



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado em Pedagogia Universitária

Telma Andreia Santos Oliveira

Coimbra, 2009



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em *Pedagogia Universitária*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Telma Andreia Santos Oliveira
Coimbra, 2009.

O importante não são as palavras que escrevemos, mas o que sentimos. No entanto, há coisas que merecem ser ditas e por tudo isso quero deixar o meu sincero agradecimento às pessoas que tornaram possível que chegasse até aqui.

- Obrigada pai, obrigada mãe por serem tão presentes na minha vida e por me terem “dado” asas para aguentar os ventos mais fortes e por todo o apoio que sempre fizeram questão em me dar, sem ser preciso pedir. Agradeço-vos por tudo, por estarem sempre ao meu lado, nas horas em que sorri e que vocês sorriram comigo, nas horas em que chorei e que no vosso colo encontrei o carinho e o sorriso de quem ama verdadeiramente, pelos momentos em que me acalmaram com palavras doces e amenas, aquelas que só vocês conhecem e dizem, pelos momentos de alegria que faço sempre questão de partilhar convosco, pelo apoio e pela força que sempre me transmitiram. Agradeço-vos por serem pais maravilhosos... Obrigada pela vida!

- À minha irmã Mariana agradeço pela paciência, pelo carinho e pela força. Obrigada por estares sempre comigo.

- À minha família, um agradecimento especial, pela compreensão da minha ausência em tantos momentos.

- À Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira; à Delegação Escolar de Machico e a todas as Direcções de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Machico, expresse os meus agradecimentos, com destaque para os professores participantes neste estudo, cuja colaboração foi especialmente valiosa.

- Agradeço à Doutora Maria Helena Damião, a supervisão científica. Se não fosse a sua disponibilidade e confiança neste trabalho, ele não teria seguimento. A ela agradeço a força e optimismo que me transmitiu ao longo destes meses.

- Agradeço ao Dr. Pedro Belo o apoio prestado no tratamento estatístico dos dados.

- A todos os professores que me acompanharam na parte curricular do Curso de Mestrado, agradeço a contribuição na minha formação e incentivo.

- A todos os amigos, que sempre me deram motivos para sorrir, que mesmo longe estão no meu pensamento, agradeço as palavras de força e incentivo.

É, contudo, impossível referir todos aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional.

Nesta impossibilidade, a todos eles o meu OBRIGADA.

Introdução	17
Parte I: Enquadramento teórico	21
Capítulo 1: A inclusão no âmbito da educação escolar	
1.1. Filosofias e políticas de inclusão	24
1.2. A inclusão no quadro do sistema educativo português	30
1.3. A inclusão em debate	39
Capítulo 2: Os professores e a sua formação para a inclusão	
2.1. A profissão no presente	46
2.2. Formação de professores para a inclusão	48
Parte II: Investigação empírica	53
Capítulo 3: Planificação da investigação	
3.1. Primeiro estudo	56
3.2. Segundo estudo	58
Capítulo 4: Resultados e sua análise	
4.1. Resultados do primeiro estudo e sua análise	64
4.2. Resultados do segundo estudo e sua análise	70
Reflexão final	91
Bibliografia	95
Anexos	103

