das crianças a nível de género ou de interacção social. Embora as diferenças não tenham sido significativas verificou-se que as crianças do sexo feminino tinham atitudes mais positivas que as do sexo masculino, em relação às crianças com NEE (Panagiotou, et. al., 2008; Block 1999).

Num estudo realizado por Loovis e Loovis (1997) sobre as atitudes dos alunos em relação aos seus pares com deficiência, tendo em conta o sexo e a localização geográfica das escolas (suburbanas rurais), observou-se a existência de um aumento de atitudes mediante o sexo, com as raparigas a terem maiores atitudes em relação à consciencialização das incapacidades do que os rapazes. Ao nível da localização geográfica Loovis e Loovis (1997) não encontraram diferenças significativas.

Resultados idênticos foram encontrados por Morais (2003), ao nível do género, uma vez que a autora encontrou uma menor cumplicidade entre alunos do sexo masculino quando comparados com os do sexo feminino, ou seja as alunas demonstravam estar mais disponíveis e participavam mais activamente em actos de ajuda para com crianças com NEE.

Um outro aspecto de relevo, que se tem verificado nos últimos anos, prende-se com o aumento das práticas inclusivas ao nível do desporto, do trabalho e do lazer, manifestando-se num aumento de ambientes educacionais mais inclusivos (Palla & Mauerberg-de Castro, 2004).

## **2.8. O meio (rural/urbano) e a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares.**

Actualmente, em Portugal encontra-se em curso o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar, cujo objectivo é garantir a igualdade de oportunidades de acesso a espaços educativos de dimensões e recursos adequados ao sucesso educativo de todos os alunos (Portal do Ministério da Educação, 2010), contudo e uma vez que o agrupamento em estudo contém na sua orgânica interna a junção de escolas em sectores, sendo a composição dos sectores um misto de escolas situadas em meio urbano e em meio rural, pareceu-nos pertinente fazer uma breve abordagem ao assunto.

De acordo com Bruder (1997) as crianças que vivem em localidades rurais são encaminhadas mais tarde para programas de intervenção, devido ao facto de só terem acesso aos médicos de família, à distância e a problemas financeiros. Este problema tem sido debatido e tenta ser resolvido através da criação de projectos que levem a informação aos médicos a exercer em meio rural.

Segundo Shannon, (2004) as famílias, em meio rural têm pouca informação sobre os serviços disponíveis. Nos centros urbanos os pais de crianças com NEE, podem participar em programas e receber ajuda em centros específicos, enquanto que as famílias que vivem em meio rural, ficam limitadas no acesso directo à informação uma vez que no campo existem menos centros de atendimento específico, pelo que ficam confinados à informação de panfletos, sites específicos que expliquem a importância de

uma intervenção o mais precoce possível e dos recursos a que as famílias podem recorrer (Shannon, 2004).

Actualmente, os pais das crianças com NEE, que frequentam o primeiro ciclo, consideram o serviço de terapias insuficiente para as necessidades das crianças que frequentam as escolas regulares (Johnson, Stodden, Emanuel, Luecking & Mack, 2001).

Rosenberg, Robinson e Fryer (2002) referem que os pais das crianças que vivem quer em meio urbano, quer em meio rural, estão a par da inclusão, que é praticada nas escolas dos seus filhos, sendo que o seu discurso se focaliza mais nas barreiras à inclusão, pelo que manifestam uma maior necessidade de haver mais pessoal especializado para trabalhar com as crianças. Contudo os pais residentes nas áreas urbanas relacionam-se melhor com os serviços auxiliares, completando as terapias dos seus filhos recorrendo a serviços exteriores à escola (Rosenberg, Robinson, & Fryer, 2002).

Em relação ao recrutamento de pessoal qualificado, os distritos rurais têm mais dificuldade em conseguir contratar os técnicos que necessitam para atender as crianças com NEE (Jimerson, 2005). Sendo que a manutenção das equipas multidisciplinares e transdisciplinares é colocado em causa devido à dificuldade de contratar e manter nas equipas pessoas altamente qualificadas (Butera & Maughan, 2001). Devido à falta de continuidade no atendimento às crianças com NEE, por parte dos técnicos nas escolas, as famílias sentem dificuldade em manter uma relação aberta e mais afectiva (Demchak, 1995).

De acordo com Dexter, Hughes, e Farmer (2008) um dos principais problemas que se coloca no atendimento de crianças com NEE que residem em zonas rurais, prende-se com o facto de haver poucas crianças com necessidades semelhantes, facto que encarece o atendimento por parte de técnicos especializados em determinadas problemáticas, sendo que o financiamento existente para atender estas crianças se revela insuficiente (Monk, 2007; Rosenkoetter, Irwin, & Saceda, 2004).

Morais (2003) realizou um estudo sobre a educação inclusiva no sistema educativo Cabo-Verdiano, tendo identificado um maior número de crianças com NEE do sexo feminino em meio rural. Sendo que este meio dificulta o acesso à educação ao nível do ensino secundário e superior, contudo ao nível do ensino básico existe um maior número de crianças com NEE em meio rural do que em meio urbano (Morais, 2003)

Farmer, Vernon-Feagans, & Hannum (2008) reforçam que é necessário implementar programas de atendimento a crianças com NEE nas escolas rurais de modo a promover a cooperação entre os docentes do regular e da educação especial com vista ao sucesso educativo de todos os alunos.

## **2.9. Objectivos da investigação**

Existe um conjunto de objectivos operacionais, pelos quais o investigador se pode orientar na condução da sua investigação. Nesta perspectiva, Almeida e Freire (2007) referem que esses objectivos podem ser apresentados de um modo mais descritivo ou mais explicativo. Ao nível descritivo podem identificar-se objectivos primordiais como o da “inventariação” das características de um grupo. Neste tipo de estudo “geralmente o investigador centra-se na quantificação do número de elementos que descrevem uma ou mais situações, ou uma ou mais variáveis” (Almeida & Freire, 2007, p.22).

Assim sendo com a presente investigação pretendemos determinar a percepção que os pais, alunos e professores, têm das três dimensões da inclusão: cultura, políticas e práticas, nas escolas do 1º ciclo do agrupamento em estudo, de forma a apurar os pontos fracos para que no futuro o agrupamento possa desenvolver estratégias para maximizar a educação inclusiva.

Para tal formulámos os seguintes objectivos:

1. Determinar sinais indicadores de preocupações inclusivas nos documentos formais do agrupamento.
2. Conhecer as questões mais valorizadas, ao nível dos indicadores para a inclusão para os vários grupos, professores, pais e alunos.
3. Conhecer as diferenças de percepção das várias dimensões da inclusão entre professores e pais.
4. Identificar se existem diferenças de concordância entre os professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das culturas inclusivas.
5. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das políticas inclusivas.

6. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das práticas inclusivas.

7. Observar se existem diferenças ao nível das dimensões da inclusão em meio rural e urbano.

## **Capítulo III – METODOLOGIA**

Neste capítulo, definimos a posição em relação ao paradigma de investigação adoptado, descrevemos o contexto onde efectuámos a recolha de dados, a amostra, assim como os métodos e instrumentos usados, referindo todos os passos dados na sua execução. Questionámos a pertinência desses métodos e instrumentos em relação aos objectivos a atingir e às vantagens e desvantagens do seu uso.

### **3.1. Fundamentação das opções metodológicas**

Tendo em conta os objectivos elencados no final do capítulo anterior, enveredamos por um estudo de natureza quantitativa e descritiva, que nos permite descrever a situação nas escolas do 1º ciclo, quanto à percepção que os docentes, pais e alunos têm em relação às culturas, políticas e práticas inclusivas.

A realização do trabalho de campo concretizou-se na modalidade de inquérito por questionário aos docentes do 1º ciclo, educação especial, apoio educativo, pais/encarregados de educação (designados ao longo do estudo por pais) e alunos das turmas envolvidas no estudo, assim como aos elementos que constituíam o órgão de gestão. Salienta-se que, devido ao critério de apenas se estudarem turmas que incluíssem alunos com NEE, do agrupamento em estudo, observou-se que no máximo as turmas tinham 20 alunos para um professor titular de turma, apoiado por um docente de educação especial a tempo parcial, sendo que algumas turmas tinham ainda apoio socioeducativo, também a tempo parcial.

Foi também efectuada uma pesquisa documental ao PE, Regulamento Interno (RI), Projecto Curricular do Agrupamento (PCA) e Projecto Curricular das Escola do 1º Ciclo (PCE), assim como à listagem de alunos com NEE. A recolha de dados decorreu durante o ano lectivo de 2008/2009.

### 3.2. Caracterização das amostras

Sendo o processo metodológico um procedimento complexo, apresenta-se como primordial definir as amostras da população que irão ser trabalhadas, por outras palavras, é necessário definir a que tipo de pessoas se adequa o projecto e se as mesmas reúnem condições para responder às questões. Assim sendo, para definir a amostra, Ferreira (1986) aconselha a ter bem presentes os objectivos teóricos, uma vez que não é de todo correcto fazer perguntas a alguém que não sabe as respostas ou que as suas respostas não interessam ao investigador. Moreira (1994) refere ainda que a amostra deve ser estudada logo no início do processo de investigação.

O presente estudo foi levado a cabo nas escolas do 1º ciclo de um Agrupamento do distrito de Santarém, justificando-se esta escolha pela importância educacional do referido ciclo, uma vez que o mesmo constitui uma estrutura de suporte educacional que se desenvolve ao longo da vida (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro). Refere-se ainda que neste agrupamento, os alunos do primeiro ciclo, constituem a quase totalidade dos alunos que frequentam o 2º e o 3º ciclo do agrupamento. O motivo para a escolha de um determinado agrupamento do Distrito de Santarém, prende-se com o facto da própria investigadora já ter exercido funções de docente do 1º ciclo em duas das escolas do referido agrupamento, facto que possibilitou um conhecimento privilegiado do ambiente organizacional e que criou as condições necessárias ao desenvolvimento da investigação. Para além disso, o facto de residir no concelho e de trabalhar num dos estabelecimentos de ensino do agrupamento garantia o cumprimento do plano delineado, designadamente para a aplicação dos questionários aos sujeitos envolvidos no estudo. Neste sentido, Bell (2008) afirma “ (...) procure perceber se os indivíduos que pretende investigar irão colaborar e se terá tempo para recolher e analisar as informações. Este facto pode eliminar algumas questões e corrigir outras” (p. 41).

Para realizar este estudo, foram recolhidas três amostras distintas (professores, pais e alunos), constituídas por um total de 437 participantes, sendo que, 39 eram professores, 209 pais/ encarregados de educação e 189 alunos do 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico ( Tabela 1).

Tabela 1- Distribuição total dos alunos, pais e professores por escolas e sector

Sector	Meio	Escola	Alunos	NEE	Pais	Professores
2	Rural	EB6	2	0	2	1
		EB15	2	2	5	1
		EB17	7	0	11	1
	Urbano	EB2	42	1	42	3
		EB9	18	3	26	3
		EB14	3	1	6	1
3	Rural	EB5	7	0	7	1
		EB18	16	0	18	1
	Urbano	EB8	16	1	18	3
		EB10	26	2	28	3
4	Rural	EB1	12	1	16	2
		EB4	5	0	6	1
		EB7	9	2	11	1
		EB12	5	1	5	1
		EB13	3	2	8	1
	Urbano	EB11	0	0	0	1
Total			173	16	209	25
Escola sede						14
Total			189		209	39

As amostras do estudo foram consideradas não aleatórias por conveniência, uma vez que, segundo Maroco (2007), as mesmas foram seleccionadas em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos que a constituem.

De seguida passamos à caracterização global de cada uma das amostras.

Dos docentes inquiridos que responderam ao questionário, 24 leccionavam turma, oito estavam colocados na EE, três no Apoio Educativo (AE) e quatro faziam parte do órgão de gestão, perfazendo um total de 39 docentes.

No ano lectivo de 2008/2009, a equipa de EE (docentes que prestam apoio aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), era constituído por 10 docentes do grupo 910 (cognitivo e motor) e 1 do grupo 920 (Surdez). Assim sendo 3 docentes do grupo da EE não preencheram o questionário, porque se encontravam ausentes da reunião onde os mesmos foram distribuídos.

A equipa era ainda composta por um docente sem especialização colocado nas funções de AE (docentes que presta apoio a alunos abrangidos pelo Despacho

Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro) e mais dois docentes (um com funções de avaliador de docentes e outro a prestar serviço a tempo parcial, na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) que completavam o seu horário de componente lectiva colaborando com algumas escolas desempenhando funções de AE.

No que diz respeito ao grupo dos pais / encarregados de educação, verificou-se que 209 sujeitos responderam ao questionário, sendo que a sua selecção foi feita pelo facto do seu educando ser NEE ou frequentar uma turma do 2º, 3º ou 4º ano que incluísse pelo menos um aluno com NEE. Dos pais que responderam ao questionário 189 autorizaram os seus educandos a participar no estudo. pelo que 20 pais / encarregados de educação apesar de terem preenchido o questionário que lhes era destinado não autorizaram que o seu educando preenchesse o questionário destinado aos alunos.

Uma vez que se pretendia conhecer a realidade sobre as crianças com NEE, foram seleccionadas as turmas que integravam este tipo de alunos. Para além disso, é de referir que para o estudo foram seleccionadas apenas as turmas relativas ao 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. O 1º ano de escolaridade não foi seleccionado, uma vez que à data da aplicação dos questionários, os alunos ainda não dominavam o processo de leitura e escrita. Do mesmo modo, foi excluída a turma onde a investigadora leccionava.

Assim, das 18 escolas do 1º ciclo que compõem o agrupamento, 16 fizeram parte da amostra. Da totalidade dos alunos do 1º ciclo (n=827), apenas participaram no estudo os alunos das turmas do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, que integravam alunos com NEE, sendo que desses alunos responderam ao questionário 189 alunos (número de alunos que recebeu autorização dos pais ou encarregados de educação para participar no estudo. A autorização para os alunos participarem no estudo, foi solicitada no momento em que aos pais/encarregados de educação preencheram o questionário para “Encarregados de Educação” e foi devolvida juntamente com o referido questionário, dentro de um envelope fechado). Destes alunos, há a referir que 8.6% (n=16) são alunos com NEE.

A constituição da amostra dos alunos foi determinada a partir da constituição da amostra dos pais. Com efeito, foram incluídos na amostra, os pais dos alunos do 2º, 3º e 4º anos, cujas turmas tinham alunos com NEE (excepto a turma leccionada pela investigadora), sendo que responderam ao inquérito (num universo de 517 pais), 209 pais, os professores (n=25) das respectivas turmas, bem como professores da educação especial (n=11), do apoio educativo (n=1) e docentes de apoio à escola, envolvidos com

essas turmas, por prestarem nas escolas algumas horas de apoio educativo uma vez que se encontravam com funções de avaliador de docentes e na CPCJ (n=2).

Salienta-se que, o rácio de alunos por cada professor não excedia as 20 crianças, uma vez que todas as turmas que participaram no estudo tinham alunos com NEE.

Para levar a cabo a investigação escolhemos como já foi dito um agrupamento de escolas do distrito de Santarém, que designámos para fins da investigação por “Agrupamento de Escolas”. Apesar da investigação não implicar a obtenção e divulgação de informações da vida íntima e pessoal dos intervenientes foram tomados todos os procedimentos éticos considerados pertinentes, nomeadamente assegurar o anonimato (criando siglas para designar escola) de modo a manter a total privacidade, assegurando-se que, no final do estudo, serão fornecidos os dados da investigação aos intervenientes se assim o desejarem (Lee, 2003). Após o que foi dito procurámos manter oculta a verdadeira designação da escola, sem no entanto deixar de ligar os estabelecimentos de ensino à realidade sócio-económica e cultural em que se inseriam.

O referido agrupamento é constituído por uma população escolar heterogénea, fundamentalmente proveniente de famílias desestruturadas e carenciadas e por várias crianças com NEE, que apresentam “ limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação” (Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, p. 155)

Assim sendo, torna-se extremamente importante descrever detalhadamente o agrupamento e as escolas, o modo como estão organizadas, assim como os recursos humanos e os alunos, aspecto que iremos desenvolver a seguir.

### **3.2.1. Caracterização do agrupamento e das escolas que o constituem**

O agrupamento de escolas é constituído por quatro sectores, sendo que o sector 1 corresponde ao ensino pré-escolar, constituído por onze jardins-de-infância em meio rural e três em meio urbano. Para além do ensino pré-escolar, este agrupamento é



localidades mais desenvolvidas a população local trabalha na cidade, na indústria de restauração, pequenos comércios e serviços.

O sector 3 é constituído por quatro escolas, das quais duas estão inseridas em meio rural (E.B.5 e E.B.18) e duas em meio urbano (E.B.8 e E.B.10).

Neste sector as localidades em meio rural apresentam ainda um cariz agrícola por excelência, predominando as pequenas propriedades que originaram um povoamento disperso. A subsistência da população é assegurada pelo desempenho de trabalhos na construção civil, função pública, comércio, indústria, serviços e agricultura. Alguma da população escolar é oriunda de famílias com fracos recursos económicos beneficiando da Acção Social Escolar. As famílias são pouco numerosas, apresentando um ou dois filhos.

Nas localidades do meio urbano, no sector 3, existem várias indústrias tais como: Indústrias alimentares, reciclagem de sucata, materiais de construção, indústria de restauração e pequenos comércios, fundições, metalurgia, azeite e cortiça. A comunidade local é heterogénea a nível social, cultural, económico e familiar. A ocupação profissional da população estende-se pelos sectores primário, secundário e terciário, sendo que existe uma grande parte da população que se dedica ao comércio ambulante. Há várias famílias desempregadas, muitas delas a viver com apoio do Regime Social e ainda famílias provenientes de outras zonas, na sua maioria por motivos de exclusão social, que são aqui acolhidas em habitações sociais, apresentando agregados familiares com problemas estruturais. Verifica-se, também, a existência de situações pontuais de alcoolismo e de toxicodependência. Neste contexto, alguns dos alunos oriundos destas famílias demonstram dificuldades de integração social, que se reflectem no comportamento e no rendimento escolar.

O sector 4 é constituído por oito escolas, das quais sete em meio rural E.B.1, (E.B.3 não participou no estudo, por falta de disponibilidade durante o período de recolha de dados, por parte da docente da turma), E.B.4, E.B.7, E.B.12, E.B.13 e (E.B.16, que não participou no estudo porque não tinha alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) e uma escola em meio urbano (E.B.11).

No que concerne ao meio rural do sector 4, a comunidade local dedica-se à metalurgia, silvicultura, agricultura, construção civil e aos serviços. Existindo também alguns sectores de actividade relativamente bem desenvolvidos, nomeadamente a indústria hoteleira, lacticínios e a produção de energia eléctrica. Por outro lado a falta de emprego na região tem implicado o abandono da terra por parte dos mais jovens, em

busca de melhores oportunidades, passando a exercer outras profissões fora da localidade, saindo pela manhã e regressando à noite, com exceção dos pequenos comerciantes. Assim sendo, os pais estão ausentes durante a maior parte do dia, deixando os seus filhos entregues a si próprios, a avós ou a vizinhos. O nível sócio-cultural dos encarregados de educação é médio-baixo. A maioria tem apenas como habilitação o 4º ano de escolaridade ou a antiga Telescola. Também são notórios alguns casos de alcoolismo, toxicod dependência e fracas expectativas dos pais relativamente à escolaridade dos filhos.

Por último, a localidade em meio urbano do sector 4, estava inserida numa zona muito rica em indústrias tais como: fundição, metalurgia, azeite e cortiça, que ao longo do tempo têm vindo a desaparecer. Presentemente, as indústrias que ainda se encontram a laborar lutam com grandes dificuldades. A maioria das famílias é de fracos recursos económicos, sendo o grupo social preponderante de “classe baixa”. A população trabalha na construção civil, indústria e comércio, encontrando-se uma grande parte desta, desempregada, subsistindo apenas com o Rendimento Social de Inserção.

### **3.3. Descrição dos métodos de recolha de dados e dos instrumentos**

A recolha de dados incidiu sobre as componentes consideradas essenciais para responder à questão formulada: Qual a percepção do grau de desenvolvimento das três dimensões da inclusão: culturas, políticas e práticas inclusivas, nas escolas do 1º ciclo do agrupamento em estudo, de modo a apurar os pontos fracos para que no futuro o agrupamento possa desenvolver estratégias para maximizar a educação inclusiva, ou seja criar estratégias que potenciem a plena aplicação prática do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Os dados são aqui entendidos no sentido que lhe atribuem Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que “o termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise (p. 149). Para a recolha de dados recorreu-se essencialmente à pesquisa documental, inquérito por questionário e ficha sociodemográfica (passada só aos professores).

### **3.3.1. Ficha sociodemográfica**

A referida ficha serviu para recolher dados sociodemográficos, individuais (sexo, idade, formação académica, situação profissional e local de trabalho) dos professores (anexo A).

