

CÉLIA MARIA SOUSA VIEIRA DA CRUZ

**ATITUDE DOS DOCENTES DO SEGUNDO
CICLO FACE À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

CÉLIA MARIA SOUSA VIEIRA DA CRUZ

**ATITUDE DOS DOCENTES DO SEGUNDO
CICLO FACE À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, no curso de Mestrado na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

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

GEDEÃO, António (1958)

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, João Pedro!

Ao meu marido!

Ao meu pai!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Serrano a quem agradeço a forma como orientou o meu trabalho e a disponibilidade para me ajudar.

Ao meu marido, Edmundo, e ao meu filho, João Pedro, agradeço o incentivo e apoio incondicional que revelaram desde o início.

Aos meus pais, Humberto e Ilda, ao meu irmão, Pedro, e à minha cunhada Catarina, agradeço o apoio, o incentivo e a disponibilidade que apresentaram contribuindo no sentido de minimizar a minha ausência.

À Stéphanie, agradeço a preciosa ajuda que me prestou, ainda que por vezes cansada, sempre bem-disposta e com um sorriso simpático.

Às colegas que me acompanharam agradeço a amizade e o companheirismo com que me acolheram no “grupo”.

À minha amiga Susana, obrigada, por me dares a oportunidade de partilhar contigo mais uma etapa do nosso percurso académico.

RESUMO

O presente trabalho tem por base o estudo do tipo de atitude revelada pelos docentes de 2º ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

A metodologia seguida passou pela entrevista aplicada a cinco docentes de vários grupos disciplinares, observação direta a dois docentes em contexto de sala de aula e análise documental.

A análise dos resultados obtidos permite afirmar que os docentes estão sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva, contudo, consideram que, para a escola inclusiva ter sucesso, é imprescindível investir na formação de professores, sobretudo, na área das necessidades educativas especiais. Para além de referido anteriormente salienta-se ainda, a necessidade de maior número de horas de apoio por parte dos docentes de Educação Especial, mais recursos materiais, turmas mais reduzidas e apoio de outros técnicos especializados.

A inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria Escola enquanto instituição.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais; inclusão; escola inclusiva; atitude dos docentes.

ABSTRACT

The present work is based on the attitude displayed by middle school teachers before the inclusion of special needs students in the classroom.

The material on which it is based consisted of interviews to five teachers of different disciplines, direct observation of two teachers in classroom environment and document examination.

The results allow us to argue that teachers are sensible to the topic of inclusive education, but still more training and formation are required to ensure its success, especially when it comes to special needs students. Besides what has been aforementioned, the need for more materials, contact hours, classrooms with fewer students and the help of other specialized consultants or co-teachers still persists.

The inclusion of special needs students into general education middle school classes entails changes in attitude, methods and classroom dynamics from everyone included in the educational system.

Keywords: special needs students, inclusion, inclusive education, attitude of teachers.

ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP – Necessidade Educativas Especiais de Carácter Permanente

SIGLAS

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE.....	3
DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
ABREVIATURAS.....	8
SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – BIOGRAFIA PROFISSIONAL.....	17
1. Intróito.....	18
2.Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos.....	18
2.1. Funções exercidas.....	18
2.2. Reflexão autobiográfica.....	21
PARTE II – IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO PROFISSIONAL.....	22
1.Contextualização.....	23
2.Descrição genérica do problema.....	24
3. Questões de investigação.....	25
3.1. Questão de partida.	26
3.2. Questões de pesquisa.....	26
4. Propósitos do trabalho.....	26
4.1. Objetivo geral.....	26
4.2. Objetivos específicos.....	27
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	28

1. Enquadramento Teórico	29
1.1.Perspetiva histórica da Educação Especial.....	29
1.2. Emergência da escola inclusiva.....	30
1.3. Escola inclusiva em Portugal – Enquadramento legal.....	32
1.4.Paradigmas da escola inclusiva.....	35
1.5.Vantagens da inclusão.....	38
1.5.1.Em relação aos alunos com NEE.....	38
1.5.2. Em relação aos alunos sem NEE.....	38
1.6.Atitude dos Professores perante a escola inclusiva.....	39
1.7.Orientações para a intervenção.....	41
1.7.1.Princípios genéricos.....	41
1.7.2.Flexibilização curricular.....	44
1.7.3.Diferenciação pedagógica.....	46
1.7.4.Articulação entre escola e família.....	49
2. Aprofundamento reflexivo do problema.....	49
2.1. Instrumentação de recolha de dados.....	50
2.1.1. A Entrevista.....	50
2.1.1.1.Entrevistados.....	51
2.1.2. Observação.....	52
2.1.2.1. Sujeitos Observados.....	53
2.2. Caracterização aprofundada do problema.....	53
2.2.1. Experiência docente com alunos com NEE.....	54

2.2.2. Dificuldades docentes na lidaçãõ pedagógica com alunos com NEE.....	54
2.2.3. Formação específica para lidar com alunos com NEE	55
2.2.4. Opinião acerca da Educação Especial.....	55
2.2.5. Envolvimento familiar.....	55
2.2.6. Inclusão de alunos com NEE em contexto de sala de aula.....	56
2.2.7. Recursos e apoios necessários para melhorar a eficácia docente junto de alunos com NEE.....	56
3. Planificação.....	57
3.1. Intróito.....	57
3.2. Pressupostos empíricos e teóricos.....	57
3.3. Quadro de planificação.....	60
3.4. Procedimentos de avaliação.....	62
3.4.1. Avaliação dinâmica.....	62
3.4.2. Avaliação dos resultados finais.....	62
SÍNTESE CONCLUSIVA.....	64
LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA.....	66
FONTES DE CONSULTA.....	67
1. Bibliográficas.....	67
2. Webgráficas.....	70
3. Legislativas.....	71
ANEXOS.....	i

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Formulário de consentimento.....	ii
---	-----------

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Entrevista aos docentes	iv
A) Guião de Entrevista	iv
B) Protocolos	vii
C) Análise de conteúdo.....	xvii
APÊNDICE II - Observação.....	xviii
Guião de observação e registo de observação do docente A.....	xix
Guião de observação e registo de observação do docente B.....	xx

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Explicitação do perfil dos docentes entrevistados.....	52
QUADRO 2 - Quadro de Planificação.....	60
QUADRO 3 - Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção.....	62

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, tanto a nível internacional, como a nível nacional, foram adotadas várias medidas e elaborados vários documentos com o objetivo de levar por diante os princípios da escola inclusiva, desafiando todos os profissionais que trabalham diariamente com o público com necessidades educativas especiais a realçarem as capacidades destas crianças e a promoverem situações de aprendizagem que permitam aumentar o seu sucesso e preparação para a vida em sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994) declara que as crianças com necessidades educativas especiais devem frequentar escolas de ensino regular e acrescenta que estas constituem um dos meios mais eficazes para combater a discriminação e ao mesmo tempo criar uma sociedade inclusiva que proporcione uma educação adequada a todos sem exceção. Sendo Portugal um dos países subscritor desta declaração comprometeu-se, desde logo, a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

Inclusão é “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.” (Leitão, 2010, p. 1)

Para que essa educação democrática aconteça é fundamental que os docentes tenham uma postura de aceitação quanto à diversidade, que conheçam verdadeiramente e que se interessem por todos os alunos com que trabalham sendo alguns ditos diferentes, que se moldem perante os diferentes desafios que esses alunos com Necessidades Educativas Especiais lhe irão colocar e que atuem de forma colaborativa com toda a comunidade escolar.

A filosofia inerente à escola inclusiva pressupõe, assim, flexibilidade curricular que segundo Sanches (2001) é um desafio à criatividade e inovação, fazendo com que a diferença de cada um seja uma mais-valia para o grupo e para a criança portadora de deficiência. Deste modo, o desempenho do docente reveste-se de grande importância, no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, adequações curriculares ou o trabalho cooperativo.

A opção por este tema de estudo tem como finalidade conhecer melhor o modo como os docentes encaram a presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula de ensino regular no 2º ciclo.

O trabalho é iniciado com a apresentação da biografia profissional da autora, que terá como base a descrição da experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos.

Partindo do referido anteriormente, proceder-se-á à elaboração de um comentário reflexivo abordando os aspetos positivos e os aspetos menos conseguidos associados às funções docentes exercidas.

Na segunda parte far-se-á a identificação e contextualização do problema e, por fim, na terceira parte apresentar-se-á a proposta de resolução do problema.

PARTE I

BIOGRAFIA PROFISSIONAL

1. Intróito

Iniciei o meu percurso profissional como docente de 1ºciclo no ano letivo de 1992/1993, passando também pelo 2º e 3ºciclos aos quais lecionei a disciplina de Educação Física no ano letivo 1994/1995.

No ponto dois irão ser descritas as funções por mim exercidas, bem como uma breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Seguidamente, na reflexão biográfica, será registada uma apresentação crítica de como foram desenvolvidas as respetivas funções, bem como algumas apreciações com vista a uma melhoria do desempenho profissional.

2. Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos

2.1. Funções exercidas

Após ter adquirido a especialização em Educação Especial, a qual frequentei para obter maior conhecimento para poder responder de forma mais adequada a algumas situações com que me deparei durante o meu percurso no ensino regular, optei por ingressar definitivamente pela Educação Especial.

Desde o ano letivo de 2006/2007 que estou colocada no mesmo Agrupamento de Escolas como docente de Educação Especial, trabalhando com alunos com Necessidades Educativas Especiais, desde o pré-escolar ao 9ºano.

Nos últimos três anos escolares, período compreendido entre os anos letivos de 2008/2009 a 2010/2011, exerci funções como Docente de Educação Especial em várias escolas do Ensino Básico e Jardins de Infância, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Pernes. O meu trabalho consistiu em apoiar alunos desde o pré-escolar até ao 3ºciclo, a maioria dos quais com défice cognitivo bem como um aluno com Síndrome de X Frágil e um outro com Trissomia 21.

Ao nível do pré-escolar, elaborei adiamentos à entrada na escolaridade obrigatória sempre que esta mediada se revelou essencial para algumas crianças, colaborei em encaminhamentos para vários serviços (consultas de desenvolvimento, terapia da fala, terapia ocupacional, etc.

No que diz respeito ao 3º ciclo, trabalhei em articulação com um Centro de Recursos para a Inclusão visto o Agrupamento ter uma parceria com o mesmo. Alguns dos alunos que acompanho deslocam-se a este Centro na área de Despiste Vocacional com vista à transição para a vida ativa. Para além das reuniões com os vários técnicos, procedo também às avaliações dos mesmos.

Procurei sempre recolher informações sobre as necessidades e as características dos alunos, valorizei a diversidade de aptidões, promovi uma cultura de rigor, harmonizando as tarefas propostas, dado que tarefas demasiado exigentes, ameaçam a autonomia e prejudicam a sua integração na comunidade escolar.

