



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE.

Débora Marina da Silva Nunes

Lisboa, setembro de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE.

Débora Marina da Silva Nunes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, setembro de 2012

Resumo

Os agentes educativos defensores de uma educação inclusiva acreditam que a criança com necessidades educativas especiais, devem estar integradas em salas do ensino regular. No entanto, estão conscientes que esta evidência encara novos desafios, os quais solicita uma planificação e implementação cuidadosa.

A inclusão de crianças com NEE no pré-escolar do ensino regular, obrigou a uma preparação prudente e a um trabalho de estreita cooperação, entre o educador da sala, o docente de educação especial e outros agentes educativos, que formam uma equipa multidisciplinar.

A escola inclusiva depara-se com um novo desafio e criam-se expectativas em torno da criança com NEE. Vários autores refletiram sobre esta evidência revelando as mesmas posições em relação ao sucesso da inclusão através da colaboração e cooperação destes docentes. “ *Nesta perspectiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador (...), passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial (...), que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.*” (Correia, 2008: p.50)

É nesta perspectiva que abordamos nesta dissertação o papel/funções do educador do ensino regular e o docente da educação especial, o trabalho cooperativo entre estes agentes educativos e compreender se esta cooperação surge como fator facilitador e contributivo para a inclusão de crianças com NEE.

Entendemos que não pode existir ligação entre agentes educativos se não houver por base uma boa cooperação que apoie e facilite o processo de inclusão, existindo fatores fulcrais, tais como: motivação, empenho e flexibilidade.

Este projeto de investigação aborda o trabalho cooperativo entre os educadores do regular e docentes da educação da educação especial e os contributos na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Definiu-se assim, no enquadramento teórico, uma abordagem à educação especial e inclusiva e ao trabalho cooperativo.

Na segunda parte deste trabalho, a do enquadramento empírico, apresentou-se a metodologia, os instrumentos utilizados na recolha dos dados (inquérito por questionário), a caracterização do meio e da amostra (educadores de infância do regular e da educação especial).

A última parte diz respeito à recolha, análise e interpretação dos dados e discussão dos resultados.

Assim sendo, confirmou-se que o trabalho cooperativo entre estes agentes educativos facilita a inclusão de crianças NEE nas classes regulares, bem como, proporciona o seu bom desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação especial, inclusão, educadores do ensino regular, docentes de educação especial, trabalho cooperativo.

Agents educational advocates inclusive education believe that children with special educational needs should be integrated into regular education classrooms. However, they are aware that this evidence faces new challenges, which calls for careful planning and implementation.

The inclusion of children with SEN in preschool regular education required a prudent preparation work and close cooperation between the educator of the room, the teacher of special education and other educational agents, forming a multidisciplinary team.

The inclusive school is faced with a new challenge and it creates expectations around the child with SEN. Several authors have reflected on this evidence revealing the same positions relative to the success of inclusion through collaboration and cooperation of these teachers. *"In this perspective, the inclusive philosophy requires radical changes with regard to the role of the educator (...), passing them to intervene more directly with students with SEN, the role of the special education teacher (...), they should take more stakes active in the learning process of the students."* (Correia, 2008: p.50)

It is in this perspective that we address in this paper the role / functions of the regular education teacher and special education teacher, cooperative work between these educational agents and understand whether this cooperation comes as facilitator and contributory factor to the inclusion of children with SEN.

We understand that there can be no connection between educational agents if there is a good basis for cooperation to support and facilitate the process of inclusion, there are key factors, such as motivation, commitment and flexibility.

This research project addresses the cooperative work among educators in regular education teachers and special education and the contributions of the inclusion of children with special educational needs.

Was defined in the theoretical framework, an approach to special education and inclusive and cooperative work.

In the second part of this work, the empirical framework, presented the methodology, the instruments used to collect data (questionnaire survey), and the characterization of the sample (kindergarten teachers of regular and special education).

The last part concerns the collection, analysis and interpretation of data and discussion of results.

Thus, it was confirmed that the cooperative work between these educational agents facilitates the inclusion of children SEN in regular classes, and provides its smooth development.

Keywords: Special education, inclusion, regular education teachers, special education teachers, cooperative work.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família pelo apoio incondicional, pois o seu contributo permitiu que realizasse o sonho de me instruir na área da educação especial.

Quero também agradecer à minha madrinha pelos conselhos e apoio, e aos meus amigos que me acompanharam nesta “aventura”.

Às minhas colegas de curso pela amizade e ajuda.

Aos educadores da Região Autónoma da Madeira, o meu apreço e gratidão, pela colaboração no processo de respostas do inquérito, pois sem eles, esta investigação não poderia ter sido realizada.

Por último, mas igualmente importante, ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela disponibilidade e orientação ao longo da dissertação.

O meu bem-haja a todos.

Abreviaturas

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Programas Educativos

PEI – Plano Educativo Individual

PIAF – Plano Individual de Apoio À Família

RAM – Região Autónoma da Madeira

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

Resumo	ii
Abstrat	iv
Agradecimentos	vi
Abreviaturas.....	vii
Índice	1
Índice de gráficos.....	4
Índice de tabelas	6
Introdução.....	9
PARTE I - Fundamentação teórica.....	11
Capítulo 1 - Educação Especial	12
1.1 - História da Educação Especial	13
1.2 – Definição de Necessidades Educativas Especiais	18
1.2.1 - Crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	21
Capítulo 2 - Inclusão	26
2.1 – A Inclusão e a sua Importância.....	27
2.2 - Vantagens da Inclusão de crianças com NEE no Ensino Regular	32
2.3 - Estratégias a adotar pelo educador do ensino regular:	35
Capítulo 3 - Cooperação	38

3.1 - A importância da Cooperação numa nova perspectiva.....	39
3.2 - O trabalho cooperativo na escola	40
3.2.1 - Funções do Docente da Educação Especial	43
3.3 – Cooperação: contributos para a inclusão	44
3.4 - A Importância da Formação em Educação Especial.....	48
PARTE II - Enquadramento Empírico	51
Capítulo 4 - Metodologia.....	52
4.1 - Metodologia	53
4.1.1 - Conceptualização do estudo	55
4.1.2 - Definição do problema	55
4.1.3 - Objetivos de estudo	56
4.1.4 – Formulação das hipóteses.....	57
4.2 – Instrumentos utilizados.....	58
4.3 – Caracterização do meio	59
4.4 - Caracterização da Amostra.....	61
PARTE III - Investigação	64
Capítulo 5 - Análise e Interpretação de dados.....	65
5.1 – Preenchimento e recolha dos dados.....	66
5.2 – Modelo de tratamentos de dados	66

5.3 – Análise e interpretação dos dados	67
5.4 – Discussão dos resultados	94
Conclusão	97
Bibliografia.....	100
Legislação.....	103
Sites consultados	104
Anexos.....	105

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idade.....	67
Gráfico 2 - Sexo.....	68
Gráfico 3 - Tempo de serviço	69
Gráfico 4 – Valência.....	70
Gráfico 5 - Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?.	71
Gráfico 6 - Se sim, de que tipo?	72
Gráfico 7 - Questão 1.....	73
Gráfico 8 - Questão 2.....	74
Gráfico 9 - Questão 3.....	75
Gráfico 10 - Questão 4.....	76
Gráfico 11 - Questão 5.....	77
Gráfico 12 - Questão 6.....	78
Gráfico 13 - Questão 7.....	79
Gráfico 14 - Questão 8.....	81
Gráfico 15 - Questão 9.....	82
Gráfico 16 – Questão 10.....	83
Gráfico 17 – Questão 11	84
Gráfico 18 - Questão 12.....	85

Gráfico 19 - Questão 13.....	86
Gráfico 20 - Questão 14.....	87
Gráfico 21 – Questão 15.....	88
Gráfico 22 – Questão 16.....	89
Gráfico 23 - Questão 17.....	90
Gráfico 24 - Questão 18.....	91
Gráfico 25 - Questão 19.....	92

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	67
Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos segundo o género.	68
Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço.....	69
Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos segundo a valência.	70
Tabela 5 - Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão? ..	71
Tabela 6 - Se sim, de que tipo?.....	72
Tabela 7 - O docente de educação especial deve fornecer recursos, apoio emocional e motivação aos professores do ensino regular.	73
Tabela 8 - O docente de educação especial deve cooperar com os pais, educadores e outros técnicos de forma a obterem informação sobre o aluno.	74
Tabela 9 - Pertence ao docente de educação especial esclarecer os agentes educativos sobre as implicações de determinada problemática.	75
Tabela 10 - Cabe ao docente de educação especial promover ações de formação sobre as várias problemáticas.	76
Tabela 11 - Deve fornecer bibliografia ou documentação sobre os diversos temas.....	77
Tabela 12 - Considera que este deve planificar atividades em parceria com o educador do ensino regular e outros técnicos.....	78
Tabela 13 - Cabe ao docente de educação especial encontrar soluções para os problemas que possa ameaçar a colocação de alunos em salas de aula do ensino regular.	79
Tabela 14 - Concorda com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular?.....	80

Tabela 15 - Considera que numa escola do ensino regular deve haver um docente especializado na área da educação especial?.....	82
Tabela 16 – Considera que o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente do ensino especial facilita a inclusão da criança com necessidades educativas especiais?.....	83
Tabela 17 - O educador do ensino regular, mesmo sem formação na área da educação especial deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para crianças com dificuldades?.....	84
Tabela 18 - As crianças com NEE deveriam frequentar uma escola especializada nas suas patologias?.....	85
Tabela 19 - Na sua escola foram eliminadas barreiras arquitetónicas que facilitem a inclusão da criança com NEE?.....	86
Tabela 20 - Já trabalhou em cooperação com um docente de educação especial?.....	87
Tabela 21 – Como avalia o relacionamento profissional existente entre o docente do ensino regular e o de educação especial, na sua escola?.....	88
Tabela 22 – Considera que na sua escola há partilha de conhecimentos entre o educador do ensino regular e o de educação especial?	89
Tabela 23 - Cabe aos dois docentes planificar as atividades a desenvolver com as crianças com NEE.	90
Tabela 24 - Considera que a realização de ações de formação específicas sobre NEE pode facilitar a inclusão?.....	91
Tabela 25 - Considera que se tivesse mais formação em educação especial, estaria mais preparado para realizar um trabalho cooperativo com o docente de educação especial.	92
Tabela 26 - Que contributos o trabalho cooperativo do educador do ensino regular e o docente de educação especial, proporciona à inclusão de crianças com NEE?	93

“ O professor de apoio constitui, então, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com necessidades educativas especiais...”

Madureira e Leite (2003: 134)

Este projeto de investigação surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação João de Deus, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Durante o nosso percurso como profissionais de educação, deparamo-nos com a missão de acolher as crianças na sala, respeitando as suas características e ajudando-as a superarem os seus obstáculos, oferecendo-lhes um ambiente seguro, acolhedor de modo a se desenvolverem de forma harmoniosa. Assim, construímos uma escola inclusiva que consagra a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

No entanto, quando nos propomos a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, por vezes, sentimo-nos de braços atados perante a sua problemática. Devido a diversos fatores: falta de formação na área da educação especial, meios para intervir, desconhecimento das características relacionadas com a patologia, falta de cooperação e definição de funções entre os agentes educativos ou atribuição das questões relacionadas à criança apenas ao docente especializado.

É nesta perspetiva que surge a problemática desta dissertação, pois pretendemos perceber se o educador do ensino regular e docente de educação especial realizam trabalho cooperativo entre si face às crianças com necessidades educativas especiais.

Desenvolvemos uma revisão de literatura alusiva à Educação Especial e Educação Inclusiva e os contributos do trabalho cooperativo que estes agentes educativos desempenham face à inclusão da criança com NEE.

A nível metodológico utilizamos como instrumento de recolha de dados o inquérito, dirigido a 207 educadores de infância do ensino regular e docentes de educação especial, que exercem as suas funções em valência de creche, jardim-de-infância e pré-escolar, da Região Autónoma da Madeira (Quadro de Zona Pedagógica A e C).

Da análise de dados, destacamos que em relação à inclusão observamos que os docentes manifestam a mesma opinião, porém divergem um pouco na atribuição de funções/papéis a cada sector de educação bem como no trabalho cooperativo que realizam entre si.

PARTE I - Fundamentação teórica

Capítulo 1 - Educação Especial

1 - Educação Especial

1.1 - História da Educação Especial

Nas sociedades antigas muitos eram os nomes que designavam um sujeito com deficiência, devido á ignorância que se vivia nessa época. Durante muito tempo mantiveram uma mentalidade retrógrada em relação a este assunto. Assim sendo, poder-se-á dizer-se que a evolução da história da educação especial divide-se em três fases.

Numa primeira fase, era comum a separação das crianças que eram designadas como anormais, sendo habitual o infanticídio.

Na cidade de Atenas, os indivíduos que apresentavam deficiências eram abandonados em locais desconhecidos, em Roma eram exibidos em festividades e em Esparta eram tratados como seres desumanos.

Grandes mudanças se registaram numa segunda fase, a proteção, pois a conceção surgiu com o desenvolvimento das religiões monoteístas. O Cristianismo condenou os atos de eutanásia e infanticídio até aí praticados, e passou a vê-los com piedade e compaixão. Assim, as diversas ordens religiosas começaram a dar apoio às pessoas portadoras de NEE. Criou-se diversos hospícios onde era dada assistência a nível de alimentação e de vestuário e pouco mais se fazia. A razão pelas quais as ordens religiosas cuidavam destas pessoas, era porque acreditavam que os deficientes eram advogados todos poderosos junto do céu, sendo necessário tratá-los bem, para se obter as graças desejadas de Deus.

Ainda na época do Renascimento, registou-se uma terceira fase - *emancipação*. A medicina começou a evoluir, e foi a partir daí que a sociedade consciencializou-se que os deficientes poderiam ser educados e tratados através de um processo terapêutico-pedagógico.

Este período registou-se em duas fases diferentes: a *institucionalização* e a criação de *centros específicos*.

A *Institucionalização* surge nos finais do século XVIII e princípio do século XIX, é a partir daqui que podemos considerar que surge os primórdios da Educação Especial.

Por fim, a sociedade começou a mudar a sua mentalidade, a sua forma de ver os outros, e toma entendimento da necessidade de atender às dificuldades destas pessoas, apesar de ser visto ainda como um processo de auxílio e não como um processo educativo e de desenvolvimento pessoal. Porém, estas pessoas continuavam a ser internadas em instituições longe das cidades, pois a sua presença entre a sociedade ainda não era bem aceite.

Aos poucos vai surgindo estudiosos que provam que estas pessoas têm capacidades: em 1749 Jacob Rodrigues Pereira, demonstrou na Academia de Paris que conseguia ensinar surdos – mudos a falar e a ler, em 1784 Valentin Haüy fundou igualmente em Paris a primeira escola para cegos, em 1830 surge uma nova publicação da autoria de Voisin “Aplicação da Fisiologia do cérebro no estudo das crianças que necessitem de Educação Especial”.

Os *Centros Específicos* aparecem nos finais do século XIX e primeira metade do século XX, e nesta fase surgiu uma grande mudança, agora a criança com deficiência pode ser educada e é capaz de aprender. Estes centros específicos, destacam-se pelas suas características, eram edificadas para diferentes tipos de deficiência (cegos, surdos, doentes mentais...).

Surge assim, a Educação Segregada. Os principais fatores que influenciaram o aparecimento e crescimento destes centros foram o surgimento da psicologia como uma disciplina científica, surgindo desta forma escalas de avaliação (Binet). Por sua vez, Montessori e Decroly construíram uma pedagogia terapêutica. As teorias de Taylor influenciaram a organização escolar, pois este proponha que para os professores atingirem mais sucesso deveriam especializar-se consoante as diferentes incapacidades, pois só assim conseguiriam obter melhores resultados nas tarefas do ensino – aprendizagem. Também a obrigatoriedade do ensino, contribuiu para que se fundasse escolas especiais para poder responder às necessidades destas crianças, visto elas possuírem um ritmo de aprendizagem diferente, necessitando, desta forma, de um acompanhamento individualizado.

A partir de 1950 -1994, começou a considerar-se que estes centros especiais / escolas especiais restringiam as crianças com deficiência do mundo que as rodeiam, pois elas encontravam-se diariamente num ambiente muito fechado, favorecendo a sua segregação. Então, nasceu pela primeira vez a ideia de normalização/integração. Foi na Dinamarca, que as associações de pais começam a pedir uma mudança, e pela primeira vez começou-se a integrar os deficientes na escola regular e os indivíduos em ambientes laborais ditos normais. Foi a partir daqui, que toda a Europa abre às portas a este novo princípio – *a normalização*, onde qualquer pessoa tem direito a levar uma vida mais normalizada possível, e pode usufruir dos serviços da comunidade em que está inserido.

Já em Portugal, os primeiros passos no ensinamento a estas crianças teve início no final do século XIX com o Rei D. João VI, que no ano de 1822 incentivou a educação a pessoas surdas e cegas. Desde então foram criados asilos, instituições, associações, contudo, contemplavam uma educação com base na segregação.

Enquanto pela Europa começou a ser questionado este tipo de educação, o nosso país a 2 de maio de 1977, criou o Decreto-lei nº 174/77, que pela primeira vez contemplava um regime de matrícula, avaliação de conhecimentos e dispensa de frequência, para os alunos portadores de deficiência física ou psíquica, quando estes eram integrados no ensino regular, contemplando apenas os ensinamentos Preparatórios e Secundários.

Em 31 de Dezembro de 1979, o Decreto-lei nº538/79, vem assegurar o ensino obrigatório às crianças portadoras de deficiência, e o estado tinha o dever de promover e expandir o Ensino Básico Especial. Contudo e dentro desta linha, em 7 de setembro de 1984 saiu um Decreto-lei nº301/84 que afirma novamente a escolaridade obrigatória, mas se a criança apresentar uma incapacidade grave que seja comprovada poderá ser dispensada da escolaridade obrigatória.

Só nos anos noventa, com a saída do Decreto-lei nº35/90, é que a escola tornou-se obrigatória sem exceções algumas. Seguidamente, regulamentou-se a integração das crianças com deficiência estabelecendo-se um regime educativo com o Decreto-lei nº319/91 a 23 de Agosto. Os procedimentos e prazos para a implementação destas medidas vêm a ser definidos pela saída do despacho nº 173 / 91 de 3 de Outubro.

O Despacho normativo n.º 98-A/ 92 publicado no Diário da República – I Série B n.º140 de 20/6 aprova o novo sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico, inserindo-se no contexto da reforma do sistema educativo e apresenta alguns aspectos muito relevantes para a Educação Especial, nomeadamente, para a possibilidade de existência de Adaptações Curriculares, Currículos Alternativos e Avaliação Especializada.

No Despacho conjunto 112/ SERE/ SEEBS/ 93 de 26 de maio publicado do Diário da República n.º 140 - II Série de 93/ 06/ 17. Este aplica-se aos Ensinos Básico e Secundário, e tem por objectivo estabelecer as normas a observar, quanto à distribuição dos alunos pelas escolas (Oficiais e do Ensino Particular e Cooperativo) e quanto ao funcionamento dos cursos e constituição de Turmas.

É de realçar para a Educação Especial a alínea 23 em que se estabelece que «em *cada escola, as vagas são preenchidas com prioridade absoluta pelos alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do DL. N.º 319/ 91*». O Decreto-lei n.º 301/ 93 de 31 de Agosto, publicado no Diário da República n.º 204 - I Série A de 93/ 08/ 31, estabelece o regime de matrícula e de frequência no Ensino Básico para as crianças e jovens em idade escolar.

