

Um olhar sobre a inclusão educativa: concepções dos professores do ensino secundário

Gilda Costa & Isabel Sanches

Resumo

O direito à educação e oportunidade de acesso e sucesso no ensino secundário (ES) para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) foi adquirido com os diplomas normativos publicados em 2012. Esta nova legislação que decreta a obrigatoriedade de frequência de alunos com NEE no ES suscita interrogações e desafios para os docentes deste nível de ensino. Este artigo apresenta os resultados de um inquérito por questionário, elaborado propositadamente para uma investigação no âmbito do mestrado em Educação Especial, com o intuito de apreender as concepções dos professores do ES face à inclusão dos alunos com NEE no ES. O estudo realizado, de natureza quantitativa, contou com a participação de professores do ES do distrito de Lisboa (N=130), 81% do género feminino e 45% dos professores entre os 41 e os 50 anos de idade. 63% concordam com a frequência dos alunos com NEE no ES; 56% consideram adequada a diversificação de estratégias de ensino na mesma sala de aula; 52% afirmam que os alunos com NEE e com currículo específico individual (CEI) devem permanecer 80% do tempo letivo nos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Os resultados da análise das variáveis demográficas não se revelaram correlacionadas com as respostas dadas. Conclui-se desta investigação que os professores têm um discurso inclusivo com algumas incongruências, no que diz respeito ao que defendem e ao papel fulcral que desempenham para o sucesso da inclusão.

Palavras-chave:

alunos com necessidades educativas especiais; concepções; currículo específico individual; educação inclusiva; professores do ensino secundário.

A look at the educational inclusion: conceptions of secondary school teachers

Abstract: The right to education and opportunity to access and success in secondary education (SE) for students with special educational needs (SEN) was acquired with the regulatory instruments published in 2012. This new legislation decrees the compulsory attendance of students with SEN in SE raises questions and challenges for the teachers of this school level. This article presents the results of a survey, designed purposely for an investigation under the master's degree in Special Education, in order to apprehend the conceptions of SE teachers towards the inclusion of pupils with SEN in SE. The study, quantitative, with the participation of SE teachers in the district of Lisbon (N = 130), 81% female and 45% of teachers between 41 and 50 years old. 63% agree with the frequency of students with SEN in SE; 56% consider appropriate diversification of teaching strategies in the same classroom; 52% say that students with SEN and individual specific curriculum (CEI) should remain 80% of school time in the Resources for Inclusion Centers (CRI). The results of the analysis of demographic variables were not revealed correlated with the answers given. The conclusion of this research that teachers have an inclusive discourse with some inconsistencies, in regard to the argument and the key role they play in the success of inclusion.

Keywords: pupils with special educational needs; conceptions; individual specific curriculum; inclusive education; secondary school teachers.

Un regard sur l'inclusion de l'éducation: conceptions des enseignants des écoles secondaires

Résumé: Le droit à l'éducation et la possibilité d'accès et de réussite dans l'enseignement secondaire (ES) pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) a été acquise avec les instruments réglementaires publiés en 2012. Cette nouvelle loi décrète les étudiants obligatoires souvent BES dans ES soulève des questions et des défis pour les enseignants de ce niveau scolaire. Cet article présente les résultats d'un sondage, conçu exprès pour une enquête en vertu de la maîtrise en éducation spécialisée, afin d'appréhender les conceptions des enseignants ES vers l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs dans ES. L'étude quantitative, avec la participation des enseignants ES dans le district de Lisbonne (N = 130), 81% de femmes et 45% des enseignants entre 41 et 50 ans. 63% sont d'accord avec la fréquence des élèves ayant des BES en ES; 56% considèrent la diversification appropriée de stratégies d'enseignement dans la même classe; 52% disent que les élèves ayant des besoins particuliers et le programme individuel spécifique (CEI) doivent rester 80% du temps scolaire dans les Ressources pour les Centres de l'inclusion (CRI). Les résultats de l'analyse des variables démographiques n'ont pas révélé corrélation avec les réponses données. La conclusion de cette recherche que les enseignants ont un discours inclusif avec certaines incohérences, en ce qui concerne l'argument et le rôle clé qu'ils jouent dans le succès de l'inclusion.

Mots-clés: les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux; conceptions; programme individuel spécifique; l'éducation inclusive; les enseignants du secondaire.

Un vistazo a la inclusión educativa: las concepciones de los profesores de secundaria

Resumen: El derecho a la educación y la oportunidad de tener acceso y el éxito en la educación secundaria (ES) para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) fue adquirida con los instrumentos de regulación publicada en 2012. Esta nueva legislación decreta los estudiantes a menudo obligatorias NEE en la ES plantea preguntas y retos para los profesores de este nivel escolar. Este artículo presenta los resultados de una encuesta, diseñada a propósito para una investigación de conformidad con el grado de maestría en educación especial, con el fin de detener a las concepciones de los profesores ES hacia la inclusión de los alumnos con NEE en la ES. El estudio, cuantitativa, con la participación de profesores de ES en el distrito de Lisboa (N = 130), 81% mujeres y 45% de los profesores entre 41 y 50 años de edad. 63% está de acuerdo con la frecuencia de los alumnos con NEE en la SE; 56% considera adecuada diversificación de las estrategias de enseñanza en la misma clase; 52% dice que los alumnos con NEE y plan de estudios específico individuo (CEI) deben seguir siendo el 80% del tiempo escolar en los Centros de Recursos para la Inclusión (CRI). Los resultados del análisis de las variables demográficas no fueron revelados correlacionados con las respuestas dadas. La conclusión de esta investigación que los profesores tienen un discurso incluyente con algunas inconsistencias, en lo que se refiere al argumento y el papel fundamental que desempeñan en el éxito de la inclusión.