O trabalho desenvolvido na sala de Educação Especial, revestiu-se de grande complexidade, num mesmo espaço com alunos de vários anos escolares, de diferente faixa etária com diferentes problemáticas. Com todos estes alunos trabalhei tendo sempre presente as capacidades individuais, valorizando-as o mais possível, promovendo a auto estima e a confiança.

No apoio prestado aos alunos em contexto de sala de aula, procurei contribuir para a consolidação e reforços dos conteúdos lecionados, trabalhando áreas específicas no sentido de minimizar as disfuncionalidades de cada um.

Trabalhei sempre em articulação com os docentes titulares de turma ou de disciplina tendo como objetivo principal o sucesso dos alunos.

Relativamente aos recursos e instrumentos utilizados, de acordo com as características dos alunos, procurei sempre adaptar-me da melhor forma, proporcionando-lhes as melhores condições de aprendizagem. Para isso elaborei, quer em suporte digital quer em suporte de papel, novos materiais de apoio às aulas tais como: fichas de trabalho e exercícios orientados para as várias áreas.

No que diz respeito à componente não letiva, o tempo de estabelecimento foi destinado a reuniões e à preparação, organização de materiais e outros documentos necessários tais como Programas Educativos Individuais, Currículos Específicos Individuais, etc.

Enquanto docente de Educação Especial, procurei sempre apresentar uma postura colaborante e de cooperação com todos os intervenientes no processo educativo, de modo a agirmos em sintonia, desenvolvendo o mesmo método de trabalho com os alunos.

Para além da itinerância pelos vários estabelecimentos de ensino nos últimos dois anos passei também pela sala de Educação Especial criada na sede de Agrupamento para

alunos com currículo específico individual onde o trabalho desenvolvido incidia principalmente ao nível da autonomia pessoal e social.

Procurei participar e dinamizar os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, promovendo a inclusão educativa e social dos alunos, em particular dos que apresentavam necessidades educativas especiais, eliminando barreiras que se colocam à atividade e participação, criando laços de confiança. Paralelamente ia implementando estratégias no sentido de favorecer o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades.

O grupo de Educação Especial ao qual pertenço promoveu algumas sessões e esclarecimento para colegas de outros grupos disciplinares.

Ao longo deste período frequentei várias ações de formação com temas diversos, procurando adquirir maior conhecimento no sentido de enriquecer a minha prática pedagógica frequentando as seguintes Ações de Formação:

- Intervenção Pedagógica com crianças portadoras de Síndrome do Autismo - Módulo I – ação acreditada (25 horas) - Conhecimentos teóricos e práticos na área do Autismo;
- Certificado de Competências Digitais;
- Produção de Materiais Multimédia para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – ação acreditada (25 horas).

2.2. Reflexão autobiográfica

Fazendo uma análise pessoal destes três anos, considero que procurei adequar estratégias, atividades e metas às necessidades e características de cada um dos alunos com quem trabalhei de modo a eliminar ou diminuir as barreiras que se colocam à atividade e participação plena na vida escolar e, assim, promover o sucesso educativo.

A relação afetiva estabelecida com os alunos e a comunidade educativa foi um elemento facilitador das aprendizagens e da motivação pela escola. Para obter um conhecimento prévio da forma de intervenção, estabeleci contactos com os alunos com o fim de conhecer as suas motivações escolares e extraescolares, os seus objetivos e o contexto sócio afetivo. Assim, pude definir formas de abordagem adaptadas às características individuais de cada aluno visando sempre a aquisição eficaz das competências.

O relacionamento com as famílias na generalidade revelou-se essencial para o progresso educativo destes alunos.

Os progressos alcançados revelam que as medidas educativas definidas nos seus Programas Educativos Individuais foram eficazes, tendo sido atingidas as competências delineadas.

Empenhei-me em dar mais tempo de apoio individualizado aos alunos que mostraram necessidades educativas especiais mais graves. Procurei envolver sempre os Encarregados de Educação, mantendo-os informados e solicitando a sua colaboração, sempre que tal o justificasse.

No apoio direto e indireto que prestei aos alunos, foi meu propósito proporcionar respostas adequadas de acordo com o seu perfil de funcionalidade e com as competências a adquirir estabelecidas nos respetivos Programas Educativos Individuais.

Proporciono frequentemente, encontros formais e informais com os pais de forma a fomentar a troca de informações e conhecimentos e questionar sobre dúvidas.

Classifico este percurso como positivo, no entanto penso que para muitos alunos o tempo que o docente de Educação Especial está com eles deveria ser mais, por certo os seus progressos seriam ainda mais evidentes.

PARTE II

**IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO
PROFISSIONAL**

1. Contextualização

Num tempo em que a inclusão é cada vez mais considerada pela nossa sociedade, nomeadamente na escola, espaço por excelência para a educação de todos os jovens e crianças, há que assumir um papel ativo no desenvolvimento/educação dos alunos com necessidades educativas especiais, por forma a dar resposta às suas necessidades e desenvolver a sua autonomia.

A escola, como hoje é vista, tem a responsabilidade de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que também deve ser encarada como uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem da vida de forma a facilitar a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, o seu percurso de desenvolvimento pessoal, fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e interagir com o meio.

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

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

É neste contexto que se propôs estudar a atitude revelada pelos docentes do 2º ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, numa escola do 2º e 3º ciclo de uma pequena vila a 20 km da cidade de Santarém, a qual é capital de distrito.

Vários são os estudos que abordam esta temática. Não obstante, a maioria deles focam a investigação nos docentes do 1º ciclo facto que se justificava pela predominância de alunos com necessidades educativas especiais nesse nível de ensino. Contudo, e dada a profusão da filosofia inclusiva, são cada vez mais os discentes abrangidos pela Decreto-lei 3/2008 que chegam ao 2º ciclo de escolaridade, pelo que julga-se relevante direccionar o olhar da nossa investigação para este nível de ensino. Para além disso, e não menos importante para

a motivação desta investigação, é o facto de ser este um dos níveis de ensino em que me encontro a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.

2. Descrição genérica do problema

Instituição complexa sujeita a constantes e significativas mudanças, a escola, interage com fatores sociais como a pobreza, a exclusão social, a intolerância e a diversidade. Ela é, pois, um sistema social dinâmico onde as variedades linguísticas e culturais são marcas das alterações da sociedade portuguesa atual. A escola é unidade de vida e de aprendizagem e deve, em cooperação com a comunidade, organizar-se de forma a possibilitar que todos os educandos aprendam juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, consciencializando-se dos seus deveres como membros de uma comunidade e desenvolvendo neles o respeito pelo outro.

É na escola que se encontra o docente que, nas últimas décadas, viu crescer a complexidade do seu papel. Quer-se com isto dizer que o docente é percebido como um técnico científica e pedagogicamente habilitado para, através do processo de ensino e de aprendizagem, formar todos os alunos sem exceção, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes na vida da comunidade. Como agente transformador da realidade escolar é pedido ao professor, para além da competência profissional, um conjunto de qualidades pessoais que se traduz na sensibilidade a ritmos diferenciados de aprendizagem, na valorização da dimensão do aluno enquanto pessoa única e, ainda, constituir-se como estímulo e suporte afetivo dos alunos.

Desta forma, e progressivamente, o docente viu-se forçado a abandonar a conceção tradicional de ensino centrado em si mesmo e a privilegiar um ensino centrado no aluno tendo sempre presente a sua individualidade enquanto pessoa.

Correia (2005) reforça que para tornar realidade os pressupostos anteriormente enunciados é necessário que o docente acione “a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos (...)” (p. 67). Na escola atual “espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem se, sempre que possível, concretos e estimulantes.” (p. 41).

Sobre isto, Costa (2006) é de opinião que as escolas:

“Devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, (...)”. (p. 9).

É consensual entre os investigadores atualmente, que o bom funcionamento da escola inclusiva está dependente da modificação das práticas e das atitudes que os profissionais de educação têm face à diferença.

Para alguns docentes mais conservadores a escola ainda deve ser um lugar onde apenas cabem “alguns”, os que exigem estratégias diferenciadas não são bem-vindos, muitas vezes são vistos como obstáculo ao normal funcionamento da aula, sendo inclusive esquecidos.

A escola inclusiva exige que não se abandone ninguém, que se respeite o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada indivíduo.

Os ideais da inclusão levam os docentes a enfrentarem um desafio de mudança que, dada a sua complexidade, levará algum tempo a interiorizar uma vez que estamos perante alterações ao nível da intervenção e da prática.

Assim, pretende-se com este trabalho estudar que atitude revelam os docentes do 2º ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

A problemática aqui explanada incentivou a questionar a realidade portuguesa, tendo por base, um agrupamento de escolas do concelho de Santarém e, os seus atores que, em virtude da posição que ocupam no processo educativo e, pelo efeito da sua ação educativa, detêm um papel fundamental para o sucesso da inclusão.

Apresentam-se de seguida as questões utilizadas com a finalidade de abordar a problemática proposta neste estudo.

3. Questões

Como afirma Quivy (1992) qualquer projeto de investigação deve ser enunciado sob a forma de uma pergunta/questão de partida, “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 30).

3.1. Questão de Partida

Quivy e Campenhoudt (1998, p.6) afirmam que “a formulação da pergunta de partida obriga o investigador a uma clarificação, frequentemente muito útil, das suas intenções e perspectivas espontâneas.”

É neste contexto que surge a questão de partida, orientadora do presente estudo:

Que tipo de atitude revelam os docentes do 2ºciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular?

3.2. Questões de pesquisa

Com base na questão de partida, colocada anteriormente, procedeu-se à formulação das seguintes subquestões:

- * Que tipo de experiência têm os docentes na lidação pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?
- * Quais as dificuldades encontradas nessa lidação?
- * Que tipo de preparação específica possuem para este tipo de trabalho?
- * Qual a opinião sobre o papel da Educação Especial?
- * Qual a perceção dos docentes sobre o envolvimento familiar desses alunos?
- * Qual o grau de concordância com a inclusão destes alunos em sala de aula?
- * Que tipo de recursos e de apoios seriam necessários para melhorar a eficácia do trabalho junto dos alunos com NEE?

4. Propósitos do trabalho

4.1. Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo nuclear caracterizar o tipo de entendimento revelado pelos docentes do 2ºciclo face à inclusão de alunos com NEE na sala de ensino regular.

Pretende-se com o mesmo contribuir com o intuito de ajudar os professores a refletirem sobre o modo como percebem a presença de alunos com NEE em sala de aula, identificando situações problemáticas e, a partir daí, sugerir estratégias e práticas que ajudem

a tornar a escola mais inclusiva de forma a dar uma resposta adequada a cada um dos alunos que a frequenta, independentemente das suas especificidades.