### **3.3.2. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário, baseia-se geralmente, na colocação de um conjunto de perguntas relativas às suas opiniões, atitudes, expectativas e nível de conhecimento ou de consciência dos inquiridos, em relação a temas sociais ou de cariz humano, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse ao investigador (Quievy & Campenhoudt, 2008).

O referido instrumento pode ter uma administração directa ou indirecta. No presente estudo optou-se por uma administração “directa” uma vez que foram preenchidos pelo próprio sujeito, excepto no questionário das crianças com NEE ou de algumas crianças que frequentavam o 2º ano e que ainda não tinham adquirido o processo de leitura e escrita na sua plenitude, tendo-se, neste caso optado pela administração indirecta uma vez que foi o investigador que preencheu o questionário a partir das respostas dadas pelo aluno (Quievy & Campenhoudt, 2008).

A principal vantagem deste método é permitir quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação, e o facto de poder corresponder a uma exigência de representatividade (Bogdan & Biklen, 1994; Quievy & Campenhoudt, 2008).

Contudo, a par das inúmeras vantagens, há também a apontar algumas limitações. O inquérito por questionário comporta geralmente custos elevados, a superficialidade das respostas pode impossibilitar a análise de concepções ideológicas profundas e a credibilidade do mesmo só será assegurada após o preenchimento de algumas condições que, segundo Quievy e Campenhoudt (2008), passam pelo “rigor da escolha da amostra, formulação clara e inequívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança, no momento da administração do questionário, honestidade e

consciência profissional dos entrevistadores” (p.190). Apesar das limitações, foi escolhido o inquérito por questionário, uma vez que os questionários utilizados eram de fácil e rápida aplicação, abordavam o assunto em estudo (culturas, políticas e práticas inclusivas) de forma clara e perceptível aos vários intervenientes no estudo, adequavam-se ao tipo de tratamento de dados proposto e ainda porque os questionários em causa foram desenhados com o objectivo de serem utilizados como um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas, desafiando e apoiando o desenvolvimento de qualquer escola no sentido de maior inclusão (Booth & Ainscow, 2002). Com efeito, estes inquéritos por questionário construídos a partir do ponto de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos e dos pais, assim como de outros membros da comunidade podem constituir-se, segundo os seus autores, como instrumentos importantes para diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação” (Booth & Ainscow, 2002).

Tomei conhecimento dos questionários do Índice para a inclusão, versão traduzida em Brasileiro, quando no ano escolar de 2007/2008 frequentei uma oficina de formação denominada “CIF: um novo paradigma de avaliação das NEE”, ministrada pela formadora a Dr.<sup>a</sup> Maria Filomena Pereira. Na referida acção de formação, os questionários usados neste estudo, foram apresentados como possíveis fontes de recolha de informação com o objectivo de descrever os facilitadores ou as barreiras encontradas em relação à actividade e participação dos alunos assim como dos factores ambientais em que o mesmos se encontram inseridos. Este facto foi determinante para que houvesse da minha parte uma utilização constante dos referidos questionários para fazer a avaliação das barreiras e dos facilitadores ambientais dos alunos com quem trabalhava.

Mais tarde, no decorrer da minha investigação para iniciar esta dissertação de Mestrado, visitei o Fórum de Estudos para a Inclusão, onde através do Dr. David Rodrigues tomei conhecimento do Índice para a Inclusão, versão original. Quando participei no “Encontro Temático-Educação Especial” organizado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Junho de 2008, foi abordado o tema da avaliação dos factores ambientais tendo sido novamente focado o Índice para a inclusão. Durante a pesquisa de documentos para esta dissertação tomei conhecimento que a Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Bénard da Costa também havia feito uma tradução do Índice para a inclusão, para a língua portuguesa.

Neste trabalho, optámos por utilizar os questionários da versão traduzida para Português do Brasil (Santos, 2002) do “Índex for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (Booth & Ainscow, 2000).

O inquérito por questionário é de auto preenchimento, composto por indicadores de três dimensões: A “culturas inclusivas”; B “políticas inclusivas” e C “práticas inclusivas”, sendo que o questionário para os alunos não identifica as dimensões (Booth & Ainscow, 2002)

A correspondência entre o sistema de numeração alfa numérico e as perguntas relativas às subdimensões e às dimensões, que a seguir se descrevem encontra-se em consonância com o que Booth & Ainscow (2002) apresentam no Índex para a Inclusão.

Dimensão A - culturas inclusivas; a referida dimensão encontra-se dividida em duas subdimensões (Booth & Ainscow, 2002):

- Subdimensão: A) 1 “Construir o sentido de comunidade”, sendo que a mesma se subdivide em sete indicadores:
  - A.1.1. Tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos à escola;
  - A.1.2. Os alunos ajudam-se mutuamente;
  - A.1.3. Os profissionais colaboram entre si;
  - A.1.4. Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito;
  - A.1.5. Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais;
  - A.1.6. Os profissionais e o órgão de gestão da escola trabalham de forma construtiva;
  - A.1.7. As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola; (Booth & Ainscow, 2002).
- subdimensão A) 2 “Estabelecer valores inclusivos”, sendo que a subdimensão se subdivide em seis indicadores:
  - A.2.1. Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos;
  - A.2.2. Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão;
  - A.2.3. Todos os alunos são valorizados de igual forma;

- A.2.4. Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos;

- A.2.5. Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar;

- A.2.6. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação, (Booth & Ainscow, 2002).

Dimensão B “políticas inclusivas”, esta dimensão encontra-se dividida em duas subdimensões, para as quais se seleccionaram os seguintes indicadores:

- subdimensão B) 1 “Desenvolver a escola para todos”

- B.1.2. Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola;

- B.1.3. A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade;

- B.1.4. A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos;

- B.1.5. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola;

- B.1.6. A escola organiza as turmas valorizando a diversidade; (Booth & Ainscow, 2002).

- subdimensão B) 2 “Organizar o apoio à diversidade”

- B.2.1. Todas as formas de apoio são coordenadas;

- B.2.2. As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos;

- B.2.3. As políticas relativas às NEE são clara e objectivamente políticas de inclusão;

- B.2.4. Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógico existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos;

- B.2.7. A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares;

- B.2.8. As barreiras que impedem a frequência da escola são reduzidas; (Booth & Ainscow, 2002).

Dimensão C “práticas inclusivas”, também esta dimensão se encontra dividida em duas subdimensões, sendo que para as mesmas foram seleccionados os seguintes indicadores:

- subdimensão C) 1 “Organizar a aprendizagem”
  - C.1.1. O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos;
  - C.1.2. Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos;
  - C.1.3. As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença;
  - C.1.4. Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem;
  - C.1.5. Os alunos aprendem colaborando uns com os outros;
  - C.1.6. A avaliação tem como preocupação a aprendizagem como sucesso de todos os alunos;
  - C.1.7. A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo;
  - C.1.8. Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa;
  - C.1.9. Os professores de apoio são co-responsáveis no planeamento e avaliação do currículo;
  - C.1.11. Todos os alunos tomam parte nas actividades fora da sala de aula; (Booth & Ainscow, 2002).
- subdimensão C) 2 “Mobilizar os recursos”
  - C.2.1. A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino aprendizagem;
  - C.2.2. Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados;
  - C.2.3. Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação;
  - C.2.4. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados;
  - C.2.5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos; (Booth & Ainscow, 2002).

Cada uma das dimensões anteriormente citadas encontra-se dividida em duas subdimensões. Estando as perguntas numeradas, como já foi dito, com um sistema alfa numérico. Para além disso, o questionário é ainda composto por um espaço onde o inquirido pode escrever prioridades para o desenvolvimento dos indicadores para a inclusão a incluir numa versão do Índice, própria da sua escola (Booth & Ainscow, 2002). É de referir que dos questionários, apenas se utilizaram as questões fechadas, não tendo sido efectuada qualquer análise às questões abertas.

### **3.3.2.1. Inquérito por questionário “Indicadores para a inclusão” para professores**

Este questionário (anexo B) é constituído por três partes: ficha de relação do inquirido com a escola, através da qual se pretende conhecer a função que o respondente desempenha na escola, 39 perguntas fechadas, agrupadas em três conjuntos: culturas, política e práticas, sendo que o mesmo é finalizado por um espaço de 5 linhas onde o inquirido poderia escrever “prioridades para o desenvolvimento” (Booth & Ainscow, 2002). O questionário é de auto preenchimento, composto por indicadores de três dimensões:

- A “culturas inclusivas”; (Questões: A.1.1, A.1.2, A.1.3, A.1.4, A.1.5, A.1.6, A.1.7 “Construir o sentido de comunidade”; A.2.1, A.2.2, A.2.3, A.2.4, A.2.5 e A.2.6 “Estabelecer valores Inclusivos”) (Booth & Ainscow, 2002);
- B “políticas inclusivas”; (Questões B.1.2, B.1.3, B.1.4, B.1.5, B.1.6 “Desenvolver a escola para todos”; B.2.1, B.2.2, B.2.3, B.2.4 e B.2.7 “Organizar o apoio à diversidade”) , (Booth & Ainscow, 2002);
- C “práticas inclusivas”, (Questões C.1.1, C.1.2, C.1.3, C.1.4, C.1.5, C.1.6, C.1.7, C.1.8, C.1.9, C.1.11, C.1.12 “Organizar a aprendizagem”; C.2.1, C.2.2, C.2.3, C.2.4 e C. 2.5 “Mobilizar os recursos”) (Booth & Ainscow, 2002).

### **3.3.2.2. Inquérito por questionário “Indicadores para a inclusão” para pais**

Este questionário é constituído por duas partes (anexo C), uma com 22 perguntas fechadas, agrupadas em três conjuntos: culturas, política e práticas sendo

finalizado por um espaço de 5 linhas onde o inquirido poderia escrever “Quais as três coisas que gostaria de ver mudadas na escola” (Booth & Ainscow, 2002).

O inquérito por questionário é de auto preenchimento, composto por indicadores de três dimensões:

- A “culturas inclusivas”; (Questões A.1.1, A.1.2, A.1.3, A.1.4, A.1.5, A.1.6, A.1.7 “Construir o sentido de comunidade”; A.2.1 e A.2.3 “Estabelecer valores Inclusivos”) (Booth & Ainscow, 2002, p. 51);

- B “políticas inclusivas”; (Questões B.1.4, B.1.5, B.1.6 “Desenvolver a escola para todos”; B.2.7 e B.2.8 “Organizar o apoio à diversidade”) (Booth & Ainscow, 2002, p.52);

- C “práticas inclusivas”, (Questões C.1.1, C.1.3, C.1.4, C.1.5, C.1.7, C.1.9, C.1.11 e C.1.12 “Organizar a aprendizagem”) (Booth & Ainscow, 2002, p.53).

Salienta-se que tanto o questionário dos professores como o questionário dos pais são avaliados por uma escala tipo Likert de 4 valores, onde o 1 corresponde à resposta “concordo plenamente”, 2 à resposta “concordo parcialmente”, 3 à resposta “discordo” e 4 à resposta “necessito de mais informações”. Assim sendo, a leitura dos resultados obtidos tem de considerar o valor mais baixo como sendo a resposta mais inclusiva e o valor mais alto como a menos favorável à inclusão.

### **3.3.2.3. Inquérito por questionário “Indicadores para a inclusão” para alunos**

O inquérito por questionário, Indicadores para a inclusão (anexo D) para alunos, permite identificar a relação destes com a sua escola, é constituído por três partes: ficha de relação do inquirido com a escola, através da qual se pretende conhecer o género e o ano de escolaridade que frequenta, 17 perguntas fechadas, sendo finalizado, por dois espaços de 3 linhas cada, onde o inquirido poderia escrever: “as três coisas, que mais gostam na escola e as três coisas, que não gostam na escola” (Booth & Ainscow, 2002).

O referido instrumento foi também ele adaptado por Santos (2002), do “Índex for Inclusion – Developing Learning Participation in School”, de Booth e Ainscow, (2000) , Centre for Studies on Inclusive Education.

O questionário é de auto preenchimento, composto por 17 perguntas, (Booth & Ainscow, 2002, p. 106), avaliadas por uma escala tipo Likert de 3 valores, onde o 1 corresponde à resposta “concordo plenamente”, 2 à resposta “concordo em parte” e 3 à resposta “concordo”.

### **3.3.3. A pesquisa documental**

A pesquisa documental consiste no dizer de Bogdan & Biklan (1994) numa técnica de recolha de dados baseada na análise de documentos escritos, existentes e considerados importantes para confrontar informações pertinentes para a investigação, sendo para tal sujeitos a uma análise documental. Sousa (2009) refere que a análise documental não deve ser confundida com a análise de conteúdo. A análise documental trabalha textos enquanto que a análise de conteúdo trabalha mensagens, tendo por objectivo inferir informação ou seja conhecer o que esta para além da mensagem “o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter” (Sousa, 2009, p. 264). O mesmo autor refere ainda que a análise documental de textos tem por objectivo condensar informação sob uma forma diferente da original, de modo a facilitar a sua consulta e referenciação em estudos futuros. A maneira como um documento é analisado depende dos objectivos que se pretendem atingir (Sousa, 2009).

Referimos ainda que existem vantagens e desvantagens nos dois métodos acima descritos. Segundo Huberman e Miles (1991) a análise de conteúdo tem como principal vantagem permitir inferências, interpretações e explicações específicas do contexto natural onde as mesmas ocorrem num determinado momento. Em relação às desvantagens deste método destaca-se que os conteúdos (palavras) podem ter significados e sentidos diferentes conforme a interpretação do investigador (Huberman & Miles, 1991).

Por outro lado a análise documental permite resumir a informação de um documento facilitando a sua referenciação, interpretação e consulta (Bardin, 2008). Como limitação principal, Bardin (2008) refere tal como Chaumier (1974) a impossibilidade de fazer inferências, limitando-se apenas a uma análise categorial ou temática.

A escolha da análise documental para a investigação em foco prende-se com o facto de ter sido apenas necessário fazer uma análise categorial, ou seja a recolha de

dados sobre as escolas usadas neste estudo, e não uma análise inferencial. Neste sentido a análise documental teve como objectivos:

1. Proceder ao levantamento da localização geográfica das várias escolas,
2. Caracterizar o contexto sócio-cultural referente à localização das escolas e sua população,
2. Clarificar atitudes/ convicções em relação às políticas, culturas, e práticas inclusivas desenvolvidas pelas escolas
3. Detectar fragilidades organizacionais e funcionais tendo por referência o paradigma da educação inclusiva,
4. Identificar o ponto em que a comunidade escolar se encontra em relação ao modelo de escola inclusiva.

Os documentos analisados no âmbito da investigação foram: PE do agrupamento, RI do agrupamento e PCE dos vários estabelecimentos de ensino básico assim como do agrupamento.

### **3.3.3.1. O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas**

A informação referida resulta da análise documental ao Projecto Educativo para 2008/2011 do agrupamento em estudo. Assim sendo, o documento composto por 61 páginas pretende ser um instrumento unificador e orientador de toda a acção educativa de uma escola ou agrupamento

A sua elaboração fruto de um trabalho conjunto entre todos os graus de ensino constitui-se como um elo de ligação e de fortalecimento dos laços existentes.

O PE de 2008/2011 visa a busca de uma identidade, questionando práticas, decisões tomadas, resultados obtidos, perspectivando o futuro. Desta forma, a sua filosofia torna-o um documento estratégico e fundamental na clarificação da acção educativa dos estabelecimentos de ensino que nele se integram.

Nele são delineadas propostas gerais para a educação e formação, tais como:

- linhas de orientação para o desenvolvimento da acção junto dos alunos;
- contextualização da acção educativa;
- planos de actividades e da formação do corpo docente e não docente;

- modelo de organização da própria Escola.

### **3.3.3.2. O Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas**

O referido documento é composto por um total de 53 páginas, e dá cumprimento ao disposto no artigo 2.º do n.º 3 do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Neste sentido o mesmo visa adequar ao contexto da escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do agrupamento de escolas em estudo, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico estabelecidos no diploma atrás referido, em conformidade com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

O Projecto Curricular augura um conjunto de competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para o ensino básico, assim como um perfil de competências terminais para os 2.º e 3.º ciclos, e os diversos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Desta forma o PCE (2008/2009) é um instrumento facilitador do acto educativo, em que a escola se assume como uma organização promotora de mudanças sociais, onde se explicitam princípios, valores, metas e estratégias, consagradas no PE do agrupamento de escolas.

### **3.3.3.3. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas**

O RI do agrupamento para o ano lectivo de 2008/2009 é “um instrumento do processo de autonomia do agrupamento” que define o regime de funcionamento do mesmo, dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, “dos serviços especializados de AE, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar”.

Actualmente assistem-se a grandes modificações no sistema educativo português, com consequências, no funcionamento de escolas e jardins-de-infância. O regulamento interno de um estabelecimento de educação “pretende contribuir para o sucesso do processo educativo, tendo em conta todos os intervenientes da comunidade

educativa: alunos, professores, auxiliares, administrativos, pais/encarregados de educação e autarquia”.

### **3.4. Descrição dos procedimentos**

Foi estabelecido como limite temporal para a recolha de dados, o equivalente ao ano lectivo de 2008/2009. É importante delimitar o tempo para o estudo. Neste sentido, Bell (2008) afirma:

“Nunca há tempo suficiente para fazer todo o trabalho que parece fundamental na execução de uma pesquisa completa. Contudo se tiver um prazo de entrega, o trabalho tem de ser realizado dentro desse prazo. É pouco provável que consiga seguir um horário rígido, mas tem de estabelecer um plano de trabalho para ir verificando regularmente os avanços e, se necessário passar de uma etapa do trabalho para outra” (p.43).

Para dar início à nossa investigação, no âmbito das escolas do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento de escolas escolhido, foi entregue uma carta no Conselho Executivo do agrupamento de escolas, expondo os objectivos e os propósitos da realização do estudo, solicitando um pedido formal de autorização, por escrito, para se proceder à recolha de dados nas referidas escolas. Foi ainda solicitado que o mesmo fosse levado a Conselho Pedagógico, uma vez que este representa toda a comunidade educativa.

No âmbito da pesquisa documental, também ela solicitada na carta enviada ao Conselho Executivo, este facultou o acesso ao PE, RI e PC do agrupamento assim como aos PCE das escolas envolvidas no estudo.

Para além da autorização acima referida foi ainda solicitada autorização à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

Após todas as autorizações concedidas deu-se início à recolha de dados, procedendo-se do seguinte modo:

No início das reuniões de Conselho de Docentes dos três sectores do 1º ciclo, foi oportunamente explicado o estudo, referindo a autorização do Conselho Executivo para a recolha de dados junto da respectiva população. Foi frisada a confidencialidade

dos dados e o anonimato dos participantes. Nessa mesma reunião foram distribuídos os questionários aos docentes do ensino regular (DCE) a leccionar turmas do 2º, 3º e 4º anos em que existissem crianças com NEE, e foi solicitado aos docentes o favor de entregarem aos seus alunos os envelopes contendo o inquérito por questionário para os pais/encarregados de educação. O mesmo envelope continha ainda uma folha onde eram explicados os propósitos do estudo, mencionada a confidencialidade dos dados e o pedido de autorização para que o seu educando participasse no estudo.

Foi acordado com os docentes e quando necessário com o coordenador de estabelecimento o dia em que se faria a respectiva recolha dos envelopes. Foi ainda posta à disposição dos docentes uma caixa, na secretaria da escola onde os docentes poderiam depositar em envelope fechado, os seus inquéritos. No dia da recolha dos inquéritos por questionários dos pais/encarregados de educação, ficava combinado o dia em que se fazia a recolha de dados junto dos alunos autorizados a participarem no estudo.

A recolha de dados junto dos alunos passava pela necessária autorização dos pais/encarregado de educação e era feita dentro da sala de aula, tendo-se procedido do seguinte modo: os alunos com NEE e os que necessitavam de ajuda para assinalar a resposta certa, ou para escrever no caso das perguntas abertas, deveriam esperar pela ajuda da investigadora. Na maioria dos casos era assim que se procedia a docente da turma lia a 1ª pergunta, a investigadora esclarecia o seu significado, no caso de dúvida e, só passavam à 2ª pergunta depois de todos os alunos terem assinalado a resposta (no caso de quererem responder aquela pergunta). No caso das perguntas abertas os alunos com NEE que não dominavam o processo de escrita, e alguns alunos do 2º ano, ditavam as respostas à investigadora.

Em relação aos docentes de EE, foi explicado o estudo, assim como a autorização do Conselho Executivo para a realização do mesmo, no início de uma Reunião do Núcleo. Foi ainda referida a confidencialidade dos dados e o anonimato. Foram entregues os inquéritos por questionário, tendo os mesmos sido devolvidos dentro de envelope fechado por uma colega de EE, uma vez que as docentes preferiram preencher os inquéritos no final da reunião.

### **3.5. Análise dos dados**

Os dados foram tratados através do programa estatístico do Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 15.0 (Maroco, 2007), com o referido programa procedemos ao apuramento da análise referente às respectivas frequências, percentagens e médias das respostas dadas pelos inquiridos, tentando verificar quais os itens considerados pelos mesmos como sendo os mais importantes.