Salienta-se com interesse para a problemática em estudo, a referência no seu 3º artigo à obrigatoriedade de frequência da escolaridade por parte de alunos com necessidades educativas especiais. Tudo isto foi muito importante, pois reconheceu-se que não existia só o dever mas sobretudo o direito à educação, e que a escola regular cada vez mais deveria prepara-se para dar resposta a estas crianças.

Em 1994, realizou-se entre o dia 7 a 10 de junho, em Salamanca uma Conferência Mundial da UNESCO, sobre as necessidades educativas especiais, tendo por tema principal Acesso e Qualidade. O documento que foi elaborado nesta conferência tinha como principal objectivo conseguir uma “**Escola para todos**”, que integrassem todas as crianças independentemente das suas diferenças e necessidades. Assim, este documento formou um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com NEE, sendo igualmente um excelente guia para os estados membros e para as organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de princípios, políticas e práticas no sector das necessidades educativas especiais.

Surgiu também o despacho nº 105, que propunha-se a responsabilizar muito mais as Instituições públicas, onde referia que as equipas de Coordenação dos apoios Educativos deveriam ser eliminados, e para substituir estas, deveria construir-se um conjunto de medidas que dessem resposta articulada e integrada aos problemas das crianças com NEE. Estas medidas aprovam em *centrar* nas escolas as intervenções necessárias com o objectivo de promover o sucesso das crianças com NEE, *assegurar* de uma forma articulada e flexíveis os apoios necessários ao desenvolvimento do projeto “**uma escola para todos**”, criar práticas pedagógicas diversificadas, dar prioridade à colocação do pessoal docente e técnico, e por fim reconhecer a importância do professor do ensino regular.

Este despacho aclama um regime aplicável à prestação de Serviços de Apoio Educativo de acordo com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, visando a igualdade de oportunidades, promover a integração socioeducativa, articular respostas entre os recursos da escola e os serviços comunitários.

A escolaridade obrigatória passou a ser consagrada a todas as crianças desde a década de 90 do século passado, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, independentemente das suas competências ou limitações. Pois esta devia ter como missão promover a igualdade de oportunidades.

Com a Declaração de Salamanca (1994), foi declarado que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

Esta mesma declaração defende que os alunos, independentemente das suas diferenças, devem aprender sempre que possível. As escolas devem proceder a atos de adaptação de vários tipos de aprendizagens, de modo a que se consiga satisfazer as necessidades individuais de cada aluno. Como por exemplo, estratégias pedagógicas eficientes, currículos adequados, bons recursos e uma boa cooperação com as respetivas comunidades.

A finalidade de uma educação inclusiva é o de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais. Esta perspetiva está sobretudo orientada para o currículo, em oposição à perspetiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças.

O problema das crianças deficientes diz respeito a todos os cidadãos, pois estas são parte integrante da nossa sociedade. Mas apesar de tudo, a integração destas crianças nas classes regulares enfrenta diversas dificuldades.

As necessidades de todos e de cada um devem ter a mesma importância. É tendo por base estas necessidades que deve surgir o planeamento das sociedades para integrar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar uma igual oportunidade de participação a todos.

1.2 – Definição de Necessidades Educativas Especiais

Parece-nos não existir uma definição única deste conceito e muitas vezes não é percebido da mesma forma pelos agentes educativos implicados, como por exemplo: pais, docentes do regular, docentes da educação especial, médicos, psicólogos, terapeutas, entre outros.

O chamado Warnock Report, publicado nos Estados Unidos da América (1978), veio dar importância quanto à aprendizagem escolar/currículo seguindo um modelo educativo ao invés de um paradigma médico ou médico-pedagógico.

Foi neste contexto de este relatório introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, o qual «*refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou a realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica*», afirma Wedel, citado por J. Bairrão (1995: 310).

Assim sendo, o conceito de Educação Especial apontado a crianças e jovens com dificuldades associadas a deficiências, deu origem a um conceito mais amplo de

necessidades educativas especiais, que se estende a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem.

Warnock Report (1978), categoriza em três itens as necessidades educativas especiais, das crianças em idade escolar que não atingem os objetivos propostos:

- a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo;
- a necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado;
- a necessidade de dar em particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

No *Education Act* (Londres, 1981), citado por Madureira e Leite (2003), consideram que “*uma criança tem necessidades educativas especiais se tive dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial*”. Compreende-se, então que uma criança tem dificuldades na aprendizagem se tiver:

- Maiores dificuldades para aprender do que o esperado para a sua faixa etária.
- Uma incapacidade que a impede de aprender com os meios oferecidos pelas escolas.

Em análise comparativa das definições do conceito “*necessidades educativas especiais*” Madureira e Leite (2003), constataram que enquanto *Warnock Report* se centra nas exigências que estas populações colocam às escolas, na definição *in Education Act* dá-se relevância às dificuldades que a criança sente em atingir ao currículo escolar.

Segundo Correia (1999: 47), a expressão “*necessidades educativas especiais*” ajusta-se na progressiva democratização das sociedades, refletindo-se assim, “*O postulado na filosofia a integração e proporcionando na igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescentes em idade escolar*”.

Para Correia, a terminologia NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com a sua problemática.

Generalizando, o desenvolvimento de uma criança NEE regista-se de forma mais lenta do que na maioria das crianças da sua idade, revelando carências nas aprendizagens que são previstas estarem assimiladas em determinada faixa etária. Este atraso de desenvolvimento, pode afetar a aquisição de competências como a consciência de si própria, a comunicação, a socialização, a autonomia e a resolução de problemas.

«Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, aqueles que experienciam graves dificuldades o processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num o mais seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade» (Ministério da Educação: p.13)

Numa perspetiva de inclusão, a Declaração de Salamanca (1994), associa ao conceito de necessidades educativas especiais, às deficiências, às dificuldades de aprendizagem e à sobredotação, não esquecendo as crianças que trabalham e as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Em Portugal, os Decretos-lei nº6/2001 e nº7/2001, de 18 de janeiro, definem como NEE, a incapacidade ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Relativamente ao conceito de NEE, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, Necessidades educativas especiais são, assim, aquelas que resultam de limitações significativas ao nível da atividade 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, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

1.2.1 - Crianças com Necessidades Educativas Especiais

As autoras Madureira e Leite (2003), referem que alguns estudos anglo-saxónicos revelam que o processo de identificação dos alunos revela algumas características comuns, entre as quais são de assinalar as seguintes:

- Disposição para enfatizar as condições sociofamiliares e físicas dos alunos em vez das suas aquisições/resultados e do seu desenvolvimento no seio do currículo escolar;
- Propensão para realizar julgamentos globais, não existindo informação fatural e registada relativamente às experiências e aprendizagens escolares realizadas pelos alunos;
- Habilidade na identificação de problemas sensoriais, motores e de saúde mais óbvios, podem ter também implicações educacionais;
- Capacidade na identificação de dificuldades comportamentais cujas causas conhecem; no entanto, dificuldades emocionais de outro tipo, quando menos óbvias, não são identificadas;
- Queda a não diferenciar necessidades especiais e necessidades educativas especiais.

Porém, estas autoras concluem esta ideia referindo que o mais importante é considerar as dificuldades da criança de forma individual, “*centrando-se a atenção em determinado aluno e no processo como este interage face aos diferentes contextos de aprendizagem que a escola lhe proporciona*”. (p.34)

A expressão *necessidades educativas especiais* é aplicada a crianças que precisam do apoio da educação especial e que perante o seu sucesso e desenvolvimento são adotados

programas educativos individuais. Também se refere a crianças que demonstram dificuldades em período pré-escolar e que, perante as suas características precisam de ajuda e da atenção acrescida por parte dos educadores.

O conceito de necessidades educativas especiais, só foi adoptado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as chamadas sobredotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Brennan (1998, cit. Correia, 1999: 36), refere-se ao conceito de NEE, afirmando que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

A Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (LEI N.º 9/89 DE 2 de maio) considera a

(...) pessoa com deficiência aquele que por algum motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade por estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os factores sócio-culturais dominantes (Art.2, 1995:5).

É precisamente em função da problemática apresentada por cada criança que iremos efetuar adaptações curriculares, de modo a podermos classificar as NEE. Assim sendo,

Correia (2008), também classifica as NEE dividindo-as em dois grandes grupos: significativas e as ligeiras.

■ NEE Significativas

Neste grupo encontram-se sujeitos onde as mudanças no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Sendo necessário efetuar adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno.

Dentro deste mesmo grupo, encontramos um conjunto de categorias específicas, relacionadas com o insucesso escolar da criança ou adolescente:

- As dificuldades de aprendizagem específicas
- Os problemas de comunicação
- A deficiência mental
- As perturbações emocionais e de comportamento
- A multideficiência
- A deficiência auditiva
- Os problemas motores
- Outros problemas de saúde
- A deficiência visual
- As perturbações do espectro do autismo
- A surdo-cegueira
- Os traumatismos cranianos

■ NEE Ligeiras

Neste grupo, encontram-se as crianças com problemas ligeiros. No entanto, é necessário adaptar o currículo escolar, de forma parcial, atendendo às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento.

Estes problemas ligeiros podem ser:

- A nível do desenvolvimento das funções superiores
- A nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócio emocional
- Relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Correia (2008) menciona, de que para fazermos referência aos vários tipos de NEE temos de, em primeiro lugar, proceder à sua classificação. Pois este método permite elaborar um programa de intervenção mais eficaz mediante a problemática apresentada pela criança.

Para além deste motivo, Zubin (1967, cit. por Correia 2008), acredita que existem três passos importantes para realizar uma classificação, tais como:

- Procura de uma etiologia ou causa;
- Formulação de um prognóstico;
- Seleção de uma terapia.

As crianças com NEE têm o direito à liberdade e à igualdade de direitos que lhes permita desenvolver as suas capacidades.

A legislação portuguesa contempla medidas que visam dar resposta a estas crianças, privilegiando, como refere Correia (1997) a “*máxima integração do aluno*” na escola regular “*de acordo com o princípio de que a educação se deve processar num ambiente o mais normal possível.*”

A lei de bases do Sistema Educativo, refere os dois modelos em que se realiza a educação especial: em “*estabelecimentos regulares*”, e em “*instituições específicas*”, ambos a cargo de educadores especializados. Refere ainda que a opção pela segunda situação apenas deverá ser escolhida quando se verificar que a solução em estabelecimentos do ensino regular já não for adequada ao tipo e ao grau de deficiência.

Capítulo 2 - Inclusão

2 -Inclusão

2.1 – A Inclusão e a sua Importância

«A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino constitui a inovação educativa atualmente defendida, a qual surge na sequência de princípios que se têm vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.» (Madureira e Leite, 2003:9)

No ano de 1994, reuniram-se de 7 a 10 de Junho, em Salamanca (Espanha), cerca de três centenas de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da “**Educação para todos**”, abordando as mudanças fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva, tornando as escolas capazes de atender a todas as crianças, principalmente as que têm necessidades especiais. Dessa reunião resultou uma declaração de intenções, a Declaração de Salamanca.

A declaração refere que, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Menciona, também, que estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adoptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades.

A noção de Escolas Inclusivas institui o propósito segundo o qual mais do que integrar crianças no ensino regular, trata-se de inclui-las, em idade escolar, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, impedindo excluí-las e procurando momentos de aprendizagens diferenciadas que promovam o sucesso escolar graças à diferenciação que se estabelecer.

Segundo Correia (1997: 169), apenas estaremos em plena realidade de inclusão nas nossas escolas quando existir:

- uma planificação e programação eficazes para a criança com NEE;

- uma preparação adequada do docente do regular, do docente especializado e de todos os técnicos envolvidos no processo;
- um conjunto de práticas e serviços de apoio necessários a um bom atendimento da criança com NEE;
- uma legislação que se empenhe sobre todos os aspetos da inclusão de crianças NEE nas escolas regulares;
- e uma boa cooperação entre escolas, família e comunidade.

Em suma, segundo este autor para uma concretização da inclusão será então fundamental, todos estes “passos” para assim ser uma realidade o sucesso dos programas de inclusão.

Estas orientações reforçaram o papel da escola e do docente do ensino regular e transferiram, para a educação geral muitas das responsabilidades que, até aí se mantinham num subsector distinto: a educação especial. Para além disso, contribuíram para que se questionasse a estratégia de apoio muito utilizada, que consistia em separar da classe regular, por períodos determinados, as crianças a atender, de modo a que uma intervenção educativa compensatória, a cargo de um especialista, pudesse ter um lugar num espaço próprio, a sala de apoio.

Argumenta-se por exemplo que:

- A separação da criança do grupo pode trazer consequências negativas para a sua autoimagem, passando a considerar-se como diferente e diminuída;
- A permanência na sala de apoio representa, muitas vezes, uma menor estimulação, uma interação mais pobre com os colegas, oportunidades educativas mais limitadas.

Segundo Ainscow, (1998), é necessário reformular as escolas, de modo que se consiga oferecer aos alunos respostas positivas, tendendo às suas características individuais “*como algo que deve ser incentivado e motivo e regozijo*”.

Exigem-se mudanças na escola, para que esta abandone por completo a sua visão global da turma como um grupo homogêneo, pela visão heterogênea do mesmo, currículo comum adaptado à realidade. As escolas devem proporcionar um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em que os atores principais serão aqueles com as suas vivências, dificuldades e problemas e os professores têm de assumir o compromisso de trabalhar em equipa, efetuando um trabalho eficaz para toda a escola, para que toda a comunidade educativa se sinta apoiada e não apenas virada para os resultados obtidos pelos alunos, proporcionando assim uma educação apropriada e de alta qualidade para todos.

Para o mesmo autor, uma escola eficiente e com qualidade de ensino, que olha para a criança de forma igual, independentemente da sua classe económica e social, é possível fazer mais progressos do que uma escola com métodos de ensino mais pobre.

Este também sugere, uma vontade para reestruturar os programas das escolas a responder à diversidade dos alunos que a frequentam. A escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

As escolas inclusivas têm que receber todos os alunos sem exceção, de forma igual pois todos os alunos têm o direito de serem incluídos no mesmo tipo de ensino, mas os alunos com NEE devem receber os serviços adequados às suas características e necessidades. Isto implica:

- Flexibilização da organização escolar;
- Estratégias de ensino;
- Gestão dos recursos e dos currículos.

Todas estas medidas visam esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las.

A perspectiva de “inclusão” deveria hoje fazer parte integrante de todas as escolas. A autonomia escolar, os trabalhos de projeto e a interdisciplinaridade, os incentivos à colaboração com o meio, são entre outros, novos rumos lançados pela Reforma do Sistema Educativo, que muito podem contribuir para a escola inclusiva.

A experiência em muitos países demonstra que, a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida, mais plenamente, nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade.

A educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todas as crianças, no seio de uma comunidade.

A declaração de Salamanca (1994: 9) sustenta, ainda, que:

«...as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.»

O Decreto-lei 3/2008, publicado no dia 7 de janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, define o âmbito da educação especial. A presente Lei faz referências:

«à inclusão e todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos».

Este decreto anula entre outros, o Decreto de Lei 319/91, e limita as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A escola regular é agora responsabilizada por todos os seus alunos, sendo da sua responsabilidade e competência, criar um conjunto de respostas educativas apropriadas às problemáticas com que se deparam.

Porém, a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais, a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos, levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerado no presente diploma, a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada, de acordo com, o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas, só deve ser adoptada quando, se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.

2.2 - Vantagens da Inclusão de crianças com NEE no Ensino Regular

A construção de uma escola inclusiva é um desafio. Se pretendemos atingir a educação para todos, tem os de começar pela mudança de atitudes.

A inclusão é a participação ativa de crianças com ou sem NEE na mesma sala de aula e deve ser-lhes oferecido serviços para que as mesmas possam alcançar os objetivos propostos para elas pelas suas famílias e por uma equipa de profissionais.

A Declaração de Salamanca defende que o sucesso da escola inclusiva dependa consideravelmente da identificação, da avaliação e da estimulação precoces da criança pequena com Necessidades Educativas Especiais.

Bessa e Afonso (2001), constataram que as crianças com alterações do desenvolvimento são muitas vezes passivas, não provocam à sua volta as alterações necessárias à aquisição de novas competências. É importante que as ajudem a ser mais ativas e a aprender a interagir com o meio que as rodeia.

Segundo os mesmos autores, se é verdade que as crianças com alterações do desenvolvimento nem sempre dispõem de mecanismos biológicos íntegros que lhes permitam agir e interagir com o meio, não menos verdade é a importância que as experiências precoces têm em todo o processo desenvolvimental, nomeadamente, na maturação cerebral.

Para que se torne possível a inclusão, é necessário que todos os alunos sejam educados dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos estimulantes, que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva das crianças com NEE implica, para além da sua colocação no Ensino Regular, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica e o desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidades.

E, para melhor podermos operacionalizar a inclusão nas escolas é necessário que as atividades das crianças com NEE sejam baseadas nos Planos Educativos Individuais (PEI) e Programas Educativos (PE), onde as tarefas são adaptadas e assentam nos pontos fortes do aluno.

A inclusão dos alunos com NEE na escola regular tem, segundo vários autores, benefícios evidentes. Segundo Guralnick (2001), em turmas inclusivas, a interação entre colegas oferece oportunidade às crianças para desenvolver e expandir o seu repertório de “*skills*” sociais, estabelecendo relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo por isso mais interações sociais, do que quando integradas em classes especiais, para além de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, sendo a sua autoestima melhorada, pelo facto de a criança não necessitar de ser retirada da sala de aula, para aprender com os seus colegas.

Alguns pais e professores concordam que, para as crianças com desenvolvimento normal, as experiências de inclusão, são geralmente positivas.

Alguns investigadores são de opinião que, estas crianças têm oportunidade de aprender comportamentos altruístas (demonstram preocupação e consideração pelos outros) e contactam com modelos de indivíduos que, conseguem ser bem-sucedidos, ao lidar com desafios problemáticos.

Relativamente às crianças com deficiência, os benefícios da sua inclusão no ensino regular são consideráveis. A este respeito, evidenciaram que estas crianças:

- São poupadas dos efeitos da separação, da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes promovidas pela ausência de contacto com crianças com desenvolvimento normal;
- Adquirem modelos competentes que lhes permitem aprender, através da imitação;
- Adquirem competências para interagir com os colegas através das quais aprendem novos conhecimentos sociais e/ou comunicativos;
- Têm oportunidades de desenvolver amizades com colegas cujo desenvolvimento é normal.

De acordo com o referido anteriormente, Guralnick (2001) salienta, ainda, que estas crianças têm também a oportunidade de receber assistência por parte dos colegas.

Segundo Costa (2001), é fundamental que se reconheça que *“o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos.”* A Educação Inclusiva deverá proporcionar oportunidades fundamentais para o desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência, cujo suporte emocional poderá ter como base a construção de *“laços de vinculação”* e de *“relações afectivas”* na escola.

Todos os alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências, beneficiam de:

- Compreensão e aceitação dos outros;
- Reconhecimento das necessidades e competências dos colegas;
- Respeito por todas as pessoas;
- Construção de uma sociedade solidária;
- Desenvolvimento de apoio e assistência mútua;
- Desenvolvimento de projetos de amizade.

A inclusão, para além de tudo o que já foi referido, melhora o Sistema Educativo, uma vez que as estratégias utilizadas para as crianças com NEE beneficiam também as outras crianças e toda a comunidade educativa, visto a integração de crianças com NEE nas escolas regulares, quando bem planificadas com serviços e programas adequados, oferece vantagens a todos os intervenientes.

As vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que, os envolve a todos num único objectivo: - ajudar os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo. Correia (1999), cita que, *«Cada agente educativo, torna-se assim, num ator criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar.»*

2.3 - Estratégias a adotar pelo educador do ensino regular:

O ambiente pré-escolar é especial, pois deve ser criado e preparado para receber as crianças e oferecer às mesmas condições que possibilitem o seu desenvolvimento máximo, bem como a sua inclusão social e escolar.

Para isso cabe ao educador de ensino regular adotar algumas características favorecedoras à descoberta e cada criança e desenvolvimento das suas capacidades.

- Alterar a postura diante dos resultados da avaliação, partindo sempre de pontos positivos e avanços conquistados;
- Partir do conhecimento que as crianças já dispõem para construir novos conhecimentos, privilegiando a afetividade e induzindo à compreensão, reflexão e ação;
- Potenciar a sua capacidade de relacionar-se, comunicar;
- Respeitar as suas dificuldades, bem como as suas potencialidades, necessidades e interesses;
- Privilegiar a sua capacidade de pensar, observar, analisar, comparar e tirar conclusões;
- Mudar a metodologia de trabalho na sala de atividades e redimensionar a avaliação;
- Reformular os princípios de ação individual e competitiva para uma articulação de ações solidárias e cooperativas;
- Reformular a proposta pedagógica com conteúdos significativos que possibilitem uma conexão entre o que a criança aprende na escola e a sua realidade social;
- Fornecer a todas as crianças a mesma educação, proporcionando os apoios suplementares às que deles necessitam, no contexto do currículo e não num currículo diferente;
- Consciencializar, crítica e cooperativamente, todos os envolvidos no processo educativo;
- Sempre que necessário, recorrer ao apoio dos professores especializados, assim como psicólogos, terapeutas, etc.;

- Comunicar com outros educadores que têm experiência na implementação da inclusão;
- Ver e debater vídeos acerca da inclusão e de estratégias de implementação.

2.4 - Papel do Docente de Educação Especial na escola inclusiva:

O docente de educação é uma pessoa com formação especializada adicional que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com NEE ou em risco. Este indivíduo pode trabalhar diretamente com a criança ou desempenhar um papel de consultor, onde irá contribuir com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas.

O docente de educação especial deve assumir um papel reflexivo, dirigindo a sua atenção sobre a sua atuação no contexto e condições do exercício da mesma. Cabe-lhe fazer a ponte entre a escola e a família, ambas cada vez mais carenciadas de estratégias de mediação, para fazer das crianças e dos jovens melhores aprendizes. Prepará-los para serem flexíveis e adaptáveis, no intuito de se tornarem mais autónomos e estarem aptos a sobreviver na nossa sociedade em constante mudança.

É fundamental que o docente de Educação Especial tenha como função:

- Fomentar a verdadeira inclusão dos alunos com NEE no ensino regular;
- Sensibilizar a escola/docentes/auxiliares para a inclusão de crianças com NEE;
- Dialogar sobre os problemas dos alunos e sugerir atividades/estratégias que se adequam à resolução do problema;
- Trabalhar em equipa com o docente do ensino regular, técnicos (psicólogos, terapeutas, médicos, fisioterapeutas);
- Mobilizar a família e sensibilizá-la para a escola e para o problema da criança;
- Privilegiar a integração da criança com NEE em grande grupo ou pequenos grupos;
- Valorizar as capacidades dos alunos e desenvolvê-las;

- Criar uma relação de afetividade;
- Descer ao nível da criança para melhor compreendê-la;
- Promover o reforço positivo.

A inclusão de todos e cada um dos alunos, independentemente das suas diferenças, uma vez que todas as crianças são capazes de ter sucesso. Sucesso preparado com as técnicas e os apoios adequados, de forma a aumentar a autoestima de cada criança, motivando a aprendizagem em todas as áreas do saber.

As crianças são capazes de aceitar as diferenças existentes entre nós. Se assegurarmos que cada um dos alunos sinta que é um elemento vital para a nossa sociedade, se valorizarmos e respeitarmos a sua individualidade, promovendo o desenvolvimento da confiança em si mesmo e nos outros.

Sem dúvida que são as crianças e os jovens, com atitudes de solidariedade que construirão um mundo mais humano, um mundo onde se possa viver e conviver.

Citando Correia, (1999),

“...entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se com esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”.

Capítulo 3 - Cooperação

3 - Cooperação

3.1 - A importância da Cooperação numa nova perspectiva

O Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho, inseriu modificações muito importantes, no plano dos princípios orientadores, no plano organizacional e na definição das funções dos docentes dos apoios educativos nas escolas.

As equipas de Educação Especial, exteriores à escola, foram abolidas com este despacho normativo, dando lugar a uma maior fixação dos docentes dos apoios educativos nas próprias escolas, passando a fazerem parte do corpo docente da escola, exercendo funções específicas da sua área.

Com esta mudança, começaram a existir novos princípios, assim como: a partilha e participação ativa e colaborativa de todos os intervenientes, passando a existir uma maior responsabilização.

Segundo vários autores, o conceito de cooperação acaba por ter várias interpretações, entre eles, Friend e Cook (2000): *«A cooperação interpessoal é um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns»*. No fundo, tem que existir cumplicidade entre duas ou mais pessoas, respeitando as suas competências, experiências e pontos de vista, resultando em soluções, decisões de ação para a melhorar diversificadas situações problemáticas.

Para Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994), *«A cooperação é um processo iterativo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos»*.

3.2 - O trabalho cooperativo na escola

A inclusão de alunos com NEE na escola é um processo complexo, que, requer uma preparação cuidadosa e um trabalho de estreita colaboração, entre a educadora da sala, o docente de educação especial, os pais e todos os outros parceiros educativos. Uma verdadeira parceria entre todos os intervenientes pode constituir um factor decisivo para o bom êxito da integração da criança no grupo.

As parceiras educativas funcionam num modelo colaborativo, em que todos trabalham para o mesmo fim. As parcerias podem ser internas e externas: nas internas encontramos parcerias entre professor/professor e professores/técnicos vinculados à instituição; nas escolas existem parcerias (externas) com técnicos de outras instituições educativas, de saúde e de assistência social, assim como também é necessário existir uma ligação entre escola/família.

Todas estas parcerias possuem como intuito: trabalhar melhor com a criança com NEE, e facultar-lhe tudo o que lhe possa ajudar para a se integrar na nossa sociedade.

Todo o trabalho de equipa é importante para apoiar as crianças com NEE, embora sendo um processo moroso por etapas que requer esforço e envolvimento. Neste processo, os professores desenvolvem formas de comunicação e de negociação, de modo a resolver o problema com mais eficácia.

A equipa pode abranger outros técnicos (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnico de psicomotricidade, etc.), em que observam crianças com determinadas deficiências e planeiam, com o professor do ensino especial, como trabalhar com elas, de modo a superar um problema. É também de extrema importância que exista uma ligação entre docentes da mesma escola, para que, através de reuniões conjuntas, os problemas sejam expostos para que todos possam dar a sua opinião. Estas equipas são muito proveitosas, pois cada docente tem uma experiência diferente e por vezes muito vasta, podendo dar ideias importantes, de modo a ajudar os colegas.

Todo este processo se resume numa só palavra: Cooperação. De nenhum modo pode existir ligação entre parcerias se não houver por base uma boa cooperação.

A cooperação apoia e facilita o processo de integração de crianças com NEE, existindo factores fulcrais para uma boa cooperação, tais como: motivação, empenho, flexibilidade.

Segundo Pugach e Johnson (1995) a cooperação entre professores tem quatro papéis importantes:

- Papel de Suporte

Apoio aos colegas nos bons e maus momentos. Pode ser interpessoal, o reconhecimento pelo trabalho bem feito; pode ser afectivo, quando estamos em festa ou em situações difíceis e pode ser profissional, quando um professor experiente se torna mentor de um professor principiante, ou quando um professor tenta aplicar novos métodos de ensino.

- Papel Facilitador

Ocorre quando os seus colegas ajudam os seus pares a desenvolver a capacidade para desenvolver problemas, ou a realizar tarefas, através da demonstração ou do treino de pares, fornecendo um “*feedback*” específico.

- Papel Informativo

Existência de uma partilha de informação, entre os professores, de modo a fornecer assistência direta aos colegas para lidar com os problemas, podendo essa partilha ser feita com outros profissionais.

- Papel Prescritivo

Um colega sugere um conjunto de intenções ou um plano para trabalhar com esse problema. Mas esta função é a que funciona menos, porque nela os professores são vistos como “recipientes” e não com a capacidade para fazer algo, sendo, na maioria das vezes, as intenções rejeitadas por quem as recebe.

Segundo Friend e Cook (2000), citados por Silva (2002), a cooperação pode ser caracterizada de duas formas:

- Cooperação Indireta: onde o responsável é o professor do ensino regular, em que prepara juntamente com os técnicos, as atividades fora do seu horário lectivo, aplicando-as posteriormente na sua sala de aula.
- Cooperação Direta: onde os técnicos trabalham em conjunto com o professor ou com o aluno, no horário escolar, e na própria sala de aula, sendo esta cooperação a mais viável nos dias de hoje.

A reforçar esta ideia temos a opinião de Madureira e Leite (2003:134):

“O professor de Apoio constitui, o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos em situações de risco. Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados da avaliação inicial, avaliação contínua do processo desenvolvido e dos resultados obtidos); a partilha de decisões (elaboração de adaptações curriculares, estratégias de diferenciação na sala de aula, modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade”.

Deste modo, as mesmas autoras consideram que a colaboração entre estes dois agentes educativos exige:

- O apoio à atividade docente (planeamento, avaliação, reformulação);
- O eventual apoio direto ao aluno dentro da sala de aula e em simultâneo com as atividades lectivas da turma;
- O eventual apoio direto ao aluno, fora da sala e em complemento ao trabalho nesta desenvolvida.

Também segundo Susan R. Sandall e Ilene S Schwartz (2003), a cooperação e colaboração é fundamental para a inclusão pré-escolar. Pois esta exige que a equipa multidisciplinar trabalhe em conjunto para assim “desenvolver abordagens criativas”. Este ambiente de colaboração só se torna realidade quando a equipa partilha informação para resolver os seus problemas. Estas autoras referem alguns fatores importantes que tornam esta colaboração eficiente:

- Tempo adequado para a equipa se encontrar.
- Respeito pelas contribuições dos outros.
- Confiança.
- Comunicação eficaz.
- Participação de todos os membros da equipa.
- Capacidade para identificar objetivos e para desenvolver estratégias para os alcançar.

3.2.1 - Funções do Docente da Educação Especial

O desenvolvimento do trabalho do professor do ensino especial dentro das escolas do ensino regular, deve estar organizado e agrupado de forma a contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos com NEE, sendo fundamental desempenhar as mais diversas funções, segundo diversos autores, tais como:

- Identificar, em conjunto com os órgãos de gestão e dos professores da escola, os recursos técnicos necessários à criação de condições físicas e pedagógicas adequadas, tais como: adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas, avisos visuais e sonoros, mobiliário equipamento informático adaptado...) e a disponibilidade de equipamentos essenciais de compensação (livros em Braille ou ampliados, materiais audiovisual, equipamento específico para leitura, escrita e cálculo), numa perspectiva de abordar a qualidade e a inovação educativa;
- Contribuir para diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola, colaborando com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica e de professores da escola, na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- Aconselhar (pais, professores) e colaborar na identificação de necessidades de formação;
- Trabalho cooperativo com serviços/recursos especializados e agentes da comunidade;
- Identificar e avaliar cada aluno, de modo a participar na elaboração e implementação de planos e programas educativos adequados às necessidades específicas.

- Defensor dos direitos do aluno, coopera com a família, com os alunos e professores de modo a obter informações sobre este e encontrar soluções para os problemas, fornecendo apoio, recursos e motivação.

Em suma, pretende-se que os benefícios resultantes da cooperação abarquem uma partilha de responsabilidades pelo ensino de alunos com NEE, resultando numa melhor compreensão da necessidade destes alunos, de forma a extinguir o trabalho isolado, privilegiando o trabalho em equipa.

3.3 – Cooperação: contributos para a inclusão

Tendo como preocupação a melhoria das práticas pedagógicas, relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, propomos a reflexão da importância do trabalho em articulação entre o educador do ensino regular com o de educação especial.

Alguns estudos (Ripley, 1997; Salend; Duhaney, 1999; Argulles; Hughes; Schumm, 2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com necessidades educativas especiais quanto a seu desempenho académico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Partindo das investigações referidas, ressalta a ideia principal de que a estreita articulação na divisão das tarefas na planificação, apresentação, avaliação e, em suma, no trabalho desenvolvido na sala de aula, irá refletir na construção de bom ambiente de ensino-aprendizagem, e será fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais.

Esta articulação ganha mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e a articulação entre os docentes do ensino regular com os de educação especial, na perspectiva da inclusão, deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino.

Alguns autores como Clarinda Pomar, Luísa Grácio, entre outros (2006: 66) são da opinião que “*a formação de professores deverá possibilitar o conhecimento de uma multiplicidade de estratégias desenvolvendo a capacidade de cada professor (a), em cooperação com o conjunto de atores envolvidos nesse processo educativo, poder selecionar e, eventualmente, adaptar a(s) mais adequada (s) à especificidade do contexto em que trabalha*”.

Igualmente o relatório da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) realizado após muitas investigações, citado por Clarinda Pomar, Luísa Grácio, entre outros (2006: 66) nomeiam alguns fatores decisivos de boas práticas inclusivas:

- O ensino cooperativo, o que salienta a necessidade imperiosa de se trabalhar em grupo com os outros (as) professores (as) ou agentes educativos, dentro ou fora da escola;
- A aprendizagem cooperativa sendo, desta forma, essencial conhecer e dominar uma série de estratégias pedagógicas que a investigação aponta como eficazes no desenvolvimento dos (as) alunos (as) a vários níveis (cognitivo, social e relacional e afectivo emocional).

Correia (2003), defende que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar.

Bruner, citado por Serrano (2005) esclarece que há necessidade de que a articulação funcional entre os professores titulares de turma e os professores de apoio seja concretizada de modo muito rigoroso. Efetivamente, para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, aquela deverá ser orientada, para a progressiva construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de colaboração entre aqueles profissionais, entre estes e os alunos e, nestes, entre uns e outros.

Contudo, Morgan (1993) considera que na maioria das escolas os professores são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma individual, na planificação, preparação

das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão.

Também Roldão (2007), defende que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, no que se refere à sua promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito numerosas, e muito menos fáceis as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo.

Para Maurice Tardif no essencial, o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas de aulas (Correia, 2008).

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem como seja a falta de coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre os professores do ensino regular com os professores de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE.

A falta de coordenação na criação dos horários dos professores do ensino regular com os de educação especial, que os permitam envolver-se em verdadeiras culturas de colaboração tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos, como limitação para a interação entre os professores devido as condições de trabalho propostas pelas escolas (Lortie, 1975; Flinders., 1988; Rosenholtz, 1988; McTaggart, 1989; Hargreaves A., 1998, cit. in Correia, 2007).

O elevado número de horas de trabalho burocrático é uma limitação também referida por Pereira (2004), quando afirma que na generalidade das reuniões de trabalho, cuja agenda contém pontos relativos à coordenação das atividades lectivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências.

Contudo, os resultados desta investigação permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são francamente animadores porque de um modo geral a maioria dos docentes do ensino regular dominam bem os aspectos legislativos, o conceito de alunos com necessidades educativas especiais e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Porém, os docentes do ensino regular continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula regular com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as problemáticas destes, como também referem Correia e Martins (2000 cit. in Correia, 2008).

McLeskey e Waldron (2007) expõem nos seus estudos essa dificuldade, porque defendem que o professor do ensino regular não tem formação para atender estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes. Referem, ainda, que a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial sem o substantivo envolvimento do professor do regular.

O estudo realça a necessidade de reestruturação do modo de definir os horários dos professores pelas direções dos agrupamentos escolares, de modo a que os professores do ensino regular, que tenham nas suas salas de aulas alunos com necessidades educativas especiais, possam definir com os professores de educação especial momentos de trabalho em articulação na planificação e construção de materiais e em espaços com condições para o efeito. Como defende Hargreaves (1998), quando afirma que uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos diretores das escolas na gestão da colegialidade podem certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados. Para este investigador compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

As dificuldades que se colocam à realização de trabalho em articulação entre estes dois grupos profissionais, passam, grosso modo, pela escassez de tempo, pela organização do trabalho definida essencialmente pela gestão dos estabelecimentos e pela formação

específica, para que possam desenvolver trabalho diferenciado de modo a que não se exclua ninguém.

Igualmente as investigadoras Sánchez e Castijón (2001) defendem que para desenvolver o trabalho colaborativo é importante que haja a flexibilização do horário dos professores do ensino regular, para responder mais ajustadamente o trabalho em articulação com o professor de educação especial.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser tida como o motor para a inclusão dos alunos com NEE, como defende Damiani (2008), quando refere estudos de Creese, Norwich e Daniels (1998) realizado em Inglaterra, que apresentam evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

Em forma de conclusão, e tendo em conta a importância do trabalho em articulação para inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias a prática da articulação entre estes dois grupos de docentes, para que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de educação especial lá estar, seja também realizado fora da sala, para a planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente.

3.4 - A Importância da Formação em Educação Especial

A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, em nosso parecer, poderá estar comprometida se o docente não está dotado de saberes na área da educação especial. Pois será importante fazer parte do currículo do ensino superior formação nesta área, de modo a que se consiga dar respostas às necessidades das crianças com dificuldades.

São alguns os autores que evidenciam a importância destes saberes, tal como Correia (1997: 161), afirma:

“Quanto a nós, e tendo em conta a filosofia da integração que nos parece um processo irreversível e que exige uma preparação diferente, quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino da criança com NEE, quer do professor da educação especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta, as soluções são várias. (...) defendemos a tese de eu os cursos de formação inicial das Escola Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial...”

Também Mesquita e Rodrigues (1994: 69), consideram que os cursos de formação inicial deviam ter *“pelo menos uma disciplina que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais do curso”*.

Até aqui já percebemos que contemplar a educação especial na formação base, seja ela do docente o regular ou do docente da educação especial, é importante pois permitirá identificar “casos em risco e intervir apropriadamente”. No entanto, Correia (1994: 51) ainda vai mais longe abordando a importância contínua e as vantagens na constante busca de novos conhecimentos:

“Parece-nos evidente que, para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes a investigação científica, bem como, considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.”

Segundo Correia (1997:163) esta formação homogénea possibilitará o sucesso da integração/inclusão das crianças com NEE e possibilitará preparar o docente para:

- Compreender os fatores que impossibilitam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas especiais e desenvolver atividades prescritivas;
- Individualizar a educação;

- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunidade efetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

PARTE II - Enquadramento Empírico

Capítulo 4 - Metodología

4.1 - Metodologia

Esta parte de um trabalho de investigação é fundamental, pois cabe-nos determinar a metodologia a adotar mediante a complexidade da pesquisa.

A metodologia utilizada define o tipo de pesquisa, a amostragem, os instrumentos da recolha de dados e a forma como se pretende analisar os dados.

Para além do método científico a utilizar, o mais importante e que merece ser valorizado é a postura científica do investigador, pois ainda não se observa um modelo ou método padronizado.

O investigador necessita realizar um percurso para concretizar uma ação e assim atingir o seu objetivo. É importante encontrar a estratégia mais eficaz para o exercício de uma atividade e posteriormente organizar o seu conhecimento pessoal sobre o tema.