Desta forma, no presente trabalho, recorreu-se a determinados procedimentos metodológicos, nomeadamente, entrevista e observação direta, cujos dados fundamentaram a planificação de ações que consubstanciam um conjunto de propostas de resolução das questões enunciadas.

4.2. Objetivos específicos

Definido o âmbito de estudo deste trabalho “Que tipo de atitude revelam os docentes do 2ºciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular?”, torna-se importante referir os objetivos que nos parecem fundamentais para a presente investigação.

- Identificar a experiência que os docentes têm na lidaçãõ pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais.
- Analisar as dificuldades encontradas nessa lidaçãõ.
- Caraterizar a preparaçãõ específica para este tipo de trabalho.
- Recolher opiniãõ sobre a Educaçãõ Especial.
- Auscultar a perceçãõ dos docentes sobre o envolvimento familiar desses alunos.
- Identificar o grau de concordância com a inclusãõ destes alunos em sala de aula.
- Inventariar os recursos e apoios necessários para melhorar a eficácia dos trabalhos junto dos alunos com NEE.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Enquadramento Teórico

1.1. Perspetiva histórica da Educação Especial

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

No final do séc. XVIII assiste-se ao início do período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, contudo, continua a predominar a ideia de que era necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente por ser considerada um perigo social (Bautista, 1997). É de referir que o inverso também não era raro, ou seja, acreditava-se na indispensabilidade de proteger a pessoa com deficiência dos possíveis perigos que a sociedade representava para ela. No entanto, colocar as crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas, muitas vezes longe dos centros habitacionais, era um continuar da prática de segregação uma vez que lhes sonegava “o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...). Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora.” (Santos, 2007, p. 45).

Com o advento do séc. XIX assiste-se ao desenvolvimento dos testes de inteligência preconizados por Binet, instrumento científico que permitia avaliar as capacidades intelectuais dos alunos. A comunidade científica acreditava que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência pois protegiam-nas das normais.

Nesta época:

“As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e

constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral”. (Bautista, 1997, p. 24).

A Educação Especial continuava ancorada numa plataforma que tinha como bandeira a segregação, ou seja, a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado no entanto este deveria acontecer afastado dos seus pares.

A 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a Proclamação Universal dos Direitos da Criança, (1959) e mais tarde a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, trouxeram novos ventos de mudança e abriram as mentalidades sociais e políticas vigentes até então.

“Começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas), (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, (...) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente”. (Vieira & Pereira, cit. por Santos, 2007, p. 46).

A ideia de escola inclusiva surge como resultado de movimentos de associações de pais contra as escolas especiais.

1.2. Emergência da Escola Inclusiva

Pensada a universalização da escolaridade e determinada que foi a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem exceção, de imediato o sistema Educativo se confrontou com a real problemática de conviver quotidianamente com a diversidade. Passa então, a ser visível a existência da diferença no aluno patente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem. Tornava-se urgente a criação de um sistema que desse resposta educativa eficaz àquele que é diferente mas que tem direito a participar, agir e contribuir para a sociedade.

A Dinamarca foi o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen, cit. por Bautista, 1997, p. 24).

Também na Suécia surgem movimentos - liderados por Nirje (1967) - que visam tornar acessível às pessoas com deficiência as mesmas condições e modos de vida dos

restantes membros da sociedade. Nesta perspectiva a integração escolar pode ser considerada como uma forma de atingir a normalização de padrões e competências sociais defendendo um sistema educativo único “que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Bautista,1997, p. 29).

Mais tarde, é criado nos Estados Unidos da América o Decreto-Lei da Educação para todas as crianças deficientes (PL 94-142) uma legislação que veicula direitos iguais para todos os cidadãos. Esta legislação delibera que os alunos devem estudar num ambiente o menos restritivo possível. Cada criança tem direito a um plano educativo individual que a deverá acompanhar ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Torna-se assim evidente que todas as crianças devem receber uma educação simular, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades individuais de cada uma, sendo o local por excelência de inclusão do individuo na sociedade.

Com a otimização destes pressupostos assistiu-se à tentativa de criação de escolas de ensino integrado “onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno.” (Correia, 2005, p. 8) e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino/aprendizagem. “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário.” (Correia, 2005, p. 8).

Os direitos das crianças com deficiências começam a ser defendidos na década de 80, os seus defensores, bem como, os próprios pais alertam para a necessidade da escola criar condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, dentro da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos sem exceção.

Posteriormente, na conferência Mundial da UNESCO que teve lugar em Salamanca no ano de 1994, concluiu-se a necessidade de alteração do sistema educativo, partindo do pressuposto que qualquer escola deveria ser capaz de acolher todas as crianças, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais, facultando-lhe todos os meios para o seu desenvolvimento tanto escolar como social.

Assistiu-se, assim, às novas correntes educativas onde a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe

regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasceram, as escolas inclusivas” (Correia, 2005, p.9).

Para chegar até aqui foi longa a caminhada e muitas as dificuldades, no entanto ainda não se chegou ao pretendido, visto que uma das coisas mais difíceis de mudar é a mentalidade da sociedade.

1.3. Escola Inclusiva em Portugal – enquadramento legal

A implementação do Regime Democrático, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, vai refletir-se na educação, designadamente, na educação especial e no atendimento às crianças com deficiência no Sistema Educativo Regular.

A Constituição da República em 1976, vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita. (Rodrigues, 1990).

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, vulgo Lei de Bases do Sistema Educativo, é conferido à educação especial o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação. Segundo esta lei, “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando.” (Lei nº 46/86)

Desde então, tem-se assistido à publicação de vários diplomas normativos da educação especial, dos quais se destacam:

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

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

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

Alguns meses depois da publicação deste Decreto-lei surge o Despacho nº173/91 de 23 de Outubro que vem reforçar o Decreto anterior sustentando que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum” (n.º 3 do art.º 6.º e do art.º 23.º do Dec-Lei 319/91, de 23-8).

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

Com intuito de por em prática o despacho citado anteriormente, foram colocados nas escolas docentes com formação especializada com objetivo de apoiar todos os envolvidos no processo educativo, nomeadamente, alunos, professores, pais e encarregados de educação.

Com a reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Este documento apresenta o conceito de necessidades

educativas especiais de carácter permanente (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

O decreto-lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro, determinou a criação do grupo de docência de educação especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Recentemente, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, surge pela necessidade de clarificar os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades dos alunos com limitações significativas e permanentes ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida.

Este Decreto-Lei tem como objetivo:

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

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

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

“Uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma” (...) porque é do conhecimento geral “o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aula.” (p. 73)

O mesmo autor confirma ainda que o Decreto-lei deveria sofrer uma profunda alteração, ou mesmo ser suspenso, uma vez que ao limitar o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais está a destriçar a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes. Para além disto, está previsto que os discentes cujas deficiências são contempladas na lei poderão realizar a sua escolarização em instituições de referência o que

inverte a filosofia inclusiva. (Correia, 2008). Trata-se pois de um documento recente mas envolto numa polémica que está longe de ser pacífica.

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

1.4. Paradigmas da Escola Inclusiva

Sendo a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais vai, portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função primeira da escola é:

“Tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo o autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos.” (p.19).

Ao falar-se de educação inclusiva está-se a referir-se a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, a uma nova conceção de escola onde todas as crianças sem exceção têm as mesmas oportunidades, independentemente dos valores culturais, limitações físicas ou intelectuais.

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

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

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

A escola inclusiva encontra-se perante um grande desafio porque, mais do que acolher os alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em detrimento da dualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado pelo nosso sistema educativo. No entanto, há que ter em conta a diversidade e promover o uso de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos que se ajustem às diferentes necessidades dos alunos.

No sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão a escola deve reconhecer as necessidades dos alunos que a frequentam bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007). Porém, os mesmos autores sublinham que não é objetivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos. A escola inclusiva não pretende eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o aluno e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara ao longo do seu percurso de modo a obter sucesso escolar.

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

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

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

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia (2005) defende:

“Que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (p.54)

Segundo o mesmo autor:

“A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal”. (p. 55)

1.5. Vantagens da inclusão

Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais, que de seguida se enumeram:

1.5.1. Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais:

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

1.5.2. Em relação aos alunos sem necessidades educativas especiais:

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

Perante tão significativos benefícios conclui-se que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será, tanto o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, como a sua aceitação no seio da sociedade. “A inclusão,

mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades atuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social” (Morgado, 1999).

A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade e que independentemente das limitações devem fazer parte da mesma de forma concreta e visível.

1.6. Atitude dos professores perante a escola inclusiva

Tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino – aprendizagem dos alunos, também a atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente no constructo de uma escola inclusiva. Como nos aponta Michael Fullan (1991, cit. por Warwick, 2001, p.115) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Desde o início da década de 90 que a defesa de uma educação inclusiva deixou aos professores o desafio de viabilizar políticas e de implementar práticas capazes de ultrapassar os limites da simples integração das crianças com deficiência na escola regular, garantindo a todos os alunos, em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, levantando algumas questões sobre a preparação destes profissionais face às novas exigências.

Na opinião de Silva (2002) a evolução da legislação no sentido da inclusão, não tem sido acompanhada de formação adequada aos professores, afirmando que:

“A integração de alunos com necessidades educativas especiais e, posteriormente a legislação que aponta para a sua inclusão, têm dependido de normativos que apelam ao desempenho de tarefas específicas por parte dos professores do ensino regular, que não têm tido, de um modo geral, formação nesse sentido”. (p.34)

Porque este movimento de inclusão se trata de uma mudança para estes profissionais, persistem um pouco por todo o lado, dúvidas e preocupações naturais que poderão levar à necessidade de mudar as práticas. Processo esse que será mais ágil ou não consoante as

representações que os professores constroem do seu papel e das políticas inclusivas, com repercussões nas atitudes face aos alunos (Loureiro, 2002).

Sobre este assunto, assevera Fullan (1969, cit. por Pereira, 1998, p. 51) que “...as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento pode influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar”.

O relatório síntese, apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) também refere a importância do professor na implementação da inclusão:

“A atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)”. (p.13)

O que de facto se verifica é que na última década as leis se sucederam a um ritmo acelerado, não permitindo o tempo suficiente para que os professores procedem efetivamente à mudança nas suas práticas.

A mudança efetiva das atitudes e práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.

Nesta nova abordagem “é fundamental a conceção de que o diretor/gestor da escola e a equipa educativa são capazes de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos. Consequentemente, o professor do ensino regular deve aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos da turma” (Porter, 1997, p.38).