É de referir que não foi realizada nenhuma análise factorial, uma vez que o objectivo do estudo era fazer uma descrição quantitativa das percepções dos inquiridos, quanto aos indicadores para a inclusão, ao nível das políticas, práticas e culturas, e não obter um valor final a nível da prova e das suas sub-dimensões. Contudo, considerou-se a média dos resultados brutos das sub-dimensões, embora considerando que a validade psicométrica destes dados é desconhecida

Os documentos foram analisados com recurso à análise documental, procedimento que nos possibilitou condensar informação e utilizá-la por exemplo na descrição das escolas (Sousa, 2009).

## **Capítulo IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Iniciamos este capítulo com a análise documental referente aos seguintes documentos: PE do agrupamento, RI do agrupamento, PCA e PCE do 1º Ciclo, referidas no estudo. De seguida procedemos à apresentação dos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores, pais e alunos, respectivamente.

### **4.1. Análise documental**

De seguida passamos à descrição das culturas, políticas e práticas inclusivas, perceptíveis nos documentos oficiais do agrupamento de escolas, assim como das escolas do 1º ciclo que participaram no estudo.

#### **4.1.1. Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas para 2008/2011**

Em relação ao PE do agrupamento, o mesmo consubstancia as alterações sociais, políticas e culturais que afectam a sociedade actual. Alerta para a necessidade de construir a escola de hoje em prol das novas necessidades sociais, apelando à responsabilidade educativa de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. Refere ainda a necessidade de formação contínua para o pessoal docente e não docente, de modo a organizar e a adaptar pedagogicamente o processo de ensino aprendizagem a todos os alunos, de forma adequada e inclusiva.

No seguimento da análise do documento (tabela 3) verificou-se ainda, uma constante preocupação em respeitar os valores humanos e a diferença, pressupostos necessários à criação e desenvolvimento de uma escola para todos. Verificou-se ainda a preocupação com o sucesso educativo de todos os alunos, valorizando para tal a formação profissional do pessoal docente e não docente de modo a que se apetrechem com ferramentas que possibilitem uma diferenciação pedagógica capaz de eliminar as barreiras, que impedem os alunos de atingirem sucesso educativo.

Tabela 3- Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas patentes no PE do agrupamento para 2008/2011.

Dimensões	
Culturas	“aconteceram profundas alterações nos diferentes aspectos da vida social,”
	“sociedade inter/multicultural, é importante saber respeitar as diferenças”...
Políticas	“tornando-se necessário fazer da escola um lugar cada vez mais atraente para todos e com todos,”
	“imbuir na comunidade educativa o dever de procurar, constantemente, formas de favorecer todas as crianças,”
	“reforço sistemático da sua autonomia”...
Práticas	“contínua consolidação e actualização de conhecimentos,”
	“organização/adaptação pedagógica construída/(re)construída de forma adequada e inclusiva”...

#### 4.1.2. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de 2008/2009

Em relação ao RI do agrupamento, conforme análise da tabela 4, o mesmo apela para a abertura da escola a todos os alunos (inclusive com NEE) contribuindo assim para a diminuição do abandono escolar. Os membros do executivo recorrem à cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo, para a identificação de dificuldades de aprendizagem e procura de soluções.

O referido documento promove ainda a igualdade de oportunidades, facultando o acesso e o sucesso educativo a todos os alunos face à grande heterogeneidade existente no agrupamento, para tal os docentes recorrem à diferenciação pedagógica, ao apoio educativo e à educação especial.

O RI do agrupamento, faz ainda transparecer a necessidade da criação de mecanismos que eliminem as barreiras à actividade e participação de todos os alunos, nomeadamente através da criação de infra-estruturas que permitam o acesso de todos os alunos às instalações escolares, e à eliminação do abandono escolar recorrendo a acompanhamento psicológico, social e acedendo a medidas de acção social (do ME e da Câmara Municipal) para os alunos mais carenciados. Como tentativa de atenuar a heterogeneidade social e intelectual dos alunos é facultada diferenciação pedagógica,

com recurso ao AE e à EE promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao saber.

Tabela 4- Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas patentes no RI de 2008/2009.

Dimensões	
Culturas	“abertura das escolas do Agrupamento aos alunos mais carenciados, quer a nível económico, quer a nível de integração social, fazendo com que o abandono escolar e fuga à escolaridade obrigatória venha a diminuir”
	“A cooperação entre os diferentes intervenientes é um dos princípios fundamentais da intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado”...
Políticas	“os docentes de Educação Especial e os de Apoio Educativo têm um papel importante, em articulação com os órgãos de gestão e coordenação da escola, no levantamento de necessidades, das situações problemáticas e no desenvolvimento de soluções conjuntas”...
Práticas	“igualdade de oportunidades, uma vez que a mesma permita o sucesso de todos os alunos perante a grande heterogeneidade com que se deparam as várias escolas do agrupamento”
	“Torna-se necessário recorrer a diversas formas de apoio e de diferenciação pedagógica”
	“ Neste contexto, o documento salienta ainda a importância do Apoio Educativo e da Educação Especial”...

#### 4.1.3. Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de 2008/2009

No que concerne ao PCA, o mesmo procura promover a consolidação de uma cultura de escola, assente na intervenção coordenada de todos os intervenientes, no processo educativo de todos os alunos, criando condições compensatórias para as carências individuais que forem detectadas.

O mesmo documento alerta ainda para o processo de autonomia da escola face às políticas emanadas pelo ME. Em relação às práticas inclusivas apela ao uso de pedagogias activas, que estimulem aptidões específicas, que conduzam à apropriação por parte do aluno do currículo nacional, para o ano de escolaridade que frequenta.

Tabela 5- Análise descritiva das culturas, políticas e práticas inclusivas patentes no PCA de 2008/2009.

Dimensões	
Culturas	“consolidando uma cultura de escola, que promova a intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo”
	“facilite a criação de condições que possibilitem apoiar compensatoriamente carências individualizadas”...
Políticas	“a escola deve construir o seu processo de autonomia”...
Práticas	“práticas dinâmicas colectivas próprias”
	“estimular aptidões específicas”...

#### 4.1.4. Projectos Curriculares de Escola do 1º ciclo para o ano de 2008/2009

Nos vários documentos, as escolas manifestam uma constante preocupação em promover a inclusão. De seguida apresentamos, ainda que de forma sucinta, essas preocupações referindo as escolas segundo o sector e o meio a que pertencem:

- Sector 2: Escolas em meio rural (E.B.6, E.B.15, E.B.17), estas escolas valorizam a instituição educacional como sendo um veículo transmissor de cultura, capaz de transformar a sociedade a longo prazo. Procuram fazer a ligação entre a família, a escola e a comunidade. Salientam ainda a importância da educação para a cidadania, para que os alunos adquiram valores éticos e culturais que protejam a natureza e o ser humano, favorecendo assim a sua própria integração social.

Toda a acção desenvolvida pelas respectivas escolas se rege por princípios de equidade e qualidade, promovendo uma escola para todos, através da igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, do aumento das ofertas educativas, tendo em conta a necessidade de desenvolver competências essenciais. O objectivo final será o de preparar os alunos para serem sujeitos activos e produtivos.

O PCE destas escolas contempla ainda o desenvolvimento de medidas que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, valorizando as actividades experimentais, nas diferentes áreas do currículo, promovendo estratégias de trabalho cooperativo e a formação do pessoal docente e não docente.

- Sector 2: Escolas em meio urbano (E.B.2, E.B.9, E.B.14), os PCE destas escolas propõem a promoção de actividades que contribuam para o desenvolvimento de um sentimento cívico e social, de responsabilidade, compreensão, amizade e solidariedade entre todos os alunos. Definem estratégias pedagógicas com vista a garantirem, o acesso e sucesso da aquisição de conhecimentos, para todos os alunos, na tentativa de diminuir os níveis de insucesso escolar. De entre as estratégias pedagógicas referidas destaca-se a criação de situações de aprendizagem estimulantes, activas, diversificadas, integradoras e socializadoras que assegurem aprendizagens significativas para todos os alunos.

- Sector 3: Escolas em meio rural (E.B.5, E.B.18), estas escolas nos seus PCE elencam a necessidade de promoverem as relações entre todos os elementos da comunidade educativa, valorizando as relações humanas através de acções e de projectos interdisciplinares que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social e que privilegiem a ligação entre a escola, a família e o meio. Sendo que a valorização do pluralismo cultural permite sensibilizar os alunos para a solidariedade.

Têm também como pretensão desenvolver no aluno o sentimento de respeito por si próprio e pelo outro, dignificando o trabalho de todos os intervenientes no processo educativo, assim como reduzir as taxas de absentismo e criar novas oportunidades para que todos os alunos possam aceder ao currículo. Para tal pretendem adequar os processos de ensino aprendizagem aos vários ritmos de trabalho e de aprendizagem, diversificando metodologias e estratégias dentro do espaço de sala de aula, promovendo a cooperação e a entre ajuda e dotando os professores de informação actualizada que lhes permita melhorar a intervenção educativa.

- Sector 3: Escolas em meio urbano (E.B.8, E.B.10), os PCE destas escolas propõem promover as relações entre todos os elementos da comunidade educativa, enaltecendo os valores humanos, criando um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento pessoal e social, incrementando projectos interdisciplinares que privilegiem a relação entre a escola e o meio. Propõem ainda sensibilizar a comunidade para a necessidade de valorizar a escola perante o meio, desenvolvendo no aluno o respeito por si e pelos outros e enobrecendo o trabalho de todos os intervenientes no processo educativo.

Propõem ainda a adequação do processo de ensino aprendizagem aos vários ritmos, diversificando metodologias, apostando no trabalho cooperativo entre todos os intervenientes, possibilitando aos alunos a vivência de experiências concretas proporcionadoras de aprendizagens efectivas.

- Sector 4: Escolas em meio rural (E.B.1, E.B.4, E.B.7, E.B.12, E.B.13), este sector é o que apresenta um maior número de escolas, como tal são diversas as medidas propostas nos vários PCE, pelo que apenas se apresentam os pontos considerados mais relevantes para o estudo.

Assim sendo, é patente a preocupação em desenvolver o respeito pelo outro e pela sua diversidade através de uma cultura de equipa e de partilha que evidencie os valores transmitidos pela comunidade e pela escola, para tal é proposta a divulgação de actividades da escola junto da comunidade local. Face à necessidade de transmitir conhecimentos a toda a comunidade, propõem a dinamização de espaços para esclarecimentos de dúvidas que envolvam o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos. Os PCE destas escolas procuram ainda promover nos alunos o interesse pelas actividades escolares desenvolvendo projectos interdisciplinares que privilegiem a ligação da escola com o meio.

As várias escolas propõem também o desenvolvimento de meios facilitadores para organizar dinâmicas promotoras de mudanças que propiciem aprendizagens a todos os alunos. Além disso, pretendem promover as relações entre toda a comunidade educativa, valorizando as relações humanas, contribuindo assim para a construção das aprendizagens numa escola inclusiva, dignificando o trabalho de todos os intervenientes no processo educativo e criando condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória dentro do tempo previsto, cumprindo regras de convivência social, tolerância, compreensão e solidariedade previamente definidas e aceites por todos os membros.

Abordam também o processo de autonomia da escola garantindo a compreensão necessária a uma mudança sustentada numa avaliação contextualizada.

Por último, nos PCE é referida a necessidade de promover o sucesso educativo de todos os alunos, criando momentos de aprendizagem cooperativa, de reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem e fomentando o trabalho colaborativo entre os docentes. Desejam incentivar o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, com vista à formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários. Para tal,

pretendem accionar situações de individualização do ensino face à heterogeneidade dos alunos, adequar os processos de ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem, diversificar metodologias e recursos educativos. Por outras palavras, adoptar medidas de natureza metodológica e estratégica que contribuam para minimizar o insucesso dos alunos.

- Sector 4: Escolas em meio urbano (E.B.11), este sector contempla apenas uma escola em meio urbano, contudo a mesma também propõe no seu PCE mecanismos que promovem o desenvolvimento de relações entre todos os elementos da comunidade educativa, valorizando assim as relações humanas, através da estimulação do espírito de grupo, da partilha, solidariedade e cooperação entre todos.

Propõe ainda a criação de condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória dentro do tempo previsto, desenvolvendo situações de ensino individualizado face à heterogeneidade dos alunos, adequando os processos de ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem e diversificando metodologias e recursos educativos.

## **4.5. Características sociodemográficas da amostra**

### **4.5.1. Dos professores**

Em relação ao género, verificou-se que dos 39 professores inquiridos, 82% são do género feminino e 18% são do género masculino.

No que concerne à faixa etária, dos 38 professores que responderam à questão colocada, 13% situam-se entre os 25 e os 35 anos, 37%, entre os 36 e os 45 anos, 47% situam-se entre os 46 e os 55 anos e 3% situam-se entre os 56 e os 65 anos. Predominando a faixa etária entre os 46 e os 55 anos.

Em relação ao tempo de serviço, salientou-se que o tempo mínimo se situava entre 1 e 5 anos (2,6%) e o tempo máximo entre os 31 e os 35 anos (5,3%). Sendo que o maior número de docentes da amostra tinha entre 16 a 20 anos de tempo de serviço (34,2%).

Nas habilitações académicas, a maioria dos docentes era detentora do grau académico de licenciatura (87,2%), sendo que os restantes docentes eram detentores de bacharelato (7,7%) e mestrado (5,1%).

#### **4.5.2. Dos pais**

No que diz respeito ao grupo dos pais / encarregados de educação, verificou-se que 209 sujeitos responderam ao questionário. Refere-se ainda que em relação a esta amostra não foram solicitadas mais informações sócio-demográficas.

#### **4.5.3. Dos alunos.**

Em relação ao total da amostra, verificou-se que, dos alunos que responderam à questão, 48,7% (n=91) eram do sexo masculino e 51,3% (n=97) do sexo feminino.

Verificou-se também que 26,6% (n=50) dos alunos frequentavam o 2º ano de escolaridade, 38,3% (n=72) frequentavam o 3º ano e 35,1% (n=66) frequentavam o 4º ano de escolaridade, sendo que um aluno não preencheu o campo referente ao ano de escolaridade em que se encontrava.

Dos 189 alunos que preencheram o questionário, apenas 8,5% (n=16) eram alunos com NEE, sendo que, destes, nove eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Em relação ao ano de escolaridade dos alunos com NEE, verificou-se que dos quatro alunos que frequentavam o 2º ano de escolaridade, três eram rapazes e um era rapariga. No que concerne aos oito alunos que frequentavam o 3º ano, quatro eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Por último dos quatro alunos do 4º ano, dois eram do género masculino e dois do feminino.

#### 4.6. Resultados das respostas obtidas nos questionários

Após termos analisado as características sociodemográficas das três amostras acima descritas, passamos à análise da fiabilidade dos questionários e à apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos mesmos a professores, pais e alunos.

Salienta-se que a consistência interna, dos dados apurados pela aplicação dos questionários para professores, usados no estudo, foi feita com recurso à medida de consistência interna Alpha de Cronbach. Neste sentido, segundo Pestana e Gageiro (2008):

“Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1” (Pestana e Gageiro, 2008, pp.527-528).

Tabela 6- Coeficiente de alfa de Cronbach das subdimensões dos professores

Grupos	Dimensão	Subdimensão	alfa de Cronbach	Análise
Professores	Culturas	Construir o sentido de comunidade	0,819	Boa
	Inclusivas	Estabelecer valores inclusivos	0,670	Fraca
	Políticas	Desenvolver escola para todos	0,769	Razoável
	Inclusivas	Organizar o apoio à diversidade	0,733	Razoável
	Práticas	Organizar a aprendizagem	0,877	Boa
	Inclusivas	Mobilizar recursos	0,855	Boa

No que diz respeito ao presente estudo, podemos verificar na tabela 6 a consistência interna dos dados das subdimensões para os professores. Sendo que a análise foi realizada segundo os critérios de Pestana e Gageiro (2008).

Em relação ao grupo dos pais pode verificar-se na tabela 7 a consistência interna dos dados das subdimensões. Sendo que a análise foi também realizada segundo os critérios de Pestana e Gageiro (2008).

Tabela 7- Coeficiente de alfa de Cronbach das subdimensões dos pais

Grupos	Dimensão	Subdimensão	alfa de Cronbach	Análise
Pais	Culturas	Construir o sentido de comunidade	0,749	Razoável
	Inclusivas	Estabelecer valores inclusivos	0,549	Inadmissível
	Políticas	Desenvolver escola para todos	0,669	Fraca
	Inclusivas	Organizar o apoio à diversidade	0,333	Inadmissível
	Práticas	Organizar a aprendizagem	0,794	Razoável
	Inclusivas	-	-	-

Para o grupo dos alunos, os questionários do presente estudo apresentam valores de consistência interna fraca (Pestana & Gageiro, 2008) para um coeficiente de alfa de Cronbach de 0,62 em relação ao total da amostra dos nossos alunos.

Verificamos, pois, que o questionário aplicado aos professores é o que apresenta maior fiabilidade. Tal explica-se pela dependência do Alpha de Cronbach no número de itens de uma dimensão. Não obstante, a leitura e análise dos resultados deve ser feita tendo em conta a fiabilidade pouco ideal dos instrumentos utilizados.

#### 4.6.1. Caracterização das respostas dos professores aos indicadores para a inclusão

As respostas dos professores aos indicadores para a inclusão, caracterizam-se por um elevado número de respostas assinaladas na opção “concordo plenamente” ou “concordo parcialmente”. Salienta-se como ponto positivo o facto de existirem percentagens baixas de respostas assinaladas na opção “discordo”, excepto às pergunta “existem altas expectativas relativamente a todos os alunos” ( 20,5%), “as diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem” (13,2%) e a pergunta “todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si” (12,8%). Ao nível das respostas assinaladas na opção necessito mais informação destaca-se a pergunta “as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a diminuir” (12,8%).

De seguida, apresentamos de modo mais pormenorizado a caracterização das respostas dadas pelos professores e por dimensão.

#### **4.6.1.1. Culturas inclusivas**

Os indicadores para a inclusão (Anexo E) revelaram que ao nível da subdimensão “construir o sentido de comunidade” se destacam os seguintes valores: Com 63,2% de respostas assinaladas na opção “concordo plenamente” “tudo é feito para que todos se sintam bem”. Assinalaram a resposta “concordo parcialmente” 73,0% dos sujeitos, para responder às questões “profissionais e pais trabalham em parceria”, 69,2% para a pergunta “profissionais e alunos tratam-se com respeito”, 64,1% para “os alunos ajudam-se uns aos outros” e 61,5% para as questões “os profissionais colaboram uns com os outros” e a “comunidade local está envolvida com a escola”.

Salienta-se ainda ao nível da subdimensão “construir o sentido de comunidade” que 10,5% dos professores necessita de mais informação no que diz respeito à questão, “os profissionais e o órgão de gestão trabalham bem em conjunto”.

Em relação à subdimensão “estabelecer valores inclusivos” os valores que mais se destacaram ao nível da resposta “concordo plenamente” foram: “a escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias” com 74,4%, “os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola” com 73,7%, e “profissionais e alunos são tratados como pessoas que têm um papel na vida da escola” com 66,7% .

Na opção “concordo parcialmente”, destaca-se a pergunta “existem altas expectativas relativamente a todos os alunos” com 71,8% de respostas.

Enquanto que pelo lado negativo se destacou a questão “existem altas expectativas relativamente a todos os alunos” com 20,5% dos professores a responder “discordo”. Salienta-se ainda que 10,8% dos docentes discorda e necessita de mais informação em relação à questão “profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão”.

#### **4.6.1.2. Políticas inclusivas**

No que concerne à subdimensão “desenvolver uma escola para todos”, destacou-se ao nível do “concordo plenamente” as questões: “a escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua localidade” com 74,4%, “os novos profissionais são

ajudados a integrar-se na escola” com 71,8% e “ os novos alunos são ajudados a integrar-se” com 66,7%.

Em relação à subdimensão “organizar o apoio à diversidade” verificou-se que nenhuma das questões desta subdimensão ultrapassou os 50% de respostas na opção “concordo plenamente”. Salienta-se como valor mais elevado de resposta “concordo plenamente” 43,6% à questão “ as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer”. Ao nível das respostas “concordo parcialmente” destacam-se as seguintes questões: “todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si” e a “formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade” ambas as questões com 59,0%. Sendo que 12,8% dos professores discordam que “todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si”.

#### **4.6.1.2. Práticas inclusivas**

No que diz respeito à subdimensão “organizar a aprendizagem” as questões que mais se destacaram ao nível do “concordo plenamente” foram: “os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos” com 70,6%, “ a disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo” 68,4% e “as aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos” com 63,2%. Ao nível das respostas assinaladas na opção “concordo parcialmente” destaca-se a pergunta “os professores planificam e ensinam em parceria” com 63,2%.

Por último ao nível da subdimensão “mobilizar recursos” salienta-se com mais de 50% de respostas “concordo plenamente”, a questão “os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação” (65,8%). Nas respostas “concordo parcialmente” destaca-se a questão “os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados” com 61,5%. Pelo lado negativo destaca-se a pergunta “as diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem” com 13,2% das respostas assinaladas na opção “discordo”.