Palabras clave: alumnos con necesidades educativas especiales; concepciones; plan de estudios específico individuo; educación inclusiva; profesores de enseñanza secundaria.

Introdução

A segunda metade do século XX alterou o modo como se encaram a diferença ou as pessoas em situação de deficiência (Correia & Cabral, 1997; Gardou, 2011, Sanches, 2011a). Progressivamente, surgem documentos legais de âmbito internacional (UNESCO, 1994), europeu (UE, 1999) e nacional (CRP LC1/2005) que defendem o direito à educação para todos. Portugal, juntamente com outros países europeus, foi pioneiro na integração de todos os alunos nas escolas regulares, bem como na retificação da Declaração de Salamanca que defende o acesso à escola, a educação inclusiva, a participação e sucesso de todos.

Na investigação realizada no âmbito do mestrado de Educação Especial (Costa, 2014), em termos legislativos, foram abordados dois normativos legais, que vigoraram entre 2012 e 2015, o Decreto-Lei n.º 176/2012, 2/agosto (DL176/12), e a Portaria n.º 275-A/2012, 11/setembro (P275-A/12). O DL176/12 determina 12 anos de escolaridade obrigatória e a criação de oferta formativa para todos os alunos; a P275-A/12 apresenta uma matriz curricular para os alunos com NEE e com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, de modo a desenvolverem o seu plano individual de transição (PIT).

O DL176/12 e a P275-A/12 estão relacionados com o progressivo aumento de alunos com NEE no ES (CNE, 2011). Tal aumento exige uma adaptação à nova realidade deste nível de ensino, pois o ES sempre foi concebido como preparação para o ensino superior e com um nível de exigência que acarreta da parte dos alunos uma grande adaptação para se obter aproveitamento.

Hoje, pretende-se que todos os alunos frequentem o ES e que este promova o sucesso, pois a inclusão pretende que os alunos aprendam, de acordo com as características individuais de cada um, com os seus interesses, as suas capacidades e as suas expectativas, num mesmo espaço, possibilitando a sua inserção física, social e académica (Correia, 2005).

Surge o desafio dos professores do ES se afastarem de ideias ulteriores enraizadas que cultivavam a seleção e exclusão de alunos e o trabalho individual (Zeichner, 1993), reconhecendo que a educação implica alunos heterogéneos, exige planeamento, colaboração e ensino cooperativo de todos os intervenientes, condições fulcrais para que a inclusão não seja apenas física (AEDEE, 2009).

O estudo de Avramidis e Norwich (2002) conclui que compete aos agentes educativos do ES adaptarem as suas práticas educativas para que as conceções favoráveis possam ajudar ao sucesso dos alunos. Contudo, segundo a AEDEE (2009), os intervenientes no ES têm tendência em serem os mais reticentes e renitentes às mudanças no ensino. Em estudos recentes, no contexto nacional, a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares no ensino básico, verificou-se

um discurso que defende a educação inclusiva (Rodrigues, 2014; Santos, 2013), mas que apresenta dificuldades na altura da sua aplicação (Pinto, 2012).

As exigências dos diplomas, anteriormente referidos, que promovem o aumento dos alunos no ES, a urgência das mudanças das conceções e das práticas dos professores e a exiguidade de estudos neste nível de ensino conduziram à definição, como objetivo geral deste estudo, apreender as diferentes opiniões dos professores do ES sobre a inclusão dos alunos com NEE no ES.

Método

Tratou-se de uma pesquisa exploratória sobre uma temática pouco abordada, a questão da obrigatoriedade de frequência do ES pelos alunos com NEE. Assentou numa metodologia de carácter quantitativo.

Amostra

A amostra foi constituída, por conveniência geográfica e por deferimento dos diretores das escolas, tendo como critério de seleção ser professor do ES. Esta pesquisa contou com a participação de 130 professores do ES de concelhos do distrito de Lisboa (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra com percentagens, média e desvio-padrão (N=130)

Variável	Categoria	N	%	M	DP
Idade	Menos de 30 anos	3	2,3		
	Entre os 31 e os 40 anos	28	21,5		
	Entre os 41 e os 50 anos	58	44,6		
	Mais de 51 anos	41	31,5		
Género	Feminino	105	80,8		
	Masculino	25	19,2		
Habilitações académicas	Licenciatura	88	67,7		
	Mestrado	29	22,3		
	Doutoramento	2	1,5		
	Outra opção	11	8,5		
Situação profissional	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	14	10,8		
	Professor(a) do Quadro Escola	83	63,8		
	Professor(a) Contratado(a)	28	21,5		
	Outra opção	5	3,8		