Ao iniciarmos um trabalho de investigação podemos optar por uma metodologia quantitativa ou qualitativa, ou então, como refere Jones (1997) podemos usar uma metodologia mista, de modo a melhorar a qualidade dos resultados de investigação.

Também “Onwuegbuzie (2000), chamou *uni-researchers* aos investigadores que apenas optam por metodologias de investigação apenas quantitativas ou apenas qualitativas. Na mesma vertente, Tash e Kkori and Teddlie (2003), afirmam que estes investigadores são incapazes de conduzir *bilingual research*, afirmando ainda que a sustentação em apenas um paradigma de investigação pode ser limitativa.”

Bardin (1977) fala-nos de uma controvérsia entre analistas, ocorrida nos anos 50 do século XX, acerca dos procedimentos quantitativos e qualitativos, devido ao facto de uns defenderem a validade da primeira opção, enquanto outros serem a favor da segunda.

Robert Stake (1995) faz referência à obra *Explanation and Understanding* (1971) do filósofo Georg Henrik Von Wright para tentar explicar a diferença entre um estudo de carácter quantitativo e um estudo de carácter qualitativo.

Para Stake, a diferença não reside substancialmente na natureza das informações obtidas, mas na busca de causas e de acontecimentos, isto é, na procura da explicação e da compreensão da natureza a ser investigada. Apesar de a explicação promover a compreensão e de esta última ser frequentemente expressa nos termos da explicação, ambos os conceitos são epistemologicamente diferentes.

Para Bardin (1977), as análises qualitativa e quantitativa apresentam características particulares e não têm o mesmo campo de ação. Ambos exigem um procedimento de categorização de dados, pelo qual definiu como organização de classes, sob um título genérico, onde estão reunidos todos os elementos relacionados com um determinado tema.

As investigações de carácter quantitativo procuram, essencialmente, atingir uma teoria geral dos acontecimentos e, por conseguinte, anulam as exceções e os casos únicos que passam a ser considerados como erros no processo de generalização (Stake, 1995). Contudo, Bardin (1977) explica que a abordagem quantitativa é a mais fiável e exata, ao funcionar em corpus mais abrangentes, já que a descrição dos dados é feita com o auxílio do método estatístico. Já a abordagem qualitativa atua num corpus de ação mais reduzido e elabora deduções específicas sobre inferências precisas e nunca sobre inferências gerais. Deste modo, esta abordagem é de carácter intuitivo, cuja finalidade é a particularização (Bardin, 1977; Stake, 1995).

Mais do que objetividade, a investigação qualitativa baseia o seu rigor na intersubjetividade. Os diversos modos de triangulação possibilitam confrontar as várias interpretações dos indivíduos observados e as destes com as do observador (Silva, 1996).

Em suma, as investigações de carácter qualitativo sustentam o princípio de que a realidade é complexa e que o seu conhecimento implica uma metodologia flexível que permita estabelecer relações entre fenómenos e tratar da unicidade de casos ou de contextos individuais (Bardin, 1977; Stake, 1995; Silva, 1996).

Na realização do processo desta investigação, utilizamos uma metodologia recorrendo a técnicas de análise quantitativa, aplicando estatísticas elementares e qualitativa baseada na análise de conteúdo, de características indutivas.

Demos ênfase à pesquisa de abordagem quantitativa, por julgarmos que se adaptava melhor ao nosso estudo.

O instrumento de investigação utilizado para a recolha de informação, foi o inquérito por questionário de forma a integrar perguntas de resposta fechada e aberta sendo possível, através deste, interrogar os educadores de infância do regular e da educação especial sobre a sua prática pedagógica, as necessidades e obstáculos com que se deparam no dia a dia na inclusão de crianças com NEE, o trabalho cooperativo com o docente do ensino especial e os contributos da cooperação.

4.1.1 - Conceptualização do estudo

O objeto de estudo da investigação a que nos propomos realizar, residirá, em saber se os educadores de infância do regular e os docentes de educação especial realizam trabalho cooperativo entre si e quais são os contributos perante a inclusão de crianças NEE.

Neste capítulo, iniciámos a apresentação do estudo com a problemática, sendo delineados os objectivos e questões de investigação, assim como os procedimentos metodológicos na seleção da amostra, na definição das variáveis e instrumentos de avaliação utilizados.

4.1.2 - Definição do problema

Um trabalho de investigação não pode ser meramente passar pela sensibilização da classe de docentes pois trata-se de um estudo científico, que procura um problema que seja relevante do ponto de vista teórico e prático, ou seja, tem de ser explícito quanto à aquisição de novos conhecimentos e cuja resposta traga benefícios.

Deve também ser um tema/problema do agrado do investigador, pois, deste modo o processo de investigação decorre com mais empenho e entusiasmo por parte do mesmo, chegando mesmo ao sucesso da investigação.

O tema deste trabalho é “O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE”.

Abordaremos a opinião dos educadores do regular e do ensino especial, a exercer funções nas valências de creche, Jardim-de-infância e pré-escolar. É nosso objetivo abordar a realidade do trabalho cooperativo destes agentes educativos, bem como, pôr em evidência as perspectivas sustentadas pelos mesmos em relação aos contributos desta cooperação no processo de inclusão de crianças com NEE.

A definição do problema apresenta-se como uma questão de cariz muito importante, visto nos guiar para um estudo que pretendemos desenvolver. (Tuckman, 2000).

Para Lakatos e Marconi, “*um problema é uma dificuldade teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para o qual se deve encontrar uma solução*” (1996: 24).

Qualquer investigação leva à necessidade de pesquisar para uma melhor compreensão. Assim sendo, questionamos: *Será que os educadores do regular e os docentes da educação especial realizam trabalho cooperativo entre si? Que contributos esta cooperação incita na inclusão de crianças com NEE?*

4.1.3 - Objetivos de estudo

Perante esta problemática e tendo em conta que a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares exige uma preparação cautelosa e um trabalho de estreita colaboração, entre o educador da sala, o docente de educação especial, os pais e outros agentes educativos. Uma verdadeira parceria entre todos os intervenientes pode constituir um factor decisivo para o bom êxito da integração da criança no grupo.

O docente de Educação Especial tem um papel determinante na escola, como elemento facilitador de inclusão escolar junto dos alunos com NEE.

Porém, surgem, por vezes, obstáculos que dificultam um bom acolhimento e receptividade por parte de alguns educadores ao seu trabalho. Esta atitude pode ser fomentada pela falta de informação e esclarecimento sobre as suas funções do docente de educação especial; reconhecimento da importância da inclusão de crianças com NEE no ensino regular; conhecimento do verdadeiro papel do professor de educação especial; relacionamento

profissional entre o educador do ensino regular e o docente da educação especial; formação específica em NEE; entre outras.

Todos estes fatores podem dificultar a produção de um trabalho em parceria, gerando um obstáculo por parte dos docentes do ensino regular ao trabalho cooperativo dos docentes de educação especial, devido à falta de reconhecimento dos benefícios da inclusão.

Tendo em conta esta realidade, os principais objetivos deste trabalho de investigação são:

- Saber os papéis/funções do educador do regular e o docente de educação especial, perante uma escola inclusiva;
- Saber se realizam trabalho cooperativo entre si;
- Contributos deste cooperativismo na inclusão de crianças NEE nas escolas regulares.

4.1.4 – Formulação das hipóteses

Antes de formularmos as hipóteses deste trabalho de investigação parece-nos pertinente fazer uma abordagem em relação a este conceito.

Uma hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis mais específicas do problema. Também indica os resultados previstos e orienta o investigador para a forma como as variáveis em questão serão operacionalizáveis.

Segundo Tuckman (2000), numa hipótese, a variável independente é o factor que é medido, manipulado e selecionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado. Opera tanto a nível da pessoa, do seu meio, para afectar o comportamento. A variável dependente, ou variável de resposta, é um aspecto observado do comportamento de um organismo que foi estimulado. É o facto que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente, ou seja, o facto que se manifesta.

Para a problemática em estudo torna-se indispensável fundamentar as seguintes hipóteses:

Hipóteses e Variáveis	
Hipótese 1	Os educadores do regular e docentes da educação especial realizam trabalho cooperativo entre si.
Hipótese 2	Os docentes de Educação Especial e de Ensino Regular percebem a troca de conhecimentos: contributos no processo de inclusão de crianças com NEE.
Hipótese 1	Variável Independente: Os educadores do ensino regular e os docentes da educação especial.
	Variável Dependente: Realizam trabalho cooperativo entre si.
Hipótese 2	Variável Independente: Os educadores do ensino regular e os docentes da educação especial
	Variável Dependente: contributos no processo de inclusão de crianças com NEE.

4.2 – Instrumentos utilizados

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005: 68).

Hoz (1985: 58), também define este instrumento de investigação como “ *um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.*”

Andersen (1998: 170), também incita que este “... tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente”.

Os questionários também diferem de outros métodos de investigação, são autoadministrados, pois dispensam a presença do entrevistador, podem ser entregues em mão ou enviados por correio electrónico e também podem ter vários formatos, tais como, formulários impressos, escalas de Likert e diferencial semântico.

Para encontrarmos as respostas ao problema deste trabalho de investigação, utilizamos um inquérito por questionário, abrangendo questões que consideramos importantes sobre o papel/função do educador do regular e do ensino especial; o trabalho cooperativo que realizam entre si e os contributos na inclusão de crianças com NEE.

A elaboração do inquérito contemplou os seguintes critérios:

- Explicitar o objetivo da sua aplicação e garantir o anonimato das respostas.
- Usar uma escala tipo Likert de quatro níveis para os inqueridos optarem por um dos seguintes: concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo totalmente.
- Usar em algumas questões, uma resposta em alternativa: sim, não.
- Deixar uma questão em aberto, para ser objeto de análise de conteúdo.

O questionário é constituído por vinte e sete questões e está dividido em quatro partes. A primeira parte apresenta um conjunto de questões para caracterização sócio demográfica da amostra. Na segunda parte, pretendemos conhecer a percepção dos educadores e docentes da educação especial sobre as suas funções na escola regular e perspectivas perante a inclusão. Na terceira parte, quisemos perceber a opinião dos docentes face à inclusão e por último, na quarta parte, questionamos os mesmos sobre o trabalho cooperativo que exercem entre si e o seu contributo face à inclusão de crianças com NEE.

Os questionários foram enviados por correio electrónico aos docentes do pré-escolar. Dos 207 questionários enviados, foram recebidos 101, equivalendo a uma taxa de retorno de 49%.

4.3 – Caracterização do meio

A ilha da Madeira já era conhecida antes da chegada dos portugueses, sabido isto através de referentes em presentes obras, bem como em representação em cartas geográficas.

Desde 1976 a Madeira é uma Região Autónoma da República Portuguesa. Possui órgãos de governo como a Assembleia Legislativa da Madeira e o Governo Regional. O Estado

Português é representado na região pelo Representante da República para a Região Autónoma da Madeira, cargo ocupado por Antero Moreira Alves Diniz. O Dia da Madeira é uma festa para celebração deste.

A ilha da Madeira está dividida por onze municípios, e respetivas freguesias, que compõem a Região Autónoma da Madeira: Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Porto Moniz, Porto Santo, Ribeira Brava, Santa Cruz, Santana, São Vicente.

A agricultura foi historicamente o sector dominante na economia madeirense, a partir da qual vivia a maior parte de população. Apesar do solo vulcânico ser fértil, o relevo montanhoso (que conduziu à plantação em socalcos ou poios como são conhecidos regionalmente) impede a mecanização.

A pesca recorre a métodos artesanais. As principais espécies capturadas são o atum e o peixe-espada.

Atualmente, o turismo constitui uma fonte média de receitas da economia madeirense. No sector agrícola, a produção de banana dirigida fundamentalmente ao consumo regional e nacional, as flores e o afamado vinho da Madeira, constituem também um importante contributo para a economia regional.

A atividade industrial na R.A.M. tem vindo a tornar-se cada vez mais diversificada, destacando-se no entanto ainda pequenas indústrias como as orientadas para o consumo local (massas alimentícias, lacticínios, produção e embalagem de açúcar, cimentos, entre outras) e as de carácter artesanal: bordados Madeira, tapeçaria e artigos de vime.

A indústria existente concentra-se nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos, Santa Cruz e Machico.

Contribuindo de forma muito positiva para o desenvolvimento económico da Madeira, não pode ser esquecida a atividade desenvolvida pela Zona Franca Industrial da Madeira, no Caniçal, a qual integra as atividades financeira, industrial e comercial e é constituída por um conjunto de incentivos fiscais e financeiros de que podem beneficiar todas as empresas que ali se instalem.

O Turismo na Madeira constitui uma fonte média de receitas da economia madeirense e por isso afirma-se que a ilha vive e respira Turismo.

Com uma economia dependente do Turismo é necessário a criação de eventos apelativos que aumentem a procura pela ilha. Desde então a Madeira tem já vários cartazes turísticos frequentes anualmente tais como: o Carnaval, a Festa da Flor, o Festival do Atlântico, o Rali Vinho Madeira, Festa do Vinho, Festa de Natal e de Fim de ano.

A Madeira detêm o Record Mundial do Guinness pelo Maior Espetáculo Pirotécnico do Mundo. Este recorde foi conseguido no ano de 2006 e foi batido em 2010. Deste modo o Fim-do-Ano é o maior cartaz turístico da região, com uma ocupação hoteleira que ronda 90%-95%, tangenciando os 100% em muitas unidades.

Enumera-se o clima, a possibilidade de conjugar as atividades marítimas e de montanha, algo possibilitado pelo relevo e geografia da região, a existência da possibilidade de realizar um enorme leque de atividades desportivas e a observação da Natureza, possibilitada pelos percursos pedestres a as tradicionais levadas. Atualmente a Ilha conta com mais de 200 levadas, entre os quais o “Caldeirão Verde”, “Caldeirão do Inferno” e “25 Fontes”. Nestes percursos, é possível visualizar a rica fauna e flora da Ilha da Madeira, assim como a exuberância da Floresta Laurissilva. Os percursos existentes têm graus de dificuldade variados, o que permite o acesso a públicos diferenciados tendo assim o contacto direto com a natureza. A prática destes passeios ajudam os viajantes a relaxar e usufruir do melhor da natureza.¹

4.4 - Caracterização da Amostra

Numa investigação a amostragem define-se como um processo pelo qual se seleciona um certo número de sujeitos representativos de uma população.

¹ www.gov-madeira.pt

Para Fortin (1999: 41) a amostra é considerada “*uma réplica em miniatura da população alvo, deve ser por isso representativa da população estudada, possuindo as suas características*”.

Para melhor podermos fundamentar este trabalho de investigação, foram escolhidos de forma aleatória 207 (101 recebidos) educadores do ensino regular e docentes da educação especial (a lecionar na RAM) para encontrarmos resposta à problemática em estudo.

Esta amostra foi selecionada a fim de obtermos as informações necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho.

De modo a facilitar a visualização desta informação, elaboramos quadros representativos do número de docentes por género, idade, habilitações académicas e anos de serviço.

Estes sujeitos representativos de uma população, caracterizam a amostra e são, na sua maioria, docentes do sexo feminino a exercer funções no pré-escolar (em valência de creche, jardim de infância e pré-escolar) e encontram-se na faixa etária entre os 22 e mais de 42 anos de idade, conforme nos indicam os quadros 1 e 2.

Quadro nº 1

Representatividade dos educadores por género

Sexo	Nº de Educadores	Percentagem
Masculino	1	1%
Feminino	100	99%
Total	101	100%

Quadro nº 2

Representatividade dos educadores por idade

Idade	Nº de Educadores	Percentagem
De 22 a 30 anos	17	17%
De 31 a 41 anos	64	63%
Mais de 42 anos	20	20%
Total	101	100%

Quadro nº 3

Formação em educação especial dos educadores

Formação em Educação Especial	Nº de Educadores
Formação Inicial	50
Ação de Formação	63
Pós-Graduação	20
Total	133

No que diz respeito à formação na área da educação especial, constatamos que todos adquiriram conhecimentos na área e a maioria procedeu à sua formação contínua.

Quadro nº 4

Representatividade dos educadores por anos de serviço

Tempo de Serviço	Nº de Educadores	Percentagem
Menos de 5 anos	8	8%
6-10 anos	47	47%
11-20 anos	36	36%
21-30 anos	9	9%
Mais de 30 anos	1	1%
Total	101	100%

No quadro nº4 verificamos que a amostra revela bastante experiência profissional, o que demonstra muitas práticas vividas no ramo da educação, planificando conteúdos e ajustando estratégias às características de cada criança.

PARTE III - Investigação

Capítulo 5 - Análise e Interpretação de dados

5 – Análise e Interpretação de dados

5.1 – Preenchimento e recolha dos dados

Desde logo, foi importante analisarmos a melhor forma de fazer chegar aos educadores o inquérito por questionário, pois tratava-se de um número considerável de docentes. Surgiu então a hipótese de o enviarmos em documento, através de correio electrónico. Para que esta tarefa fosse uma realidade, pedimos aos delegados escolares dos concelhos de Machico e Santana a colaboração em sensibilizar os educadores para o preenchimento de um questionário e a sua permissão na cedência dos seus correios electrónicos.

Mesmo assim, era necessário alargar o número da amostra. Neste caso utilizou-se os correios electrónicos dos educadores da RAM, os quais mantínhamos relação profissional ou pessoal.

5.2 – Modelo de tratamentos de dados

Independentemente de aplicarmos uma metodologia qualitativa ou quantitativa num trabalho de investigação, o tratamento de dados é importante, porque trata-se do processo em que se resume, organiza, estrutura e se apresenta os dados.

Esta organização sustenta um papel fundamental a análise, pois:

- Permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido;
- Auxilia a planificação de outras análises;
- Facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados;
- Garante a utilização direta dos dados no relatório final.

No tratamento dos dados do nosso questionário, procuramos fazer uma análise de dados o mais rigorosa possível, para tal, escolhemos o método clássico de percentagem. Também procedemos à análise dos dados do questionário, através de gráficos.

Optamos pela utilização apenas de gráficos de barras, porque acreditamos que seria melhor visualizar a informação obtida.

A análise está organizada em duas partes distintas. Em primeiro lugar analisaremos a informação sócio demográfica da amostra, e em segundo lugar analisaremos a opinião desta população referente ao conhecimento sobre o tema em estudo.

5.3 – Análise e interpretação dos dados

I Parte – Dados Biográficos

1) Idade dos inquiridos

Idade	Nº de Educadores	Percentagem
De 22 a 30 anos	17	17%
De 31 a 41 anos	64	63%
Mais de 42 anos	20	20%
Total	101	100%

Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.

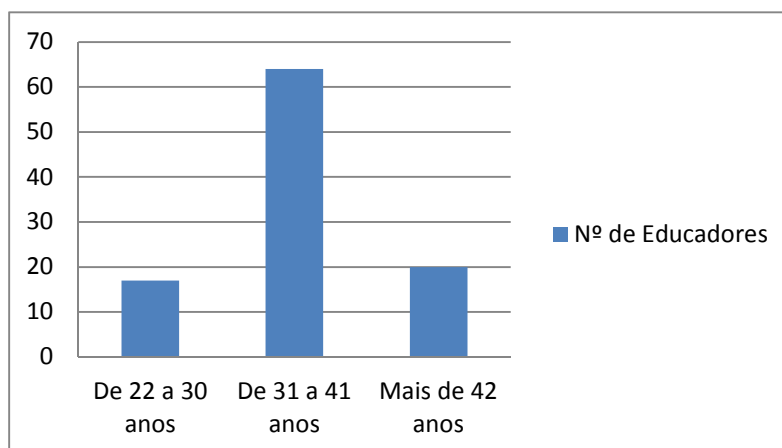


Gráfico 1 - Idade

A partir da análise dos dados do gráfico 1, podemos averiguar que a maioria dos Educadores inquiridos 63%, têm idades compreendidas entre os 31 e os 41 anos.