Se é certo que os professores se sentem mais motivados a mudar de atitude e de práticas quando se estabelecem redes de colaboração genuínas que lhes garantam um suporte emocional para fazer face aos riscos da mudança, alimentando a criatividade para desenvolver novas atividades e estratégias face à diversidade dos alunos, por outro lado a sociedade exige do professor a excelência, o que manifestamente impede que este avance para projetos inovadores sem ter a certeza de obter resultados favoráveis. Ninguém gosta de se expor ao fracasso, daí que abracem as novas filosofias e políticas educativas com alguma cautela e discrição.

1.7. Orientações para a intervenção

1.7.1. Princípios genéricos

Tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino aprendizagem dos alunos, também a atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva.

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

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

Para Gomes (1997, cit. por Santos, 2007):

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

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

Segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Referem ainda que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo

são muito importantes e pertinentes pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica ajudando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem necessidades educativas especiais como com os alunos com necessidades educativas especiais. (Santos, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Holloway (2000) afirma que:

“É necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor” (Holloway 2000 cit. por Correia, 2003, p. 84).

A propósito da formação de professores, Costa (2006) deixa-nos algumas sugestões:

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

Não obstante, o êxito da escola inclusiva não depende apenas da formação de professores. A par de uma boa formação deve-se colocar a tónica na prática pedagógica que os docentes operam no exercício das suas funções.

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

Santos (2007) sublinha que:

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

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

Cabe assim, ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar adequações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e mais especificamente a sala de aula. Atualmente, é o aluno que dita os conteúdos a aprender, o ritmo de aprendizagem e os processos de aprendizagem. É um ensino virado para o aluno e para as suas capacidades e limitações passando o professor para um papel de retaguarda que este não está habituado a desempenhar, daí a dificuldade que alguns sentem ao trabalharem com a diferença.

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

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

“Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente; ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas; consciencializar-se que a escola para além de instruir também tem um papel socializante, papel esse, que para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante; relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que

tenha de abdicar de alguns idealismos; conquistar, quotidianamente, a sua autoridade; estabelecer objetivos para cada aluno tendo em conta os saberes já adquiridos; avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos. “

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de atuação e assume “novas condições pedagógicas: organiza situações de aprendizagem, observa a ação dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação necessários à sua progressão nas aprendizagens.

(Postic, 1995, p. 22), tais como a flexibilização dos currículos, adaptações curriculares e a diferenciação pedagógica.

1.7.2. Flexibilização curricular

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

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

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

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

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

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

Para flexibilizar um currículo, a escola não pode continuar presa às amarras dos currículos nacionais com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem balizadas. Deve sim, adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos de aprendizagem e às condições concretas dos alunos, acionando a operacionalização da autonomia escolar. No âmbito da escola inclusiva “é fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.” (Costa et al, 2006, p. 14). O Currículo não deve ser visto como um fim em si mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem. (Tilstone, 2003).

Alguns autores, dos quais destacamos Roldão, (1999), Santomé, (1995), Pardal, (1993) citados por Santos, (2007) vão mais longe ao afirmarem que o currículo deve ser encarado de forma ainda mais ampla, nomeadamente numa perspetiva ecológica, prática e emancipatória, na qual todos os elementos de decisão negociam as soluções para os problemas com que se confrontam. Defendem ainda que, o currículo faz parte integrante do universo escolar, da experiência do aluno bem como da sociedade e da cultura onde está

inserido logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com necessidades educativas especiais.

Compete à escola dar uma resposta educativa válida possibilitando aos alunos com NEE o acesso ao currículo igual ou idêntico ao dos outros alunos, contudo deve tentar adaptá-lo às necessidades específicas dos mesmos. As adequações curriculares individuais surgem com o objetivo de proporcionar a estes alunos o desenvolvimento educativo tendo sempre presente a individualidade de cada um, estimulando as suas capacidades, dando-lhes oportunidade de crescerem enquanto indivíduos.

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

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

1.7.3. Diferenciação pedagógica

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

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

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

Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, vários são os autores que consideram a “ importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente,

(Morgado, 1999; Niza, 1996; Postic, 1995 Perrenoud, 2000), entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.” (Aleixo, 2005, p. 32).

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

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

Para Tomlinson, (2008) diferenciação pedagógica é programar:

“As atividades educativas à luz do “conceito de múltiplos caminhos” para o conhecimento em prol de diversas necessidades, e não em termos do que é normal e diferente. Logo, o princípio norteador do professor deve ser, em primeiro lugar, a avaliação do discente no sentido de o posicionar num nível de aprendizagem e, conseqüentemente, ir ao encontro das suas necessidades fazendo-os progredir na aprendizagem”.

(p. 31).

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

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

Esta conceção de diferenciação pedagógica salienta o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa acontecer. O aluno é autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, ficando assim invertido o sentido tradicional da docência.

Para que tal aconteça é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de

dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Neste âmbito é necessário que o professor repense a sua prática, no que respeita à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia. “É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação” (Sanches, 1996, p. 42).

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

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

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

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

1.7.4. Articulação entre escola e família

O papel dos pais/encarregados de educação revela-se fundamental no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, principalmente quando os filhos têm necessidades educativas especiais.

Segundo Luís Correia (1999), torna-se fundamental consciencializar os profissionais da educação, particularmente os professores, da importância que o contributo dos pais pode ter na educação do aluno com NEE.

“A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com NEE.” (Luís Correia, 1999 p. 45)

Segundo o autor referido anteriormente, ao dar-se importância ao envolvimento parental como fator de sucesso da criança com NEE, pretende-se que o professor fique sensibilizado para a dinâmica que se opera no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a Escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos com NEE.

Deste modo, a Escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes às crianças, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal quer sejam crianças com NEE. (Correia, 2008)

2. Aprofundamento reflexivo do problema

Delimitada a situação problema em estudo e recolhida e exposta informação teórica que a fundamenta cientificamente, passa-se, de seguida à clarificação dos contornos concretos da situação problema em causa.

Relativamente à metodologia utilizada na presente investigação, e tendo em conta o objetivo do estudo, optou-se, pelo paradigma qualitativo uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos por categorias e interpretar esses

mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspectiva pessoal do investigador. (Wolcott, 1994, cit. Creswell, 2002).

Assim, os métodos e técnicas utilizadas prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan (1994) se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural, ou seja, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan, 1994, p.48).

Visando a operacionalização da presente investigação tomou-se como técnicas de base para a recolha de dados a entrevista, a observação e a análise documental.

2.1. Instrumentação de recolha de dados

2.1.1. A entrevista

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

A entrevista foi estruturada de modo a possibilitar minimizar a variação entre as questões postas ao entrevistado e maior uniformidade em relação às respostas obtidas. As questões foram colocadas segundo uma ordem pré-estabelecida. Este tipo de entrevistas permite a replicação do estudo, obtendo dados igualmente fiáveis. Por outro lado, tem alguns inconvenientes: reduz ou anula a possibilidade de aprofundamento de questões que anteriormente não foram pensadas, as circunstâncias e elementos pessoais não são tidos em conta e a flexibilidade e a espontaneidade são reduzidas.

O guião da entrevista é composto por seis questões de resposta aberta e uma de resposta fechada. A elaboração deste guião teve como prioridade a recolha de informação referente ao tema em estudo e nos auxiliasse na condução da entrevista.

A questão A está relacionada com a legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e motivação do entrevistado para a mesma. As restantes prendem-se essencialmente com a prática pedagógica, procurando saber das dificuldades com que se deparam na lidação com alunos com NEE, se possuem formação para tal, o que pensam da inclusão deste alunos na turma regular e ainda, do envolvimento familiar destes alunos.

As entrevistas decorreram de acordo com o previsto e tiveram como apoio o guião previamente efetuado, (apêndice I). Este no entanto, nunca restringiu ou influenciou o fluxo de pensamento dos participantes. As entrevistas foram gravadas com o consentimento e garantia de anonimato aos participantes, procedeu-se ainda à entrega de formulários de consentimento que foram aceites e assinados pelos mesmos (anexo I).

Foi importante comunicar aos entrevistados do facto de ser uma entrevista gravada e que duraria cerca de 10 minutos.

As entrevistas foram efetuadas entre 4 e 6 de Junho de 2012, começando com uma conversa informal, para que houvesse naturalidade nas respostas e liberdade para obter o máximo de informações. Depois de combinada a hora e local da entrevista certifiquei-me de que não haviam dúvidas ou questões que quisessem colocar. As entrevistas foram acordadas pessoalmente, num lugar onde os informantes se sentissem à vontade mas que fosse um local tranquilo e sem barulho. Ficou estipulado que seria na sala de reuniões da escola, o que provou ser excelente do ponto de vista da naturalidade das respostas.

Sem qualquer inibição, os professores mostraram desde o primeiro contacto uma boa receptividade ao seu contributo para esta investigação.

2.1.1.1. Entrevistados

Ao selecionarem-se os professores a serem entrevistados, procurou-se que pertencessem a vários grupos disciplinares para se poder obter opiniões diversificadas tendo em conta as disciplinas lecionadas.

Os cinco docentes selecionados pertencem a uma escola de 2º e 3º ciclo do concelho e distrito de Santarém, quatro do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. A faixa etária dos mesmos está compreendida entre os trinta e quarenta e os cinquenta anos, enquanto o tempo de serviço docente se encontra entre os dez e trinta anos. Esta disparidade no que concerne à idade e ao tempo de serviço é importante pois, desta forma, ausculta-se a opinião tanto de quem iniciou a atividade profissional há mais tempo como a de quem tem menos

tempo de serviço. Alguns destes docentes fazem parte do quadro deste Agrupamento desde há alguns anos, outros encontram-se a lecionar no mesmo pela primeira vez.

A opção por estes teve em conta o facto de todos eles terem nas suas turmas um ou mais alunos com NEE e inclusive dois deles serem diretores dessas mesmas turmas.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela que informa a disciplina lecionada por cada docente.

Quadro 1 – Explicitação do perfil dos docentes entrevistados

Docentes	A	B	C	D	E
Disciplina lecionada	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Musical	Educação Visual e Tecnológica	Inglês

2.1.2. Observação

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si próprios, sem a medição de um documento ou de um testemunho”.(p.196)

Estes mesmos autores referem ainda que a observação participante consiste em estudar uma população durante algum tempo, participando na vida coletiva.

Neste estudo, considerou-se pertinente realizar uma observação participante visto que me incluo no grupo como professora de Educação Especial, em contexto de sala de aula a duas disciplinas, com intuito de obter informação sobre o comportamento dos alunos em geral, o comportamento do aluno com NEE ali presente e ainda a ação dos professores com a turma e especificamente com este aluno.

Para tal elaborou-se um guião de observação adequado aos objetivos citados (Apêndice II).

2.1.2.1 Sujeitos observados

Esta observação recaiu sobre dois docentes que lecionam as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa numa escola de 2º e 3º ciclo do distrito de Santarém.