#### **4.6.2. Caracterização das respostas dos pais aos indicadores para a inclusão**

As respostas dos pais caracterizam-se por um elevado número de sujeitos a responderem “concordo plenamente”, sendo que esse número é mais elevado nas dimensões das políticas e das práticas. Contudo existem ainda sujeitos a necessitarem de mais informação ou a discordar da questão apresentada.

##### **4.6.2.1. Culturas inclusivas**

Em relação aos indicadores para a inclusão dos pais (Anexo F), estes ao nível da subdimensão “construir o sentido de comunidade” destacaram as seguintes questões assinaladas na resposta “concordo plenamente”: “ tudo é feito para que todos se sintam bem vindos” (66,0%) e “os profissionais colaboram uns com os outros” (53,9%). Salienta-se ainda, abaixo dos 50% a resposta “concordo plenamente” das questões: “profissionais e alunos tratam-se com respeito” com 44,9%, “profissionais e pais trabalham em parceria” com 43,8%, “os alunos ajudam-se uns aos outros” com 32,5% e “a comunidade local está envolvida com a escola” com apenas 26,8%. Ao nível das respostas “concordo parcialmente”, destaca-se a questão “os alunos ajudam-se uns aos outros” 53,4%. Nas respostas “necessito de mais informação” destacamos as perguntas “os profissionais colaboram uns com os outros” com 14,1% e “Profissionais e órgão de gestão de gestão trabalham bem em conjunto” 18,1%.

Ao nível da subdimensão “estabelecer valores inclusivos” verificou-se que, 55,6% dos pais “concordam plenamente” com a questão “todos os alunos são igualmente valorizados”. Sendo que em relação à questão “existem altas expectativas relativamente a todos os alunos” 44,3% dos pais “concorda parcialmente” com ela enquanto que 16,3% discorda e 17,2% “necessita de mais informação”.

##### **4.6.2.2. Políticas inclusivas**

Para a subdimensão “desenvolver uma escola para todos” destacou-se acima dos 50,0% ao nível do “concordo plenamente”, as questões: “os novos alunos são ajudados a integrar-se” (65,9%) e “a escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade”

com 52,7%. Já abaixo dos 50,0% destacou-se a questão “a escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas” ( 48,3%).

Em relação à subdimensão “organizar o apoio à diversidade” verificou-se que 70,2% dos pais “concorda plenamente” com a questão “os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar aonde apetece ir”. Enquanto que 21,3% dos pais assinalaram a resposta “necessito de mais informação” para a pergunta “as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer”.

#### **4.6.2.3. Práticas inclusivas**

Por último, no que diz respeito à subdimensão “organizar a aprendizagem” as questões que mais se destacaram acima dos 50,0% ao nível do “concordo plenamente” foram: “os trabalhos de casa contribui para a aprendizagem de todos” com 81,7% , “os professores ajudam os alunos que têm dificuldades” com 74,3% e “são organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos” com 71,8% . Já abaixo dos 50,0% os pais “concordam plenamente” com as questões “os alunos aprendem de forma cooperativa” (45,9%) e “ as aulas dão resposta à diversidade (42,9%). Salienta-se que 12,3% dos pais respondeu que “necessita de mais informação”, pergunta “as aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais.

#### **4.6.3. Caracterização das respostas dos alunos aos indicadores para a inclusão**

No grupo dos alunos a maioria dos sujeitos respondeu “concordo plenamente” às questões apresentadas (Anexo G). De modo mais pormenorizado, verificou-se que as questões que mais se destacam, assinaladas na opção “concordo plenamente” são: “eu sinto-me feliz comigo próprio quando faço um bom trabalho” (97,9%), “todos os alunos são bem recebidos nesta escola” (94,7%) e “a minha família pensa que esta escola é boa” (93,6%). Destacamos ainda as perguntas “o meu professor gosta de me ajudar nos trabalhos” com 89,9%, “eu gosto de ajudar o meu professor quando ele precisa de ajuda” com 86,8% e “quando eu tenho problemas na escola à sempre um adulto que me pode ajudar” com 86,7% de respostas marcadas na opção “concordo plenamente”.

Por outro lado, 24,5% dos alunos discorda das questões “alguns alunos da minha sala chamam nomes feios aos outros” e “às vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que quero fazer” e 12,2% “discorda” da questão “ a minha classe é dividida em pequenos grupos”.

#### **4.7. Análise das médias das dimensões dos questionários dos professores e dos pais**

Boot e Ainscow (2002) consideram que a inclusão é constituída por três dimensões que se relacionam entre si, ou seja: as culturas, as políticas e as práticas inclusivas.

De seguida passamos à análise dos resultados da nossa investigação, em relação às dimensões dos questionários “indicadores para a inclusão” dos professores e dos pais.

Tendo em conta que os questionário dos professores e dos pais foram avaliados por uma escala tipo Likert de 4 valores, onde o 1 correspondeu à resposta “concordo plenamente”, 2 à resposta “concordo parcialmente”, 3 à resposta “discordo” e 4 à resposta “necessito de mais informações”, a leitura dos resultados obtidos tem de considerar o valor mais baixo como sendo a resposta mais favorável à inclusão e o valor mais alto como o menos favorável à inclusão. Como tal podemos inferir que o grupo dos professores apresenta uma postura mais inclusiva em relação à dimensão das culturas e das políticas inclusivas. Por seu lado, o grupo dos pais manifesta uma postura mais inclusiva no que concerne às práticas inclusivas.

De acordo com a tabela 8, verificou-se que no grupo dos pai, ao nível da dimensão de culturas e políticas inclusivas, estes apresentavam médias superiores aos dos professores, ou seja 1,89 (DP=0,59) para as culturas e 1,74 (DP=0,63) para as políticas, enquanto que para o grupo dos professores as médias foram, 1,68 (DP=0,43) e 1,65 (DP=0,50) respectivamente.

Ao nível da dimensão práticas inclusivas observou-se o oposto, 1,67 (DP=0,50) dos professores vs 1,52 (DP=0,48) dos pais.

Tabela 8- Médias das dimensões dos questionários para professores e pais

Dimensão	Professores		Pais	
	M	DP	M	DP
Culturas inclusivas	1,68	0,43	1,89	0,59
Políticas inclusivas	1,65	0,50	1,74	0,63
Práticas inclusivas	1,67	0,50	1,52	0,48

Quanto aos alunos, os resultados médios dos seus questionários foi de 1,31(DP=0,21), o que significa que ainda necessitam de trabalhar atitudes com vista a desenvolverem uma postura mais inclusiva.

#### 4.7.1. Análise das médias das subdimensões dos questionários indicadores para a inclusão dos professores e dos pais

De seguida passamos à análise dos resultados em relação às subdimensões dos questionários “indicadores para a inclusão” dos professores e dos pais (tabela 9).

Tabela 9- Médias das subdimensões dos questionários para professores e pais

Dimensão	subdimensão	Professores			Pais		
		Itens	M	DP	Itens	M	DP
Culturas inclusivas	Construir o sentido de comunidade	7	1,76	0,47	7	1,80	0,55
	Estabelecer valores inclusivos	6	1,63	0,42	2	1,98	0,79
Políticas inclusivas	Desenvolver a escola para todos	5	1,50	0,56	3	1,70	0,72
	Organizar o apoio à diversidade	5	1,82	0,52	2	1,76	0,73
Práticas inclusivas	Organizar a aprendizagem	11	1,63	0,46	8	1,53	0,48
	Mobilizar recursos	5	1,75	0,61	0	-	-

Os professores apresentaram uma postura mais inclusiva quando comparados com os pais, em relação a todas as subdimensões, excepto na subdimensão “organizar o apoio à diversidade” e “organizar a aprendizagem”.

Assim sendo os resultados da tabela 9 revelaram que o grupo dos professores obteve médias inferiores às dos pais, nas seguintes subdimensões: “ construir o sentido

de comunidade” com  $M=1,76$  ( $DP=0,47$ ) vs  $M=1,80$  ( $DP=0,55$ ); “estabelecer valores inclusivos” com  $M=1,63$  ( $DP=0,42$ ) vs  $M=1,98$  ( $DP=0,79$ ); “desenvolver a escola para todos” com  $M=1,50$  ( $DP=0,56$ ) vs  $M=1,70$  ( $DP=0,72$ ). Nas subdimensões “organizar o apoio à diversidade” e “organizar as aprendizagens”, verificou-se o oposto, os pais apresentaram médias inferiores aos professores, ou seja  $M=1,76$  ( $DP=0,73$ ) vs  $M=1,82$  ( $DP=0,52$ ) e  $M=1,53$  ( $DP=0,49$ ) vs  $M=1,63$  ( $DP=0,46$ ) respectivamente. Os pais não foram auscultados sobre a subdimensão mobilizar recursos, como tal não é possível observar se existem ou não diferenças de concordância em relação aos professores.

#### 4.8. Análise dos indicadores para a inclusão em meio rural e urbano

De seguida passamos a analisar as médias das dimensões dos indicadores para a inclusão para o grupo dos pais, de acordo com o meio rural ou urbano (tabela 10).

##### 4.8.1. Média das dimensões dos pais: meio rural vs urbano

Em relação ao grupo dos pais, os do meio urbano apresentam médias ligeiramente inferiores aos do meio rural, sendo que este facto pode ser indicador de uma postura mais inclusiva.

Tabela 10- Médias das dimensões em meio rural e urbano – Pais ( Anexo H)

Dimensões	A (Culturas)		B (Políticas)		C (Práticas)	
	M	DP	M	DP	M	DP
Rural	1,92	0,55	1,76	0,61	1,51	0,52
Urbano	1,85	0,57	1,71	0,61	1,54	0,44

Não realizamos a comparação entre professores do meio urbano e do meio rural devido ao número reduzido de elementos em cada um destes subgrupos.

No capítulo seguinte serão discutidos os resultados e as suas implicações tendo em conta a teoria apresentada nos capítulos anteriores.

## **Capítulo V - DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

O presente capítulo encontra-se organizado segundo os objectivos da investigação. Assim sendo, iniciamos a discussão dos resultados a partir da análise documental e da interpretação dos questionários sobre os indicadores para a inclusão aplicados aos professores, pais e alunos. Os resultados serão discutidos tendo em conta o quadro teórico e os resultados de investigações anteriores.

Assim sendo este estudo foi desenvolvido para determinar a percepção que os pais, alunos e professores, têm das três dimensões da inclusão: cultura, políticas e práticas, nas escolas do 1º ciclo do agrupamento em estudo, de forma a apurar os pontos fracos para que no futuro o agrupamento possa desenvolver estratégias para maximizar a educação inclusiva.

Para tal formulámos os seguintes objectivos:

1. Determinar sinais indicadores de preocupações inclusivas nos documentos formais do agrupamento.
2. Conhecer as questões mais valorizadas, ao nível dos indicadores para a inclusão para os vários grupos, professores, pais e alunos.
3. Conhecer as diferenças de percepção das várias dimensões da inclusão entre professores e pais.
4. Identificar se existem diferenças de concordância entre os professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das culturas inclusivas.
5. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das políticas inclusivas.
6. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das práticas inclusivas.
7. Observar se existem diferenças ao nível das dimensões da inclusão em meio rural e urbano.

### **5.1. Determinar sinais indicadores de preocupações inclusivas nos documentos formais do agrupamento**

Em relação à análise documental do PE do agrupamento em estudo o mesmo revelou que ao nível das culturas, o agrupamento valoriza não só o respeito pela

diferença numa sociedade multicultural, assim como cria entreajudas para promover a igualdade social. Estes resultados apontam no mesmo sentido que os de Rodrigues (2007) uma vez que para o autor, a inclusão assenta numa educação para todos os alunos independentemente das limitações, da raça e da cultura de cada um, na rejeição da exclusão, na eliminação de barreiras no que diz respeito à aprendizagem.

Em relação às políticas inclusivas, o agrupamento desenvolve esforços em volta de toda a comunidade educativa de modo a tornar a escola num espaço dinâmico rico em conhecimento e em experiências para todos. Também Canário (2006) refere que a escola deve promover um ambiente rico em conhecimentos, valores e atitudes para todos os alunos. No mesmo sentido, Barroso (1995), Madeira (2000) e Lima (2002) consideraram a escola um forte aliado dos pais na transmissão de valores e conhecimentos, sendo que esta colaboração se apresenta vantajosa para todos os alunos, uma vez que advém da diversidade de personalidades, problemáticas e conhecimentos.

Em relação às práticas inclusivas, observou-se que o PE promove a formação contínua do corpo docente e não docente de forma, a que os mesmos desenvolvam diferenciação pedagógica adequada à diversidade dos alunos, promovendo a inclusão. Também Collecot (citado por Lima-Rodrigues et al., 2007) observaram nos seus estudos que a flexibilização do currículo, assim como a aplicação de práticas pedagógicas diversificadas, eram facilitadoras da inclusão para os alunos, independentemente das dificuldades sentidas por cada um.

Ao nível do RI do agrupamento de escolas, podemos determinar como sinais indicadores de preocupações compatíveis com a inclusão educativa de crianças com NEE, a promoção de culturas inclusivas, que evitam não só o abandono escolar como também a fuga à escolaridade obrigatória.

Ainda em relação às culturas inclusivas do agrupamento em estudo, verificou-se que o documento em causa salienta a cooperação entre os vários intervenientes no processo educativo. Neste sentido também Caldeira, Paes Micaelo e Vitorino (2004), observaram no seu estudo sobre culturas, que um clima colaborativo promove e incentiva o corpo docente, a utilizar práticas educativas inclusivas na sala de aula, tornando a mesma num espaço aberto à partilha de experiências (Caldeira, et al., 2004).

Ao nível das práticas inclusivas, este estudo encontra-se em sintonia com o de Caldeira, e colegas (2004) uma vez que, o RI analisado salienta a necessidade da diferenciação pedagógica com o intuito de promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para o sucesso educativo de todos os alunos.

Ao nível das políticas inclusivas, referidas no RI do agrupamento em estudo, salienta-se a articulação entre os vários docentes e os órgãos de gestão para a solução de discrepâncias no processo de aprendizagem dos alunos. No mesmo sentido Lima-Rodrigues e colegas (2007), no primeiro estudo apontam para a organização de redes que apoiam e facilitam a articulação entre a comunidade e a escola no sentido de responderem às dificuldades específicas dos alunos e das suas famílias, tendo em vista a maximização do desenvolvimento do aluno.

Em relação ao PC do agrupamento, foram encontrados os seguintes sinais indicadores de preocupações inclusivas: Ao nível da dimensão das culturas inclusivas, o mesmo promove a interação de todos os intervenientes no processo educativo, facilitando o atenuar de carências individuais de várias origens. O mesmo projecto considera ainda como ponto fulcral o desenvolvimento do processo de autonomia como meio de promoção da educação inclusiva. Ao nível das práticas educativas, o PC do agrupamento, apela ainda ao uso de práticas dinâmicas como forma de estimulação de aptidões específicas. No estudo 1, Lima -Rodrigues e colegas (2007) referem também a importância do papel da liderança do órgão de gestão para a proposta de políticas inclusivas no projecto curricular do agrupamento.

Em relação à análise documental dos PCE do 1º ciclo envolvidas no estudo, destacamos:

### **5.1.1. Meio rural**

Estas escolas, através dos seus PCE valorizam a instituição educacional como veículo transmissor de cultura. Procuram no dia a dia fazer a ligação entre a escola, a família e a comunidade, salientando a importância da educação para a cidadania, desenvolvendo projectos interdisciplinares que valorizam o pluralismo, a cultura e a solidariedade. Correia e Cabral (1999) referem que o actual modelo inclusivo se baseia no envolvimento de várias entidades que se inter-relacionam, mantendo contudo a sua independência. A nível pedagógico praticam princípios de equidade, promovendo uma escola para todos, através de várias estratégias educativas que têm em conta o desenvolvimento das competências essenciais e específicas. Neste sentido Silva e Onofre (2007) referem que o êxito da inclusão passa pela atitude/capacidade dos docentes responderem às necessidades dos alunos, adequando as estratégias aos

conteúdos. Os PCE assentam em medidas que promovem o sucesso educativo de todos os alunos, através da valorização de actividades experimentais, do trabalho cooperativo nas diferentes áreas curriculares, e na formação profissional do pessoal docente e não docente.

### **5.1.2. Meio urbano**

Nos seus PCE propõem actividades para desenvolver o sentimento cívico, a amizade e a solidariedade entre todos os elementos da comunidade educativa, sensibilizando a comunidade para a necessidade de valorizar a instituição escolar perante o meio.

Os PCE, definem ainda estratégias para garantir o sucesso educativo de todos os alunos, criando situações de aprendizagem estimulantes, activas, diversificadas, integradoras, cooperativas e socializadoras.

Em suma, podemos considerar que os vários documentos analisados se enquadram no actual quadro legislativo, na medida em que contemplam medidas de diferenciação e cooperação pedagógica entre alunos e docentes, atributos que de acordo com Morgado (2007) são essenciais para uma educação inclusiva.

Podemos ainda constatar a presença de algumas medidas que, segundo Beyer (2003) têm vindo a ser implementadas desde a década de 90. De entre essas medidas destacamos: as mudanças políticas que suscitaram o envolvimento da sociedade, das famílias e de todos os intervenientes no espaço escolar, com vista à promoção de uma educação inclusiva de sucesso, que possibilite a convivência de todas as crianças em situações diferenciadas ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, do afecto social e das aprendizagens formais e informais. Também Brandt (1996) refere, que o órgão de gestão e os professores precisam de estar atentos, à organização flexível de currículos, ao uso de metodologias inclusivas, como seja a aprendizagem cooperativa, colaborativa e o trabalho em pequenos grupos.

Tendo em conta a realidade estudada, constatou-se que as turmas eram asseguradas por um professor titular contando com a ajuda de um professor de EE a tempo parcial (Anexo I), enquanto que actualmente, organismos como a European Agency for the Development of Special Needs Education (2003b) realçam a

importância das salas de aula, ter o professor titular, e também um professor auxiliar quando existem crianças com NEE.

Consideramos também, que de acordo com os documentos que regem o dia a dia na escola, o corpo docente mantém uma postura compatível com as culturas, políticas e práticas inclusivas, uma vez que adopta metodologias de diferenciação pedagógica que pretendem conduzir todos os alunos ao sucesso educativo. Verdugo (1994) defende a ideia que a inclusão pode ser imposta por alterações legislativas, mas que o sucesso da mesma, advém da maneira como os professores lidam com as necessidades que os alunos têm. Também Shade e Stewart (2001) referem que o sucesso das práticas inclusivas, assim como o desenvolvimento de ambientes educacionais mais inclusivos, depende das atitudes que os professores tenham em relação a essas mesmas práticas.

Não podemos esquecer a posição do órgão de gestão, na elaboração dos documentos acima citados, uma vez que estes, segundo Correia (2003) também são responsáveis por organizar acções de formação, providenciar apoios nomeadamente dos serviços de saúde, de psicologia e de terapias que ajudem os docentes a darem resposta às necessidades de todos os alunos.

Por fim podemos considerar que os documentos analisados promovem atitudes que conduzem a eliminação de barreiras, à partilha da liderança, actos que segundo Correia (2003) permitirão aos outros agentes educativos participarem de forma activa na identificação e resolução dos problemas.

## **5.2. Conhecer as questões mais valorizadas, ao nível dos indicadores para a inclusão para os vários grupos, professores, pais e alunos**

No grupo dos professores, a maior parte das respostas ao inquérito por questionário” indicadores para a inclusão, foram assinaladas na opção “concordo plenamente” ou concordo “parcialmente”, indicando uma posição favorável ao desenvolvimento da educação inclusiva.

### **5.2.1. Grupo dos professores**

Consideramos por questões mais valorizadas ao nível dos indicadores para a inclusão, para o grupo dos professores (Anexo E) as que apresentaram percentagens de respostas superiores a 60% na opção de escolha 1 “concordo plenamente” ou na opção 2 “concordo parcialmente” (excepto na subdimensão organizar o apoio à diversidade em que as percentagens mais altas foram de 59% para a opção de escolha 2 “concordo parcialmente”. A opção de escolha 3 “discordo” e a opção de escolha 4 “necessito de mais informação” não obtiveram valores percentuais para além dos 20,5%.

#### **5.2.1.1. Culturas inclusivas**

Os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores, ao nível das culturas, subdimensão “construir o sentido de comunidade” evidenciaram que 73,0% dos professores responderam “concordo parcialmente” à pergunta os “profissionais e pais trabalham em parceria”, Barroso (1995) e Lima (2002) consideraram que a colaboração e a participação activa entre a escola e a família, são importantes para eliminar as barreiras à inclusão de todas as crianças.

Em relação à questão os “profissionais e alunos tratam-se com respeito” 69,2% dos professores que responderam à questão “concordam parcialmente” com ela. Lima-Rodrigues, e colegas, (2007) identificaram, nos seus estudos que o uso do contexto educativo sem qualquer restrição, para todos os alunos, é um factor promotor de inclusão.