Índice de figuras e quadros

Figura 1 – Esquema do segundo estudo	59
Quadro I – Comparação dos Decretos-Lei n.º 319/91 e o n.º 3/2008	36
Quadro II – Estrutura do questionário e itens correspondentes	62
Quadro III – Componentes de formação inicial incidentes na educação inclusiva	68
Quadro IV – Distribuição dos sujeitos pelas escolas	70
Quadro V – Caracterização da amostra relativamente ao sexo, situação profissional e habilitações literárias	71
Quadro VI – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço	71
Quadro VII – Conhecimento das Orientações do Ministério da Educação para a educação inclusiva	72
Quadro VIII – Justificações dos sujeitos à primeira pergunta	73
Quadro IX – Conhecimento das Orientações da Secretaria Regional de Educação e Cultura para a educação inclusiva	74
Quadro X – Justificações dos sujeitos à segunda pergunta	75
Quadro XI – Domínio de competências para concretizar as Orientações	76
Quadro XII – Justificações dos sujeitos à terceira pergunta	76
Quadro XIII – Benefício, contexto e avaliação da formação	78
Quadro XIV – Justificações dos sujeitos à quarta e à quinta perguntas	79
Quadro XV – Necessidades de formação dos professores na área da educação inclusiva.....	79
Quadro XVI – Justificações dos sujeitos à sexta e à sétima perguntas.....	80
Quadro XVII – Finalidades atribuídas pelos professores à educação inclusiva	82
Quadro XVIII – Validade atribuída pelos professores à educação inclusiva	83
Quadro XIX – Justificações dos sujeitos à nona pergunta	85
Quadro XX – Ter ou não ter alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua sala de aula	85
Quadro XXI – Justificações dos sujeitos à décima e à décima primeira perguntas	86
Quadro XXII – Síntese da tendência de resposta às diversas questões do Questionário	88

*Se existem analfabetos,
provavelmente não é por vontade dos professores.
Se existem letrados,
é porque um dia tiveram seus professores.
Se existem Prêmios Nobel,
é porque alunos superaram seus professores.
Se existem grandes sábios,
é porque transcenderam suas funções de professores.
Quanto mais se aprende, mais se quer ensinar.
Quanto mais se ensina, mais se quer aprender.*

Yçami Tiba

Resumo

Em Portugal, é ao Ensino Superior que compete a formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cabendo-lhe a responsabilidade de garantir uma preparação sólida e abrangente destes agentes educativos, de modo a poderem responder, com qualidade, às opções e necessidades da sociedade. Entre as opções e necessidades da sociedade actual encontra-se a educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Neste trabalho apresentamos parte desta realidade concreta, procurando perceber a sua concretização nos planos de formação das Escolas Superiores de Educação públicas e o modo como é encarada pelos professores, tendo em conta a sua acção pedagógica.

Em termos estruturais, trata-se de um trabalho de carácter teórico-empírico composto por quatro capítulos. No primeiro procuramos contextualizar a temática, focando a nossa atenção na evolução das filosofias e políticas de inclusão, procurando discuti-las à luz da investigação. No segundo equacionamos as funções que os docentes são chamados a desempenhar e as competências que se requerem para tanto, analisando, de seguida, as exigências e os dilemas que a inclusão implica a este nível. Debruçámo-nos, ainda, sobre a formação dos professores para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais. No terceiro, apresentamos a problemática que nos convocou para realizar a nossa investigação empírica, a qual contempla dois estudos com carácter complementar: um incidente na análise dos currículos de formação inicial de professores com o fim de identificar e caracterizar as componentes que disponibilizam no âmbito da educação inclusiva; e outro cujo intuito era conhecer a percepção de professores do 1.º Ciclo no que diz respeito à sua preparação e competência para actuarem com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste capítulo traçamos os objectivos mais específicos que conduziram essa investigação, apresentamos os instrumentos a que recorreremos e os procedimentos de recolha de dados. No último capítulo apresentamos e analisamos os resultados dos dois estudos, cruzando, de seguida, as suas conclusões. De entre esses resultados destacamos o facto de os professores reconhecerem pertinência às políticas de inclusão, mas reconhecerem ter uma preparação insuficiente para a operacionalizarem de forma efectiva.

Abstract

Portuguese higher education institutions are responsible for the initial training of teachers of the First Cycle of Basic Education (1st to 4th grade) and have to ensure that teachers receive a solid and comprehensive preparation to be able to meet society's needs and challenges. Amongst the needs and challenges of today's society is the education of children with special needs.