Estes dois docentes não fazem parte dos que responderam à entrevista, foram selecionados pelo facto lecionarem turmas onde se incluem alunos com NEE.

A observação teve como objetivo a verificação das atitudes dos docentes e dos alunos em contexto de sala de aula.

A observação teve lugar na sala de aula de ensino regular na qual se inclui um aluno com NEE.

2.2. Caraterização aprofundada do problema

Após a aplicação dos instrumentos antes referidos e do posterior tratamento da informação obtida foi possível chegar-se a uma descrição mais pormenorizada da situação problema investigada. Tal descrição é apresentada seguidamente.

Uma vez que tema central do estudo incide sobre o tipo de atitude revelada pelos docentes do 2º ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular procurou-se avaliar a experiência pedagógica dos docentes com alunos com NEE.

Na generalidade os alunos revelam um bom comportamento, no entanto, na aula de Língua Portuguesa existem dois ou três que assumem atitudes com intenção expressa de perturbarem a aula.

O aluno com NEE assume posturas diferentes, na aula de Matemática, mantém um comportamento adequado e até participa principalmente quando entende os conteúdos. Na aula de Língua Portuguesa, nem sempre assume um comportamento correto não acatando inclusive os alertas do docente, saindo por vezes da sala.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o docente mantém algum distanciamento dos alunos, limitando-se a expor a matéria e a esclarecer dúvidas.

Na aula de Matemática, o docente imprime um ritmo de trabalho constante levando os alunos a participarem ativamente na mesma.

No que se refere à ação dos docentes com o aluno alvo, procuram inclui-lo nas atividades propostas para a turma, incentivando-o e dando-lhe apoio individual.

Poder-se-á concluir que a atitude do aluno se altera tendo em conta o facto de gostar mais da disciplina de Matemática e obter algum sucesso, o mesmo não acontecendo com a disciplina de Língua Portuguesa.

2.2.1. Experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais

Pelo que foi apurado através das entrevistas verifica-se que a maior parte dos docentes considera que a experiência pedagógica com estes alunos é positiva, apenas um docente refere que no início sentia alguma ansiedade quando lecionava uma turma que incluísse alunos com NEE (cf. Entrevista D) e, um outro salienta que “*A minha experiência tem sido positiva, mas devo confessar que a tranquilidade com que tenho encarado essa situação passa muito por saber que ou tenho uma professora de Educação Especial na sala de aula ou que a colega está presente e disponível para qualquer dúvida que surja.*” (cf. Entrevista A).

Destaca-se outro docente que refere “*...estive sempre desperta para esta problemática e interessei-me particularmente em arranjar estratégias específicas para aplicar a este tipo de alunos.*” (cf. Entrevista B).

2.2.2. Dificuldades docentes na lidação pedagógica com alunos com NEE

Tentou-se averiguar quais as dificuldades com que estes docentes se deparam ao lidarem com estes alunos. As dificuldades apresentadas centram-se fundamentalmente no número elevado de alunos, na heterogeneidade das turmas, no perceber as dificuldades destes alunos e sobretudo, na falta de conhecimento relativo às problemáticas. “*Perceber as reais dificuldades do aluno...*” (cf. Entrevista D).

Ainscow (1996) e Santos (2007) entendem, que os docentes titulares de turma sentem-se mais pressionados face às exigências educativas, quando têm alunos com NEE na sua sala de aula, o que lhes impõe a alteração de alguns métodos de trabalho, para além de uma procura constante de conhecimento para aplicação em contexto de sala de aula.

2.2.3. Formação específica para lidar com alunos com NEE

No que concerne à formação na área de Educação Especial, à exceção de um dos docentes, nenhum dos outros possui formação específica, no entanto um dos inquiridos referiu que “*Não, embora tente frequentar Ações de Formação nessa área*”. (cf. Entrevista C).

Alguns autores como Correia (2005) e Rocha (2006), acham que a formação contínua possibilita aos docentes ampliarem os seus conhecimentos, contribuindo desta forma, para uma resposta mais consistente por parte da escola aos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Correia (1999), o sucesso da escola inclusiva tem como passa pela criação de programas de formação para docentes, que desenvolvam novas competências de ensino de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos.

2.2.4. Opinião acerca da Educação Especial

Relativamente a esta subquestão, todos os inquiridos são unânimes em considerar a Educação Especial fundamental como complemento do sistema educativo, salientando que cada vez mais se torna fundamental a sua existência nas escolas devido “...*a cada vez mais serem diagnosticados casos de alunos com NEEcp...*”.(cf. Entrevista C).

A articulação entre docentes do regular e da Educação Especial surge como um aspeto importante no entanto uma das respostas aponta como condicionante a esta articulação a falta de tempo para tal “*No entanto, cada vez mais, estamos assoberbados de trabalho na escola o que dificulta esse tipo de encontros informais*”. (cf. Entrevista C).

2.2.5. Envolvimento Familiar

Pelo que foi apurado através das respostas dadas, dois dos docentes entendem que alguns pais se interessam, tentando acompanhar os filhos estimulando-os no sentido de vencerem as dificuldades. Um dos docentes refere o envolvimento como positivo mas pouco satisfatório. Duas das respostas abordam a aceitação da “diferença” *de forma pacífica nada fazendo para a atenuar* “...*existe uma grande maioria que aceita pacificamente as limitações dos seus educandos...*”. (cf. Entrevista A).

No entender de Correia (1999), a consciencialização dos profissionais da educação, particularmente os docentes, reveste-se de grande importância no entendimento que o contributo dos pais pode ter na educação dos alunos com NEE.

“O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar.” (Nielsen, 1999, p. 61)

2.2.6. Inclusão de alunos com NEE em contexto de sala de aula

A inclusão destes alunos em contexto de sala de aula parece ser bem aceite por todos os docentes entrevistados, à exceção de um que refere *“Se for um aluno de currículo específico individual, com um português tão elementar que o seu nível seria o da escola primária, não concordo. Seria sempre um aluno que não acompanharia o grupo-turma o que poderia gerar desmotivação e onde dificilmente se veriam progressos. Se for um aluno que apenas necessite de adequações no seu processo de avaliação, não vejo por que não há de integrar uma turma”*. (cf. Entrevista A).

De acordo com Correia (2005), a inclusão possibilita aos alunos com NEE adquirirem competências escolares e de comunicação que os prepara para a vida em sociedade.

A inclusão “proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas (...) dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar” (Correia, 2005, p. 15).

2.2.7. Recursos e apoios necessários para melhorar a eficácia docente junto de alunos com NEE

Com o intuito de obter informação sobre que tipo de recursos e apoios seriam necessários para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos. Aqui, todos referem que seria importante existirem mais docentes especializados para acompanharem estes alunos em contexto de sala de aula, para além de outros técnicos (terapeutas da fala, psicólogos...). *“Mais professores especializados para acompanhar os alunos NEE na sala de aula (inclusão), técnicos para prestar apoio nas várias necessidades: psicológico, terapia da fala,... e apoio na formação parental para ensinar como devem apoiar os seus educandos.”* (cf. Entrevista E).

3. Planificação

3.1. Intróito

Neste ponto e após análise aprofundada dos contornos da situação problema irão ser apresentadas estratégias que poderão vir a melhorar a situação diagnosticada.

Apresentar-se-ão estratégias consideradas pertinentes para levar a cabo o objetivo pretendido, através da construção de um quadro de planificação em que se incluirão as áreas a abordar, respetivos objetivos, descrição das atividades, estratégias e os recursos necessários à sua realização.

3.2. Pressupostos empíricos e teóricos

A inclusão de crianças com NEE na escola e nas turmas regulares é uma realidade inquestionável nos dias de hoje contudo, ainda nos vamos deparando com quem não concorde com esta inclusão, não defendendo dos princípios da mesma.

Considerando-se que é na escola onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, faz todo o sentido verificar de que forma é que o desenvolvimento intelectual da criança e jovens com deficiência é afetado, negativa e/ou positivamente, por esse contexto, e como pode, ou não contribuir favoravelmente para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Por Educação Inclusiva, segundo Batista e Mantoan (2006), entende-se o processo de qualquer aluno independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, serem recebidos em todas as escolas. A escola deve incluir a todos, reconhecer a diversidade, não ter preconceitos contra as diferenças, deve atender as necessidades de cada um.

Com intuito de tentar minimizar as referidas limitações deixam-se alguns apontamentos que parecem adequados, de forma a colmatar e, melhorar as dificuldades que os docentes encontram no seu quotidiano na sala de aula.

O tema da inclusão é uma lacuna na formação de docentes visto que chegam à escola cada vez mais crianças e jovens com problemas graves e para os quais urge encontrar soluções pedagógicas adequadas a cada um.

Parece fundamental a formação dos docentes no sentido de adquirirem conhecimento para “lidar” com os alunos com NEE pois estes não são preparados na sua formação inicial para se confrontarem com determinadas situações, nomeadamente com estes alunos.

Segundo Scruggs (1996), Correia (2003) e Costa (2006) a formação inicial devia preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com NEE.

A formação contínua surge como fator essencial para a melhoria da prática letiva, apostando na mesma poder-se-á melhorar o acompanhamento dos alunos com NEE e construir uma escola inclusiva, de qualidade, capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresente.

Autores como Ainscow (1996), Correia (2005) e Rocha (2006) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, a escola amplia a resposta a dar aos alunos com NEE, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas.

De acordo com Correia (1999) o sucesso da escola inclusiva tem como pano de fundo a criação de programas de formação para docentes, programas esses que desenvolvam novas competências de ensino de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos.

Para que os alunos com NEE tenham sucesso e progridam ao longo da sua escolaridade é fundamental que os docentes, na sala de aula, adotem estratégias que tenham em conta as características individuais dos mesmos. Essas estratégias passam por uma abordagem diferenciada da matéria lecionada, planificação diária diferenciada, trabalho cooperativo entre alunos e flexibilização do tempo para a realização das atividades propostas.

Contudo, estas estratégias só terão sucesso, caso o docente de Educação Especial esteja presente nas aulas, já que os alunos com NEE apresentam ritmos de aprendizagem e necessidades díspares das do restante grupo turma, facto que justifica a presença de dois docentes na sala de aula.

A ausência destes docentes durante mais tempo, por vezes compromete o aproveitamento escolar visto que os docentes das disciplinas não dispõem de tempo suficiente para uma abordagem mais individual àqueles que apresentam maiores dificuldades de compreensão dos conteúdos.

O tempo disponível para articulação entre docentes do ensino regular e docentes de Educação Especial também não é suficiente, com horários desencontrados torna-se por vezes

difícil esta troca de ideias que seria benéfica para ambas as partes no processo educativo dos alunos.