Variável	Categoria	N	%	M	DP
Tempo de serviço	≤ 5 anos	11	8,5		
	6 a 10 anos	16	12,3		
	11 a 15 anos	7	5,4		
	16 a 20 anos	29	22,3		
	21 a 25 anos	20	15,4		
	≥ 26 anos	42	32,3		
	Total		125		20,43
Experiência com NEE	Sim	96	73,8		
	Não	33	25,4		

Como é observado na Tabela 1, a maioria dos inquiridos da amostra é do género feminino (80,8%), situa-se numa faixa etária que indica grande experiência no ramo educacional (44,6%), muitos anos de serviço (média de 20,43), estabilidade em termos profissionais (63,8%) e experiência com alunos com NEE (73,8%).

Instrumento

Para a recolha de dados foi selecionado o inquirido por questionário. O questionário foi construído especificamente para este estudo, tendo como suporte a revisão da literatura, a legislação vigente, os objetivos do estudo e a prática do investigador, professor do ES. Construída a primeira versão do questionário foi discutido com 2 peritos na matéria, experientes na orientação de investigações e larga prática educativa nas escolas, como docentes de educação especial. Foram sugeridas reformulações relativas ao uso de linguagem adequada à realidade escolar, principalmente a não utilização de termos demasiado técnicos, à hierarquização e redução de questões, nomeadamente no primeiro grupo, para que o respondente não considerasse o questionário muito extenso e com perguntas irrelevantes. Após a reformulação, realizou-se um pré-teste com 3 professores, não constantes da amostra, que manifestaram juízos sobre a clareza, a relevância, a adequação das questões, o tempo gasto no seu preenchimento e o aspeto visual (Bell, 1997; Hill & Hill, 2002). Não tendo sido sugeridas alterações, manteve-se esta versão do questionário que ficou constituído por 68 perguntas fechadas e organizadas em 3 grupos: 'Identificação', questão 1 a 6 (Tabela 1), 'Nova legislação', questões 7 e 8 (Tabelas 2 e 3) e 'Inclusão e educação inclusiva', questões 9 e 10 (Tabelas 4 e 5). As questões 7, 8, 9 e 10 têm escalas de tipo *Likert*, com 4 níveis de resposta. Optou-se por processar o questionário final em dois formatos: papel e digital, este último através da aplicação do *Google Forms*.

Procedimentos

Foi necessário requerer autorização junto da entidade que regula os inquéritos em contexto escolar e, após o deferimento, solicitar autorização dos diretores das escolas contactadas. A recolha dos dados processou-se entre os anos letivos 2012/2013 e 2013/2014. Todos os participantes foram devidamente informados da natureza da pesquisa, foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos (Tuckman, 2012). Recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 20, IBM SPSS, Chicago, IL) para analisar os dados recolhidos.

Em termos de opções na análise estatística, as questões 1 a 7 foram submetidas a análise descritiva e as questões 8, 9 e 10 foram submetidas a análise fatorial exploratória, inferencial e descritiva. Na análise fatorial exploratória (AEF) foi utilizada a matriz de correlação amostral, com a extração de fatores pelo método das componentes principais, seguindo-se uma rotação Varimax. Os fatores comuns utilizados foram os que apresentaram um *eigenvalue* superior a 1, de acordo com o *Scree Plot* e a percentagem de variação retida (Mâroco, 2011). De forma a avaliar a validade da AFE efetuada utilizou-se o critério de Kaiser-Meyer-Olkin e o teste de esfericidade de Bartlett. Os fatores extraídos foram submetidos à análise da consistência interna (*Alfa de Cronbach*). Na análise inferencial, os fatores foram sujeitos aos testes de Levene e ANOVA a um fator, a fim de serem testadas as nove hipóteses, operacionadas nos resultados. Todos os fatores extraídos foram sujeitos a análise descritiva.

Resultados

A questão 7 do grupo 'Nova legislação' interpela sobre o DL176/12. Foi proposto aos participantes responderem a 2 itens extraídos do mesmo diploma com o intuito de verificar o grau de concordância com o mesmo (Tabela 2).

Tabela 2. Medidas de frequência relativa da questão 7

Itens	1	2	3	4
7.1. Os alunos com necessidades educativas especiais têm obrigatoriedade de frequência da escola regular no ensino secundário. (N=129)	13,8	22,3	43,1	20,0
7.2. O ensino secundário tem que apresentar ofertas formativas que assegurem oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos. (N=130)	1,5	8,5	26,9	63,1

Nota: 1 = Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Plenamente

Como é observado na Tabela 2, os inquiridos concordam com a obrigatoriedade de frequência dos alunos com NEE no ES (43%) e verifica-se que concordam plenamente na apresentação de ofertas formativas no ES para todos os discentes (63%).

A questão 8 é composta por 8 itens relativos à P275-A/12, foi submetida à análise fatorial exploratória, análise inferencial (tabela 3) e análise descritiva (tabela 4).