À questão “tudo é feito para que todos se sintam bem vindos”, 63,2% dos professores responderam “concordo plenamente”, no mesmo sentido Morgado (2007) considera que o actual quadro legislativo incentiva a criação e o desenvolvimento de PE que contemplam a diferenciação, a qualidade pedagógica e a cooperação entre alunos docentes e encarregados de educação, propiciando as condições necessárias para que numa escola inclusiva todos se sintam bem e progridam.

Em relação à subdimensão “estabelecer valores inclusivos”, no que concerne à pergunta “a escola esforçar-se por minimizar as práticas discriminatórias”, 74,4% dos professores assinalou a resposta “concorda plenamente”, neste sentido de acordo com Skidmore (2004); e Ainscow (2007) o desenvolvimento de práticas inclusivas provêm

de processos de aprendizagem sociais, aos quais se ligam agentes culturais que influenciam as crenças partilhadas pela comunidade educativa.

À questão “os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola” 73,7% dos inquiridos respondeu concordo plenamente, neste sentido também Speece e Keogh (1996) verificaram que a estruturação e gestão da sala de aula assenta na percepção do professor, sendo que este desempenha um factor preponderante na implementação e no sucesso da inclusão.

Por outro lado, a cultura inclusiva de uma escola é determinante pelo incentivo de respostas de ensino que potenciem uma aprendizagem de qualidade (Ferreira & Rodrigues, 2006).

#### **5.2.1.2. Políticas inclusivas**

Em relação às políticas inclusivas, na subdimensão “desenvolver a escola para todos” destacam-se as seguintes perguntas com respostas de “concordo plenamente”: “a escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua localidade” (74,4%), e “os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola” com 71,8%. Perante estas percentagens acima de 70% assinaladas na resposta “concordo plenamente”, podemos considerar que os professores deste agrupamento estão a desenvolver uma escola para todos, compatível com os valores da educação inclusiva expressos na UNESCO (1994).

Em relação à subdimensão “organizar o apoio à diversidade” destacam-se com valores percentuais de 59,0%, assinalados na opção “concordo parcialmente” as questões: “todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si” e “a formação contínua ajuda os profissionais a responderem à diversidade”. Manzini (1999) reforça a ideia da necessidade constante de formação ao considerar que a inclusão implica a adaptação de estratégias às necessidades dos alunos, como tal os educadores sentem necessidade de fazer formação para adquirir competências para responder a essas necessidades.

Costa (1999) e Ainscow (1998) consideram que a existência de uma fraca articulação dos apoios entre si, pode originar grandes obstáculos à inclusão, uma vez que a mesma tem os seus princípios no trabalho em equipa, no diálogo entre os docentes do ensino regular e do apoio educativo/educação especial, assim como dos outros profissionais envolvidos no processo educativo.

O presente estudo revelou ainda que 43,6% dos professores e 35,6% dos pais percebem que “as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer”. Contudo Goodson (1997) refere que as medidas disciplinares são construídas social e politicamente dentro da instituição, sendo as mesmas necessárias para promover a estabilidade curricular. Também Grossi e Lewgoy (2004) nos seus estudos, verificaram que no processo de inclusão é importante envolver a família com a escola, uma vez que juntos promovem a construção de normas de convivência, e de disciplina em prol da comunidade.

### **5.2.1.3. Práticas inclusivas**

Para a subdimensão “organizar a aprendizagem” destaca-se a pergunta “os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos” com 70,6% das respostas assinaladas na opção 1, correspondendo a “concordo plenamente”.

Considerando esta atitude positiva, verificamos que os resultados encontrados são compatíveis com os encontrados por Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, e Sheldon (2004), uma vez que em estudos realizados, verificaram que as atitudes e as práticas positivas têm uma influência determinante no sucesso de todas as crianças, em especial das crianças com NEE, assim como no desenvolvimento de salas de aulas inclusivas.

Nesta subdimensão destaca-se ainda a pergunta “as aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos” com percentagens de 63,2% para a resposta “concordo plenamente”, desta forma Dyson (2006) considera que as actividades elaboradas para combater determinado problema, convertem-se progressivamente em actividades estandardizadas de cultura da própria escola promotoras de uma forma de trabalho inclusivo.

Para a subdimensão “mobilizar recursos”, observaram-se valores de 65,8% referentes à pergunta “os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação”, sendo que para esta pergunta não se registaram respostas assinaladas na opção “discordo”. Contudo é de realçar que num estudo realizado Kaval e Forness (1999), verificaram que existem diferenças entre o que os professores dizem e aquilo que fazem nas suas salas de aula. Os professores resistem a

novas estratégias, acreditando naquelas que praticam e com as quais se sentem mais à vontade (Kaval & Forness, 1999).

Em suma e de acordo com as percentagens de resposta assinaladas na opção “concordo plenamente” ou concordo parcialmente, podemos considerar que o grupo dos professores contribui para a construção do sentido de comunidade através do estabelecimento de valores mais inclusivos, manifestando a ideia de que deve continuar a trabalhar no desenvolvimento, em conjunto com o órgão de gestão e com os pais, de uma filosofia inclusiva que contribua para aumentar as expectativas relativamente a todos os alunos. Uma vez que tal como O’Donoghue e Chalmers (2000) verificaram em alguns estudos, para que a intervenção em classes inclusivas tivesse sucesso era necessário proceder a grandes mudanças ao nível das práticas pedagógicas, da adequação dos conceitos, das estratégias dos currículos, das técnicas da avaliação, da estimulação e da participação quer dos alunos quer do encarregados de educação.

### **5.2.2. Grupo dos pais**

No grupo pais, verificamos que metade das perguntas ao inquérito por questionário” indicadores para a inclusão, foram assinaladas na opção “concordo plenamente”, apontando para uma posição favorável ao desenvolvimento da educação inclusiva.

#### **5.2.2.1. Dimensão das culturas inclusivas**

Em relação à dimensão das “culturas inclusivas”, para o grupo dos pais, na subdimensão “construir o sentido de comunidade” destacam-se as seguintes perguntas “tudo é feito para que todos se sintam bem vindos” com 66,0% e “os profissionais colaboram uns com os outros” com 53,9% das respostas assinaladas na opção concordo plenamente, neste sentido Booth & Ainscow (2002) consideram que uma cultura inclusiva providencia uma comunidade segura, colaborativa e estimulante que promove o sucesso de todos através da partilha de valores inclusivos transmitidos por toda a comunidade educativa. Sendo que esses princípios devem orientar e valorizar as decisões ao nível das políticas e das práticas de sala de aula, de modo ininterrupto.

Em relação à subdimensão estabelecer valores inclusivos destaca-se a pergunta “todos os alunos são igualmente valorizados” em que os pais apresentam uma percepção de 55,6% sendo que as respostas foram assinaladas na opção “concordo plenamente”. Estes valores seguem o caminho das políticas educativas actualmente em vigor uma vez que apontam para o desenvolvimento de um sistema educativo flexível, que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos (Decreto - lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

#### **5.2.2.2. Dimensão das políticas inclusivas**

Em relação às políticas inclusivas, na subdimensão desenvolver a escola para todos, destacamos as seguintes perguntas: “os novos alunos são ajudados a integrar-se” com (65,9%) respostas assinaladas na opção “concordo plenamente”. Também César e Sousa (2002) observaram num estudo sobre a interacção e o conhecimento de estratégias de inclusão entre pares na sala de aula de matemática, que o trabalho entre pares promove várias competências, tais como a socialização, o respeito e a aceitação pela diversidade de todos os alunos.

No que concerne à pergunta “a escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade” e “os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar onde apetece ir”, os pais apresentam uma percepção positiva tendo assinalado 52,7% e 70,2% respectivamente das respostas na opção “concordo plenamente”. Segundo Rodrigues (2003) a promoção de políticas inclusivas, nos últimos anos, prende-se com a diferenciação curricular, em que não se separam os alunos com base nas suas dificuldades procurando, com isso tirar proveito do potencial educativo e das diferenças de cada um. Este tipo de diferenciação curricular exige medidas de gestão pedagógica diferentes daquelas para as quais os professores foram preparados. Actualmente as políticas educativas em vigores apontam para a diferenciação pedagógica como meio de atingir o currículo nacional respeitando o património cultural dos alunos (Rodrigues, 2003). Também Booth & Ainscow (2002) consideram que as políticas inclusivas encorajam a participação de todos os alunos e educadores, na vida escolar, assim como a plena participação dos pais e da comunidade local, procurando abranger todos os alunos da localidade, minimizando as pressões de exclusão, sendo que tais políticas implicam necessariamente estratégias de mudança.

### 5.2.2.3. Dimensão das práticas inclusivas

Em relação às práticas inclusivas os pais apenas opinam sobre uma subdimensão, “organizar a aprendizagem” sendo possível destacar as seguintes respostas: “Os trabalhos de casa contribuem para a aprendizagem de todos” com uma percepção por parte dos pais de 81,7%, assinalado na resposta concordo plenamente.

No mesmo sentido que o nosso estudo, Marujo, Neto e Preloiro (2002) referem que os trabalhos de casa fortalecem e reforçam os conteúdos e as competências escolares. As autoras supracitadas referem ainda que a prática dos trabalhos de casa promove diversos valores, tais como, independência, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, responsabilidade, autodisciplina e competência.

Silva (2001) reforça também a ideia dos trabalhos de casa, uma vez que a educação escolar envolve vários actores sociais, privilegiando os pais e os professores numa relação inter-dinâmica promotora de saberes. Esta abordagem sobre os trabalhos de casa reforça a importância do envolvimento da família e da escola como forma de prevenção do insucesso escolar (Montandon & Perrenoud, 2001).

Uma outra questão que apresenta valores positivos de percepção (74,3%, “concordo plenamente”) por parte dos pais é “Os professores ajudam os alunos que tem dificuldades”. Neste sentido Lima-Rodrigues e colegas, (2007) identificam como factor promotor de inclusão, o uso de contextos educativos sem qualquer restrição, para todos os alunos.

Em relação à questão “São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos” 71,8% dos pais prestaram respostas de concordo plenamente.

De acordo com Oliveira (2007) os resultados do projecto “All Aboard” (Todos a Bordo) desenvolvido em Portugal identificaram a necessidade de serem criadas actividades extracurriculares para criarem no aluno o sentimento de pertença e de valorização de diferentes competências em contexto escolar que promovessem a indiferença em relação à diferença, à classe social à étnica ou religioisidade, criando um clima propenso ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Um outro aspecto de relevo, que se tem verificado nos últimos anos, prende-se com o aumento das práticas inclusivas ao nível do desporto, do trabalho e do lazer,

manifestando-se num aumento de ambientes educacionais mais inclusivos (Palla & Mauerberg-de Castro, 2004).

### **5.2.3. Grupo dos alunos**

Em relação aos indicadores para a inclusão, para o grupo dos alunos, das dezassete perguntas colocadas, catorze receberam respostas assinaladas na opção “concordo plenamente”. Dessas perguntas destacamos algumas, com valores acima dos 80% assinalada na opção de resposta “concordo plenamente”.

Assim sendo no que diz respeito aos dados dos alunos, verificou-se que a maioria destes “sente-se feliz consigo próprio quando faz um bom trabalho” (97,9%). No mesmo sentido que os nossos resultados, Braslavsky( 2005), refere que para haver uma educação de qualidade é necessário que os alunos aprendam com felicidade.

Em relação à pergunta “todos os alunos são bem recebidos nesta escola” 94,7% dos alunos percebe que todos os alunos são bem recebidos na escola, este facto está de acordo com uma escola que defende e pratica a inclusão entre os diversos intervenientes. Barroso (1995) e Lima (2002) consideram que a escola é um forte aliado dos pais na educação das crianças, existindo um leque de vantagens para ambas as partes que advém da diversidade de personalidade e problemáticas que a criança e a família podem apresentar. Para maximizar esse leque de vantagens tem que existir uma estreita colaboração entre a escola e a família na eliminação de barreiras à inclusão de todas as crianças.

Em relação à questão “a minha família pensa que esta escola é boa” 93,6% dos alunos tem uma percepção positiva em relação ao que a sua família pensa da escola. Esta percepção positiva da escola por parte da família releva-se de grande importância uma vez que, segundo Madeira (2000), é no seio da família que começa a educação de uma criança, nela fará as primeiras socializações e aprendizagens que a acompanharão durante toda a vida. Lima (2002) concebe o envolvimento dos pais na escola em vários níveis: como “mera recepção de informação” (em que os pais apenas recebem informação), “presença nos órgãos de gestão da escola” (colaboram com a sua presença nos órgãos da escola), e “envolvimento significativo na vida da sala de aula” (desenvolvem uma parceria activa que passa pela partilha de saberes, ideias, planificações e avaliações).

Em relação à pergunta “o meu professor gosta de me ajudar nos trabalhos” 89,9% dos alunos responderam “concordo plenamente”.

Neste sentido Stainback e Stainback (1992) consideram que a escola inclusiva educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos adequados às suas capacidades, formação e apoio para o pessoal docente e para os alunos. Sendo que uma comunidade educativa inclusiva permite, de acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996), que os alunos progridam ao seu ritmo e potenciar as capacidades individuais, desenvolvendo estratégias e actividades na sala de aula, e que os alunos com maiores necessidades recebem apoios específicos.

No grupo dos alunos, 86,8% tem a percepção que “Eu gosto de ajudar o meu professor quando ele precisa de ajuda” . Também Antia e Stinson (1999) referem que é necessário operacionalizar uma cultura de colaboração entre alunos com NEE e professores, ao nível das actividades escolar, trabalhando conjuntamente numa acção efectiva de proposição de actividades com vista às necessidades de todos os alunos.

Em sentido parcialmente oposto ao nosso estudo e no que diz respeito às atitudes inclusivas dos alunos, aquando do estudo sobre a implementação da educação Inclusiva na África do Sul, Engelbrecht, Olwald e Forlin (2006) observaram que os estudantes não são reconhecidos como colaboradores da inclusão, uma vez que as suas opiniões e sugestões não são tidas em conta, nem por professores nem pelo órgão de gestão. Os autores referem ainda que apesar de haver um grupo de alunos que representam todos os estudantes, estes são silenciados pela limitação das suas funções (Engelbrecht, Olwald & Forlin, 2006).

### **5.3. Conhecer as diferenças de percepção das várias dimensões da inclusão entre professores e pais**

O resultado observado no nosso estudo ao nível das dimensões dos indicadores para a inclusão, no que concerne à dimensão de culturas inclusivas, verificou-se que os professores obtiveram valores de culturas e políticas inclusivas mais favoráveis à inclusão do que os pais. Ao nível das culturas, Carvalho (2005) verificou que um dos factores que influencia a inclusão pode ser a categoria profissional dos docentes, sendo que as interacções são mais positivas entre docentes do mesmo grupo. Em relação à

dimensão das práticas inclusivas, observou-se o contrário ou seja, os pais manifestaram-se mais favoráveis à inclusão do que os professores. Numa revisão efectuada a 28 estudos, Scruggs e Mastropini(1996) verificaram que dois terços dos professores do regular apoiam a inclusão, contudo só uma pequena minoria está disposta a receber crianças com NEE nas suas salas de aula.

Neste estudo verificamos ainda que os pais apresentam maior necessidade de informação do que os professores sobre qualquer uma das dimensões analisadas, culturas, políticas e práticas inclusivas. Lima-Rodrigues e colegas (2007), no estudo dois, verificou que o desenvolvimento de acções de informação realizadas em meio escolar pelos pais tinham como objectivo a partilha de conhecimentos e experiencias inclusivas.

#### **5.4. Identificar se existem diferenças de concordância entre os professores e os pais ao nível das subdimensões das culturas inclusivas**

Em relação à subdimensão das culturas inclusivas “construir o sentido de comunidade” verificaram-se médias mais favoráveis à inclusão no grupo dos professores do que no dos pais. Os nossos resultados estão parcialmente em acordo com os encontrados por Lima-Rodrigues e colegas (2007) no segundo estudo sobre as representações dos aspectos facilitadores e barreiras à inclusão, uma vez que os autores referem como uma boa prática, a sensibilização dos agentes educativos para as problemáticas dos alunos com NEE.

Também Stainback e Stainback (1999), nos seus estudos identificaram que o sentido de comunidade é importante para a inclusão, uma vez que os alunos devem sentir-se aceites e apoiados por toda a comunidade educativa.

No que diz respeito à subdimensão “estabelecer valores inclusivos” os professores apresentaram também médias mais favoráveis à inclusão que os pais.

Os resultados encontrados são parcialmente idênticos aos de Silveira e Neves (2006), uma vez que estes verificaram no seu estudo que os pais acreditam que o ensino especial em salas especiais é a melhor opção para as crianças com NEE, uma vez que por vezes as suas limitações poderão ser um factor impeditivo para a inclusão em salas regulares. No mesmo sentido Silveira e Neves (2006) salientam que os professores

percepcionam que a inclusão só é possível para crianças cujas necessidades educativas especiais sejam menores.

### **5.5. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões das políticas inclusivas**

No que diz respeito à dimensão das “políticas inclusivas” verificou-se que na subdimensão “desenvolver uma escola para todos” o grupo dos professores, quando comparado com o dos pais, obteve médias mais favoráveis à inclusão. Estes resultados estão parcialmente de acordo com os de Carvalho (2005), uma vez que, o autor verificou que a capacidade de liderança da direcção e a colaboração entre docentes e discentes são promotores de inclusão, através do trabalho em equipa, sendo que o mesmo promove o desenvolvimento da acessibilidade à escola e da adaptabilidade de instalações e equipamentos para todos os alunos.

Em relação à subdimensão “organizar o apoio à diversidade”, registou-se o oposto, ou seja com o grupo dos pais a obter médias mais favoráveis à inclusão que os professores. Carvalho (2005) verificou nos seus estudos que a não qualificação do pessoal docente e não docente pode comprometer o apoio educativo aos alunos com NEE. Stoiber, Gettinger e Goetz (1998) nos seus estudos verificaram que os pais com filhos sem NEE prestavam menos apoio à educação inclusiva do que pais com filhos com NEE.

### **5.6. Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões das práticas inclusivas**

No que diz respeito às subdimensões das “práticas inclusivas” e “organizar a aprendizagem”, observou-se que os pais, quando comparados com os professores, obtiveram médias mais favoráveis à inclusão. Estes resultados vão em sentido oposto aos de Lima-Rodrigues e colegas, (2007), no estudo 1, uma vez que os autores verificaram que os docentes apresentavam como boa prática a criação de grupos heterogéneos, a planificação e a diferenciação pedagógica, assim como a

implementação de actividades diferenciadas dentro da mesma temática, com o objecto de maximizar a inclusão educativa de todos os alunos.

Thousad e Villa (1991); Santos, Souza, Alves e Gonzaga (2002), referem que o facto de alunos com NEE estarem na mesma sala de aula com outras crianças sem NEE, não significa que as crianças com NEE estejam incluídas, uma vez que a inclusão envolve práticas pedagógicas promotoras de relações significativas para uma aprendizagem colaborativa com o intuito de remover as barreiras ao acesso e à participação destes alunos nas aprendizagens escolares e na vida social dos alunos.

Por último, no que diz respeito à subdimensão “mobilizar recursos” os professores mostram-se favoráveis à mobilização de recursos de forma a facilitar a inclusão. Contudo Lima-Rodrigues e colegas, (2007), no estudo 2 observaram que por vezes a mobilização de recursos pode ser encarada como uma barreira no início do ano lectivo devido à não colocação imediata de todos os docentes necessários. Lembramos que os pais não foram interpolados sobre esta subdimensão.

### **5.7. Observar se existem diferenças ao nível das dimensões da inclusão em meio rural e urbano**

Constatou-se pela análise dos dados que o meio urbano apresentou médias mais baixas, na dimensão das culturas e das políticas, quando comparadas com as do meio rural, enquanto que na dimensão das práticas o meio rural apresentou a média mais baixa, e por isso compatível com uma postura mais favorável à inclusão. Tendo em conta as escolas que entraram no estudo, verificou-se que a dimensão das culturas, obteve um valor médio mais elevado seguido das políticas, e por último as práticas inclusivas, facto que nos permite inferir que de acordo com o meio a dimensão das práticas inclusivas apresenta valores mais inclusivos, seguido das políticas e por fim das culturas. Também Skarbrevik (2005), no seu estudo sobre a qualidade da educação especial nas classes regulares, encontrou resultados parcialmente idênticos aos do nosso estudo, ou seja as zonas urbanas tendem não só a ter mais capacidade inclusiva, como também mais meios humanos e materiais, para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. Ressalva-se que os resultados deste estudo são contrários aos de Skarbrevik (2005) em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. O autor refere ainda no seu estudo, que os meios urbanos têm mais meios para praticar políticas educativas

inclusivas, uma vez que os mesmos aparecem como tendo uma avaliação mais positiva, em relação ao meio rural (Skarbrevik, 2005). Também Vislie e Langfeldt (1996) evidenciam que a qualidade da educação e a disponibilidade dos recursos são variáveis que influenciam significativamente a inclusão dos alunos com NEE. Flem e Keller (2000) indicam que a nível cultural, o isolamento social pode tornar-se uma barreira à inclusão de alunos com NEE quando transitam para escolas mais urbanas.