Da nossa amostra ainda fazem parte educadores com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos, sendo este um total de 17% e vinte educadores (20%) com mais de 42 anos.

2) O sexo dos inquiridos

Sexo	Nº de Educadores	Percentagem
Masculino	1	1%
Feminino	100	99%
Total	101	100%

Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos segundo o género.

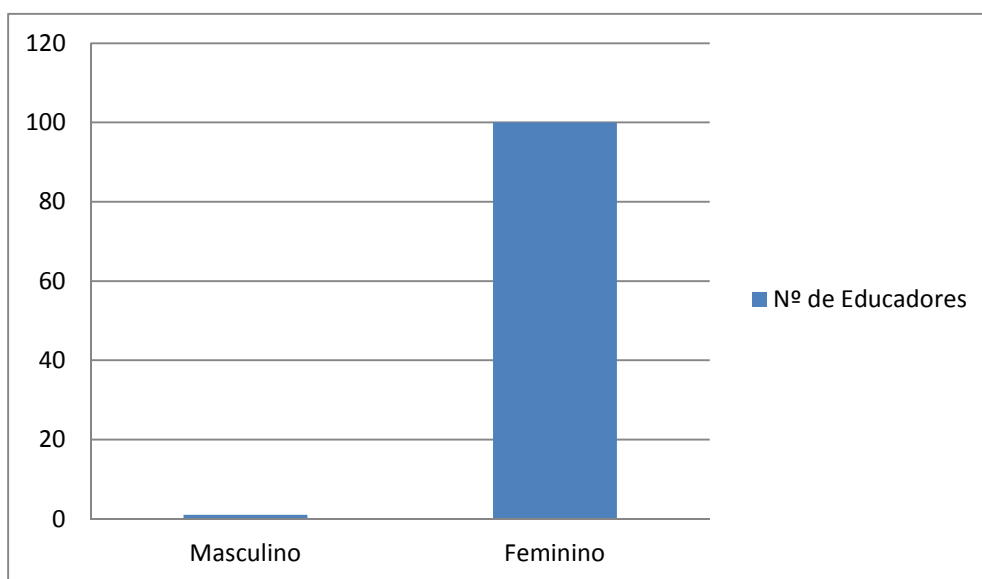


Gráfico 2 - Sexo

Ao analisarmos o gráfico nº2, podemos verificar que quase todos os educadores inquiridos pertencem ao género feminino (99%) e 1% ao género masculino.

Ao apurarmos esta discrepância colocamos a hipótese, de a mulher ter sido, desde sempre, a principal responsável pela educação dos seus filhos, cabendo ao homem os trabalhos mais pesados. A profissão de Educador foi sempre escolhido, na maioria, por indivíduos do género feminino.

3) Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Nº de Educadores	Porcentagem
Menos de 5 anos	8	8%
6-10 anos	47	47%
11-20 anos	36	36%
21-30 anos	9	9%
Mais de 30 anos	1	1%
Total	101	100%

Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço.

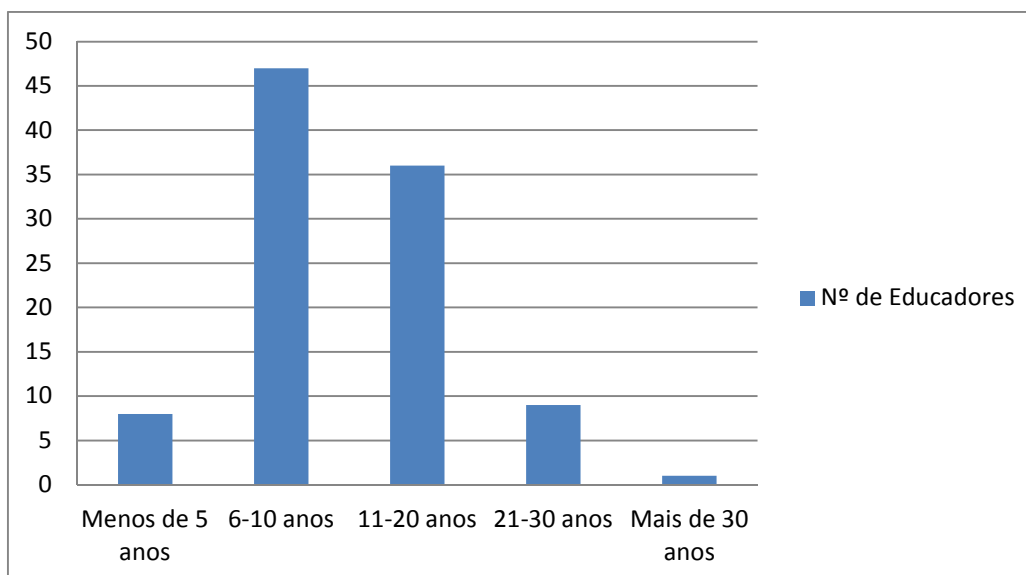


Gráfico 3 - Tempo de serviço

A partir da análise do gráfico 3, relativamente à variável “tempo de serviço”, podemos aferir que a maioria dos educadores inquiridos, 47% tem entre 6 e 10 anos de serviço e 36% têm entre 11 e 20 anos de serviço o que significa que são educadores que já possuem bastante experiência sobre o processo ensino e aprendizagem, visto que já trabalham e convivem com crianças há alguns anos.

Constatamos ainda que, 8% da nossa amostra são educadores há menos de 5 anos e 4% têm entre 6 a 10 anos. Apenas um educador registou mais de 30 anos de serviço.

Constatamos que as percentagens apresentadas significam que são educadores que têm grande experiência profissional e que já passaram por muitas experiências em diferentes contextos e ambientes.

4) Valência

Valência	Nº de Educadores	Percentagem
Creche	26	26%
Jardim de Infância	11	11%
Pré-escolar	64	63%
Total	101	100%

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos segundo a valência.

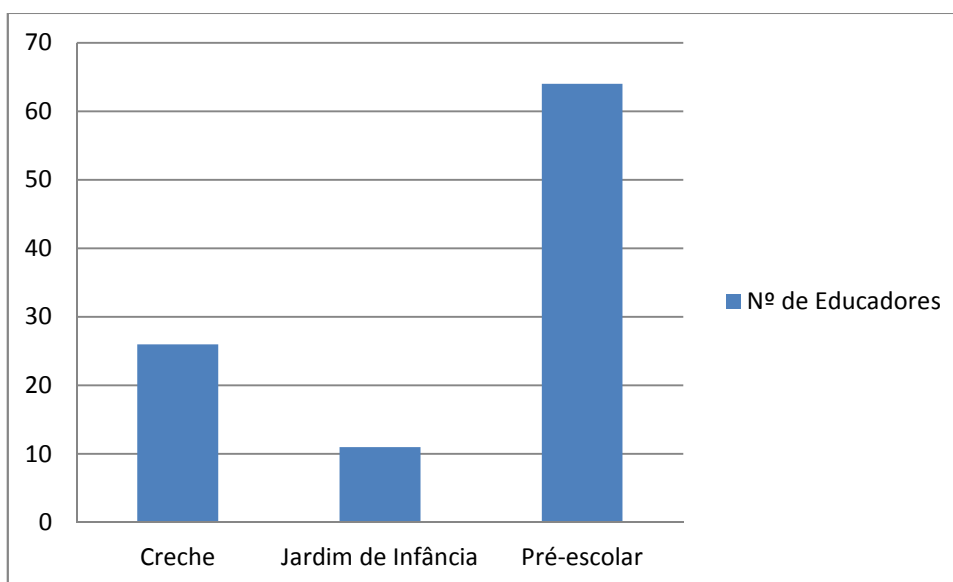


Gráfico 4 – Valência

Todos os inquiridos exercem funções em contexto de pré-escolar, mas em diferentes valências. Assim sendo, 26% da amostra exerce funções em valência de creche, 11% em jardim-de-infância e 63% em pré-escolar.

Como nos dizem os autores, Chris Willins & Barry Wright, é a partir dos três anos que os sinais se tornam mais evidentes. É nessa idade que normalmente as crianças começam a frequentar o pré-escolar. Nessa altura, a “criança pode passar a maior parte do tempo em

seu próprio mundo e dar a impressão de tratar as pessoas como se fossem objetos” (Chris Willins & Barry Wright, 2008: 7).

Surge assim, a hipótese de a amostra já ter estado em projeto de intervenção precoce, com casos permanentes ou ligeiros.

É já no pré-escolar que devemos estar em alerta quanto às dificuldades das crianças, porque, muitas vezes, cabe a nós, docentes especializados, ou não, detetarmos anomalias no desenvolvimento da criança, visto termos a preparação necessária para o efeito.

As situações de necessidades educativas especiais permanentes são mais fáceis de detetar e desde cedo começamos a intervir, com a ajuda de uma equipa interdisciplinar. No entanto, os casos de necessidades educativas ligeiras só são detetadas em fase de 1º ciclo, porque advêm de dificuldades de aprendizagem que só ocorrem nesta etapa.

5) Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?

Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?	Nº de Educadores	Percentagem
Sim	91	90%
Não	10	10%
Total	101	100%

Tabela 5 - Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?

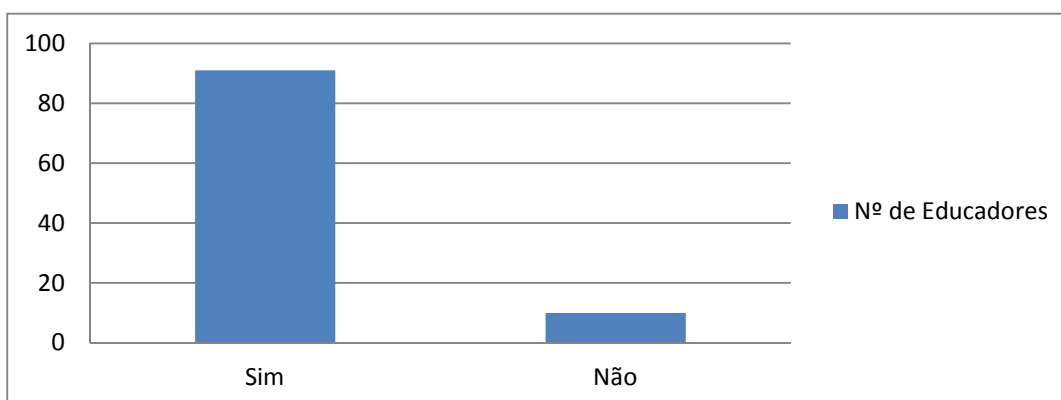


Gráfico 5 - Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?

Nesta questão observamos que a maioria teve formação na área da educação especial (90%) e que uma pequena percentagem não obteve formação (10%) no decorrer do percurso profissional.

Esta formação pós o curso superior depende muito da motivação de cada um, pois cabe a cada educador procurar instruir-se e adquirir novos conhecimentos através de formação contínua como já foi referido por Correia ao longo deste trabalho de investigação.

6) Se sim, de que tipo?

Se sim, de que tipo?	Nº de Educadores
Formação Inicial	50
Ação de Formação	63
Pós-Graduação	20
Total	133

Tabela 6 - Se sim, de que tipo?

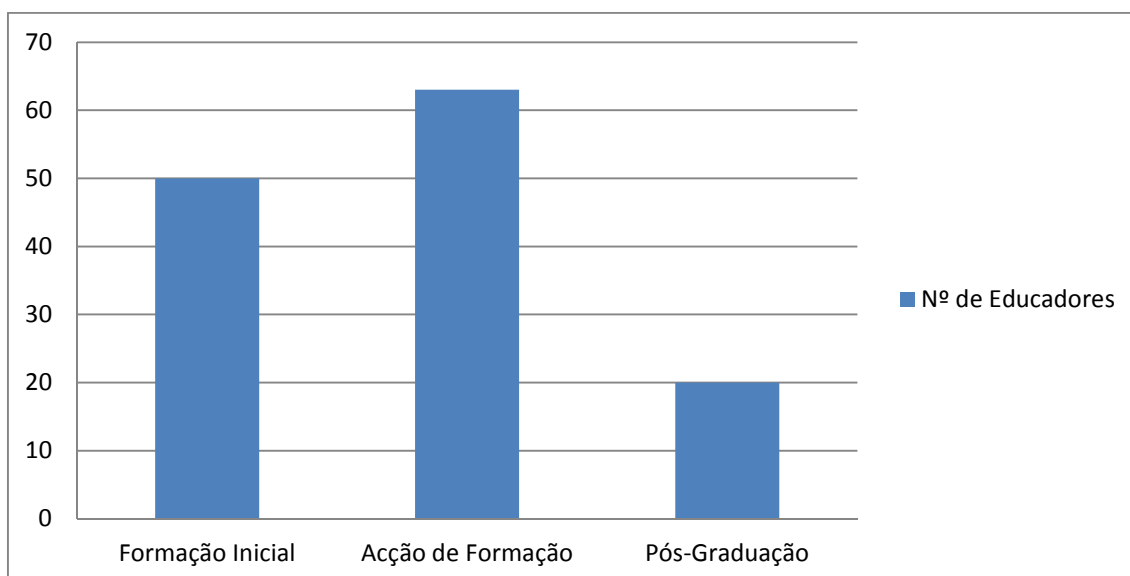


Gráfico 6 - Se sim, de que tipo?

Da leitura do gráfico nº6, podemos evidenciar que todos os educadores inquiridos possuem formação em educação especial. O número de respostas registadas no gráfico excede o número de inquiridos, porque a amostra revelou que para além de ter formação em

educação especial, adquiriu estes conhecimentos através de mais do que uma variável, ou seja, formação inicial, ação de formação e pós-graduação.

II Parte - Funções/papel do docente especializado em Educação Especial

1 – O docente de educação especial deve fornecer recursos, apoio emocional e motivação aos professores do ensino regular.

O docente de educação especial deve fornecer recursos, apoio emocional e motivação aos educadores do ensino regular.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	75	74%
Concordo parcialmente	24	24%
Não concordo nem discordo	1	1%
Discordo totalmente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 7 - O docente de educação especial deve fornecer recursos, apoio emocional e motivação aos professores do ensino regular.

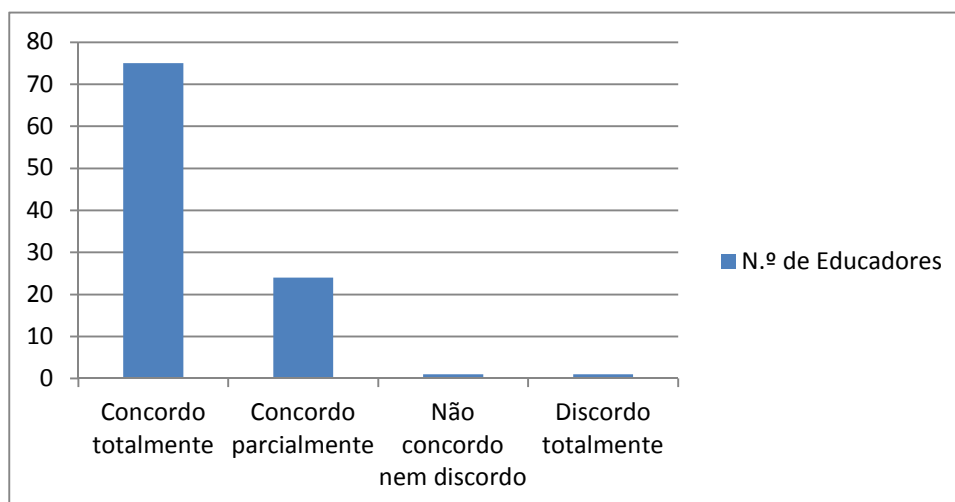


Gráfico 7 - Questão 1

Nesta questão, observamos que os educadores que trabalham no regular, bem como na educação especial, concordam com o apoio de recursos, motivação e apoio emocional por parte da educação especial, registrando uma percentagem de 74%. No entanto, uma minoria (24%), considera que concorda parcialmente com esta questão, revelando que independentemente do papel a desempenhar perante a educação especial, cada profissional deve encontrar recursos, motivação e apoio emocional, não dependendo apenas do docente especializado.

2 – O docente de educação especial deve cooperar com os pais, educadores e outros técnicos de forma a obterem informação sobre o aluno.

O docente de educação especial deve cooperar com os pais, educadores e outros técnicos de forma a obterem informação sobre o aluno.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	100	99%
Concordo parcialmente	1	1%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 8 - O docente de educação especial deve cooperar com os pais, educadores e outros técnicos de forma a obterem informação sobre o aluno.

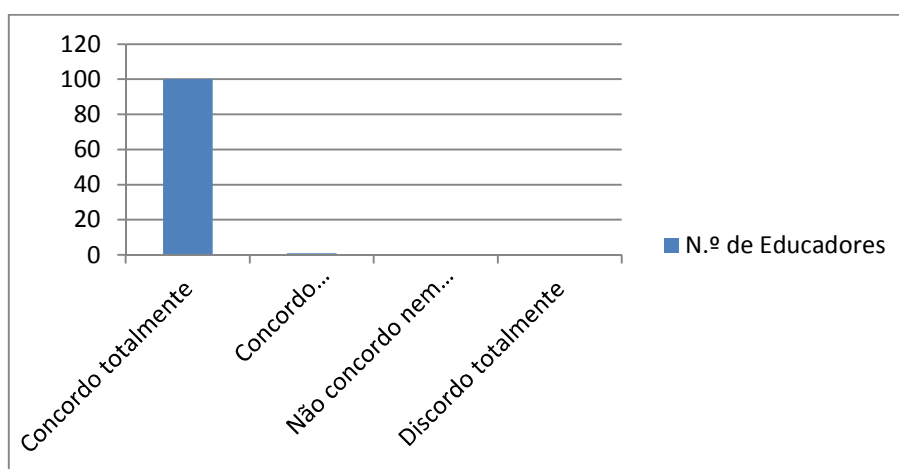


Gráfico 8 - Questão 2

Nesta questão podemos reparar que o corpo docente está sensibilizado para o trabalho cooperativo entre agentes educativos, e que assim será benéfico para melhor entendermos e trabalharmos com as crianças NEE.

Correia (2003) defende que para a filosofia inclusiva ser uma realidade, o papel do docente do ensino regular e do docente de educação especial devem conciliar com o dos pais, para que todos eles, em colaboração possam estimar estratégias que fomentem o sucesso escolar.

3 – Pertence ao docente de educação especial esclarecer os agentes educativos sobre as implicações de determinada problemática.

Pertence ao docente de educação especial esclarecer os agentes educativos sobre as implicações de determinada problemática.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	54	53%
Concordo parcialmente	45	45%
Não concordo nem discordo	1	1%
Discordo totalmente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 9 - Pertence ao docente de educação especial esclarecer os agentes educativos sobre as implicações de determinada problemática.