Tabela 3. Resultados da análise fatorial exploratória e da análise inferencial da questão 8

	Fator 1 (6 itens)	Fator 2 (2 itens)
Variância explicada	41,507%	18,769%
Alpha de Cronbach	0,842	0,528
Designação	Distribuição temporal e curricular no CRI	Distribuição temporal e curricular na escola
Testes estatísticos Levene e ANOVA a um fator	Resultados estatísticos não significativos	Resultados estatísticos não significativos
Hipóteses: Idade dos professores (H.o.1.), tempo de serviço (H.o.2.), experiência dos professores com alunos com NEE (H.o.3) e a adequação dos diplomas ao nível da distribuição de tempo e distribuição curricular entre o CRI e a escola regular	As hipóteses não foram confirmadas	

Na solução fatorial da questão 8 (tabela 3), o valor obtido, no critério de normalização de Kaiser, foi de 0,843, considerado bom (Mâroco, 2011). Foi possível extrair 2 fatores: o primeiro designado de 'Distribuição temporal e curricular no CRI'; o segundo nomeado por 'Distribuição temporal e curricular na escola'. Os fatores foram submetidos à análise da consistência interna, sendo que o primeiro, considerada boa, e o segundo apresenta um resultado inaceitável, os dados são apresentados com alguma cautela.

Tabela 4. Medidas de frequência relativa do fator 'Distribuição temporal e curricular no CRI' e o fator 'Distribuição temporal e curricular na escola'

Fator 1 – Distribuição temporal e curricular no CRI	1	2	3	4
8.1. O diploma indica que os alunos com CEI permanecem na escola durante 5 horas semanais. O número de horas semanais, na escola regular, é: (N=129)	6,2	45,4	44,6	3,1
8.2. Os alunos com CEI frequentam Centros de Recursos para a Inclusão durante 20 horas semanais. O número de horas semanais é: (N=129)	2,3	33,8	61,5	1,5
8.5. As componentes do currículo de Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania são da responsabilidade do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). (N=129)	6,2	23,1	62,3	7,7
8.6. A presente portaria prevê a criação de três categorias de formadores: monitor, técnico e mediador, todos pertencentes ao CRI. O mediador é responsável pela "concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição", a articulação entre a restante equipa do CRI e a ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. Considera essas atribuições: (N=129)	3,1	21,5	67,7	6,9
8.7. A frequência de 20 horas no CRI e 5 horas na escola regular, dos alunos com CEI, é adequado para a inclusão destes alunos na escola e na comunidade. (N=128)	6,9 40,0		49,2	2,3
8.8. A criação de Centros de Recursos para a Inclusão adequa-se aos princípios da educação inclusiva. (N=128)	6,2	30,8	54,6	6,9
Fator 2 – Distribuição temporal e curricular na escola	1	2	3	4
8.3. O diploma anuncia que os alunos com CEI frequentam na escola regular as componentes do currículo de Comunicação e de Matemática. (N=129)	6,9	43,1	42,3	6,2
8.4. O planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes curriculares de Comunicação e de Matemática são da responsabilidade dos docentes de educação especial. (N=129)	6,9	36,2	46,9	10,0

Nota: 1 = Nada adequado, 2 = Pouco adequado, 3 = Bastante adequado, 4 = Totalmente adequado

Verifica-se, na tabela 4, em relação ao fator 1, que os professores consideram os diferentes itens do normativo legal, maioritariamente adequados. Os respondentes indicam 'Bastante adequado' no que diz respeito aos itens: 8.2.(61,5%), 8.5. (62,3%), 8.6. (67,7%), 8.7. (49,2%), 8.8. (54,6%). A exceção do item 8.1., revelador de alguma incongruência com os resultados obtidos noutros itens. Relativamente ao fator 2, os inquiridos, no item 8.3., manifestam uma divisão de opiniões em relação à atribuição das componentes do currículo na escola, indicam ser 'Pouco adequado' (43,1%) e afirmam ser 'Bastante adequado' (42,3%).

No item 8.4., os professores indicam ser 'Bastante adequado' as funções dos docentes de educação especial (46,9%).

Na questão 9, os professores responderam a 20 itens relacionados com a educação inclusiva. À semelhança da questão 8 foram realizadas análise fatorial exploratória, análise inferencial (tabela 5) e análise descritiva (tabela 6).

Tabela 5. Resultados da análise fatorial exploratória e da análise inferencial da questão 9

	Fator 1 (5 itens)	Fator 2 (5 itens)	Fator 3 (4 itens)
Variância explicada	21,466%	13,639%	8,760%
Alpha de Cronbach	0,799	0,702	0,693
Designação	Disponibilidade temporal dos professores	Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE	Apoio prestado pelo professor de educação especial
Testes estatísticos Levene e ANOVA a um fator	Resultados estatísticos não significativos	Resultados estatísticos não significativos	Resultados estatísticos não significativos
Hipóteses: Idade dos professores (H.o.1.), tempo de serviço (H.o.2.), experiência dos professores com alunos com NEE (H.o.3) e os pressupostos defendidos pela educação inclusiva no ES	As hipóteses não foram confirmadas		

O valor obtido, na análise factorial exploratória (tabela 5), segundo o critério de normalização de Kaiser foi de 0,725, valor considerado médio (Mâroco, 2011). Foram extraídos 3 fatores: o primeiro ficou designado por 'Disponibilidade temporal dos professores'; o segundo, com 5 itens designado por 'Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE no ES'; o terceiro ficou intitulado de 'Apoio prestado pelo professor de educação especial (PEE)'.