Num estudo realizado por Loovis e Loovis (1997) sobre as atitudes dos alunos em relação aos seus pares com deficiência, ao nível da localização geográfica Loovis e Loovis (1997) não encontraram diferenças significativas.

Segundo Shannon (2004), as famílias em meio rural têm pouca informação sobre os serviços disponíveis, sendo que as crianças são encaminhadas para os programas de intervenção pelos médicos de família. Nos centros urbanos os pais de crianças com NEE, podem participar em programas e receber ajuda em centros específicos, enquanto que as famílias que vivem em meio rural, ficam limitadas no acesso directo à informação, uma vez que no campo existem menos centros de atendimento específico, pelo que ficam confinados à informação de panfletos, sites específicos que expliquem a importância de uma intervenção o mais precoce possível e dos recursos a que as famílias podem recorrer (Shannon, 2004). Rosenberg, Robinson e Fryer, (2002) referem que os pais em geral estão a par da inclusão, sendo que o seu discurso se focaliza mais nas barreiras à inclusão, pelo que manifestam a necessidade de haver mais pessoal especializado para trabalhar com as crianças. Os pais residentes nas áreas urbanas relacionam-se melhor com os serviços auxiliares, completando as terapias dos seus filhos recorrendo a serviços exteriores à escola (Rosenberg, Robinson, & Fryer, 2002).

Em relação ao recrutamento de pessoal qualificado e de acordo com Jimerson, (2005), os distritos rurais têm mais dificuldade em conseguir contratar os técnicos. Sendo a manutenção das equipas multidisciplinares e transdisciplinares colocada em causa por falta de técnicos qualificados (Butera & Maughan, 2001). Devido à falta de continuidade no atendimento das crianças com NEE, as famílias sentem mais dificuldade em manter uma relação aberta e mais afectiva (Demchak, 1995).

## **5.8. Limitações do Estudo**

No que diz respeito às limitações do estudo, salientamos vários aspectos que podem ter influenciado a presente investigação. Como ponto de partida centramo-nos na amostra e tipo de amostragem, ou seja, a nossa amostra foi recolhida por conveniência e não é representativa da população Portuguesa, em estudo. Além disso o grupo dos professores (n=39) apresenta uma grande discrepância numérica em relação aos outros grupos da amostra, pais (n=209) e alunos (n=189). Esta discrepância deve-se ao facto de existir um rácio de 20 alunos para 1 professor titular de turma, uma vez que são turmas com alunos com NEE e que são do 1º Ciclo do Ensino Básico. Salienta-se ainda que não foram recolhidos quaisquer dados sociodemográficos do grupo dos pais, limitando assim o estudo. Um outro aspecto de carácter metodológico, refere-se ao instrumento usado, uma vez que o mesmo não está validado para a população Portuguesa, além disso utilizou-se apenas as questões de auto resposta fechadas. Esta restrição que colocámos no questionário diminuíram a informação ao investigador e por outro lado também não permitiu controlar nem o contexto nem a sequência das respostas dos pais e dos professores. É ainda de referir o facto de considerarmos o questionário dos alunos mais pobre, uma vez que não se encontra classificado com o sistema alfanumérico não permitindo identificar a que dimensão se referem as perguntas. A nível estatístico o estudo apresentou limitações, uma vez que apenas se usaram análises de frequências e de comparação de respostas e a média das notas brutas.

## **5.9. Sugestões para futuras investigações**

No futuro sugere-se que sejam feitos estudos representativos da população, que se prossiga com o processo de validação da prova, nomeadamente através do recurso à análise factorial. Esta temática beneficiaria ainda com a introdução de mais variáveis sociodemográficas, tais como idade, habilitação académica, situação económica dos pais e raça. Sugere-se ainda a utilização de métodos qualitativos, como a entrevista ou a observação para esclarecer dúvidas relativamente a algumas das questões abordadas nos inquéritos por questionário. Os factores acima apresentados podem aumentar o conhecimento nas diferentes dimensões, ou esclarecer alguns pontos

inerentes aos indicadores para inclusão, que por sua vez poderão beneficiar a inclusão de todos os alunos com NEE.

## CAPITULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As escolas dinamizadoras de culturas, políticas e práticas inclusivas são as que, apesar de conhecerem as dificuldades e os condicionalismos, impõem uma escola inclusiva, apostando na sua dinamização e no seu desenvolvimento com a finalidade de potenciar igualdade e equidade entre todos os alunos (Rodrigues, 2003).

Com vista a continuar a potenciar o crescimento e melhoramento da educação inclusiva, deve proceder-se ao desenvolvimento de instrumentos que permitam quantificar as medidas tomadas e verificar junto da comunidade educativa o efeito ou não das medidas desenvolvidas e aplicadas.

É neste contexto que se considera pertinente o desenvolvimento da presente investigação uma vez que a mesma permitiu estabelecer um ponto de partida a partir do qual o agrupamento pode trabalhar com vista a aumentar os seus níveis de inclusão.

Neste sentido foi realizado um estudo de natureza descritiva que nos permitiu retratar a situação nas escolas do 1º ciclo quanto à percepção que os docentes, pais e alunos têm em relação às culturas, políticas e práticas inclusivas de um agrupamento de escolas. Assim sendo o trabalho de campo concretizou-se na modalidade de inquérito por questionário aos docentes do 1º ciclo, educação especial, apoio educativo, pais/encarregados de educação e alunos das turmas do 2º, 3º e 4º ano que continham alunos com NEE, assim como aos elementos que constituíam o órgão de gestão. Salienta-se que, devido ao critério de apenas se estudarem turmas que incluíssem alunos com NEE, do agrupamento em estudo, observou-se que o rácio de alunos, era no máximo de 20 alunos para um professor titular de turma, apoiado por um docente de educação especial a tempo parcial, facto que nos forneceu um número reduzido de professores. Esta limitação foi compensada pela proximidade relacional entre os vários sujeitos da amostra, facto que nos garante elementos para discutir um mesmo contexto educacional.

Como tal os questionários utilizados são do “Índex for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000), versão traduzida para Português do Brasil por Santos em 2002.

Para realizar este estudo, foram recolhidas três amostras distintas (professores, pais e alunos), constituídas por um total de 437 participantes, sendo que, 39 eram professores, 209 pais/ encarregados de educação e 189 alunos do 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As amostras do estudo foram consideradas não aleatórias por conveniência, uma vez que, segundo Maroco (2007), as mesmas foram seleccionadas em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos que a constituem.

Foi também efectuada uma pesquisa documental ao Projecto Educativo do Agrupamento, ao Regulamento Interno, ao Projecto Curricular do Agrupamento e aos Projecto Curricular das Escola do 1º Ciclo (PCE), A recolha de dados decorreu durante o ano lectivo de 2008/2009.

Assim sendo com o nosso estudo concluímos de acordo com os documentos formais analisados, que existem vários sinais indicadores de preocupações inclusivas. Ao nível do PE do agrupamento, salientamos a preocupação por valorizar e respeitar a diferença, envolve toda a comunidade educativa de modo a tornar a escola um espaço dinâmico em experiencias e conhecimentos , promove a autonomia face ao ministério da educação e promove a formação continua do pessoal docente e não docente, apoia a diferenciação pedagógica para fazer face à diversidade, sendo que os resultados encontrados vão de encontro aos de Rodrigues (2007), Canário (2006), Barroso (1995), Madeira (2000), Lima (2002) e Lima- Rodrigues e colegas (2007).

No que concerne ao RI do agrupamento detectamos preocupações na promoção de culturas inclusivas através da diminuição do abandono escolar, aumento das intenções de colaboração entre os vários intervenientes no processo educativo, prática de diferenciação pedagógica para promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos. O referido documento promove ainda a articulação entre os docentes e o órgão de gestão na solução de discrepâncias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, estas preocupações estão em consonância com os resultados obtidos nos estudos de Caldeira e colegas (2004) e de Lima- Rodrigues e colegas (2007).

Em relação ao PC do Agrupamento, o mesmo promove a interacção de todos os intervenientes no processo educativo, aposta no desenvolvimento do processo de autonomia e no uso de práticas dinâmicas que estimulem aptidões específicas (Lima-Rodrigues et al, 2007).

No que concerne aos PCE das escolas do 1º ciclo tanto as escolas em meio rural como as escolas em meio urbano denotam preocupações inclusivas sendo que procuram envolver a família a comunidade e a escola, desenvolvendo projectos interdisciplinares que valorizam o pluralismo e conduzam à promoção de estratégias de diferenciação pedagógica de modo a proporcionarem saberes a todos os alunos, sendo

que os documentos analisados contemplam medidas que, de acordo com Morgado (2007), são essenciais para desenvolver uma educação inclusiva.

Em relação às questões mais valorizadas, ao nível dos indicadores para a inclusão para os vários grupos, professores, pais e alunos, destacamos algumas das respostas que consideramos mais favoráveis à inclusão uma vez que são referidas por vários autores.

No grupo dos professores, respostas assinaladas na opção “concordo plenamente”, “dimensão das culturas inclusivas”, “tudo é feito para que todos se sintam bem”, “os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola” e “a escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias”. Em relação às políticas inclusivas destacamos “os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola” e “a escola esforça-se por admitir todos os alunos”. Para a dimensão das práticas inclusivas, destacamos “as aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos”, “a disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo”, “os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos” e “os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação”.

Consideramos que uma futura intervenção por parte do agrupamento em relação ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas dos professoras poderá incidir de modo a diminuir as percentagens de respostas assinaladas na opção “discordo” nas questões “todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si” (12,8%) e “as diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e a aprendizagem” (13,2%). Indo mais longe, poderão ainda actuar sobre as questões assinaladas na opção “necessito de mais informação” como é o caso da pergunta “As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer”(12,8%).

Para o grupo dos pais destacamos as seguintes perguntas para a dimensão culturas inclusivas “tudo é feito para que todos se sintam bem”, “os profissionais colaboram uns com os outros, e todos os alunos são igualmente valorizados”. Para a dimensão das práticas inclusivas destacamos “os novos alunos são ajudados a integrar-se”, “a escola organiza os grupos turma valorizando a diversidade” e “os professores esforçam-se por tornar a escola num lugar aonde apetece ir”. No que concerne à dimensão das práticas inclusivas, destacamos “o trabalho de casa contribui para a aprendizagem”, “são organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos” e “os professores ajudam os alunos que têm dificuldades”.

Se consideramos também uma futura intervenção por parte do agrupamento em relação ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas nos pais sugeríamos que se incidisse de modo a diminuir as percentagens de respostas assinaladas na opção “discordo”, “a escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas” (19,5%), “existem altas expectativas em relação a todos os alunos” (16,3%) e “a comunidade local está envolvida com a escola” (15,6%). Actuando sobre as questões assinaladas na opção “necessito de mais informação” destacamos as questões “as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer” (21,3%), “profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto” (18,1%) e “existem altas expectativas relativamente a todos os alunos” (17,2%).

Para o grupo dos alunos destacamos os seguintes indicadores para a inclusão, assinalados na opção “concordo plenamente”: “eu sinto-me feliz comigo mesmo quando faço um bom trabalho”, “todos os alunos são bem recebidos nesta escola” e “a minha família pensa que esta escola é boa”. Se o agrupamento actuasse sobre os alunos poderia usar como referência os indicadores que obtiveram maiores percentagens assinaladas na resposta “discordo”, das quais destacamos: “alguns alunos da minha sala chamam nomes feios aos outros” (24,5%), “às vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que quero fazer” (24,5%) e “às vezes a minha classe é dividida em pequenos grupos” (12,2%).

No que diz respeito às diferenças de percepção das várias dimensões da inclusão entre professores e pais, o resultado observado no nosso estudo no que concerne à dimensão das culturas e políticas inclusivas, verificou-se que os professores obtiveram valores de culturas e políticas inclusivas mais favoráveis à inclusão do que os pais.

No que concerne à dimensão das práticas inclusivas, observou-se o contrário ou seja, os pais manifestaram-se mais favoráveis à inclusão do que os professores.

O que diz respeito aos resultados obtidos em relação ao objectivo “identificar se existem diferenças de concordância entre os professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das culturas inclusivas”, constatamos que na subdimensão das culturas inclusivas “construir o sentido de comunidade” as médias são mais favoráveis à inclusão no grupo dos professores do que no dos pais, o que vai de encontro ao exposto na literatura. No que diz respeito à subdimensão “estabelecer valores inclusivos” os professores apresentaram também médias mais favoráveis à inclusão que os pais, contudo estes resultados vão de encontro aos encontrados por

Silveira e Neves (2006), uma vez que estes verificaram no seu estudo que os pais acreditam que o ensino especial em salas especiais é a melhor opção para as crianças com NEE.

Em relação ao objectivo: Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das políticas inclusivas, o nosso estudo concluiu que na dimensão das “políticas inclusivas”, subdimensão “desenvolver uma escola para todos” o grupo dos professores, quando comparado com o dos pais, obteve médias mais favoráveis à inclusão. Em relação à subdimensão “organizar o apoio à diversidade”, registou-se o oposto, ou seja com o grupo dos pais a obter médias mais favoráveis à inclusão que os professores.

No que concerne ao objectivo: “Identificar se existem diferenças de concordância entre professores e os pais ao nível das subdimensões da dimensão das práticas inclusivas”, verificámos que, no que diz respeito às subdimensões “organizar a aprendizagem”, os pais, quando comparados com os professores, obtiveram médias mais favoráveis à inclusão. No que diz respeito à subdimensão “mobilizar recursos” os professores mostram-se favoráveis à mobilização de recursos de forma a facilitar a inclusão. Voltamos a lembramos que os pais não foram interpolados sobre esta subdimensão.

Em relação a existirem ou não diferenças ao nível das dimensões da inclusão em meio rural e urbano, constatou-se pela análise dos dados que o meio urbano apresentou médias mais baixas, na dimensão das culturas e das políticas, quando comparadas com as do meio rural, enquanto que na dimensão das práticas, o meio rural apresentou a média mais baixa, e por isso compatível com uma postura mais favorável à inclusão. Tendo em conta as escolas que entraram no estudo, verificou-se que a dimensão das culturas, obteve um valor médio mais elevado seguido das políticas, e por último as práticas inclusivas, facto que nos permite inferir que de acordo com o meio, a dimensão das práticas inclusivas apresenta valores mais inclusivos, seguido das políticas e por fim das culturas. Também Skarbrevik (2005) no seu estudo sobre a qualidade da educação especial nas classes regulares, encontrou resultados parcialmente idênticos aos do nosso estudo, ou seja as zonas urbanas tendem não só a ter mais capacidade inclusiva, como também mais meios humanos e materiais, para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. Ressalva-se que os resultados deste estudo são contrários aos de Skarbrevik (2005) em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. O autor refere ainda no seu estudo, que os meios urbanos têm mais meios

para praticar políticas educativas inclusivas, uma vez que os mesmos aparecem como tendo uma avaliação mais positiva, em relação ao meio rural (Skarbrevik, 2005).

No que diz respeito às limitações do estudo, salientamos vários aspectos que podem ter influenciado a presente investigação. Como ponto de partida centramo-nos na amostra e tipo de amostragem, ou seja, a nossa amostra foi recolhida por conveniência e não é representativa da população Portuguesa, em estudo. Além disso o grupo dos professores (n=39) apresenta uma grande discrepância numérica em relação aos outros grupos da amostra, pais (n=209) e alunos (n=189). Esta discrepância deve-se ao facto de existir um rácio de 20 alunos para 1 professor titular de turma, uma vez que são turmas com alunos com NEE e que são do 1º Ciclo do Ensino Básico. Salienta-se ainda que não foram recolhidos quaisquer dados sociodemográficos do grupo dos pais, limitando assim o estudo. Um outro aspecto de carácter metodológico, refere-se ao instrumento usado, uma vez que o mesmo não está validado para a população Portuguesa, além disso utilizou-se apenas as questões de auto resposta fechadas. Esta restrição que colocámos no questionário diminuíram a informação ao investigador e por outro lado também não permitiu controlar nem o contexto nem a sequência das respostas dos pais e dos professores. É ainda de referir o facto de considerarmos o questionário dos alunos mais pobre, uma vez que não se encontra classificado com o sistema alfanumérico não permitindo identificar a que dimensão se referem as perguntas. A nível estatístico o estudo apresentou limitações, uma vez que apenas se usaram análises de frequências e de comparação de respostas e a média das notas brutas.

Podemos concluir com base nos indicadores para a inclusão percebidos pelos vários agentes educativos, que o estudo contribuiu para a produção de uma base de dados contendo informação quantificável e actual relativamente ao estado da inclusão que poderá ser usada anualmente para comparação de dados com vista ao aperfeiçoamento da inclusão nas escolas do 1º ciclo do agrupamento. Os resultados destes estudos poderão ainda ser usados para o agrupamento melhorar os seus níveis de inclusão aos olhos da avaliação interna e externa das escolas, neste sentido também Correia (2003), considera que a liderança da escola é determinante para a implementação de uma filosofia inclusiva. Sage (1999) e Aranha (2000), afirmam que é ao órgão de gestão que cabe a tarefa de realizar um projecto educativo inclusivo, é o director do estabelecimento que através de uma liderança activa, organiza as reuniões pedagógicas, providencia recursos que contribuem para melhorar as acessibilidades e

fomenta políticas que conduzam à adaptação curricular, ao desenvolvimento profissional e à participação de toda a comunidade.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1991). Towards effective schools for all: Some problems and possibilities. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 1-19). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1995). *Necessidades Educativas Especiais*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma Realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para a escola inclusiva* (pp. 11-37). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula: Um guia para formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Ainscow, M. (2002). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. (2007). Prefácio: A viragem inclusiva. In L. Lima-Rodrigues, A. M. Ferreira, A. R. Trindade, D. Rodrigues, J. Colôa, J. H. Nogueira, & M. B. Magalhães, (Eds.), *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso* (pp. 13-19). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiencias internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. M. C., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Ed.) *Investigação em Educação Inclusiva* (vol I, pp. 17-43). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Alves, S. A., Teixeira, C. F., Kowaltoski, D. C. C. K., Pina, S. M. A. J., Barros, R., & Funari, T. (2005). Avaliação do ambiente construído através da percepção ambiental: Metodologia aplicada à escola. 8º. Encontro Nacional e 4º. Encontro Latino - Americano sobre o conforto no ambiente construído. São Paulo: Campinas.
- Amaro, S. A. (1997). Serviço social na escola: O encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- Antia, S. D., & Stinson, M. S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 246-248.
- Aranha, M. S. (2000). Inclusão social e municipalização. In E. Manzini (Org), *Educação Especial: Temas actuais* (pp. 1-9). Marília: UNESP.
- Bairrão, J. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In C. Clark, L. Dyson, & A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp.1-14). London: David Fulton Publisher.
- Banerji, M., & Dailey, R. (1995). A Study of the Effects of Inclusion Model on Students With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), 511-522.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Bell, J. (2008). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers attitudes toward in creased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (2), 87-94.
- Beyer, H. (2003, Novembro). Perspectivas para o futuro da educação especial. III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: Centro Universitário La Salle.

- Block, M. (1999). Part I: Did we jump on the wrong bandwagon? Problems with inclusion in physical education. *Palaestra*, 15, 30-36.
- Bogdan, R., & Biklan, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- Brandt, R. (1996). On a new direction for teacher evaluation: A conversation with Tom McGreal. *Educational Leadership*, 53 (6), 30-33.
- Braslavsky, C. (2005). *Dez factores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Edições Moderna.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Bruder, M. B. (1997). Physician's training project: Final report. Retirado em 19 de Setembro de 2010 através: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED407770&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED407770#07770](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED407770&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED407770#07770).
- Butera, G., & Maughan, G. (2001). Seeing through the fence rows: Early intervention, children and families in rural places. *Rural Special Education Quarterly*, 20 (3), 12-20.
- Bynner, J., & Londra, M. (2004) The impact of government policy on social exclusion among children aged 0–13 and their families. A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle Series. Office of the Deputy Prime Minister, Department of Social Policy and Social Work. Retirado em 23 de Agosto de 2010 através: [http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/cabineto/social\\_exclusion\\_task\\_force/assets/publications\\_1997\\_to\\_2006/impact\\_young\\_people.pdf](http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/cabineto/social_exclusion_task_force/assets/publications_1997_to_2006/impact_young_people.pdf).
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Acime.
- Canário, R. (2006). A escola: Da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 31-46). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 141–153.
- Carvalho, F. (2005). Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana: O caso particular das escolas do primeiro ciclo dos Olivais. Lisboa. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 17-36). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva. Da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM.
- Carvalho, R. E. (2001). A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In S. Silva, & M. Vizim (Org.), *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados* (pp. 57-84). Brasil: Associação de Leituras do Brasil.
- César, M., & Sousa, R. S. (2002). Matemática para todos?: Contributos do projecto *Interacção e conhecimento para a escola inclusiva*. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolima, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp.157-168). Porto: Ed. Colibri.
- Chaumier, J. (1974). *Les techniques documentaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coll, C., Alemany, I., Martí, E., T., Mestres, M., Goñi, J., Gallart, I., & Giménez, H. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). Parecer n.º3/99. Diário da República, II Série de 17 de Fevereiro de 1999.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues (Org.), Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino (pp. 17- 43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2002). Inclusão. Um guia para todos os educadores. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Seminários e colóquios (pp.25-36). Lisboa: Edição do conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B. (2000). Education for All and Children who are Excluded. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. Retirado em 14 de Dezembro de 2009 através de: [http://www2.UNESCO.org/wef/enleadup/findings\\_excluded%20summary.shtm](http://www2.UNESCO.org/wef/enleadup/findings_excluded%20summary.shtm).
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Sheldon, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (3), 169-183.
- CRPG - Centro de Reabilitação de Gaia. (2007). Mais qualidade de vida para as Pessoas com Deficiência e Incapacidade. Uma estratégia para Portugal. Vila Nova de Gaia: Centro de Reabilitação de Gaia.
- Davies, B. Davis, E. Cook, K., & Waters E. (2007). Getting the complete picture: Combining parental and child data to identify the barriers to social inclusion for children living in low socio-economic areas. *Child: Care, Health and Development*, 34 (2), 214–222.
- Demchak, M. (1995). Evaluating transdisciplinary teaming for students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 14 (1), 24-32.