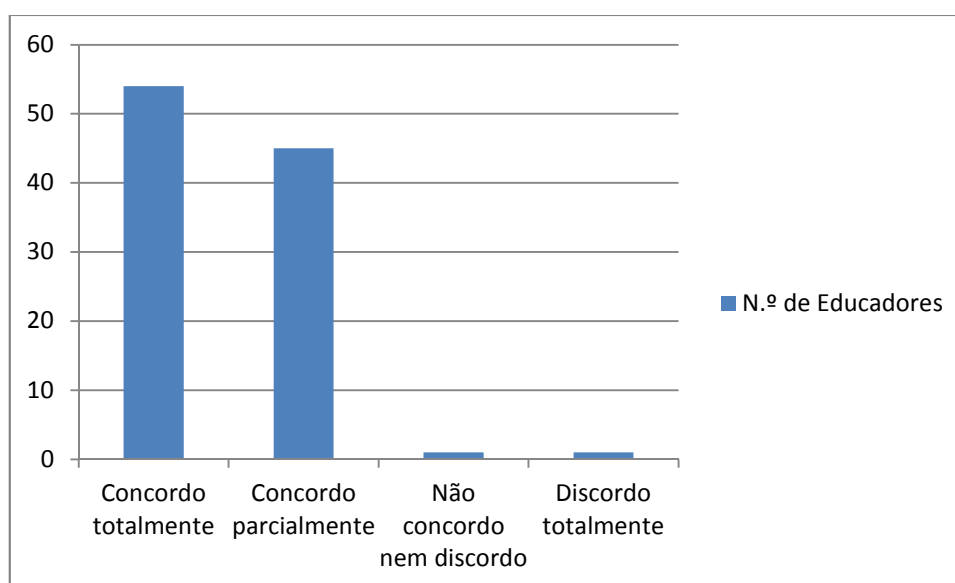


Gráfico 9 - Questão 3

Podemos constatar que as respostas nesta questão estão divididas em dois grandes grupos. Apesar dos educadores concordarem na grande maioria, divergem um pouco nas opiniões.

Alguns autores referem que os docentes do regular manifestam dificuldade em atender às dificuldades das crianças e que têm muito pouco tempo disponível para trabalhar em cooperação e fazer alguns ajustes. Talvez, por isso, se registre neste gráfico estas opiniões que apesar de não divergirem muito demonstram “ a sede “ do apoio da educação especial.

4 - Cabe ao docente de educação especial promover ações de formação sobre as várias problemáticas.

Cabe ao docente de educação especial promover ações de formação sobre as várias problemáticas.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	29	29%
Concordo parcialmente	50	50%
Não concordo nem discordo	17	17%
Discordo totalmente	5	4%
Total	101	100%

Tabela 10 - Cabe ao docente de educação especial promover ações de formação sobre as várias problemáticas.

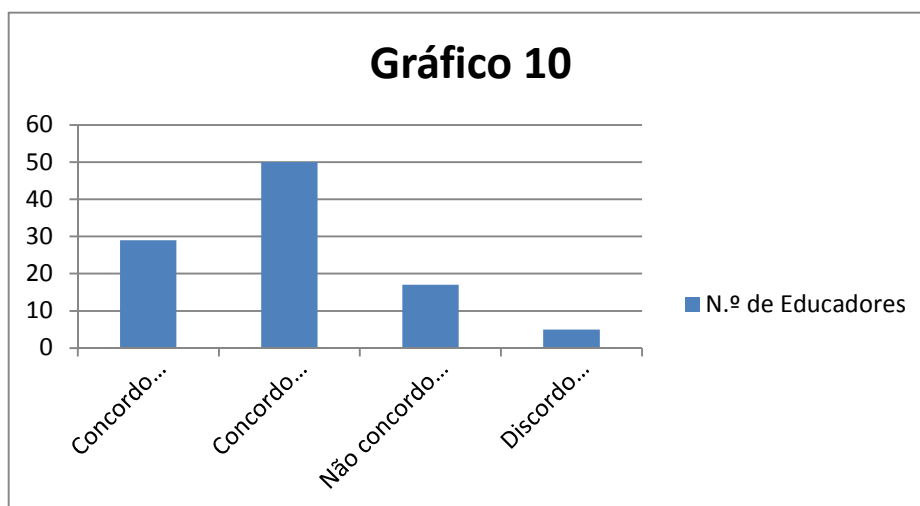


Gráfico 10 - Questão 4

Correia, nos seus livros, refere que o docente deve estar formação contínua, durante o seu percurso profissional. Supomos, então, que cabe à motivação de cada um procurar instruir-se na área que mais nos cativa, sendo, neste caso, a educação especial.

As respostas divergem entre si, sendo que 4% discordam, 17% não têm opinião formada sobre esta questão, 50% concorda parcialmente e 29% concorda totalmente.

5 - Deve fornecer bibliografia ou documentação sobre os diversos temas.

Deve fornecer bibliografia ou documentação sobre os diversos temas.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	43	43%
Concordo parcialmente	48	47%
Não concordo nem discordo	6	6%
Discordo totalmente	4	4%
Total	101	100%

Tabela 11 - Deve fornecer bibliografia ou documentação sobre os diversos temas.

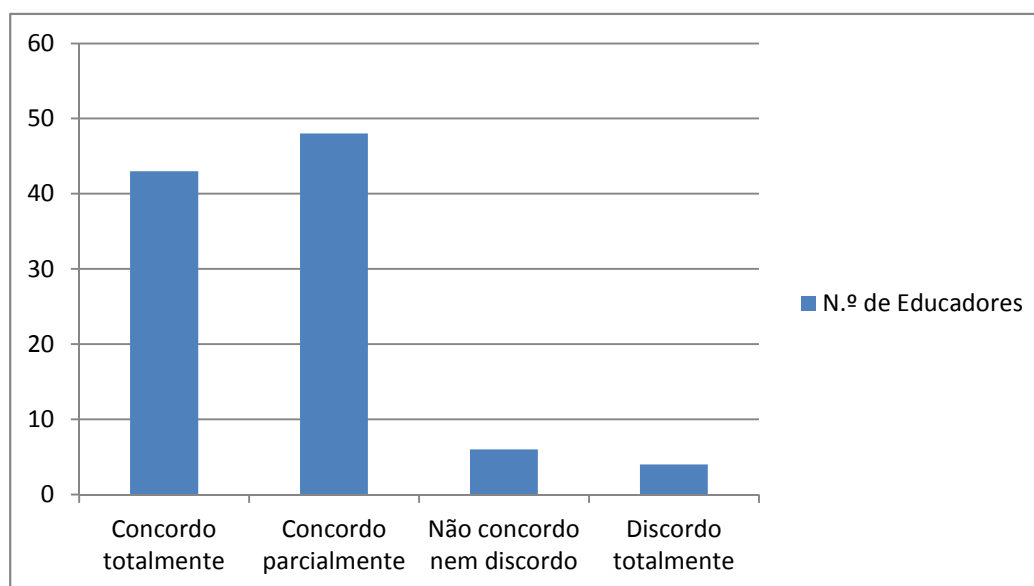


Gráfico 11 - Questão 5

6 – Considera que este deve planificar atividades em parceria com o educador do ensino regular e outros técnicos.

Considera que este deve planificar atividades em parceria com o educador do ensino regular e outros técnicos.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	89	88%
Concordo parcialmente	11	11%
Não concordo nem discordo	1	1%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 12 - Considera que este deve planificar atividades em parceria com o educador do ensino regular e outros técnicos.

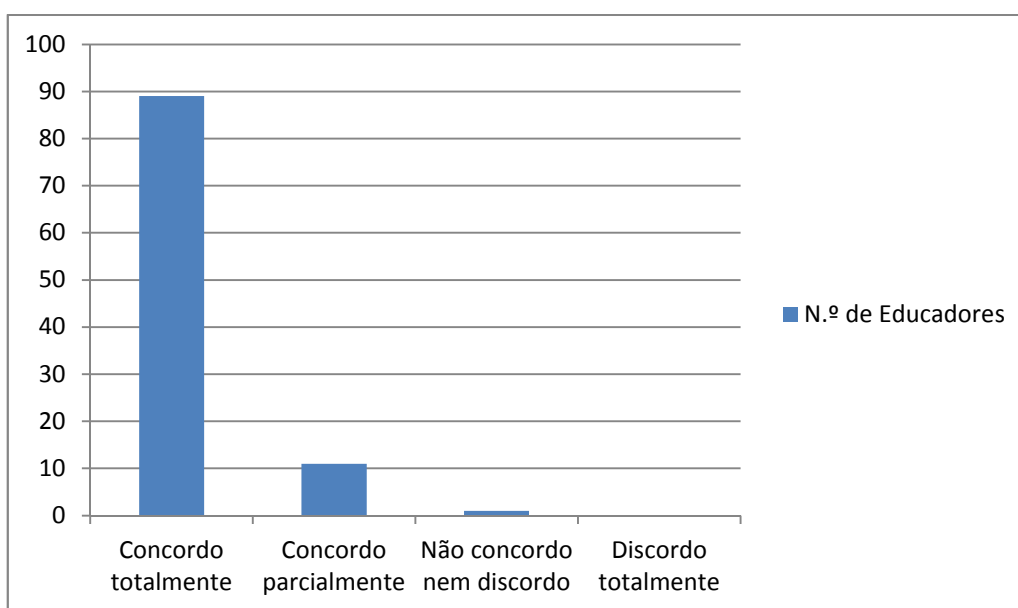


Gráfico 12 - Questão 6

Registamos, novamente, nesta questão, que os docentes estão cientes relativamente à importância do trabalho cooperativo entre agentes educativos. Registamos no gráfico nº12 que 89% dos educadores concordam totalmente com a questão e 11% concordam parcialmente.

É um facto que numa escola inclusiva os docentes devem disponibilizar tempo para planificar e ajustar estratégias para as crianças com NEE superarem as suas dificuldades. No entanto, Morgan (1993) julga que em algumas escolas este trabalho cooperativo existe apenas no nome, mas que na verdade cada um planifica as aulas e o seu material de forma individual e que lutam contra os problemas curriculares e de gestão.

7 – Cabe ao docente de educação especial encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos em salas de aula do ensino regular.

Cabe ao docente de educação especial encontrar soluções para os problemas que possa ameaçar a colocação de alunos em salas do ensino regular.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	26	26%
Concordo parcialmente	62	61%
Não concordo nem discordo	8	8%
Discordo totalmente	5	5%
Total	101	100%

Tabela 13 - Cabe ao docente de educação especial encontrar soluções para os problemas que possa ameaçar a colocação de alunos em salas de aula do ensino regular.

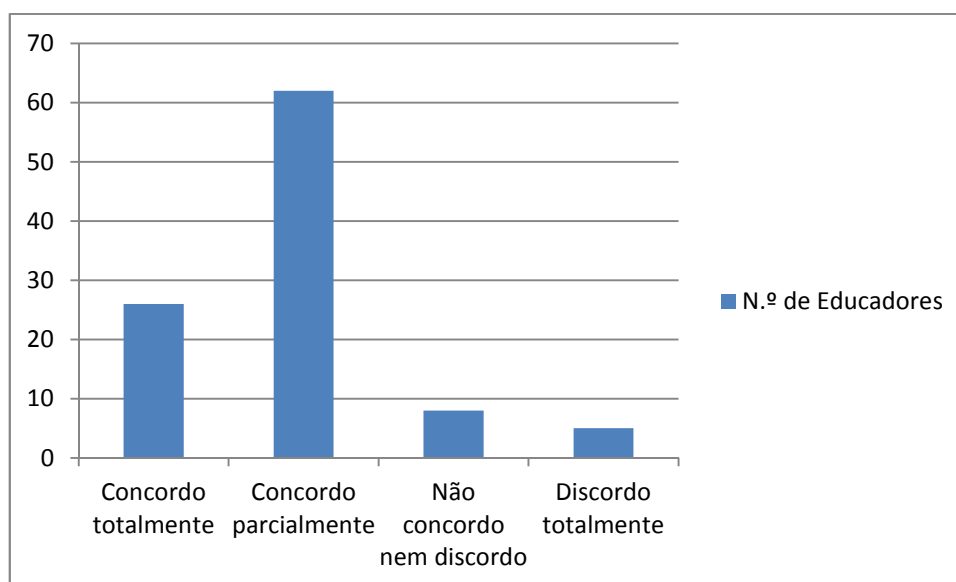


Gráfico 13 - Questão 7

Muitas vezes, as escolas podem adotar uma filosofia de escola inclusiva, e no entanto não dispor de condições para incluir crianças NEE. Motivo disso mesmo, são as barreiras arquitectónicas ou a falta de docentes especializados na escola.

Deve ser função da toda a comunidade educativa envolvente criar condições para que a inclusão seja uma realidade, não dependendo apenas do docente especializado a tarefa de encontrar soluções para os problemas que possam ameaçar a colocação de alunos em salas de aula do regular.

Na questão 7 registou-se que uma pequena amostra discorda totalmente (5%), também alguns inquiridos não têm opinião formada sobre esta questão (8%), 61% concordam parcialmente e 26% concordam totalmente.

III Parte – Inclusão da criança com NEE no ensino regular

8 – Concorda com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular?

Concorda com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	48	48%
Concordo parcialmente	53	52%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 14 - Concorda com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular?

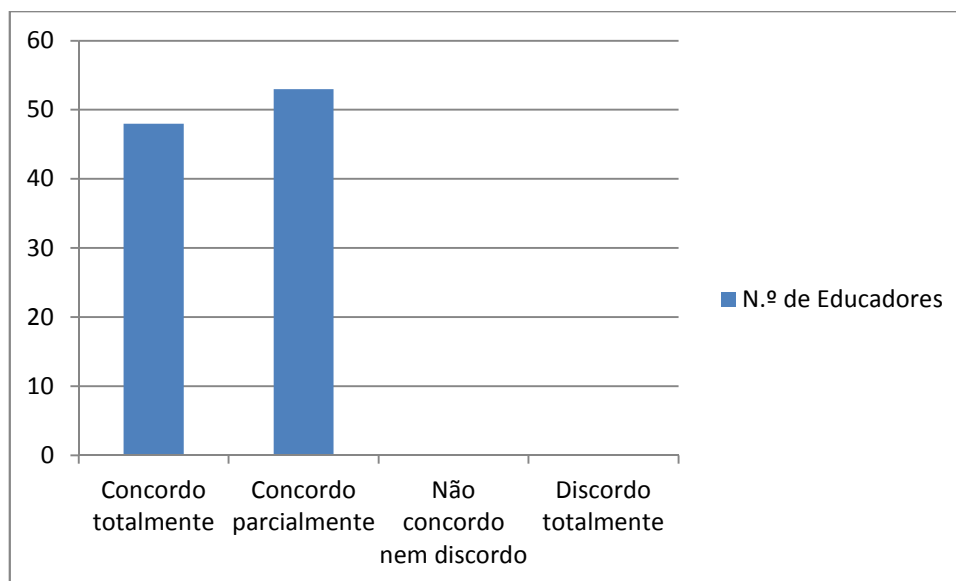


Gráfico 14 - Questão 8

Quanto às respostas da questão 8, todos os docentes concordam com a inclusão de crianças NEE nas escolas regulares.

Regista-se na tabela de respostas que 48% dos inquiridos concordam totalmente e 52% concordam parcialmente.

Levantamos a hipótese que os educadores que optaram por responder que concordam parcialmente, estarão preocupados com os casos de crianças com múltiplas deficiências que estarão com melhores cuidados em unidades especializadas com uma equipa multidisciplinar e não em escolas regulares.

Podemos concluir que a questão apresentada poderá ter sido dúbia perante a amostra.

9 - Considera que numa escola do ensino regular deve haver um docente especializado na área da educação especial?

Considera que numa escola do ensino regular deve haver um docente especializado na área da educação especial?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	94	93%
Concordo parcialmente	7	7%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 15 - Considera que numa escola do ensino regular deve haver um docente especializado na área da educação especial?

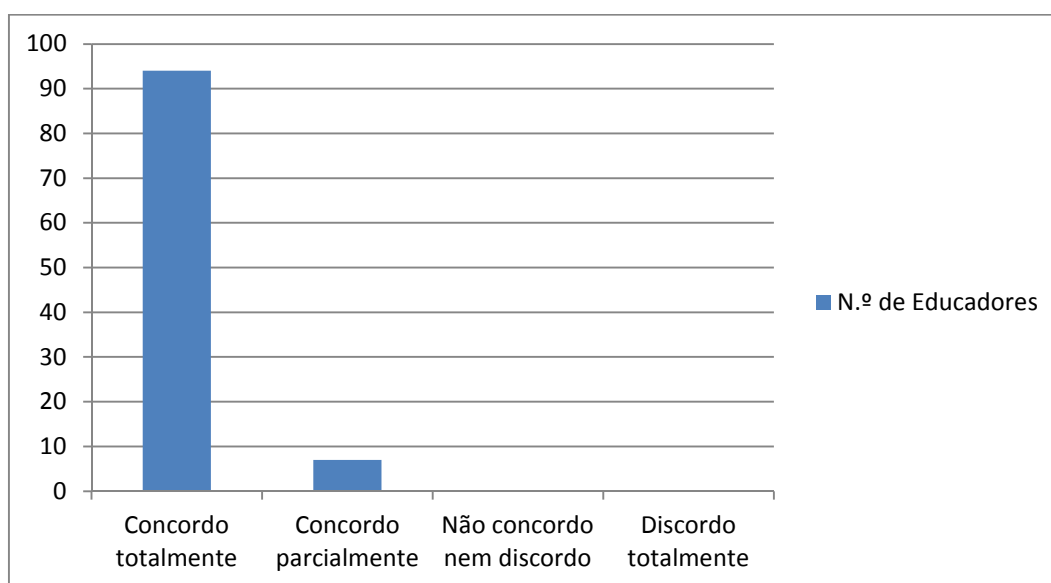


Gráfico 15 - Questão 9

Constatamos que a opinião apresenta-se de forma homogénea, pois a amostra, na sua totalidade, concorda totalmente (93%) e concorda parcialmente (7%).

É importante uma escola estar dotada dos serviços da educação especial, porque este agente ajudará o educador do regular no processo de referênciação, avaliação e diagnóstico de uma problemática apresentada por uma criança.

10 - Considera que o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente de educação especial facilita a inclusão da criança com necessidades educativas especiais?

Considera que o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente do ensino especial facilita a inclusão da criança com necessidades educativas especiais?	N.º de Educadores	Porcentagem
Concordo totalmente	96	95%
Concordo parcialmente	5	5%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 16 – Considera que o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente do ensino especial facilita a inclusão da criança com necessidades educativas especiais?

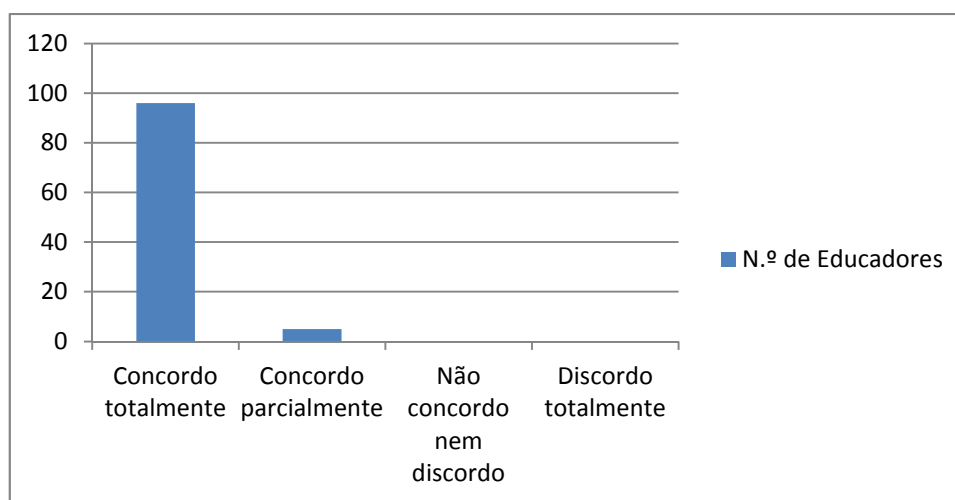


Gráfico 16 – Questão 10

Nesta questão, o corpo docente aderiu em massa à opção “concordo totalmente” (96%) e concordo parcialmente em menor percentagem (5%).