Tabela 6. Medidas de frequência relativa dos fatores 'Disponibilidade temporal dos professores', 'Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE' e 'Apoio prestado pelo PEE'

Fator 1 – Disponibilidade temporal dos professores	1	2	3	4
9.7....implica uma maior disponibilidade dos professores para cooperar em equipas e parcerias. (N=130)	0,8	8,5	49,2	41,5
9.9....implica um maior número de horas na preparação de atividades e materiais de aula adequados aos alunos com NEE.(N=130)	0,8	2,3	56,9	40,0
9.10....exige maior disponibilidade dos professores para reuniões com equipas multidisciplinares.(N=130)	0	4,6	54,6	40,8
9.14....implica a organização de ações de formação conjuntas para diretores, professores, auxiliares e alunos sobre a inclusão de alunos com NEE.(N=130)	1,5	6,9	63,8	27,7
9.16....exige aumento de tempo das reuniões entre professores, técnicos e encarregados de educação. (N=129)		1,5 10,0 63,1		24,6
Fator 2 – Promoção da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE	1	2	3	4
9.2.obriga a um envolvimento de toda a comunidade escolar para a obtenção de sucesso escolar dos alunos com NEE. (N=130)	0,8	9,2	53,8	36,2
9.3.promove a participação dos alunos com NEE nas atividades extracurriculares da turma.(N=130)	0	10,0	63,8	26,2
9.4.implica a diversificação de atividades e estratégias de ensino na mesma sala de aula.(N=130)	0,8	13,1	55,8	335,4
9.5.encontra respostas para o sucesso escolar dos grupos minoritários das escolas (alunos com NEE e alunos com dificuldades socioeconómicas).(N=130)	5,4	26,9	55,4	12,3
9.6.implica alterações estruturais no plano anual de atividades e no projeto educativo de escola.(N=130)	2,3	24,6	48,5	24,6
Fator 3 – Apoio prestado pelo PEE	1	2	3	4
9.8.exige a substituição do professor regular pelo professor de apoio na planificação e avaliação dos alunos com NEE.(N=129)	6,9	32,3	41,5	18,5
9.12....promove a saída dos alunos com NEE da sala de aula para fazerem/consolidarem aprendizagens académicas e sociais (exemplo: gabinete de educação especial, sala de multideficiência).(N=130)	1,5	13,1	70,0	15,4
9.13....exige que os professores de educação especial/ apoio sejam os responsáveis pelas aprendizagens dos alunos com NEE.(N=129)	7,7	35,4	44,6	11,5

Fator 1 – Disponibilidade temporal dos professores	1	2	3	4
9.15....promove a implementação de salas especiais e unidades de multideficiências para alunos com NEE. (N=130)	3,8	11,5	61,5	23,1

Nota: 1 = Nada adequado, 2 = Pouco adequado, 3 = Bastante adequado, 4 = Totalmente adequado

Como se observa na Tabela 6, no fator 1, os inquiridos indicaram 'Bastante adequado' em todos os itens: 9.7. (49,2%), 9.9. (56,9%), 9.10. (54,6%), 9.14. (63,8%), 9.16. (63,1%). Deste modo, os inquiridos concordam que a educação inclusiva requer dos professores mais tempo para que estes se dediquem às reuniões pluridisciplinares, planificações, cooperações e formações. No fator 2, os professores responderam, a todos os itens, 'Bastante adequado': 9.2. (53,8%), 9.3. (63,8%), 9.4. (55,8%), 9.5. (55,4%), 9.6. (48,5%), os resultados neste fator revelam que os inquiridos concordam com medidas promotoras da participação e sucesso escolar dos alunos com NEE. Relativamente ao fator 3, os inquiridos consideram 'Bastante adequado' nos itens: 9.8. (41,5%), 9.12. (70%), 9.13. (44,6%), 9.15. (61,5%).

A questão 10 do questionário solicitava aos professores o grau de frequência em relação à inclusão de alunos com NEE no ES. A questão foi sujeita a análise fatorial exploratória, análise inferencial (tabela 7) e análise descritiva (tabela 8).

Tabela 7. Resultados da análise fatorial exploratória e da análise inferencial da questão 10

	Fator 1 (13 itens)	Fator 2 (10 itens)
Variância explicada	18,172%	18,837%
Alpha de Cronbach	0,839	0,832
Designação	Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE	Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE
Testes estatísticos Levene e ANOVA a um fator	Resultados estatísticos não significativos	Resultados estatísticos não significativos
Hipóteses: Idade dos professores (H.o.1.), tempo de serviço (H.o.2.), experiência dos professores com alunos com NEE (H.o.3) e as conceções favoráveis à inclusão de alunos com NEE	As hipóteses não foram confirmadas	

Na questão 10, na análise factorial exploratória (tabela 7), segundo o critério de normalização de Kaiser, obteve 0,725, valor considerado médio (Mâroco, 2011). Foram extraídos 2 fatores: o fator 1 designado por 'Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES'; o fator 2 nomeado por 'Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES'.