This study gives an overview of the situation of special needs education in Portugal by looking at how it is dealt with in the training programmes offered by public Teacher Training Institutes (*Escolas Superiores de Educação*) and the way it is experienced by teachers within their pedagogic activities. This is a theoretical and empirical study comprising four chapters. The first chapter provides a contextualization of the topic and focuses on the evolution of inclusion philosophies and policies, discussing them in the light of research. The second analyses the functions teachers are called upon to perform and the skills required of them, taking into account the demands and dilemmas posed by inclusion at this level. In addition, this chapter addresses teacher training in special needs education. The third chapter presents two complementary empirical studies: one is an analysis of the curricula of initial teacher training and seeks to identify as well as characterize their special education components; the aim of the other empirical study is to gain insight into the perception of First Cycle teachers as regards their own preparation and competences to deal with children with special needs. This chapter presents the specific objectives underlying the research described, the research tools used and the procedures for data collection. Finally, the last chapter examines, discusses and compares the results of the two studies. The most important conclusion is that teachers recognize the relevance of inclusion policies but at the same time admit that they are not sufficiently prepared to operationalize them in effective ways.

Résumé

Au Portugal, la formation initiale des professeurs du 1er Cycle de l'Enseignement de Base (*CP à CMI*) incombe à l'Enseignement Supérieur. Il a pour responsabilité de garantir une préparation solide et englobante de ces agents d'éducation, en sorte à leur permettre de répondre, avec qualité, aux options et nécessités de la société. Parmi ces options et nécessités de la société actuelle, il convient de souligner l'éducation des enfants requérant des Nécessités Éducatives Spéciales.

Dans ce travail, nous présenterons une partie de cette réalité concrète en tentant de comprendre comment elle se concrétise dans les plans de formation des Écoles Supérieures d'Éducation publiques ainsi que la façon dont elle est perçue par les professeurs, en tenant compte de leur action pédagogique.

En termes structurels, il s'agit d'un travail au caractère théorico-empirique composé par quatre chapitres. Dans le premier, nous cherchons à placer la thématique dans son contexte, en concentrant notre attention sur l'évolution des philosophies et des politiques d'inclusion, en cherchant à en débattre à la lumière de la recherche. Dans le second, nous mettons en corrélation les fonctions que les enseignants sont appelés à remplir et les compétences requises pour ce faire, en analysant ensuite les exigences et les dilemmes que l'inclusion implique à ce niveau. Nous nous penchons aussi sur la formation des professeurs appelés à travailler avec des élèves ayant des Nécessités Éducatives Spéciales. Dans le troisième, nous présentons la polémique qui fut à l'origine de la réalisation de notre recherche empirique, qui contemple deux études au caractère complémentaire : l'une portant sur l'analyse des curricula de formation initiale de professeurs, afin d'identifier et de caractériser les composantes qu'ils mettent en œuvre dans le cadre de l'éducation inclusive ; l'autre ayant pour but de connaître la perception des professeurs du 1^{er} Cycle pour ce qui a trait à leur préparation et à leur compétence pour intervenir auprès d'élèves aux Nécessités Éducatives Spéciales. Dans ce chapitre, nous traçons les objectifs les plus spécifiques qui guidèrent cette recherche et nous présentons les outils auxquels nous avons fait appel ainsi qu'aux procédures de recueil de données. Dans le dernier chapitre, nous présentons et analysons les résultats des deux études et nous procédons, ensuite, à un recoupement de leurs conclusions. Parmi ces résultats, nous mettons l'accent sur le fait que les professeurs reconnaissent le bien fondé des politiques d'inclusion, mais qu'ils déplorent que leur formation soit insuffisante pour les mettre en œuvre de façon effective.

Introdução

“As universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...).”

In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994.

O ensino superior, nas instituições que lhe dão corpo – Universidades e Institutos Politécnicos – como centros de investigação, promoção e difusão da ciência e da cultura, não podem deixar de analisar os problemas da sociedade, identificando as alternativas e propondo as respectivas soluções.

Assim sendo, o trabalho que ora apresentamos na forma de Dissertação de Mestrado pretende ser um contributo, ainda que modesto, para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se colocam actualmente a essas instituições, no que respeita, em particular, à formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para fazer cumprir a filosofia e política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

Formar o professor implica, para além de trabalhar aspectos respeitantes às matérias disciplinares que o formando irá leccionar ou já lecciona, trabalhar aspectos de ordem pedagógico-didáctica que incidem em

como ensinar, respondendo a solicitações do sistema educativo e da escola e comunidade envolvente.