Correia (2005) defende que é necessário ter-se em linha de conta o tempo que os docentes precisam para trabalhar em pares pedagógicos, para pesquisar, para organizar e para planificar materiais e aulas, no sentido de otimizarem e melhorarem a resposta a dar à heterogeneidade.

Para o sucesso destes alunos muitos deles com distúrbios emocionais, cognitivos, motores etc, a existência de técnicos especializados na escola seria uma mais-valia, pois ajudá-los-ia a obter maior sucesso educativos.

Com efeito, para que a escola inclusiva consiga dar respostas aos alunos com NEE tem de reunir as condições básicas que permitam assegurar apoios e terapias aos alunos nela incluídos e em função das suas necessidades específicas.

Relativamente ao vasto leque de materiais de cariz pedagógico à disposição no mercado nacional e desenvolvidos especificamente para os alunos com NEE, a escola inclusiva tem necessidade de os adquirir para trabalhar com a diversidade de alunos que a frequenta.

Os docentes muitas vezes perante a dificuldade de aquisição de determinados materiais, improvisam fazendo-os tendo por base as necessidades dos alunos.

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

Atendendo à informação recolhida, verifica-se a existência de matéria passível de reflexão e possível conceção de um plano de ação que contribua para a melhoria do entendimento que os docentes fazem em relação à inclusão de alunos com NEE.

3.3. Quadro de planificação

Perante as dificuldades apresentadas pelos docentes de 2ºciclo no trabalho a desempenhar com crianças e jovens com NEE, este ponto tem como objetivo apresentar diferentes propostas de formação e orientação com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos docentes nesta área.

Os destinatários seriam docentes do 2ºciclo dos vários grupos de recrutamento sem especialização em Educação Especial.

O grupo de Educação Especial em parceria com o Centro de Recursos para a Inclusão, juntamente com a Direção do Agrupamento seriam os responsáveis em levar por diante este plano de formação.

As sessões de formação, segundo a metodologia de workshops incidiriam sobre as principais problemáticas existentes no Agrupamento, Défice Cognitivo, Autismo, Trissomia 21, Dislexia e Síndrome de X Frágil.

A seleção dos formadores, teria por base cada uma das problemáticas apontadas anteriormente, optando-se por aqueles que tendo conhecimentos científicos, ao mesmo tempo tivessem perceção do que se passa na escola/sala de aula.

Nesse sentido, com base na opinião dos docentes entrevistados, apresenta-se o Quadro 2 (Quadro de Planificação) e, seguidamente, o Quadro 3 (Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção).

Quadro 2 – Quadro de Planificação

Áreas	Objetivos	Atividades	Recursos
Formação	<ul style="list-style-type: none">• Dotar os docentes de conhecimentos específicos para lidarem com alunos com NEE;• Conhecer as condições de desenvolvimento que podem implicar NEE e estratégias de	<ul style="list-style-type: none">- Workshops;- Sessões de formação;- Sessões de esclarecimento;- Congressos;	<ul style="list-style-type: none">- Direção da Escola;- CRI;- Centro de Apoio ao Desenvolvimento

	<p>intervenção;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominar metodologias de intervenção pedagógica que permitam a inclusão social dos alunos com NEE; • Potenciar o desenvolvimento de atitudes e práticas de mudança. 	<p>Especializações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita a escolas onde funcionem bons exemplos de inclusão. 	<p>Infantil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formadores.
Apoio especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o tempo de acompanhamento aos alunos por parte do Docente de Educação Especial; • Disponibilizar outros técnicos especializados (terapeutas de fala, psicólogos, terapeutas ocupacionais...), • Facilitar a utilização de outros tipos de terapias (hipoterapia, natação...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar atividades de acompanhamento específicas para cada aluno; - Acompanhar o aluno em contexto de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola; - Sala de aula; - Sala de Educação Especial, - CRI
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno; • Partilhar informação relativa a alunos com NEE; • Facilitar o diálogo entre os docentes do ensino regular e os docentes de Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões pluridisciplinares para análise dos casos acompanhados pelos vários técnicos e docentes das várias disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola; - CRI.

3.4. Procedimentos de avaliação

3.4.1. Avaliação Dinâmica

O órgão de gestão da escola tem um papel imprescindível para levar por diante ações que promovam a verdadeira inclusão.

O plano de ação proposto deverá ser objeto de acompanhamento e reflexão tendo presente mecanismos que assegurem, se necessário, procedimentos de reformulação a fim de que os seus objetivos sejam concretizados com sucesso.

3.4.2. Avaliação dos resultados finais

Com o intuito de completar a resposta ao ponto em desenvolvimento parece então necessário a apresentação de um instrumento de registo dos resultados da intervenção. Para aferir o impacto da intervenção proposta, poderá ser usada a grelha seguidamente apresentada, a ser preenchida, pelos docentes envolvidos.

Seguidamente apresenta-se o Quadro 3 (Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção).

Quadro 3 – Grelha de Registo dos Resultados da Intervenção

Área	Objetivos	Grau de consecução				
		1	2	3	4	5
Formação	Dotar os docentes de conhecimentos específicos para lidarem com alunos com NEE.					
	Conhecer as condições de desenvolvimento que podem implicar NEE e estratégias de intervenção.					
	Dominar metodologias de intervenção pedagógica que permitam a inclusão social dos alunos com NEE.					
	Potenciar o desenvolvimento de atitudes e práticas de mudança.					
Apoio Especializado	Aumentar o tempo de acompanhamento aos alunos por parte do Docente de Educação Especial.					
	Disponibilizar outros técnicos especializados (terapeutas de fala, psicólogos, terapeutas ocupacionais...).					

	Facilitar a utilização de outros tipos de terapias (hipoterapia, natação...).					
Articulação	Melhorar a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno.					
	Partilhar informação relativa a alunos com NEE.					
	Facilitar o diálogo entre os docentes do ensino regular e os docentes de Educação Especial.					

Legenda: 1- Nada Conseguido, 2 – Algo conseguido, 3 – Razoavelmente conseguido; 4 – Bastante conseguido, 5 – Totalmente conseguido

SÍNTESE CONCLUSIVA

Quando alguém se depara com uma criança com NEE observando apenas as suas limitações, as diferenças agigantam-se. Essas diferenças observadas são o resultado de preconceitos cultivados durante décadas e que colocaram esses indivíduos num patamar inferior, sendo marginalizados e excluídos do meio social.

Para muitos é difícil compreender que essas diferenças se prendem apenas com as suas necessidades, precisando apenas de meios especiais e diferentes para desenvolverem as suas capacidades.

Apesar de a inclusão estar muito em voga, esta só será uma realidade concreta quando o sistema educativo for capaz de atender às necessidades de todas as crianças com NEE ou não.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular pressupõe uma mudança de atitude dos intervenientes educativos, nomeadamente dos docentes.

A partir do momento que a escola acolhe “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994. 3), os docentes do ensino regular deparam-se com uma grande diversidade de alunos dentro da mesma sala de aula.

Para que a escola inclusiva seja efetivamente uma realidade é fundamental que os docentes estejam em concordância com os princípios que norteiam a mesma, sendo os primeiros a acolher a diferença e a fomentar junto dos restantes alunos o respeito pela mesma.

Todos os alunos sem exceção têm direito a uma educação de qualidade, que satisfaça as suas carências e preencha as suas expectativas.

Na opinião de Marques (2000), a Escola Inclusiva é um conceito “que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social” (p.64). Nesta perspectiva as diferenças deverão ser aceites e vistas como “vantagem” e não como obstáculo, procurando responder a todos tendo em conta a sua individualidade.

Nesse sentido, o presente estudo propunha-se verificar que tipo de atitude revelavam os docentes de 2ºciclo face à inclusão de alunos com NEE na sala de ensino regular.

Com este estudo concluiu-se que as opiniões dos docentes entrevistados vão ao encontro do conceito de escola inclusiva, contudo são apontados fatores limitativos que se tornam um obstáculo para que este conceito seja uma realidade efetiva. Estas limitações não surpreenderam, uma vez que os docentes se confrontam com elas diariamente no exercício das suas funções educativas, nomeadamente o número de horas disponível para apoio aos alunos com NEE, falta de material adequado para trabalhar com os mesmos, de formação e ainda de apoios por parte de outros técnicos especializados. Assim verificou-se que os docentes, em geral, se debatem com o mesmo tipo de constrangimentos na sua atividade letiva, as quais são apontadas como constrangimentos ao trabalho desenvolvido.

A ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos, surge como mais um obstáculo à Educação Inclusiva. Esta ausência não possibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE condicionando um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar.

Referira-se ainda a reduzida cooperação interdisciplinar, de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao docente de ensino regular. Esta limitação na cooperação cria entraves “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998a, p.11).

Para alguns docentes do ensino regular seria vantajoso mais tempo de acompanhamento em contexto de sala de aula do docente de Educação Especial bem como de outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas de Fala...). Apesar das parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão, proporcionarem a presença na escola de alguns técnicos, as horas atribuídas são manifestamente insuficientes.

Com o plano de intervenção apresentado, pretendeu-se ir ao encontro das dificuldades sentidas pelos docentes e desta forma promover um maior conhecimento e facultar-lhes mecanismos de intervenção na sua prática quotidiana.

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA

Como trabalho futuro sugere-se alargar este estudo a docentes do ensino secundário, uma vez que o ensino obrigatório se estende até ao 12ºano e estes alunos irão frequentar este nível. Será interessante obter informação sobre o que pensam estes docentes sobre a possibilidade de terem alunos com NEE na sua sala de aula. Será que entenderiam a necessidade de os incluir nas turmas de ensino secundário?

Será que os próprios pais concordarão com esta inclusão neste grau de ensino? Ou, ainda, questionar os próprios alunos sobre o que achariam da sua inclusão neste nível de ensino.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

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

Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.*

Batista, C.A.M.. Mantoan, T.E.M. (2006) *.A escola comum: seu compromisso educacional. In: Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental. Brasília. MEC, SEESP;*

Bautista, R. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.*

Boal, M. & Biklen, S. (1994). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada.*

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto editora*

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.*

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.*

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores. Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.*

- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B, Leitão, F.R. Morgado, J.Pinto, J V (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições Asa.
- Creswell, J. (2002). Qualitative Procedures. In *Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed., chap. 10). Lincoln University of Nebraska, Sage Publications.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1998a). *Educação, Integração e Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1999). *Análise Psicológica*. 1 (XVII):121-126. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à inclusão na Escola Comum*. Inovação.
- Nielsen, B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. 3.^a coleção Ed. Esp. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (Coord), (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação: Mem Martins.

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

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

Porter, G., et al. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Caminhos para escolas inclusivas; pp. 33-48 IIE, Lisboa.

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

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

Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais.