As respostas dadas mostram a vontade e desejo, por parte dos docentes em fomentar o trabalho cooperativo nas suas escolas. No entanto, alguns autores citados por Correia (Lortie, 1975; Flinders, 1988; entre outros) relatam que alguns fatores poderão prejudicar o

trabalho cooperativo, tais como a coordenação na criação de horários, um elevado número de horas de trabalho burocrático, fazendo com que não tenhamos disponibilidade para momentos efetivos de diálogo e partilha de experiências.

11 - O educador do ensino regular, mesmo sem formação na área da educação especial deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para crianças com dificuldades?

O educador do ensino regular, mesmo sem formação na área da educação especial deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para crianças com dificuldades?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	45	44%
Concordo parcialmente	48	48%
Não concordo nem discordo	4	4%
Discordo totalmente	4	4%
Total	101	100%

Tabela 17 - O educador do ensino regular, mesmo sem formação na área da educação especial deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para crianças com dificuldades?

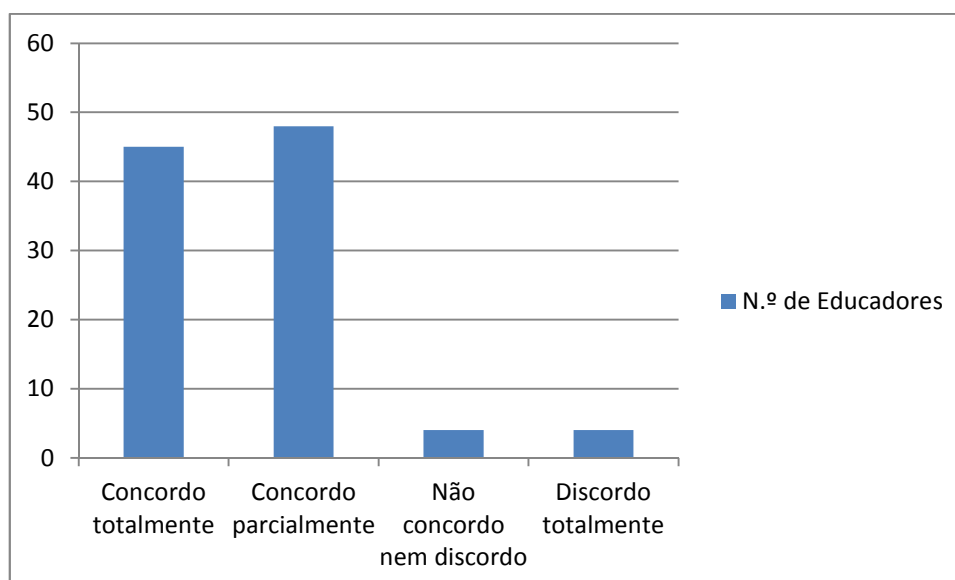


Gráfico 17 – Questão 11

Apesar de ser em minoria, registou-se 4% de respostas em “discordo totalmente”. Porém, um docente, mesmo sem formação na área e sendo responsável pela dinâmica da sua sala, deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para as crianças com dificuldades. Pois, em alguns casos, nem se tratam de criança com necessidades especiais, mas de pequenos ajustes que devemos fazer para a criança mais facilmente desenvolver as suas potencialidades.

12 - As crianças com NEE deveriam frequentar uma escola especializada nas suas patologias?

As crianças com NEE deveriam frequentar uma escola especializada nas suas patologias?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	4	4%
Concordo parcialmente	60	59%
Não concordo nem discordo	23	23%
Discordo totalmente	14	14%
Total	101	100%

Tabela 18 - As crianças com NEE deveriam frequentar uma escola especializada nas suas patologias?

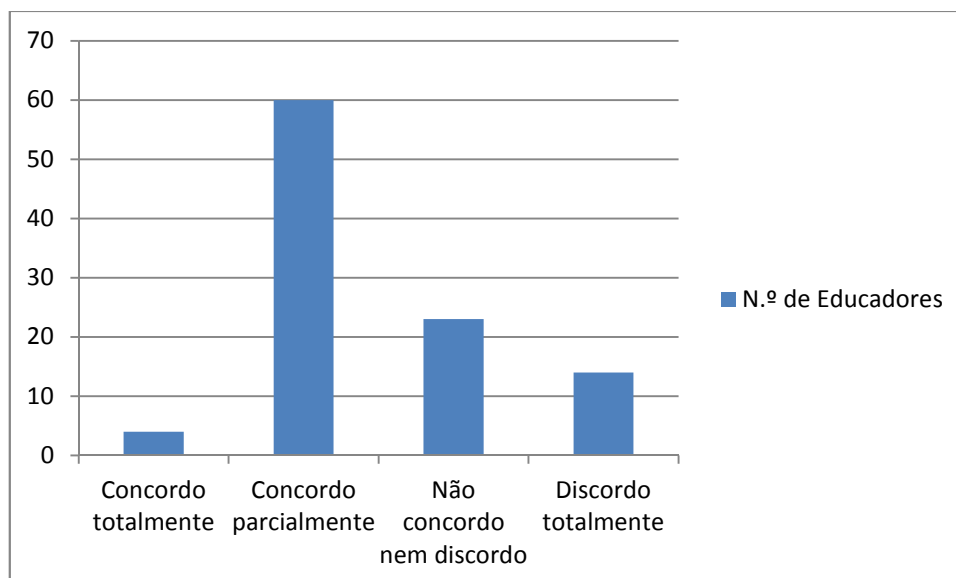


Gráfico 18 - Questão 12

Nesta questão os docentes encontram-se divididos nas suas opiniões e mais uma vez surge a hipótese da pergunta não ter sido esclarecedora.

Aqui surgem os casos de crianças NEE permanentes graves e os casos de crianças com NEE ligeiras.

Como a pergunta não define as patologias, as respostas dadas divergem um pouco entre si. Assim sendo, 4% concordam totalmente, 59% concordam parcialmente, 23% não têm opinião formada nesta questão e 14% discorda totalmente.

13 - Na sua escola foram eliminadas barreiras arquitetónicas que facilitem a inclusão da criança com NEE?

Na sua escola foram eliminadas barreiras arquitetónicas que facilitem a inclusão da criança com NEE?	N.º de Educadores	Percentagem
Sim	55	54%
Não	46	46%
Total	101	100%

Tabela 19 - Na sua escola foram eliminadas barreiras arquitetónicas que facilitem a inclusão da criança com NEE?

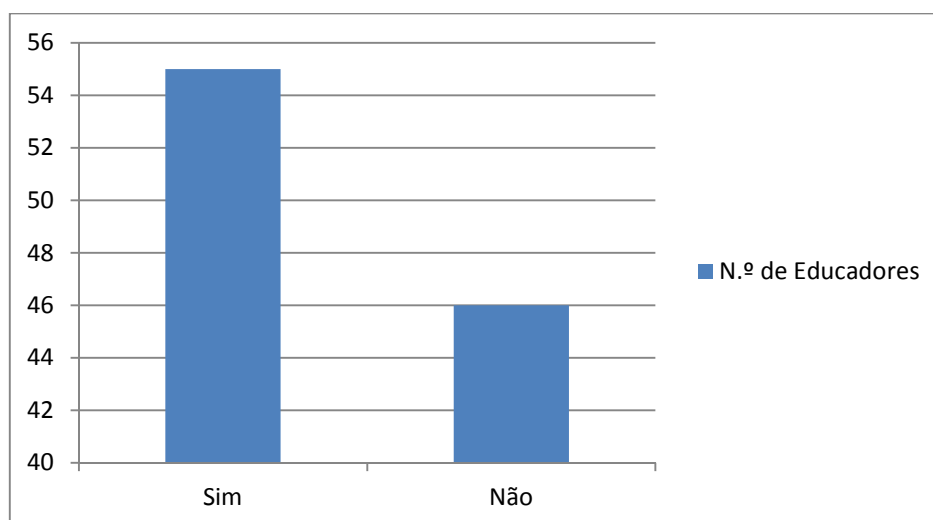


Gráfico 19 - Questão 13

Podemos verificar no gráfico nº19 que ainda existem muitas escolas em que as barreiras arquitetónicas não foram solucionadas (46%), sendo esta questão uma prioridade patente na lei e que visa abolir impedimentos no acesso às escolas.

IV Parte - Relacionamento profissional entre o educador do ensino regular e o docente de educação especial

14 - Já trabalhou em cooperação com um docente de educação especial?

Já trabalhou em cooperação com um docente da educação especial?	N.º de Educadores	Percentagem
Sim	93	92%
Não	8	8%
Total	101	100%

Tabela 20 - Já trabalhou em cooperação com um docente de educação especial?

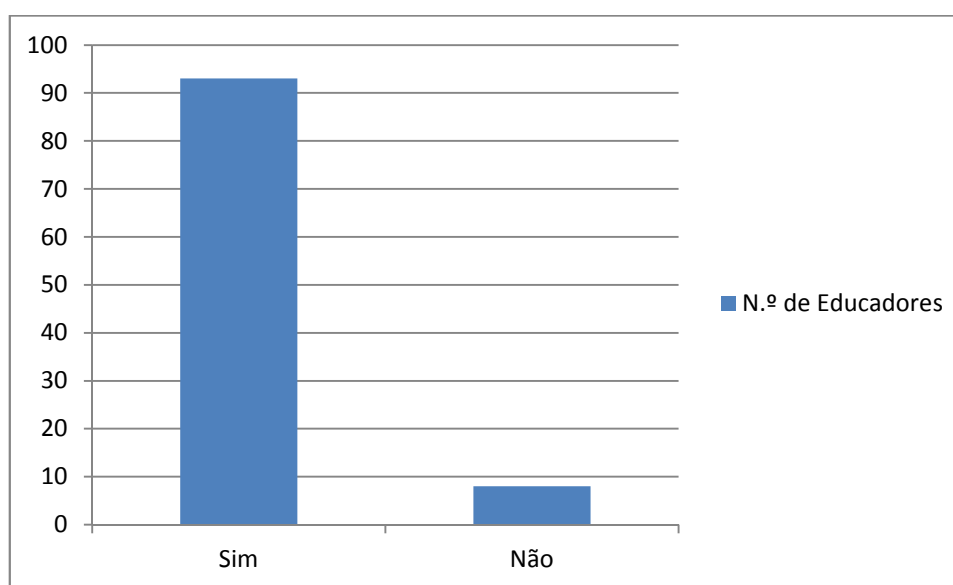


Gráfico 20 - Questão 14

O gráfico nº20 regista que 93% já trabalhou em cooperação com um docente especializado e que apenas 8% não.

15 – Como avalia o relacionamento profissional existente entre o docente do ensino regular e o de educação especial, na sua escola?

Como avalia o relacionamento profissional existente entre o docente do ensino regular e o de educação especial, na sua escola?	N.º de Educadores	Porcentagem
Eficiente	48	48%
Razoável	46	45%
Esporádico	6	6%
Inexistente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 21 – Como avalia o relacionamento profissional existente entre o docente do ensino regular e o de educação especial, na sua escola?

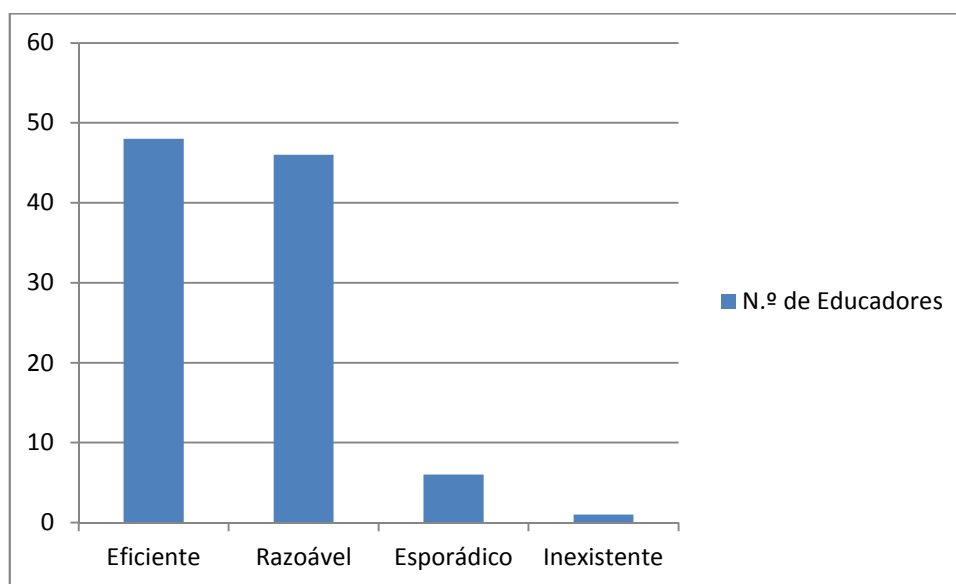


Gráfico 21 – Questão 15

Esta questão avalia o trabalho cooperativo nas escolas e a maioria revela ser eficiente (48%) e eficaz (46%), enquanto 6% revela ser esporádico (6%) e inexistente (1%).

As duas últimas respostas vêm dar ênfase à opinião de Maurice Tardif, (cit. por Correia 2008), quando afirma que, muitas vezes, o trabalho docente é realizado individualmente,

mesmo quando estes colaboram uns com os outros, porque tal colaboração não ultrapassa a porta das salas.

16 - Considera que na sua escola há partilha de conhecimentos entre o educador do ensino regular e o de educação especial?

Considera que na sua escola há partilha de conhecimentos entre o educador do ensino regular e o de educação especial?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	51	50%
Concordo parcialmente	42	42%
Não concordo nem discordo	7	7%
Discordo totalmente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 22 – Considera que na sua escola há partilha de conhecimentos entre o educador do ensino regular e o de educação especial?

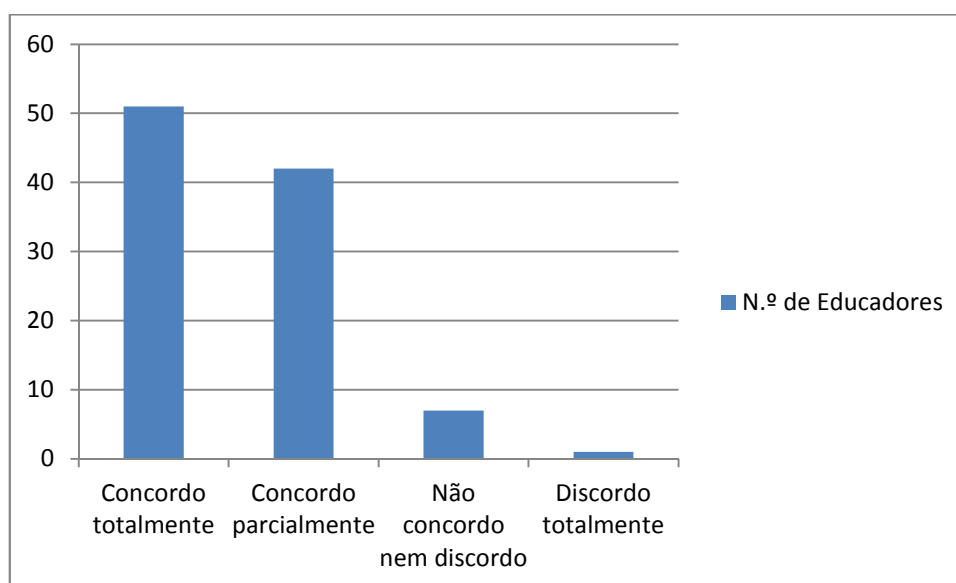


Gráfico 22 – Questão 16

A maioria dos inquiridos concorda que existe partilha de conhecimentos entre os dois agentes educativos, sendo que 51% concorda totalmente, 42% concorda parcialmente e

uma minoria de 7% não ter opinião formada nesta questão e apenas 1% discordar totalmente.

17 - Cabe aos dois docentes planificar as atividades a desenvolver com as crianças com NEE.

Cabe aos dois docentes planificar as atividades a desenvolver com as crianças com NEE.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	78	77%
Concordo parcialmente	20	20%
Não concordo nem discordo	2	2%
Discordo totalmente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 23 - Cabe aos dois docentes planificar as atividades a desenvolver com as crianças com NEE.

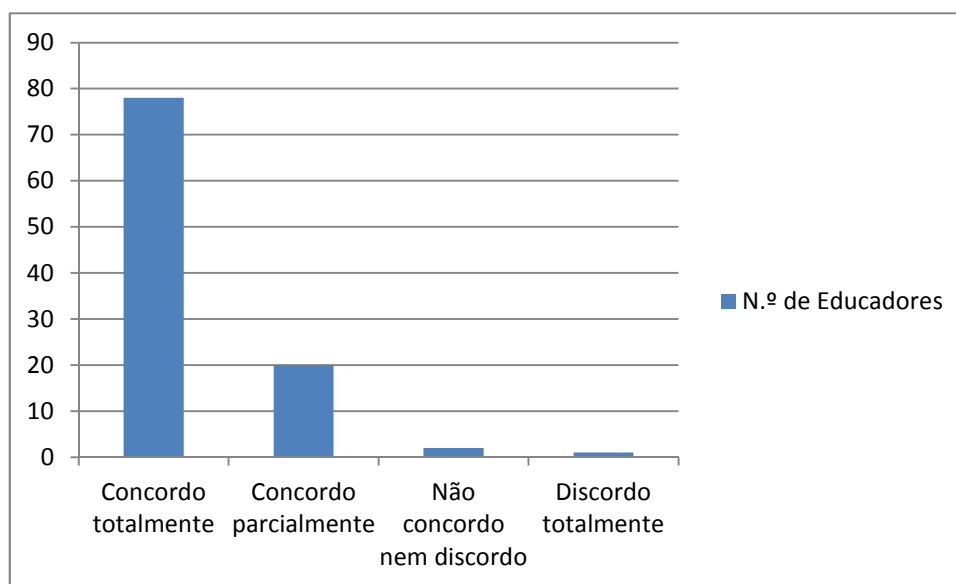


Gráfico 23 - Questão 17

A maioria dos inquiridos concorda que a planificação das atividades a desenvolver com as crianças com NEE cabe ao educador do ensino regular e ao de educação especial. Sendo que 78% concorda totalmente, 20% concorda parcialmente, 2% não tem opinião formada sobre esta questão e 1% discorda totalmente.

18 - Considera que a realização de ações de formação específicas sobre NEE pode facilitar a inclusão?

Considera que a realização de ações de formação específicas sobre NEE pode facilitar a inclusão?	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	87	86%
Concordo parcialmente	14	14%
Não concordo nem discordo	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total	101	100%

Tabela 24 - Considera que a realização de ações de formação específicas sobre NEE pode facilitar a inclusão?