- Department of National Education. (2001, July). Building an inclusive education and training system. Education White Paper 6: Special Needs Education. Pretoria: Government Printers.
- Dexter, D. D., Hughes, C. A., & Farmer, T. W. (2008). Responsiveness to Intervention: A Review of Field Studies and Implications for Rural Special Education. *Rural Special Education Quarterly*, 27 (4), 3-9.
- Dutra, C. P., & Griboski, C. M. (2006). Educação inclusiva: Projecto colectivo de transformação do sistema educacional. In III Seminário Nacional de Formação de gestores e educadores: Ensaio pedagógicos – Educação Inclusiva: Direito à diversidade (pp.17-23). Retirado em 18 de Março de 2010 através: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4607.pdf>.
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context disadvantage and urban schools. In M. Ainscow, & M. West, (Eds.), *Improving urban schools: Leadership and collaboration* (pp.117-129). New York: Open University Press.
- Engelbrecht, P. Oswald, M., & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of Inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33 (3), 121-129.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003a). *Princípios - chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003b). *Educação Inclusiva e práticas de sala de aula*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2008). *Vozes jovens: Ao encontro da diversidade na educação*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, J., & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. In G. Glatter, P. A. Woods, & C. Bagley (Eds), *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects* (102–115). London: Routledge.
- Farias, N. & Buchalla, C. M. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: Conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiologia*, 8 (2), 187-193.

- Farmer, T. W. , Vernon-Feagans, L., & Hannum, W. H. (2008). Educational issues in diverse rural communities: The research agenda of the National Research Center on Rural Education Support (NRCRES Monograph No. 1). *Journal of Research in Rural Education*.
- Ferreira, A. M. L. R., & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: Percepções dos docentes dos três Ciclos de Ensino Básico. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva (Vol 1, pp 45-76)*. Cruz Quebrada : Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, A., & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: Percepção dos docentes dos três ciclos do ensino básico. In D. Rodrigues (Org.) *Investigação em Educação Inclusiva (Vol. 1, pp. 45 - 76)*. Cruz Quebrada: Faculdade de motricidade Humana.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva, & J. M. Pinto. (Eds.), *Metodologia das ciências sociais (pp.165-196)*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches to Pursuing Diversity*. Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. Retirado em 19 de Setembro de 2010 através: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED450198&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED450198](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED450198&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED450198).
- Finkelstein, V. (2001). *The Social Model Repossessed*. Leeds: University of Leeds. Retirado em 19 de Setembro de 2010 através: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/finkelstein/soc%20mod%20repossessed.pdf>.
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 188–205.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235–245.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002) *Special educational needs, inclusion and diversity*. Buckingham: Open University Press.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Educational Reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Garcia, G. E. (1996). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos (Vol.2)*. Madrid: U.N.E.D..
- Garcia, J., & Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales. *Infância y aprendizaje*, 30, 51- 68.
- Giangreco, M. Dennis, R. Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating children with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.
- Giangreco, M. F. (2003). Moving toward inclusive education. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education (7 th ed., pp.78-79)*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Glat, R. Magalhães, E., & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial (pp. 373-378)*. Londrina: Ed. UEL.
- Goacher, B., Evans, J., Welton, J., & Wedell, K. (1988). *Policy and provision for special educational needs*. London: Cassell.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Gooti, M. O. (1988). Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial (pp. 365-372)*. Londrina: Ed. UEL.
- Grossi, P. K., & Lewgoy, A. (2004). Tensão nas escolas. In B. Dornelles (Ed.), *Brasil e o Mundo: Temas em debate na mídia (pp.215-236)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusion Education*, 10 (4-5), 309-322.
- Huberman, A., & Miles, M. (1991). *Analyse des donnés qualitatives*. Bruxelas: Boeck-Wesmael.

- Ingstad, B. (2001). Disability in the developing world. In G. L. Albrecht, K. D. Selman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 772- 792). London: Sage.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* ( 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jimerson, L. (2005). Special challenges of the: No child left behind act for rural schools and districts. *The Rural Educator*, 26, 1-4.
- Johnson, D. R., Stodden, R. A., Emanuel, E. J., Luecking, R., & Mack, M. (2001). Current challenges facing and secondary services and transition: What research tells us. *Exceptional Children*, 68 (4), 519-531.
- Kamerman, S., & Kahn, A. (2001). Beyond child poverty: The social exclusion of children. Paper Presented at the Columbia University Institute for Child and Family Policy Conference, Social Exclusion and Children. New York.
- Karagiannis, A. Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão um guia para educadores* (pp. 21- 34). Porto Alegre: Artemed.
- Kauffman, J., & Hallaham, D. (1995). Toward a Comprehensive Delivery System for Special Education. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallaham (Eds.), *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon* (pp. 157- 191). Austin: Pro-ED.
- Kaval, K. A. & Forness, S. R. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds, & T. B. Gutkin, (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3<sup>rd</sup>, pp.984-1024). New York: Wily.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Lee, R. (2003) *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004) Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285.
- Lima, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In J. A. Lima (Org.), *Pais e Professores, um desafio à cooperação* (pp.133-174). Porto: Edições Asa.

- Lima, L. P. (2004). Atitudes : estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs), *Psicologia Social* (6<sup>a</sup> ed.,187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., & Magalhães, M. B. (2007). Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Loovis, E. M., & Loovis, C. L. (1997). A disability of awareness unit in physical education and attitudes of elementary school student. *Perception and Motor Skills*. 84, 768-770.
- Lopes, M. J. (2007). Sementes de Inclusão: Um estudo de caso. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol.2, pp. 155-184). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Madeira, J. (2000). Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturais da infância (Vol. 1). Braga: IEC-UM.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais* Lisboa: Universidade Aberta.
- Maloney, J. (1994-1995). A call for placement options. *Educational Leadership*,52 (4), 25.
- Malouf, D. B., & Schiller, E. P. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61, 414-424.
- Mandarino, C. (2004). A educação física e a questão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista da Sobama*, 9 (1), 35-38.
- Manzini, E. F. (1999). Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*,7 (42), 52-54.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In A. Marchesi, C. Coll, & J. Palcios (org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (Vol.3). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marujo, H., Neto, L., & Preloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, Y., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60 (3), 249-261.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.
- Monk, D. H. (2007) Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17, 155 - 174.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho.
- Morais, M. H. (2003). *A educação Inclusiva: Uma aproximação ao sistema educativo Cabo-Verdiano*. Obtido em 21 de Out. 2008 através de: <http://hdl.handle.net/123456789/204>.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da intervenção social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia aplicada.
- Morgado, J. (2007). Contributo para a definição de uma política de facto inclusiva. In D. Rodrigues & M. B. Magalhães (Orgs), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 37-52). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), 535-550.
- O'Donoghue, T. A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16, 889-904.
- Oliveira, S. (2007). *Educação inclusiva junta cinco países*. Retirado em 2 de Abril de 2010 através de: [http:// WWW.educare.pt/educare](http://WWW.educare.pt/educare).

- OMS (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra. Organização Mundial de Saúde.
- ONU (2008). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. (2006). <http://www.selursocial.org.br/convencao.html>.
- Ortiz, M. C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.
- Pacheco, P., Eggertsdóttir, R., & Maeinósson, G. L. (2008). Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Palla, A., & Mauerberg-de Castro, E. (2004). Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sobama*, 9 (1), 25-34.
- Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5<sup>a</sup> and 6<sup>a</sup> grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1 (2), 31-43.
- Pereira, F. (2008). Educação especial: Manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular.
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia diferenciada: Das intenções à acção. Porto Alegre: Artmede.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pijl, S. J. & Meijer, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practise of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs education*, 6 (2), 100-111.
- Plowden Report (1967) Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education (vol. 1). London: HMSO.
- Portal do ministério da educação (2010). - <http://min-edu.pt/np3/5052.html>- 6/8/2010.
- Portugal, G. (1992). Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Aveiro: CADINE.

- Public Law 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act of 1975, 94<sup>th</sup> Congress, First Session.
- Quievy, R. L. & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (5<sup>a</sup> Ed.). Lisboa Gradiva.
- Ridge, T. (2002). Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective. Bristol: Policy Press.
- Rodrigues, C., Sousa, J., Alves, A., Gomes, A. T., & Silva, C. (2005). Desafios do movimento da qualidade ao sistema e às organizações que promovem a empregabilidade e o emprego das pessoas com deficiência. Gaia: CRPG.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: Boas notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 89 – 101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007). A sopa da pedra e a educação inclusiva. In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 9-15). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rosenberg, S. A., Robinson, C., & Fryer, G. E. (2002). Evaluation of paraprofessional home visiting services for children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(3), 158- 168.
- Rosenkoetter, S., Irwin, J., & Saceda, R. (2004). Addressing personnel needs for rural areas. *Teacher Education and Special Education*, 27, 276-291.
- Sage, D. D. (1999). Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback (orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp.129-141) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sandvin, J. (2002). Rehabilitation: A Norwegian expert asks if it's still a useful concept. Retirado em 09 de Outubro de 2002 através de: [http://www.disabilityworld.org/09-10\\_02/il/useful.shtml](http://www.disabilityworld.org/09-10_02/il/useful.shtml).
- Santos (2002) Índice brasileiro
- Santos, M. P. (2007). Relatório final de pesquisa: Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.
- Santos, M. P., Souza, L. P., Alves, R. V., & Gonzaga, S. A. (2002). Educação especial: Redefinir ou continuar excluindo? *Integração*, 14 (24), 30-33.

- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teachers perceptions of mainstream /inclusion: A research synthesis. *Excepcional Chidren*, 63 (1), 59-74.
- Semmel, M. I., Gerber, M. M., & Macmillan, D. L. (1995). A legacy of policy analysis research in special education. In J. M. Kauffman, & D.P. Hallaham (Eds.), *The illusion off full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (pp. 39- 57). Austin: PRO-ED.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education iniciative. *Exceptional Children*, 58 (1), 9-23.
- Serrano, A., & Correia, L. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva de atendimento. In L. M. Correia, & A. M. Serrano, (org.) *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. (vol.2, pp.11-32). Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2007). A sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães (Orgs), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 53-76). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Shade, R., Stewart, R. (2001). General education and special education preserve teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Shanker, A. (1994). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52, 18–21.
- Shannon, P. (2004). Barriers to family-centred services for infants and toddlers with developmental delays. *Social Work*, 49 (2), 301-309.
- Shigunov, V., & Pereira, V. (1994). *Pedagogia da educação física*. Ibrasa: Instituição Brasileira de Difusão Cultural.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2002). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Silva, M. S. A., & Onofre, M. (2007). Experiencia profissional e pessoal de professores do 1º ciclo em contextos inclusivos e seu modo de pensamento e acção. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol.2, pp. 185- 210). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

- Silva, P. (2001). Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo estenográfico no 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P. (2002). Escola-família, tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), Pais e professores: Um desafio à cooperação (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções dos pais e dos professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 79-88.
- Simeonsson, R. J. (1994). Risk, resilience, and prevention: Promoting the well-being of all children. Baltimore: Brookes Publishing.
- Skarbrevik, J. K. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 387– 401.
- Skidmore, D. (2004). Inclusion: The dynamic of school development. Buskingham: Open University Press.
- Skrtic, T., Sailor, W., Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142-157.
- Slee, R. (2001). Social justice and changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2-3), 167-177.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Speece, D. L., & Keogh, B. K. (1996). Research on classroom ecologies: Implications for Inclusion of children with learning disabilities. U. S. A.: LEA.
- SPSS (2007). *Statistical Package for Social Sciences ( Version 15.0)*. Chicago.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão um guia para educadores* (pp. 387-393). Porto Alegre: Artemed.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners belief about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Taylor, J., & Fraser, A. (2003). *Eleven plus: Life chances and family income*. Melbourne: Brotherhood of St. Laurence.
- Thousad, J., & Villa, R. (1991). A futuristic view of the REI: A response to Jenkins, Pious and Jewell. *Exceptional Children*, 57 (1), 556 – 562.
- UNESCO (1948). Declaração universal dos direitos humanos: Adoptada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 Brasília 1998 Representação da UNESCO no Brasil.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2000). Fórum Mundial de Educação. Retirado em 07 de Outubro de 2010 através: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
- UNESCO (2004). Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva: Material de apoio para gerentes e administradores. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
- UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro 1990. Retirado em 07 de Outubro de 2010 através:[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianc\\_a2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc_a2004.pdf).
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1994). Teachers' views of inclusion. *School Based Research*. University of Miami,1-21. Retrieved September 19, 2010, from: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&)

ERICExtSearch\_SearchValue\_0=EJ526000&ERICExtSearch\_SearchType\_0=no&accno=EJ526000#.

- Verdugo, M. (1994). Evaluación y Clasificación . In M. Verdugo (dir.), Evaluación curricular: Una Guía para la Intervención Psicológica (pp.145-170). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Verdugo, M., Jerano, C., & Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. In M. Verdugo, (Ed.), Personas con Discapacidad (pp.79-143). Madrid: Sigli XXI Editores.
- Villa, R. Thousand, J. Meyers, H., & Kevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63 (1), 29-45.
- Vislie, L., & Langfeldt, G. (1996). Finance, policy making and organisation of special education. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 59–70.
- Vygotski, L. S. (1983-1997). Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor. Retirado em 10 de Abril de 2009 através: <http://www.scribd.com/doc/25672525/Vigotski-Obras-Escolhidas-Tomo-5-Fundamentos-de-Defectologia-Completo-Em-Espanhol>.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinec, L., Mclaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaboration for inclusive education: Developing successful programs. Boston: Allyn e Bacon.
- Warnock, H. M. (1978). Special education needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationer Office.
- Werts, M., Wolery, M., Snyder, E. Caldwell, & Salisbury (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *Journal of Special Education*, 30 (2), 187-203.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64 (2), 181-195.

Zettel, J. J. (1977). Public Law 94-142: The education for all handicapped children act: An overview of the federal law. 32 nd Annual Meeting of the Association of Supervision and Curriculum Development. Houston: Texas.

Zigmond, N., & Baker, J. (1995). Concluding Comments: Current and future practices in inclusive schooling. *Journal of Special Education*. 29 (2), 245-250.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto – Lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Diário da República 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 174/77 publicado a 2 de Maio. Revogado pelo Decreto – Lei 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República 1ª Série.

Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Novembro.

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

Parecer n.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação (DR, 17 de Fevereiro). Crianças E Alunos Com Necessidades Educativas Especiais.  
[http://educesp1.pbworks.com/f/parecer\\_3\\_99.pdf](http://educesp1.pbworks.com/f/parecer_3_99.pdf).

## ANEXOS

Anexo A:  
(Dados sociodemográficos dos professores)

Dados sócio-demográficos

1-Sexo: F  M  2- Idade \_\_\_\_\_ 3- Tempo de serviço: total \_\_\_\_\_ anos  
Em educação especial\* \_\_\_\_\_  
Em apoio educativo\*\* \_\_\_\_\_

4- Habilitação Académica/Literária (grau mais elevado adquirido):  
Curso Médio/Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento   
Qual ? \_\_\_\_\_

5- Habilitação Profissional:  
Curso \_\_\_\_\_

6- Formação Especializada:  
Não  Sim  Qual a Área? \_\_\_\_\_

7-Grau de Ensino:  
1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  Grupo Disciplinar \_\_\_\_\_

8- Situação Profissional:  
Quadro Geral  Quadro de Nomeação Definitiva  Contratado   
Quadro de Zona Pedagógica  Quadro de Nomeação Provisória   
Quadro de escola

9- Situação actual:  
A leccionar turma: Não  Sim   
Em Educação Especial \* Não  Sim   
Em Apoio Educativo \*\* Não  Sim

Outra (s) função (ões) Não  Sim  Qual(is) \_\_\_\_\_  
Escola/Serviço onde trabalha \_\_\_\_\_

\*Entenda-se Educação Especial, docentes que apoiam alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

\*\*Entenda-se Apoio Educativo, docentes que apoiam alunos com dificuldades de aprendizagem de carácter não permanente

Anexo B: Indicadores para a inclusão  
(Questionário para professores e órgão de gestão)

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Escola/Agrupamento: \_\_\_\_\_

Por favor coloque um X no quadrado que indica a sua relação com a escola:

- Professor       Psicólogo       Pais/Encarregado de Educação  
 Auxiliar       Órgão de Gestão       Docente de apoio educativo  
 Outro (especifique) \_\_\_\_\_

Por favor coloque um X na caixa que indica a sua opinião

		<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="2" rowspan="2">Concordo plenamente</td> <td colspan="2">Concordo parcialmente</td> </tr> <tr> <td>Discordo</td> <td>Necessito mais informação</td> </tr> </table>				Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Discordo	Necessito mais informação
Concordo plenamente		Concordo parcialmente									
		Discordo	Necessito mais informação								
A.1.1.	Tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos										
A.1.2.	Os alunos ajudam-se uns aos outros										
A.1.3.	Os profissionais colaboram uns com os outros										
A.1.4.	Profissionais e alunos tratam-se com respeito										
A.1.5.	Profissionais e pais trabalham em parceria										
A.1.6.	Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto										
A.1.7.	A comunidade local está envolvida com a escola										
A.2.1.	Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos										
A.2.2.	Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão										
A.2.3.	Todos os alunos são igualmente valorizados										
A.2.4.	Profissionais e alunos são tratados como pessoas que têm um “papel” na vida da escola										
A.2.5.	Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola										
A.2.6.	A escola esforça-se por minimizar as										

	práticas discriminatórias				
B.1.2.	Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola				
B.1.3.	A escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua localidade				
B.1.4.	A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas				
B.1.5.	Os novos alunos são ajudados a integrar-se				
B.1.6.	A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade				
B.2.1.	Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si				
B.2.2.	A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade				
B.2.3.	As respostas às “necessidades especiais” são respostas inclusivas				
B.2.4.	O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos				
B.2.7.	As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer				
C.1.1.	As aulas dão resposta à diversidade				
C.1.2.	As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos				
C.1.3.	As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais				
C.1.4.	Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem				
C.1.5.	Os alunos aprendem de forma cooperativa				
C.1.6.	A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos				
C.1.7.	A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo				
C.1.8.	Os professores planificam e ensinam em parceria				
C.1.9.	Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos				
C.1.11	O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos				

C.1.12.	Todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula				
C.2.1.	Os recursos da escola são utilizados para apoiar a inclusão				
C.2.2.	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados				
C.2.3.	A especialização dos profissionais é bem rentabilizada na escola				
C.2.4.	As diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem				
C.2.5.	Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação				

#### Prioridades para o desenvolvimento

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

Adaptado de “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (2000) Booth,T; Ainscow,M.; Black-Hawkins,K.; Vaughan,M.; Shaw,L., Centre for Studies on Inclusive Education.

Anexo C: indicadores para a inclusão  
(Questionário para pais)

## QUESTIONÁRIO AOS PAIS

(O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre a inclusão no 1º Ciclo. As informações obtidas são de carácter anónimo e confidencial).

Por favor coloque um X no quadrado que indica a sua relação com a escola:

Por favor coloque um X na caixa que indica a sua opinião

		Concordo plenamente			
		Concordo parcialmente			Discordo
				Necessito mais informação	
A.1.1.	Tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos				
A.1.2.	Os alunos ajudam-se uns aos outros				
A.1.3.	Os profissionais colaboram uns com os outros				
A.1.4.	Profissionais e alunos tratam-se com respeito				
A.1.5.	Profissionais e pais trabalham em parceria				
A.1.6.	Profissionais e órgão de gestão trabalham bem em conjunto				
A.1.7.	A comunidade local está envolvida com a escola				
A.2.1.	Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos				
A.2.3.	Todos os alunos são igualmente valorizados				
B.1.4.	A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas				
B.1.5.	Os novos alunos são ajudados a integrar-se				
B.1.6.	A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade				
B.2.7.	As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer				
B.2.8.	Os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar aonde apetece ir				
C.1.1.	As aulas dão resposta à diversidade				

C.1.3.	As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais				
C.1.4	Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem				
C.1.5.	Os alunos aprendem de forma cooperativa				
C.1.7.	A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo				
C.1.9.	Os professores ajudam os alunos que têm dificuldades				
C.1.11.	O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos				
C.1.12.	São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos				

Quais as três coisas que gostaria de ver mudadas na escola?