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

Rocha, C.& Cortelazzo, I. (2006). *Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias*, In Fórum de Tecnologia e Inclusão Social da Pessoa Deficiente. Belém PA, UEPA

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

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

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

Scruugs, T. (1996). *Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion. A Research Synthesis*. Exceptionas Children. Austin: PRO-ED.

Tilstone, C. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora

2. Webgráficas

Costa, M. (2004). *A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais*. (Versão electrónica). Revista Millenium. 74-100. (Nº 30) Retirado: abril, 02, 2012 de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/7.pdf>

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. [on line]. 2005, n.º 5, pp. 127-142. ISSN 1645-7250. Retirado em outubro, 24, 2012 pelas 10h de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Sanches, I.; Teodoro, A.. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos*. Revista Lusófona de Educação. [on line]. 2006, n.º 8, pp. 63-83. ISSN 1645-7250. Retirado em janeiro, 02, 2012, pelas 17h05 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

3. Legislativas

Lei nº 46/86, 25 de Janeiro

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88

Decreto-Lei 35/90, 14 de Outubro

Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto de 1991.

Despacho nº173/91, de 23 de Outubro

Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

ANEXOS

Anexo I

Formulário de consentimento

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

(baseado em Rundblad, G. 2006. *Ethics is essential*. <http://www.appliedlinguistics.org.uk/pdfs/ethics.pdf> consultada em 29/05/2012)

Atitudes reveladas pelos docentes do segundo ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais

(Com este estudo pretende-se obter informação face às atitudes reveladas pelos docentes do segundo ciclo perante alunos com necessidades educativas especiais quando estes se encontram em contexto de aula do ensino regular.)

Gostaria de agradecer a sua participação neste estudo. Caso decida tomar parte nele, peço-lhe que complete a parte seguinte. Uma das cópias ficará para si. Leia atentamente este formulário. Estarei ao seu dispor para responder a quaisquer questões.

Responda, por favor, marcando com X a resposta que escolheu para cada uma das perguntas:

1. Recebeu informação suficiente sobre este estudo e o uso que se lhe propõe dar?
Sim Não
2. Compreende que pode desistir da participação em qualquer altura, sem ter que justificar a razão?
Sim Não
3. Compreende que não será prejudicado, quer pela recusa, quer pelo consentimento na participação neste estudo?
Sim Não
4. Consente participar neste estudo?
Sim Não
5. Permite o processamento da informação pessoal para os efeitos assinalados neste estudo e compreende que todos serão tomados anónimos em quaisquer das suas exemplificações neste estudo e que toda a informação será tratada de modo rigorosamente confidencial?
Sim Não

Por favor, preencha:

NOME _____

ASSINATURA _____ DATA _____

Confirmo que expliquei detalhadamente a natureza e os requisitos deste estudo a este informante.

ASSINATURA _____ DATA _____

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista aos Docentes

A - Guião de Entrevista aos docentes

Guião da Entrevista

Blocos/temas	Objetivos/subquestões	Formulário de questões	Tópicos
A. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista.	Solicitar, tendo em conta os objetivos e as condições de confidencialidade, autorizar a gravação áudio da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conhecer os objetivos da entrevista. ▪ Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos. ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista para posterior análise de conteúdo.
B. Questão introdutória (1)	<p>Conhecer a experiência pedagógica dos docentes face a estes alunos.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de experiência têm os docentes na lidação pedagógica com alunos com NEE? 	"Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar sobre a experiência pedagógica com estes alunos.
C. Questão (2)	<p>Identificar as dificuldades sentidas na prática docente com a inclusão destes alunos.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais as dificuldades encontradas nessa lidação? 	"Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar sobre as dificuldades que sentem.
D. Questão (3)	<p>Saber se os docentes possuem formação específica na área da Educação Especial.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de preparação específica possuem para este tipo de trabalho? 	"Possui formação específica nesta área?"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar sobre se tem formação específica nesta área.

E. Questão (4)	<p>Saber o que os docentes pensam sobre a Educação Especial.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a opinião sobre o papel da Educação Especial? 	<p>“Que opinião tem acerca da Educação Especial?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar acerca do que pensam sobre a Educação Especial.
F. Questão (5)	<p>Saber o que sentem os docentes face ao envolvimento familiar destes alunos</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a perceção dos docentes sobre o envolvimento familiar desses alunos? 	<p>“Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auscultar sobre o envolvimento familiar.
G. Questão (6)	<p>Conhecer a representação genérica que os docentes têm sobre a inclusão.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o grau de concordância com a inclusão destes alunos em sala de aula? 	<p>“Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?”</p> <p>“Porquê?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar a noção de NEE. ▪ Qual o conhecimento que têm do Decreto-lei n.º 3/2008.

H. Questão (7)	<p>Identificar as necessidades dos docentes para melhorar a eficácia da sua prática junto dos alunos com NEE.</p> <p><u>Subquestão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de recursos e de apoios seriam necessários para melhorar a eficácia do trabalho junto dos alunos com NEE? 	<p>“Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre o que necessitam para tornar mais eficaz a prática pedagógica perante estes alunos.
I. Agradecimentos (validação da entrevistista)		<p>Endereçar os agradecimentos pela disponibilidade manifestada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perguntar se há ainda aspetos importantes que os entrevistados queiram realçar. ▪ Manifestar o sentido de gratidão pela colaboração. ▪ Agradecimento pela disponibilidade. ▪ Reforço de garantia de confidencialidade. ▪ Disponibilidade para partilhar os resultados do trabalho.

Com base:

www.observatorio.pt/download.php?id=204

http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm

Nota: A validação da entrevista é feita após a transcrição para verificar:

- a) Se os entrevistados concordam com o conteúdo e se têm algo a corrigir/acrescentar;
- b) Se o conteúdo apresenta informação pretendida/necessária à concretização dos objetivos de investigação.

B - Protocolos

- Entrevista Docente A
- Entrevista Docente B
- Entrevista Docente C
- Entrevista Docente D
- Entrevista Docente D

Protocolo de entrevista ao docente A

1- Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?

R. A minha experiência tem sido positiva, mas devo confessar que a tranquilidade com que tenho encarado essa situação passa muito por saber que ou tenho uma professora de Educação Especial na sala de aula ou que a colega está presente e disponível para qualquer dúvida que surja. Nunca senti que ter um aluno com NEE me impedisse de dar este ou aquele conteúdo. Poderei, sim, ter a preocupação de abordá-lo de maneira diferente de modo a que seja mais acessível para ele ou, eventualmente, para colegas com algumas dificuldades de aprendizagem e que não sejam necessariamente NEEs.

2- Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?

R. Como referi, passa por simplificar a abordagem de um ou outro conteúdo. Realizar instrumentos de avaliação diferentes não será propriamente uma dificuldade mas antes uma contingência da própria situação de aprendizagem destes alunos.

3- Possui alguma formação específica nesta área?

R. Não.

4- Que opinião tem acerca da Educação Especial?

R. Muito sinceramente, acredito que a Educação Especial e os professores de Educação Especial fazem a diferença onde há a diferença. Não interessará nem fará muito sentido “fingir” que todos os alunos têm as mesmas capacidades, porque sabemos que a realidade é

muito diferente. A Educação Especial traz um olhar diferente não só para o ensino/aprendizagem, mas sobretudo para que a vida escolar daqueles alunos vá de mais ao encontro do que eles gostam e sentem mais aptidão para fazer.

5- Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?

R. Pelo que me foi dado a perceber, sobretudo como DT, acho que há pais que se preocupam, que acompanham os filhos e tentam estimulá-los de acordo com as suas preferências e capacidades. Mas também existe uma grande maioria que aceita “pacificamente” as limitações dos seus educandos e, se não fossem as “portas abertas” pelas colegas da Educação Especial, que sugerem Centros de Reabilitação ou cursos com uma vertente mais prática, muitos alunos veriam a sua vida escolar limitada no tempo.

6- Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?

R.

Porquê?

R. Depende da situação e das necessidades educativas especiais de cada aluno. Se for um aluno de currículo específico individual, com um português tão elementar que o seu nível seria o da escola primária, não concordo. Seria sempre um aluno que não acompanharia o grupo-turma o que poderia gerar desmotivação e onde dificilmente se veriam progressos. Se for um aluno que apenas necessite de adequações no seu processo de avaliação, não vejo por que não há de integrar uma turma. Idealmente, seria sempre um aluno que teria que trabalhar mais do que os outros para os acompanhar e teria todo o apoio por parte do professor da turma na realização de momentos de avaliação adequados.

7- Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?

R. No caso destes últimos alunos, a presença de um professor de Educação Especial na sala de aula, para mim, faz todo o sentido. Seria um trabalho em parceria com o professor titular da turma para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Mas reforço uma ideia já referida: o interesse e trabalho do aluno são preponderantes para o seu sucesso pois não são nem o professor de Educação Especial nem o professor titular de turma que “vão transitar de ano!”.

Protocolo de entrevista ao docente B

1- Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?

R. Muito positiva pois, devido à minha formação, estive sempre desperta para esta problemática e interessei-me particularmente em arranjar estratégias específicas para aplicar a este tipo de alunos. Paralelamente, envidei esforços para recolher e/ou partilhar conhecimentos com as colegas de Educação Especial, no sentido de melhorar as minhas práticas pedagógicas.

2- Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?

R. O número elevado de alunos por turma e a heterogeneidade das turmas. Em relação aos professores pesa a pouca disponibilidade de tempo, o acréscimo de trabalho e o constante apelo para a participação em múltiplas atividades e projetos.

3- Possui alguma formação específica nesta área?

R. Sim, licenciatura em Educação Especial – Problemáticas de Risco.

4- Que opinião tem acerca da Educação Especial?

R. Tenho uma boa impressão, baseada no trabalho realizado em consonância com as colegas da Educação Especial ao longo dos anos e também porque esse trabalho traduz-se numa mais-valia para a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

5- Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?

R. Durante o meu percurso escolar, deparei-me com duas situações diferentes: os pais que não querem ou levam tempo a aceitar a diferença, e os outros que fazem tudo para minimizar essa diferença, nos diversos contextos (escolar, familiar, social...).

6- Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?

R. Sim.

Porquê?

R. Porque é importante que participem da vida escolar e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, e de crescimento pessoal e social, que os seus colegas.

7- Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?

R. Mais horas destinadas ao apoio, material pedagógico adequado e parcerias com as instituições específicas.

Protocolo de entrevista ao docente C

1- Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais?

R. Avalio-a satisfatoriamente, dado que leciono uma disciplina que considero motivadora para os alunos.

2- Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?

R. As dificuldades surgem, por vezes, na falta de formação ao nível do conhecimento da problemática desses alunos e na seleção e criação de materiais específicos para os mesmos. Poder-se-ia colmatar essa dificuldade com articulação com os docentes de Educação Especial. No entanto, cada vez mais, estamos assoberbados de trabalho na escola o que dificulta esse tipo de encontros informais.