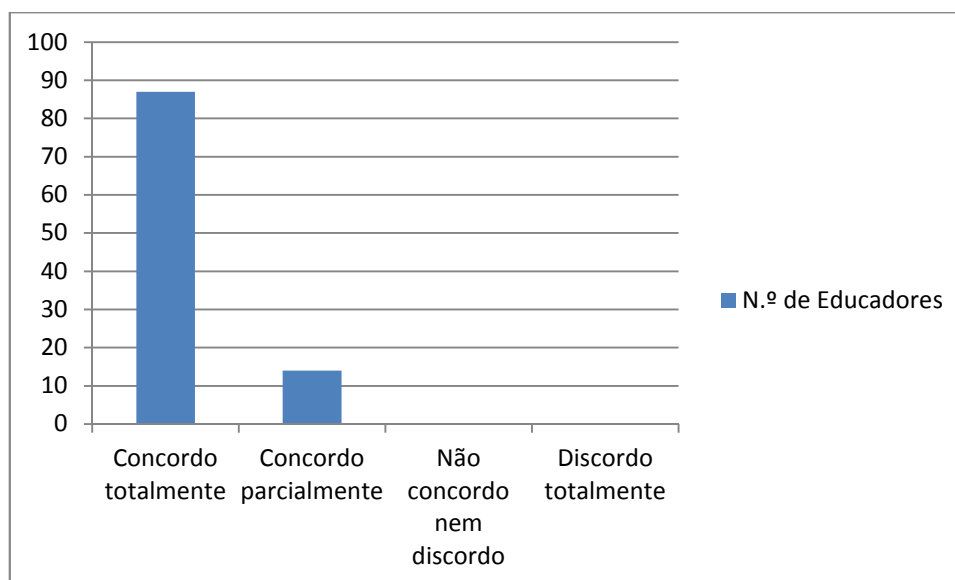


Gráfico 24 - Questão 18

A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, em nosso parecer, poderá estar comprometida se o docente não está dotado de saberes na área da educação especial.

Pensamos ser por esta razão que os docentes inquiridos aderiram de forma positiva à resposta da questão 18. Sendo que 87% concordam totalmente e 14% concordam parcialmente.

19 - Considera que se tivesse mais formação em educação especial, estaria mais preparado para realizar um trabalho cooperativo com o docente de educação especial.

Considera que se tivesse mais formação em educação especial, estaria mais preparado para realizar um trabalho cooperativo com o docente de educação especial.	N.º de Educadores	Percentagem
Concordo totalmente	75	74%
Concordo parcialmente	21	21%
Não concordo nem discordo	4	4%
Discordo totalmente	1	1%
Total	101	100%

Tabela 25 - Considera que se tivesse mais formação em educação especial, estaria mais preparado para realizar um trabalho cooperativo com o docente de educação especial.

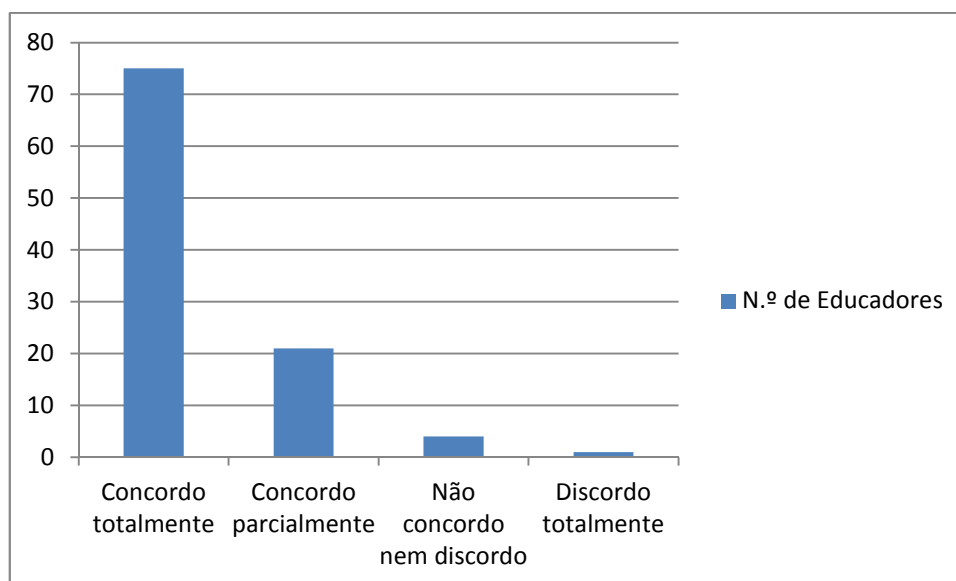


Gráfico 25 - Questão 19

20 - Que contributos o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente de educação especial, proporciona à inclusão de crianças com NEE?

Inquiridos	Respostas dadas	Percentagem
Educadores do ensino regular e docentes de educação especial	Sensibilizar o meio para a diferença; Ajuda em perceber as características de cada diagnóstico Informação mais completa no PEI e PIAF Juntos promovem a inclusão O docente da educação especial transmite conhecimentos ao educador do regular sendo mais fácil conhecer a criança e assim realizar um pedagogia mais acertada. Favorecem para o desenvolvimento global da criança	45%
	Preparam cuidadosamente o espaço físico para a vinda da criança NEE Sensibilizam o pessoal docente e não docente para a criança com NEE. Estipulam estratégias para o sucesso da criança. Sensibilizam os outros docentes (os professores de expressão motora e física) para a inclusão.	36%
	O trabalho cooperativo se for eficaz contribui para o entusiasmo e motivação dos envolvidos. A cooperação entre estes agentes irá contribuir para uma educação inclusiva Para o trabalho cooperativo ser uma realidade primeiro é necessário criar nas escolas todas as condições para se poder trabalhar em parceria, no que diz respeito à distribuição de horários.	9%

Tabela 26 - Que contributos o trabalho cooperativo do educador do ensino regular e o docente de educação especial, proporciona à inclusão de crianças com NEE?

5.4 – *Discussão dos resultados*

Relativamente às hipóteses que foram levantadas neste trabalho de investigação, podemos comprovar que tanto as hipóteses 1 como a 2 confirmam-se que existe trabalho cooperativo entre os educadores do regular e os docentes de educação especial e que esta cooperação favorece a integração destas crianças nas escolas do ensino regular.

Examinando a amostra verificamos que a maior parte dos educadores inquiridos pertencem ao género feminino (99%) e ao género masculino 1%.

Na sociedade em que estamos, a mulher continua a ser vista como a mais indicada para trabalhar com crianças.

Através do questionário sabemos que a amostra é composta por educadores, mas como o nosso objetivo era averiguar se tinham formação na área da educação especial e se já tinham realizado trabalho cooperativo entre si, não especificamos exatamente o número de educadores da educação especial e do ensino regular.

O inquérito foi preenchido por educadores do regular e docentes de educação especial com idades e tempos de serviço bastante distintos.

Os dados recolhidos apresentam opiniões que divergem entre si, atendendo à experiência profissional de cada um, bem como com a idade dos inqueridos revelando diferentes gerações. Numa análise mais profunda e com outras questões poderíamos ter verificado se as respostas variavam consoante a idade dos inqueridos.

A seleção da amostra foi por conveniência, porque como geralmente o primeiro contacto com a escola regista-se no pré-escolar nas diferentes valências, era importante perceber se os educadores do regular e os de educação especial realizavam trabalho cooperativo de forma a facilitar a inclusão e sensibilizar a comunidade para a diferença.

Como nos dizem os autores, Chris Willins & Barry Wright, é a partir dos três anos que os sinais se tornam mais evidentes. É nessa idade que normalmente as crianças começam a frequentar um jardim-de-infância. Nessa altura, a *“criança pode passar a maior parte do*

tempo em seu próprio mundo e dar a impressão de tratar as pessoas como se fossem objectos” (Chris Willins & Barry Wright, 2008: 7).

Numa segunda parte do inquérito, abordamos as funções/papéis do docente especializado. Detetamos, através das respostas dadas, que são atribuídos apenas ao docente especializado tarefas que cabem à dinâmica do trabalho cooperativo existente numa escola verdadeiramente inclusiva.

O docente de educação especial é uma pessoa com formação especializada adicional que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com NEE ou em risco. Este individuo pode trabalhar diretamente com a criança ou desempenhar um papel de consultor, onde irá contribuir com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas.

O docente de educação especial deve assumir um papel reflexivo, dirigindo a sua atenção sobre a sua atuação no contexto e condições do exercício da mesma. Cabe-lhe fazer a ponte entre a escola e a família, ambas cada vez mais carenciadas de estratégias de mediação, para fazer das crianças e dos jovens melhores aprendizes. Prepará-los para serem flexíveis e adaptáveis, no intuito de se tornarem mais autónomos e estarem aptos a sobreviver na nossa sociedade em constante mudança.

Numa terceira parte, avaliou-se a opinião dos inquiridos face à inclusão de crianças NEE. O conceito de inclusão procura incluir a criança com NEE nas salas regulares, onde devem receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

Analisou-se algumas questões que poderão ter sido dúbias em relação à sua interpretação. Porém, da análise de dados confirmou-se que todo o corpo docente está sensibilizado para a inclusão de crianças NEE nas escolas regulares.

Constatou-se também que em grande número de escolas, ainda faltam eliminar algumas barreiras arquitetónicas que se revelam com um entrave à inclusão.

Por último, avaliou-se a opinião dos docentes quanto ao trabalho cooperativo dos educadores do ensino regular e dos docentes educação especial e das respostas dadas concluiu-se que existe grande motivação em proceder ao trabalho cooperativo nas escolas e

que esta partilha de saberes poderá se revelar como contributo facilitador da inclusão de crianças NEE.

Contudo, é preciso muita motivação, flexibilidade e empenho da parte dos mesmos para que este trabalho seja uma realidade nas nossas escolas. Pois, é necessário proceder a reformulações na dinâmica escolar de modo a que os fatores burocráticos e falta de ajuste nos horários não seja um entrave perante este trabalho cooperativo.

Conclusão

Segundo Correia (2008), uma filosofia de escola inclusiva é mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter, evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuserem.

A inclusão dos alunos com NEE na escola regular tem, segundo vários autores, benefícios evidentes. Segundo Guralnick (2001), em turmas inclusivas, a interação entre colegas oferece oportunidade às crianças para desenvolver e expandir o seu repertório de “*skills*” sociais, estabelecendo relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo por isso mais interações sociais, do que quando integradas em classes especiais, para além de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, sendo a sua autoestima melhorada, pelo facto de a criança não necessitar de ser retirada da sala de aula, para aprender com os seus colegas.

A Educação Inclusiva tem como principal objetivo conseguir que a generalidade dos alunos consiga obter êxito e sucesso no seu processo de aprendizagem, através de uma educação eficaz e de qualidade, e fomentada a equidade educativa em relação aos sucessos educativos de todas as crianças nas escolas (Ainscow, 1997).

É consensual entre os autores defensores da *inclusão*, que o sucesso das escolas inclusivas depende da reestruturação da escola e duma reorganização do atendimento prestado por todos os agentes educativos.

Assim sendo, os profissionais da educação, devem estar preparados para atender à grande diversidade de alunos que encontram nas escolas, sejam eles alunos ditos normais ou com necessidades educativas especiais. Contudo, esta é uma árdua tarefa e a formação de professores desempenha um papel crucial na forma como os professores trabalham e se relacionam com os seus alunos.

A Educação Inclusiva deverá proporcionar oportunidades fundamentais para o desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência, cujo suporte emocional poderá ter como base a construção de laços de vinculação e de relações afectivas na escola.

É evidente que o trabalho cooperativo entre o ensino regular e a educação especial consiste numa variável importantíssima no processo de inclusão de crianças nas escolas regulares, bem como o sucesso das suas adaptações ao meio.

Vários são os autores que estudam os contributos de uma educação e inclusiva e a contribuição do trabalho cooperativo entre agentes educativos.

Para Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994), «*A cooperação é um processo interativo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos*».

Segundo vários autores, o conceito de cooperação acaba por ter várias interpretações, entre eles, Friend e Cook (2000): «*A cooperação interpessoal é um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns*».

Cabe a nós profissionais manter um carácter profissional de cooperativismo e de entreajuda, de modo a atingirmos o sucesso da integração.

A questão 2 da quarta parte revela que existe trabalho cooperativo entre os agentes educativos nas escolas regulares.

Esta dissertação teve como objetivo comprovar que todo o trabalho de equipa é importante para apoiar as crianças com NEE, embora sendo um processo moroso por etapas que requer esforço e envolvimento, surge como contributo facilitador da inclusão.

Para a realização deste trabalho de investigação foi elaborado e distribuído um questionário aos educadores do ensino regular e educadores de educação especial a exercer funções na RAM, enviado por correio eletrónico.

Acordamos que teria sido benéfico se tivéssemos realizado um pré teste. Deste modo, os inquiridos teriam hipótese de dar a sua opinião em relação às questões apresentadas, tornando o questionário mais completo com a partilha de saberes.

Para este trabalho foi apresentada a problemática sobre a existência ou não do trabalho cooperativo entre agentes como contributo facilitador da inclusão de crianças NEE.

O questionário encontrava-se dividido em três partes: uma primeira parte, permitia um levantamento dos dados sócio demográficos dos inquiridos, de forma a podermos estabelecer, se fosse o caso, correlações entre a idade, sexo, experiência docente e habilitações académicas com as respostas dadas pelos mesmos. Uma segunda parte onde abordamos as funções dos docentes especializados e por último, na terceira parte, quisemos saber a opinião dos docentes face ao relacionamento profissional/cooperativismo entre estes agentes.

Antes de darmos por terminado este projeto, realçamos que este trabalho de investigação, apesar de ter sido tratado com a máxima prudência, temos em consideração a validade interna e externa da investigação, bem como a representatividade da amostra. Contudo, consideramos que estes dados poderão ser utilizados como suporte de um conhecimento maior, que possa fazer a “ponte” entre o trabalho cooperativo no pré-escolar e 1º ciclo: contributos para a inclusão.

Podemos concluir que adquirimos bastantes conhecimentos, entendemos melhor a história da educação especial em Portugal, a importância da inclusão de crianças NEE nas escolas regulares e os contributos do trabalho cooperativo perante a inclusão em classes regulares.

Em forma de conclusão, não posso deixar de referir que a realização deste trabalho de investigação constituiu uma experiência enriquecedora a nível profissional e pessoal.

Bibliografia

Anderson, Gary; Arsenault, Nancy (1999) *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Pereira, L. e Vilhena, M. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bairrão, J., Tietze, W. (1995), *A Educação Pré Escolar na União Europeia. Coleção Ciências da Educação*: Instituto de Inovação Educacional.

Coutinho, Clara (2005) *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Felgueiras, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar? *Revista Inovação – Necessidades Educativas Especiais*. Vol.7, 23-35.

Friend, M. e Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionals (3rd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.

Guralnick e Michael J. (2001) – *Early Childhood Inclusion, Focus on Change*. USA: Paul Brookes Publishing Co

Hill, M.e Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoz, Arturo (1985) *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*, Madrid:Ediciones Anaya, S.A.

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. e Nevin, A. (1994). *Collaborative consultation (2nd ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Maria de Andra (1996). *Metodologia Científica*. 4ªed. Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Leitão, A. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde. Lisboa: Direcção-Geral de Saúde.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial, Uma História de Separação*, Biblioteca das Ciências Sociais:Edições Afrontamento.

Ministério da Educação (1999), *Uma Educação Inclusiva, a partir do que temos*, Conselho Nacional de Educação.

Pierre. e Charles, R. (1999), *Integração da Criança Deficiente na Classe: Coleção Horizontes Pedagógicos. Ceditos a Instituto Piaget*.

Pugach, M. e Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Denver: Love.

Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora

Sanches, I. e Teodoro, A. (1996). Da integração à inclusão escolar: Perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Warwick, C. (2001), *O apoio às escolas inclusivas*. In D. Rodrigues (org.) (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Decreto-lei nº 174/77 de 2 de Maio.

Decreto-lei nº538/79 de 31 de Dezembro.

Decreto-lei nº301/84 de 7 de Setembro.

Decreto-lei nº35/90 de 25 de Janeiro.

Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto.

Despacho 173 / 91 de 3 de Outubro.

Despacho conjunto 112/ SERE/ SEEBS/ 93 de 26 de Maio publicado do Diário da República n.º 140 - II Série de 93/ 06/ 17.

Decreto de Lei n.º 301/ 93 de 31 de Agosto.

Despacho normativo n.º 98-A/ 92 publicado no Diário da República – I Série B n.º 140 de 20/6.

Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 Julho.

Decreto-lei 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (lei n.º 9/89 de 2 de maio)

Sites consultados

Barbosa, Heloisa (1999). *Porquê a Inclusão?* in <http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>.

Bessa, F. e Afonso, R. (2001) *Intervenção Precoce*, in Educare Porto Editora. In http://educare.pt/artigo_novo.asp.

Costa, A. (2001). *Diferenciação Curricular e Inclusão*, in <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/inclusão.htm>.

<http://www.educare.pt>

<http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/inclusão.htm>

Ministério da Educação, Lisboa, Março de 2005, in <http://www.portugal.gov.pt>.

Anexos

Questionário

Caro (a) colega.

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Instituição de Ensino Superior Politécnico, com uma larga tradição no campo da educação. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de Mestrado em Ciências da Comunicação: Educação Especial no Domínio cognitivo e motor, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva. Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: “O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o docente do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE”.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante. Para que possa levar a bom termo careço da sua colaboração, agradecendo desde já a sua prestação.

I Parte

Dados Biográficos

Idade

- De 22 a 30 anos.
- De 31 a 41 anos.
- Mais de 42 anos.

Sexo

- Masculino
- Feminino

Tempo de Serviço

Valência

- Creche
- Jardim de Infância
- Pré - escolar

Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre inclusão?

- Sim
- Não

Se sim, de que tipo?

- Formação Inicial
- Ações de Formação
- Pós - Graduação

II Parte

Funções/papel do docente especializado em Educação Especial

1 – O docente de educação especial deve fornecer recursos, apoio emocional e motivação aos educadores do ensino regular.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

2 – O docente de educação especial deve cooperar com os pais, educadores e outros técnicos de forma a obterem informação sobre o aluno.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

3 – Pertence ao docente de educação especial esclarecer os agentes educativos sobre as implicações de determinada problemática.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

4 – Cabe ao docente de educação especial promover ações de formação sobre as várias problemáticas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

5 – Deve fornecer bibliografia ou documentação sobre os diversos temas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

6 – Considera que este deve planificar atividades em parceria com o educador do ensino regular e outros técnicos.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

7 – Cabe ao docente de educação especial encontrar soluções para os problemas que possa ameaçar a colocação de alunos em salas do ensino regular.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

II – Inclusão da criança com NEE no ensino regular

8- Concorda com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

9 – Considera que numa escola de ensino regular deve haver um docente especializado na área da educação especial?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

10 – Considera que o trabalho cooperativo entre o educador do ensino regular e o docente de educação especial facilita a inclusão da criança com necessidades educativas especiais?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

11– O educador do ensino regular, mesmo sem formação na área da educação especial deve ser capaz de criar uma metodologia alternativa para crianças com dificuldades?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

12 – As crianças com NEE deveriam frequentar uma escola especializada nas suas patologias?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

13 – Na sua escola foram eliminadas barreiras arquitetônicas que facilitem a inclusão da criança com NEE?

- Sim
- Não

III – Relacionamento profissional entre o educador do ensino regular e o docente de educação especial

14 – Já trabalhou em cooperação com um docente de educação especial?

- Sim
- Não

15 - Como avalia o relacionamento profissional existente entre o educador do ensino regular e o de educação especial, na sua escola?

- Eficiente
- Razoável
- Esporádico
- Inexistente

16 – Considera que na sua escola há partilha de conhecimentos entre o docente do regular e o de educação especial?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

17 – Cabe aos dois docentes planificar as atividades a desenvolver com as crianças com NEE.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

18 - Considera que a realização de ações de formação específicas sobre NEE pode facilitar a inclusão?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

19 – Considera que se tivesse mais formação em educação especial, estaria mais preparado para realizar um trabalho cooperativo com o docente de educação especial.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

- Não concordo nem discordo
- Discordo totalmente

20- Que contributos o trabalho cooperativo do educador do ensino regular e o docente da educação especial, proporciona à inclusão de crianças com NEE?