Tabela 8. Medidas de frequência relativa dos fatores 'Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES' e 'Conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES'

Fator 1 – Conceções desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES	1	2	3	4
10.2....os alunos com NEE deveriam terminar a sua escolaridade no ensino básico.(N=130)	33,8	54,6	6,2	5,4
10.3....os alunos com NEE deveriam frequentar os cursos profissionais ou os cursos de educação e de formação em vez dos cursos científico-humanísticos, no ES.(N=129)	0,8	3,8	60,8	24,6
10.4....a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares apenas beneficia os alunos com NEE.(N=128)	34,6	42,3	18,5	3,1
10.6....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai baixar o nível das aprendizagens dos alunos sem NEE.(N=130)	43,1	45,4	6,9	4,6
10.8....a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares do ensino secundário fará com que os melhores alunos abandonem as escolas públicas.(N=130)	50,0 43,1		5,4	1,5
10.11....a participação dos alunos com NEE na sala de aula depende das fichas individualizadas produzidas, pelo professor de apoio, para as suas necessidades.(N=129)	7,7	58,5	23,1	10,0
10.12....as turmas com alunos com NEE devem ser constituídas por alunos que pretendam integrar o mercado de trabalho após a conclusão do 12.ºano.(N=130)	27,7	50,0	16,9	5,4
10.13....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai diminuir as médias dos exames nacionais, da escola.(N=129)	18,5	52,3	21,5	6,9
10.14....o cumprimento dos conteúdos programáticos é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos NEE.(N=130)	10,8	53,1	21,5	14,6
10.15....a carga horária dos alunos com NEE deve ser inferior aos restantes elementos da turma.(N=130)	21,5	48,5	19,2	10,8
10.19....os professores tornam-se mais benevolentes, quer no comportamento quer no aproveitamento escolar, com os alunos com NEE face aos restantes elementos da turma.(N=130)	9,2	49,2	32,3	9,2

Fator 1 – Condições desfavoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES	1	2	3	4
10.20....os professores são responsabilizados, nas turmas de alunos com NEE, pelos encarregados de educação dos alunos sem NEE, quando os resultados ficam aquém das suas expectativas.(N=130)	22,3	56,2	16,2	5,4
10.24.... os encarregados de educação dos alunos com NEE pressionam os professores para uma atenção individualizada aos seus educandos.(N=130)	7,7	58,5	25,4	8,5
Fator 2 – Condições favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES	1	2	3	4
10.5....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário vai permitir um maior desenvolvimento de competências sociais e académicas de todos os alunos. (N=130)	4,6	49,2	33,1	13,1
10.7....a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário torna a escola uma comunidade inclusiva. (N=130)	2,3	32,3	43,1	22,3
10.17....os professores desenvolvem estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas aulas.(N=130)	0,8	53,1	35,4	10,8
10.18....os professores estão empenhados em minimizar as barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades na escola.(N=130)	33,1	49,2	0	17,7
10.23.... a presença dos encarregados de educação dos alunos com NEE na escola facilita a inclusão de alunos com NEE na comunidade escolar.(N=130)	5,4	36,9	30,0	27,7
10.27....as associações de pais e de estudantes têm que promover a eliminação de barreiras à participação dos alunos com NEE nas atividades da escola.(N=127)	2,3	26,9	33,8	36,2
10.28....os diretores promovem a participação nas atividades da escola dos alunos com NEE.(N=130)	0,8	45,4	40,0	13,8
10.29....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento define estratégias para a inclusão e participação dos alunos com NEE.(N=130)	6,9	50,8	33,1	9,2
10.30....o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento prevê os recursos e técnicos necessários para os alunos com NEE.(N=130)	5,4	56,9	28,5	9,2
10.31....a maioria das escolas reúne condições que permitam o sucesso educativo dos alunos com NEE, no ensino secundário.(N=130)	13,1	72,3	12,3	2,3

Nota: 1 = Nunca, 2 = Algumas vezes, 3 = Quase sempre, 4 = Sempre

Todos os itens do fator 1 apresentados na tabela 8 são itens formados por afirmações negativas. Assim, quando os inquiridos expressam as opções 'Nunca' ou 'Algumas vezes', demonstram estar de acordo com a inclusão dos alunos com NEE no ES. Os respondentes escolheram as opções de resposta 'Nunca', no caso do item 10.8. (50%), 'Quase sempre' no item 10.3. (60,8%) e a opção 'Algumas vezes', nos itens 10.2. (54,6%), 10.4. (42,3%), 10.6. (45,4%), 10.11. (58,5%), 10.12. (50%), 10.13. (52,3%), 10.14. (53,1%), 10.15. (48,5%), 10.19 (49,2%), 10.20 (56,2%), 10.24. (58,5%).