3- Possui alguma formação específica nesta área?

R. Não, embora tente frequentar ações de formação nessa área.

4- Que opinião tem acerca da Educação Especial?

R. Considero a Educação Especial cada vez mais importante nas escolas dado que cada vez mais são diagnosticados casos de alunos com NEEcp e a Escola deve ser inclusiva e para todos.

5- Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?

R. Nem sempre, mas o mesmo acontece com os alunos ditos “normais”.

6- Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?

R. Sim

Porquê?

R. A Escola é para todos e inclusiva. Deve permitir a troca de experiências e abrir a porta à comunicação entre todos.

7- Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?

R. Deveria ser dado mais apoio aos professores para saberem como “lidar” com estes alunos de acordo com o seu perfil e na conceção de materiais e recursos em colaboração com os técnicos especializados.

Protocolo de entrevista ao docente D

1- Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?

R. No início confesso que o facto de saber que teria de dar aulas a alunos com NEE me assustava e causava alguma ansiedade pelo facto de nunca ter tido formação específica e achar que, como docente ou Diretora de Turma, teria de encontrar todas as respostas às necessidades dos mesmos, cujas problemáticas podem ser dos mais variados tipos. Gradualmente, fui percebendo o papel de cada interveniente no processo destes e, hoje em dia, considero um desafio poder contribuir para o seu desenvolvimento, com os quais tenho aprendido imenso. Considero por isso a minha experiência pedagógica com alunos com NEE muito positiva e gratificante.

2- Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?

R. As dificuldades prendem-se, nalguns casos e numa fase inicial, com o perceber as reais dificuldades do aluno e estabelecer uma comunicação direcionada para o mesmo.

Estando numa área curricular disciplinar de carácter prático (EVT) torna-se, por vezes, necessário criar materiais pedagógicos, adequar metodologias, estratégias e trabalhos às capacidades psico-motoras de cada aluno o que implica mais tempo na preparação das aulas. Até à data foi muito positivo para estes alunos existirem pares pedagógicos pois permitia um apoio imediato perante as dificuldades detetadas, sem interferir na dinâmica do grupo turma. Adivinho a partir do presente ano, e caso não seja possível o reforço nos recursos humanos, muitas dificuldades tanto para os docentes como para os alunos com NEE, pondo em causa uma real integração dos mesmos e o desenvolvimento das suas capacidades.

3- Possui alguma formação específica nesta área?

R. Não.

4- Que opinião tem acerca da Educação Especial?

R. A Educação Especial é uma área que completa o nosso sistema de ensino apoiando e facilitando a integração e inclusão de crianças com NEEcp na escola e na sociedade, e que veio permitir que toda a comunidade educativa interaja e se consciencialize com estas realidades. Considero que têm uma missão que não sendo fácil (pela diversidade de

problemáticas que têm de acompanhar) é bastante recompensadora quando os alunos começam a revelar alguma autonomia e capacidade de integração na sociedade.

A Educação Especial, muito necessária no nosso agrupamento, estabelece a ligação com todos os intervenientes no processo do aluno de modo a promover uma atuação concertada com vista a atingir as prioridades definidas para o aluno.

5- Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?

R. Nalguns casos verifica-se um envolvimento familiar favorável ao desenvolvimento destes alunos. Outros há que apresentam alguma negligência no acompanhamento dos seus educandos obrigando a um esforço suplementar por parte dos docentes de Educação Especial e dos Diretores de Turma no que respeita à sensibilização e a uma atuação concertada por parte dos mesmos.

6- Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?

R. Sim

Porquê?

R. A inclusão de alunos com NEE em contexto de sala de aula é, na maioria dos casos, muito positiva já que permite uma interação com outras crianças contribuindo para uma evolução recíproca no desenvolvimento de algumas competências e nas relações de interajuda.

Esta situação apenas não se verifica nos casos em que os alunos com NEE apresentam comportamentos pouco adequados ou interesses divergentes dos escolares.

No caso de Educação Visual ou Educação Tecnológica, onde foi abolido o par pedagógico, existirão dificuldades acrescidas no apoio imediato a estes alunos e na dinâmica do grupo turma no que respeita aos trabalhos de carácter prático, por muito que se simplifique.

7- Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?

R. Ao nível dos recursos materiais depende muito da problemática de cada aluno mas, na maioria dos casos com necessidades educativas especiais permanentes, os recursos humanos são uma mais-valia em contexto de sala de aula proporcionando a integração do aluno no grupo turma e um apoio individualizado, direcionado para as necessidades do mesmo e em tempo real.

Protocolo de entrevista ao docente E

1- Como avalia a sua experiência pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais?

R. Boa.

2- Com que tipo de dificuldades se depara ao lidar com estes alunos?

R. Falta de tempo para disponibilizar aos alunos cuja autonomia é reduzida, essencialmente, ao nível da leitura e da escrita. Cada tempo letivo acaba por ter uma duração muito curta para abordar conteúdos de níveis diferentes para diferentes grupos de alunos (por norma uma turma sem alunos NEE tem 2 a 3 grupos de trabalho diferentes).

3- Possui alguma formação específica nesta área?

R. Não.

4- Que opinião tem acerca da Educação Especial?

R. Muito boa. São colegas com a formação específicas que complementam a ação pedagógica, ensinando os alunos e apoiando os restantes docentes.

5- Considera que existe um envolvimento familiar positivo em relação a estes alunos?

R. Sim existe um envolvimento positivo mas diria que pouco satisfatório.

6- Concorda com a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula?

R. Sim, apenas nas áreas/disciplinas com utilidade para o aluno e nas quais consigam atingir resultados positivos.

Porquê?

R. A inclusão é sempre uma boa opção para que os alunos se sintam integrados na turma e ao mesmo tempo assistam, algumas vezes, a desafios maiores onde podem participar, ainda que apenas oralmente. Do que observei, quando uma atividade é um desafio maior, quase sempre a iniciativa e a participação são menos visíveis por parte dos alunos NEE, a não ser que os outros alunos do grupo sejam bastante cooperantes. Considero também que aprendizagens em

áreas muito próprias de alguns currículos devam ser dadas, em grupos, fora da sala de aula, para que todos aprendam sem distrações e sobreposição das vozes dos docentes.

Gostaria ainda de referir que o ritmo do processo de ensino/ aprendizagem no 2º ciclo já é mais acelerado, o número elevado de conteúdos a lecionar, o número cada vez maior de alunos por turma e de alunos com problemas de concentração e hábitos de estudo/trabalho determina que é necessário ponderar muito bem quais as áreas/disciplinas de inclusão para que a aprendizagem seja vantajosa e não criadora de frustrações ou ausência de aprendizagem.

7- Na sua opinião que tipo de recursos e apoios necessitaria para melhorar a eficácia do trabalho junto destes alunos?

R. Mais professores especializados para acompanhar os alunos NEEs na sala de aula (inclusão), técnicos para prestar apoio nas várias necessidades: psicológico, terapia da fala,... e apoio na formação parental para ensinar como devem apoiar os seus educandos.

C - Grelha de síntese da análise do conteúdo das entrevistas

<p style="text-align: center;">1. Experiência com alunos com NEE</p> <p>Todos os docentes consideram a experiência positiva, no entanto um referiu que no início sentiu alguma apreensão quando soube que iria ter na turma um aluno com NEE.</p>
<p style="text-align: center;">2. Dificuldades na lidaçãõ pedagógica com alunos com NEE</p> <p>O número de alunos por turma e a heterogeneidade das mesmas foram dois fatores apontados como condicionantes nesta lidaçãõ, bem como o desconhecimento de algumas problemáticas.</p>
<p style="text-align: center;">3. Formação específica</p> <p>Apenas um dos docentes revelou possuir formação especializada em Educação Especial.</p>
<p style="text-align: center;">4. Opinião acerca da Educação Especial</p> <p>Todos consideram que a Educação Especial é uma área fundamental e facilitadora para que exista verdadeira inclusão.</p>
<p style="text-align: center;">5. Envolvimento familiar</p> <p>Existe envolvimento familiar na maioria das vezes, no entanto nem sempre de forma adequada, visto alguns pais não se inteirarem de que forma poderão ajudar os seus filhos.</p>
<p style="text-align: center;">6. A inclusão de alunos com NEE</p> <p>Estes docentes revelaram que a inclusão deverá ser uma realidade pois estes alunos têm direito a usufruir da escola com as mesmas oportunidades que os seus colegas.</p>
<p style="text-align: center;">7. Recursos e apoios</p> <p>Mais horas por parte dos docentes de Educação Especial, mais técnicos de outras áreas e material pedagógico adequado.</p>

APÊNDICE II

Observação

Guião de observação e registo de observação do docente A

Data: 18/05/2012

Hora: 9h – 10h30m

Contexto: sala de aula

Disciplina: Língua Portuguesa

Docente: A

Blocos	Registo
Comportamento dos alunos em geral	O comportamento dos alunos no geral é bom, apesar de existirem dois ou três elementos que assumem deliberadamente atitudes para perturbarem o normal funcionamento da aula.
Comportamento do aluno alvo	O aluno nem sempre assume um comportamento correto, por vezes emite sons em voz alta não acatando os avisos do docente ou pede insistentemente para ir à casa de banho, adotando este comportamento com intuito de destabilizar a aula. Por vezes tem de sair da sala.
Ação do docente com a turma em geral	O docente mantém uma atitude distante em relação aos alunos, limitando-se a expor a matéria e esclarecendo as dúvidas que vão surgindo. Esta postura prende-se com as características de alguns alunos da turma que são turbulentos e desinteressados.
Ação do docente com o aluno alvo	O docente tenta incluir o aluno nas atividades desenvolvidas, no entanto esta tarefa não se revela fácil visto o mesmo não mostrar interesse ou motivação pelos conteúdos da disciplina. Apesar do incentivo e do apoio individual a atitude do aluno é por vezes de total indiferença.

Guião de observação e registo de observação do docente B

Data: 14/05/2012

Hora: 10h50m – 12h20m

Contexto: sala de aula

Disciplina: Matemática

Docente: B

Blocos	Registo
Comportamento dos alunos em geral	Os alunos apresentam um bom comportamento, no entanto nem sempre estão atentos ou manifestam interesse no desenrolar da aula.
Comportamento do aluno alvo	O aluno mantém um comportamento correto a maior parte do tempo, revelando alguma motivação e gosto por participar ativamente na aula principalmente quando entende os conteúdos e os consegue aplicar corretamente.
Ação do docente com a turma em geral	O docente desde o início da aula tenta que os alunos se mantenham motivados imprimindo um ritmo de trabalho que leva à participação ativa dos mesmos.
Ação do docente com o aluno alvo	O docente mantém-se atento ao aluno, levando-o a participar de forma dinâmica na aula (pedindo-lhe que leia, mandando-o ao quadro...).