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

Adaptado de “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (2000) Booth,T; Ainscow,M.; Black-Hawkins,K.; Vaughan,M.; Shaw,L., Centre for Studies on Inclusive Education.

Anexo D: indicadores para a inclusão  
(Questionário para alunos)

## QUESTIONÁRIO

*O que eu penso da minha escola*

Por favor coloca um X no quadrado que indica a sua relação com a escola:

Eu sou rapaz       Eu sou rapariga       Eu estou no \_\_\_ ano

		Concor do plena mente		
			Concor do em parte	
				Discordo
1	Às vezes eu faço trabalho em pares com um colega			
2	Às vezes a minha classe é dividida em pequenos grupos			
3	Eu ajudo os meus colegas nos trabalhos quando eles estão com dificuldades			
4	Os meus colegas ajudam-me na sala de aula sempre que eu estou com dificuldades com o meu trabalho			
5	Os meus trabalhos são colocados nas paredes para todos os poderem ver			
6	O meu professor gosta de ouvir as minhas ideias			
7	O meu professor gosta de me ajudar nos trabalhos			
8	Eu gosto de ajudar o meu professor (a) quando ele (a) precisa de ajuda			
9	Eu penso que as regras da sala de aula são justas			
10	Alguns alunos da minha sala chamam nomes feios aos outros			
11	Quando eu tenho problemas na escola há sempre um adulto que me pode ajudar			
12	Às vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que quero fazer			
13	Eu sinto-me feliz comigo próprio quando faço um bom trabalho			
14	Quando tenho trabalho de casa normalmente percebo o que tenho que fazer			
15	A minha família pensa que esta escola é boa			
16	Se eu falto à escola o meu professor pergunta-me o que estive a fazer			
17	Todos os alunos são bem recebidos nesta escola			

As três coisas de que eu mais gosto nesta escola são:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

As três coisas de que eu não gosto nesta escola são:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

Adaptado de “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (2000) Booth,T; Ainscow,M.; Black-Hawkins,K.; Vaughan,M.; Shaw,L., Centre for Studies on Inclusive Education.

Anexo E:  
(Percentagens das respostas dos professores aos indicadores para a inclusão)

Caracterização das respostas dos professores aos indicadores para a inclusão

Indicadores para a inclusão - Professores	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		discordo		Necessito de mais informação	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	Tudo é feito para que todos se sintam bem vindos	24	63,2	12	31,6	2	5,3	0
Os alunos ajudam-se uns aos outros	13	33,3	25	64,1	1	2,6	0	0
Os profissionais colaboram uns com os outros	13	33,3	24	61,5	0	0	2	5,1
Profissionais e alunos tratam-se com respeito	10	25,6	27	69,2	1	2,6	1	2,6
Profissionais e pais trabalham em parceria	5	13,5	27	73,0	3	8,1	2	5,4
Profissionais e órgãos de gestão trabalham bem em conjunto	17	44,7	16	42,1	1	2,6	4	10,5
A comunidade local está envolvida com a escola	12	30,8	24	61,5	3	7,7	0	0
Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos	1	2,6	28	71,8	8	20,5	2	5,1
Profissionais, alunos, pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão,	10	27,0	19	51,4	4	10,8	4	10,8
Todos os alunos são igualmente valorizados	22	56,4	14	35,9	2	5,1	1	2,6
Profissionais e alunos são tratados como pessoas que tem um "papel" na vida da escola	26	66,7	12	30,8	0	0	1	2,6
Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola	28	73,7	9	23,7	0	0	1	2,6
A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias	29	74,4	10	25,6	0	0	0	0
Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola	28	71,8	8	20,5	2	5,1	1	2,6
A escola esforça-se por admitir todos os alunos		74,4	7	17,9	0	0	3	7,7

da sua localidade	29							
A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas	19	48,7	14	35,9	4	10,3	2	5,1
Os novos alunos são ajudados a integrar-se	26	66,7	12	30,8	0	0	1	2,6
A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade	20	54,1	11	29,7	3	8,1	3	8,1
Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si	10	25,6	23	59,0	5	12,8	1	2,6
A formação continua ajuda os profissionais a responder à diversidade	12	30,8	23	59,0	2	5,1	2	5,1
As respostas às "Necessidades Especiais" são respostas inclusivas	13	34,2	22	57,9	2	5,3	1	2,6
O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos	15	38,5	21	53,8	2	5,1	1	2,6
As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer	17	43,6	16	41,0	1	2,6	5	12,8
As aulas dão resposta à diversidade	8	2,6	25	67,6	3	8,1	1	2,7
As aulas são preparadas para serem acessíveis a todos os alunos	24	63,2	13	34,6	1	2,6	0	0
As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais	23	62,2	11	29,7	2	5,4	1	2,7
Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem	14	36,8	19	50,0	3	7,9	2	5,3
Os alunos aprendem de forma cooperativa	20	52,6	16	42,1	1	2,6	1	2,6
A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos	17	44,7	20	52,6	0	0	1	2,6
A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo	26	68,4	10	26,3	1	2,6	1	2,6
Os professores planificam e ensinam em parceria	12	31,6	24	63,2	1	2,6	1	2,6
Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos	30	70,6	8	20,5	0	0	1	2,6
O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos	14	35,9	21	53,8	3	7,7	1	2,6
Todos os alunos participam nas actividades fora da sala de aula	15	38,5	20	51,3	3	7,7	1	2,6
Os recursos da escola são utilizados para apoiar	20	55,6	14	38,9	0	0	2	5,6

a inclusão								
Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados	8	20,5	24	61,5	4	10,3	3	7,7
A especialização dos profissionais é bem rentabilizada na escola	11	28,9	21	55,3	4	10,5	2	5,3
As diferenças entre os alunos são utilizadas como um recurso para o ensino e para a aprendizagem	16	42,1	16	42,1	5	13,2	1	2,6
Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e a participação	25	65,8	12	31,6	0	0	1	2,6

---

Anexo F:  
(Percentagens das respostas dos pais aos indicadores para a inclusão)

## Caracterização percentual das respostas dos pais aos indicadores para a inclusão

Indicadores para a inclusão - pais	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		discordo		Necessito de mais informação	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	Tudo é feito para que todos se sintam bem vindos	136	66,0	62	30,1	4	1,9	4
Os alunos ajudam-se uns aos outros	67	32,5	110	53,4	12	8,3	12	5,8
Os profissionais colaboram uns com os outros	111	53,9	61	29,6	5	2,4	29	14,1
Profissionais e alunos tratam-se com respeito	93	44,9	88	42,5	16	7,7	10	4,8
Profissionais e pais trabalham em parceria	89	43,8	94	46,3	11	5,4	9	4,4
Profissionais e órgãos de gestão trabalham bem em conjunto	76	37,3	82	40,2	9	4,4	37	18,1
A comunidade local está envolvida com a escola	55	26,8	98	47,8	32	15,6	20	9,8
Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos	45	22,2	90	44,3	33	16,3	35	17,2
Todos os alunos são igualmente valorizados	115	55,6	58	28,0	21	10,1	13	6,3
A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas	99	48,3	60	29,3	40	19,5	6	2,9
Os novos alunos são ajudados a integrar-se	137	65,9	51	24,5	3	1,4	17	8,2
A escola organiza os grupos/turma valorizando a diversidade	107	52,7	58	28,6	11	5,4	27	13,3
As medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer	72	35,6	69	34,2	18	8,9	43	21,3
Os professores esforçam-se por tornar a escola um lugar aonde apetece ir	146	70,2	49	23,6	5	2,4	8	3,8
As aulas dão resposta à diversidade	87	42,9	98	48,3	4	2,0	14	6,9
As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais	95	46,8	76	37,4	7	3,4	25	12,3
Os alunos estão activamente envolvidos na sua própria aprendizagem	110	53,7	79	38,5	7	3,4	9	4,4
Os alunos aprendem de forma cooperativa	94	45,9	95	46,3	5	2,4	11	5,3
A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo	123	59,4	71	34,3	8	3,9	5	2,4
Os professores ajudam os alunos que têm dificuldades	153	74,3	46	22,3	2	1,0	5	2,4
O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos	170	81,7	31	14,9	5	2,4	2	1,0

---

São organizadas actividades fora da sala de aula que interessam aos alunos	148	71,8	43	20,9	6	2,9	9	4,4
--	-----	------	----	------	---	-----	---	-----

---

Anexo G:

(Percentagens das respostas dos alunos aos indicadores para a inclusão)

Caracterização percentual das respostas dos alunos aos indicadores para a inclusão.

Indicadores para a inclusão - alunos	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		discordo	
	n	%	n	%	n	%
	Às vezes faço trabalho em pares com um colega	134	70,9	37	19,6	18
Às vezes a minha classe é dividida em pequenos grupos	89	47,3	76	40,4	23	12,2
Eu ajudo os meus colegas nos trabalhos quando eles estão com dificuldades	135	71,8	40	21,3	13	6,9
Os meus colegas ajudam-me na sala de aula sempre que eu estou com dificuldades com o meu trabalho	127	67,2	49	25,9	13	6,9
Os meus trabalhos são colocados nas paredes para todos os poderem ver	130	68,8	51	27,0	8	4,2
O meu professor gosta de ouvir as minhas ideias	146	77,2	39	20,6	4	2,1
o meu professor gosta de me ajudar nos trabalhos	170	89,9	17	9,0	2	1,1
Eu gosto de ajudar o meu professor (a) quando ele (a) precisa de ajuda	164	86,8	20	10,6	5	2,6
Eu penso que as regras da sala de aula são justas	163	86,2	16	8,5	10	5,3
Alguns alunos da minha sala chamam nomes feios aos outros	85	45,2	57	30,3	46	24,5
Quando eu tenho problemas na escola há sempre um adulto que me pode ajudar	163	86,7	21	11,2	4	2,1
Às vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que quero fazer	85	45,2	57	30,3	46	24,5
Eu sinto-me feliz comigo próprio quando faço um bom trabalho	185	97,9	4	2,1	0	0,0
Quando tenho trabalho de casa normalmente percebo o que tenho que fazer	134	70,9	53	28,0	2	1,1
A minha família pensa que esta escola é boa	175	93,6	12	6,3	2	1,1
Se eu falto à escola o meu professor pergunta-me o que estive a fazer	157	83,1	17	9,0	15	7,9
Todos os alunos são bem recebidos nesta escola	179	94,7	6	3,2	4	2,1

Anexo H:  
(Médias das dimensões em meio rural e urbano para o grupo dos Pais)

Médias das dimensões em meio rural e urbano para o grupo dos Pais

**Group Statistics**

Meio geográfico a que pertence		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pais_culturas_média	Rural	72	1,9147	,54972	,06478
	urbana	95	1,8530	,56622	,05809
pais_políticas_média	Rural	78	1,7553	,61316	,06943
	urbana	93	1,7115	,61330	,06360
pais_organizar_apren	Rural	76	1,5132	,51905	,05954
	urbana	96	1,5430	,43484	,04438

Anexo I:  
(Caracterização sócioeconómica e cultural das turmas das escolas do 1º Ciclo do Ensino  
Básico,)

Descrição sucinta das características sócioeconómico e culturais das turmas das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com base em informação recolhida no Projecto Curricular de Escola (PCE) de 2008/2009, de cada uma das escola.

O sector 2 é constituído por seis escolas, três das quais inseridas em meio rural (E.B. 6, E.B. 15 e EB 17) e três em meio urbano (E.B.2, E.B. 9 e E.B. 14).

Neste sector, ao nível do meio rural, as localidades caracterizam-se por terem actividades económicas bastantes reduzidas, existindo uma forte exploração florestal e uma agricultura de subsistência. A maior parte da população é idosa e está reformada.

Nos últimos anos, a maior parte da população foi trabalhar para fora da localidade: na indústria, serviços e na construção civil (sendo que a maioria dos trabalhadores apenas visita a família aos fins-de-semana e nas férias). Alguns habitantes optam pela emigração. Assim sendo, as mães são as principais responsáveis pelo acompanhamento dos filhos, sendo a totalidade dos Encarregados de Educação do sexo feminino. Estas mães são na sua maioria domésticas, prestadoras de serviços agrícolas ou de serviços locais.

No que diz respeito à E.B.6 a turma era constituída por cinco alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, destes, dois eram NEE. O Corpo Docente no ano lectivo 2008/2009 foi constituído por uma professora titular de turma e por uma professora de educação especial a tempo parcial.

Em relação à E.B.15 a turma era constituída por nove alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, distribuídos por três anos de escolaridade 1º, 3º (3 alunos, abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de sete de Janeiro) e 4º ano. O Corpo Docente no ano lectivo 2008/2009 era constituído por uma professora titular de turma e por uma professora de educação especial a tempo parcial.

Já a E.B.17 tinha duas turmas, constituídas por um total de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. O corpo docente, no ano lectivo 2008/2009, foi constituído por dois professores titulares de turma e por um professor de Educação Especial a tempo parcial.

Em relação ao meio urbano algumas localidades apresentam ainda características de ocupação rural, apesar de terem sofrido nos últimos anos, um aumento populacional significativo que subsiste com um leque variado de ocupações. Nas localidades mais desenvolvidas a população local trabalha na cidade, na indústria de restauração, pequenos comércios e serviços.

Assim sendo a E.B.2, no ano lectivo 2008/2009, era frequentada por 86 alunos, distribuídos por cinco turmas. O Corpo docente era composto por nove professores (5 professores titulares de turma, uma de apoio educativo, duas de educação Especial (a tempo parcial) e uma em funções de coordenação de estabelecimento).

Na E.B.9 havia 155 alunos do 1ºciclo, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. O corpo docente nesse ano lectivo era constituído por sete professores titulares de turma, uma professora de educação especial e uma professora de apoio educativo (ambos a tempo parcial).

Por último, na E.B.14, funcionaram duas turmas de 1.º ciclo, num total de 20 alunos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, sendo que as crianças na sua generalidade apresentavam um grau elevado de dificuldades de aprendizagem. O corpo docente da escola era formado, no ano de recolha dos dados, por duas professoras titulares de turma e uma professora de apoio educativo (2 horas semanais) (PCE, 2008/2009). Salienta-se ainda que a população que frequentava esta escola apresentava um nível sócio económico médio baixo.

O sector 3 é constituído por quatro escolas, das quais duas estão inseridas em meio rural (E.B.5 e E.B.18) e duas em meio urbano (E.B.8 e E.B.10).

Neste sector as localidades em meio rural apresentam ainda um cariz agrícola por excelência, predominando as pequenas propriedades que originaram um povoamento disperso. A Subsistência da população é assegurada pelo desempenho de trabalhos na construção civil, função pública, comércio, indústria, serviços e agricultura. Alguma da população escolar é oriunda de famílias com fracos recursos económicos beneficiando da Acção Social Escolar. As famílias são pouco numerosas, apresentando um ou dois filhos.

Em relação à E.B.5 a população escolar era de 28 alunos, sendo um deles, NEE, na altura da recolha dos dados. As aulas eram asseguradas por dois docentes titulares de turma, um docente de educação especial a tempo parcial e dois auxiliares de acção educativa.

Na E.B.18 estavam matriculados 45 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11anos, distribuídos por três turmas, existindo dois alunos abrangidos pelo Decreto de Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro, e outros com problemas de aprendizagem. O pessoal docente era composto por três professores titulares de turma, uma professora de educação especial e uma professora de apoio educativo (estas últimas a tempo parcial).

Nas localidades do meio urbano, no sector 3, existem várias indústrias tais como: Indústrias alimentares, reciclagem de sucata, materiais de construção, indústria de restauração e pequenos comércios, fundições, metalurgia, azeite e cortiça. A comunidade local é heterogénea a nível social, cultural, económico e familiar. A ocupação profissional da população estende-se pelos sectores primário, secundário e terciário, sendo que existe uma grande parte da população que se dedica ao comércio ambulante. Há várias famílias desempregadas, muitas delas a viver com apoio do Regime Social e ainda famílias provenientes de outras zonas, na sua maioria por motivos de exclusão social, que são aqui acolhidas em habitações sociais, apresentando agregados familiares com problemas estruturais. Verifica-se, também, a existência de situações pontuais de alcoolismo e de toxicodependência. Neste contexto, alguns dos alunos oriundos destas famílias demonstram dificuldades de integração social, que se reflectem no comportamento e no rendimento escolar.

Na E.B.8 a população escolar era constituída por 161 alunos, distribuídos por duas turmas por cada um dos quatro anos lectivos, assegurados por oito docentes titulares de turma, mais um docente de educação especial a tempo parcial, um outro com funções de avaliador e de apoio educativo, um coordenador de estabelecimento e três auxiliares de acção educativa.

Em relação à E.B.10, esta era frequentada por 91 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, distribuídos pelos 4 anos de escolaridade, sendo que alguns destes alunos apresentam problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem e NEE. O corpo docente era constituído por cinco professores do ensino regular, uma professora de ensino especial e uma professora com assessoria ao Conselho Executivo sendo que as duas últimas apoiaram os alunos a tempo parcial.

O sector 4 é constituído por oito escolas, das quais sete em meio rural E.B.1, (E.B.3 não participou no estudo, por falta de disponibilidade durante o período de recolha de dados, por parte da docente da turma), E.B.4, E.B.7, E.B.12, E.B.13 e (E.B.16, que não participou no estudo porque não tinha alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º. 3/2008, de 7 de Janeiro) e uma escola em meio urbano (E.B.11).

No que concerne ao meio rural do sector 4, a comunidade local dedica-se à metalurgia, silvicultura, agricultura, à construção civil e aos serviços. Existindo também alguns sectores de actividade relativamente bem desenvolvidos, nomeadamente a indústria hoteleira, lacticínios e a produção de energia eléctrica. Por outro lado a falta de emprego na região tem implicado o abandono da terra por parte dos mais jovens, em

busca de melhores oportunidades, passando a exercer outras profissões fora da localidade, saindo pela manhã e regressando à noite, com excepção dos pequenos comerciantes. Assim sendo, os pais estão ausentes durante a maior parte do dia, deixando os seus filhos entregues a si próprios, a avós ou a vizinhos. O nível sócio-cultural dos encarregados de educação é médio-baixo. A maioria tem apenas como habilitação o 4º ano de escolaridade ou a antiga Telescola. Também são notórios alguns casos de alcoolismo, toxicod dependência e fracas expectativas dos pais relativamente à escolaridade dos filhos.

No que diz respeito à E.B.1, esta era frequentada por 71 alunos, distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. Dos alunos referidos, 17 tinham dificuldades de aprendizagem e dois estavam abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. O corpo docente era composto por quatro docentes titulares de turma, um professor de ensino especial, uma docente de apoio educativo, ambos a tempo parcial.

A E.B.4 era frequentada por 23 alunos (um dos quais NEE). Os alunos estavam distribuídos por duas turmas. O corpo docente foi composto por dois docentes titulares de turma a tempo inteiro, uma professora de ensino especial, dois docentes de apoio educativo, sendo que estes desempenhavam funções a tempo parcial.

Na E.B.7 havia 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. O corpo docente era composto por dois docentes titulares de turma, uma professora ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente (ECD), uma professora, uma educadora de ensino especial, e uma docente de apoio educativo (a tempo parcial).

Já a E.B.12 era frequentada por 28 alunos distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. O pessoal docente era formado por dois titulares de turma, um de ensino especial (duas horas por semana), um de apoio educativo (um dia por semana), um de apoio à escola/artigo 79º do (ECD) destacada na (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Abrantes.

Em relação à E.B.13, esta era frequentada por 19 alunos, distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. Nesta escola leccionaram duas professoras do ensino regular, apoiadas por uma docente da educação especial a tempo parcial.

Por último, a localidade em meio urbano do sector 4, estava inserida numa zona muito rica em indústrias tais como: fundição, metalurgia, azeite e cortiça, que ao longo do tempo têm vindo a desaparecer. Presentemente, as indústrias que ainda se encontram a laborar lutam com grandes dificuldades. A grande maioria das famílias é de fracas

recursos económicos, sendo o grupo social preponderante de “classe baixa”. A população trabalha na construção civil, indústria e comércio, encontrando-se uma grande parte desta, desempregada, subsistindo apenas com o Rendimento Social de Inserção.

A E.B.11 era frequentada por uma turma com um total de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Um destes alunos apresentava dificuldades de aprendizagem e um integrava o Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro. O pessoal docente foi um professor titular de turma, um de ensino especial (2 horas semanais) e um professor de apoio educativo (5 horas semanais).