Em relação ao fator 2, os itens incluídos manifestam condutas e princípios a serem adotados em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Os professores responderam, na maior parte dos itens, com a opção 'Algumas vezes', o que indicia algumas dúvidas na implementação de atitudes, comportamentos e práticas inclusivas. Foram os casos dos itens 10.5. (49,2%), 10.17. (53,1%), 10.18. (49,2%), 10.23. (36,9%), 10.28. (45,4%), 10.29. (50,8%), 10.30. (56,9%) e 10.31 (72,3%). Exceções a esta resposta foram o item 10.7. (43,1%) onde a opção mais escolhida foi 'Quase sempre' e o item 10.27. (36,2%) opção mais escolhida foi 'Sempre'.

Discussão

De acordo com o objetivo deste estudo: apreender as concepções dos professores do ES face à inclusão dos alunos com NEE no ES, foram analisados os dados resultantes das questões 7, 8, 9 e 10.

Relativamente à questão 7, os resultados alcançados revelam que os professores concordam com a inclusão dos alunos com NEE, tal como nos estudos de Pinto (2012), Rodrigues, (2014) e Santos (2013). Revelam ainda que os discentes devem ter respostas educativas adequadas às suas necessidades e interesses, bem como devem participar e concretizar aprendizagens ao longo do seu percurso no ES. Os participantes consideram que os alunos com NEE têm direito a frequentar a escola neste nível de ensino e concordam com a matriz curricular para os alunos com NEE e com CEI.

A concordância com a matriz curricular demonstra que os professores apresentam uma concepção de uma inclusão ocasional para determinados alunos com NEE e com CEI, visto que estes, ao abrigo da referida portaria, estarão na escola escassas horas semanais, um número bastante inferior ao estabelecido para os restantes alunos do ES, já que a maioria das horas letivas é ocupada nos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Estamos perante professores defensores do princípio de inclusão que colocam os alunos com NEE nas escolas regulares, mas simultaneamente e de forma contraditória, concordam que tal permanência seja restrita e limitada a poucas

horas semanais, para os alunos que necessitam de desenvolver um currículo diferente do comum. Segundo Pinto (2012) parece existir ainda uma certa resistência à inclusão em sala de aula de alunos com determinadas problemáticas, provavelmente por apresentarem maiores exigências ao próprio funcionamento da aula e mais adaptações em termos das planificações, estratégias, recursos e avaliações. Esta delegação de responsabilidades no campo de educar e formar alunos com NEE faz com que se afastem das ideias defendidas pela educação inclusiva (UNESCO, 1994).

De acordo com os resultados obtidos na questão 8, os participantes consideram que os PEE são os responsáveis por todos os aspetos relativos às componentes curriculares atribuídas à escola, para os alunos com CEI. Desta forma, contrariam um dos aspetos bastante realçados pela educação inclusiva, a coresponsabilização e implicação de todos os professores e restantes agentes educativos na inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares (UNESCO, 1994).

Na questão 9, os professores concordam que a educação inclusiva exige da parte dos professores maior disponibilidade de tempo para planificarem, cooperarem e refletirem sobre as suas práticas. De acordo com Ainscow (2000), as escolas possuem conhecimento suficiente para investirem em novas práticas, todavia parecem estagnadas e apresentam relutância em trabalhar em conjunto. Todavia, os mesmos professores, ao promoverem o apoio do PEE, fora da sala de aula, e ao responsabilizarem o mesmo pelas aprendizagens dos alunos com NEE, em salas especiais, defendem e contrariam os princípios sustentados pela escola inclusiva. Tais resultados são semelhantes aos obtidos no estudo de Rodrigues (2014), onde os professores consideram que os alunos com NEE apenas fazem aprendizagens fora das classes regulares. De acordo com a AEDEE (2005), os professores que não assumem a educação de todos os alunos em sala de aula e tendem a responsabilizar os PEE para o ensino dos alunos com NEE manifestam uma forma de segregar dissimuladamente.

A questão 10 reforça a concordância dos professores inquiridos sobre a frequência dos alunos com NEE no ES, contudo a participação e o sucesso dos alunos com NEE nas escolas regulares tem contornos contraditórios e difusos.

Parece ainda visível a tendência em considerar a presença física por si só, como inclusão, visto que tal inclusão beneficia os alunos com NEE. Todavia não é muito claro quem é que terá que desempenhar o papel decisivo e impulsor da inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, pois os docentes inquiridos não revelam utilizar com frequência estratégias de aprendizagem cooperativa, nem frequentemente minimizam as barreiras à participação dos alunos com NEE. Outro aspeto a realçar é o facto de os projetos educativos de escola só algumas vezes contemplarem estratégias, recursos e técnicos

necessários para os alunos com NEE. Sugerem estas respostas que os professores não se consideram o elemento decisivo e impulsionador da educação inclusiva, não estando consciencializados que o seu papel é fulcral para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Verificámos que as variáveis idade, tempo de serviço e experiência com alunos com NEE não apresentam resultados estatisticamente significativos, assim estas variáveis não estão correlacionadas com as respostas alcançadas.

Conclusões

Deste estudo foi possível concluir que os professores apresentam um discurso inclusivo, pois concordam com a frequência, com uma oferta formativa adequada e com a participação e sucesso de todos os alunos no ES, bem como, uma maior disponibilidade e envolvimento dos professores.

Emergiram algumas incongruências, no que diz respeito ao que defendem e ao papel fulcral que desempenham para o sucesso da inclusão, pois consideram adequado que os alunos com CEI permaneçam 20% do tempo letivo na escola, que os alunos com NEE saiam da sala de aula para fazer as aprendizagens, que existam salas especiais e de multideficiência, facto que inibe e condiciona a participação, e que os PEE sejam os únicos responsáveis pelo sucesso destes alunos.

Tais contradições e incongruências não são impedimentos para encontrarmos nas opiniões dos participantes ideias inclusivas enraizadas, principalmente no que diz respeito aos benefícios da inclusão (Morgado, 2003). No entanto, os benefícios apresentados ainda não fizeram com que os professores investissem em criar aulas mais inclusivas, nem que exigissem mais recursos e técnicos, para que os projetos educativos tenham melhores respostas, em função dos alunos no geral e dos alunos mais propensos à falta de participação e sucesso escolar (Correia, 2013). Comparando com estudos realizados noutros níveis de ensino (Rodrigues, 2014; Santos, 2013), verificou-se que não existem grandes diferenças em relação aos discursos e opiniões dos professores do ES, pois também a grande maioria é favorável à inclusão. Contudo e devido ao menor número de alunos com NEE no ES, os professores deste nível de ensino ainda não demonstram necessidade de adequarem as suas aulas à diversidade de alunos, delegando a responsabilidade para o PEE ou para os CRI. Assim, apresentam algumas discrepâncias entre o discurso inclusivo e a ação inclusiva, nas suas aulas e nas suas escolas, tal como se verifica no estudo de Pinto (2012).

Considera-se que com uma amostra mais alargada era possível uma amostragem probabilística e conseqüentemente a generalização das conclusões. Seria

pertinente a utilização de entrevistas ou pesquisa documental (atas, programas educativos individuais e cei), para minimização do grau de subjetividade e de distorção, por causa do politicamente correto das respostas.

Por último, consideramos que compete aos professores tornar os princípios da educação inclusiva uma realidade em cada escola (Correia, 2013, Sanches, 2011b). Será necessário que os agentes educativos entendam o conceito, inventariem medidas, atuações e práticas educativas inclusivas (Rodrigues, 2001), estimulem atitudes favoráveis à inclusão dos alunos com NEE por parte dos restantes alunos (AEDEE, 2005), articulem com o PEE e cooperem com todos e, naturalmente, apresentem cada vez mais conceções favoráveis à inclusão dos alunos com NEE no ES. Só desenvolvendo conceções favoráveis à inclusão, por parte dos professores, é que efetivamente as escolas podem tornar-se mais inclusivas e promotoras de sucesso dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE). (2005). *Educação Inclusiva e práticas de Sala de Aula nos 2.ºs e 3.ºs Ciclos do Ensino Básico - Relatório Síntese*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE).
- AEDEE. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos*. Denmark: EADSNE.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio "Improving the Quality of Education for All", Cardiff.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, L. e Cabral, M. C. (1997). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2.ª edição, revista e ampliada.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, G. (2014). *Um olhar sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: conceções dos professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona, Lisboa.
- Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 13-23.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Marôco, J. (2011). *Análise Fatorial com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber - Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva. Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. J. (2012). *Inclusão e Inovação. As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-35). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2014). *A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. O que pensam e o que dizem fazer os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona. Lisboa.
- Sanches, I. (2011a). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011b). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos, D. M. (2013). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: opiniões e perspetivas de um grupo de professores do 3.º Ciclo e do Secundário de uma escola de Lisboa*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona. Lisboa.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (4.ª edição actualizada).
- UE. (1999). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Textos legislativos

- CRP LC 1/2005. (2005). Constituição da República Portuguesa, Lei Constitucional n.º 1/2005. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 155, Série I-A, pp. 4642-4686
- Decreto-Lei n.º 176/2012, 2/agosto. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 149, Série I, pp. 4068-4071.
- Portaria n.º 275-A/2012, 11/setembro. Lisboa, Imprensa Nacional, D.R. n.º 176, Suplemento, Série I, pp. 5196-(2) - 5196-(3).

Gilda Costa

Mestre em Educação Especial
Universidade Lusófona - Lisboa
gildapirescosta@gmail.com

Isabel Sanches

Doutora em Ciências da Educação
Universidade Lusófona-Lisboa
Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
isabelrsanches@gmail.com

Correspondência

Gilda Costa
Rua da Fábrica da Cortiça, n.º 16-2.º direito
2050-289 Azambuja
Isabel Sanches
Universidade Lusófona
Av. do Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa

Data da submissão: novembro 2015

Data da avaliação: janeiro 2016

Data da publicação: dezembro 2016