Se a formação inicial constitui a estrutura de base para a concretização deste propósito, está longe de ser suficiente. Na verdade, ela não pode deixar de ser menos entendida como um ponto de chegada e mais como um ponto de partida. Por outro lado, todo e qualquer plano de formação contínua, pós-graduada, especializada que a consubstancie deve ter em vista o futuro desenvolvimento de competências que incorporem a experiência adquirida, bem como o atendimento a necessidades que todos os professores e cada um tem no sentido do aperfeiçoamento da sua prática (Galvão, 1998).

Em ambas as etapas de formação – inicial e contínua – que se pretendem articuladas, é preciso integrar múltiplos saberes que concorrem para a profissionalidade, de entre os quais se destacam os saberes que produzem na área das ciências da educação, os saberes disciplinares produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento, os saberes curriculares relacionados com o projecto de ensino assumido pela tutela, no que respeita aos conteúdos, aos objectivos, aos métodos e técnicas de ensino; aos saberes da experiência que provém da prática quotidiana (Shon & Nóvoa, 1995; Freire, 1998).

Apesar de reconhecermos a relevância de todos estes saberes, poderemos perguntar se, de facto, são tratados nos diversos contextos de formação de professores e como o são. Se nos centrarmos, em concreto, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na questão das Necessidades Educativas Especiais podemos perguntar, se os professores que leccionam neste nível de ensino se encontram devidamente preparados para lidar com a diversidade de alunos que se encontram nas turmas que lhes são distribuídas.

Considerando que a política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares está devidamente legitimada no nosso sistema educativo, os professores deveriam ter conhecimentos das múltiplas especificidades que as crianças e jovens podem apresentar, bem como do melhor modo de lidar com elas, tendo em vista o seu bem-estar, o sucesso académico e a possibilidade de integração na vida activa.

Esta é, pois, a pergunta central e o enquadramento do presente trabalho, que surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de *Pedagogia Universitária*.

Trata-se de uma pergunta que emerge da nossa formação em Ensino Básico – 1.º Ciclo e da nossa acção profissional que desempenhámos como professora cooperante (e, nessa medida, com alguma responsabilidade na preparação dos futuros docentes) e, também, como professora de alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais a conviver no mesmo contexto educativo.

Partindo desta pergunta estabelecemos dois grandes objectivos para conduzir a nossa investigação: por um lado, identificar as Escolas Superiores de Educação públicas que disponibilizam componentes de formação no âmbito da educação inclusiva e caracterizar essas mesmas componentes; e, por outro lado, conhecer a percepção de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua preparação e competência para actuarem com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Com base nestes objectivos, organizámos as duas partes que compõem esta Dissertação, e que lhe imprimem um carácter teórico-empírico.

A primeira parte, que integra dois capítulos, consiste numa revisão da literatura e numa delimitação normativo-legal que nos permitiu fundamentar o estudo de campo subsequente.

No primeiro capítulo, intitulado *A inclusão no âmbito da educação escolar*, procurámos contextualizar a temática, focando a nossa atenção nas filosofias e políticas de inclusão, fazendo, de seguida, uma síntese das opções do nosso sistema educativo, que se encontram patentes nos diplomas publicados. A finalizar, aludiremos o debate que se tem gerado em torno deste tema, fazendo referência à investigação que o sustenta. No segundo capítulo intitulado *Os professores e a sua formação para a inclusão*, focamos aspectos relacionados com as funções que os professores são chamados a desempenhar na escola actual e, em consequência, nas competências que requerem. Deter-nos-emos nas exigências acrescidas que, no quadro da docência, a inclusão implica e na preparação que tais exigências requerem.

A segunda parte, relativa à componente empírica, integra também dois capítulos, onde descrevemos os dois estudos que empreendemos. No terceiro, intitulado *Planificação da investigação*, justificamos esses estudos, traçamos os seus objectivos, apresentamos os instrumentos que utilizámos e os procedimentos de recolha de dados a que recorremos. No quarto e último capítulo, intitulado *Resultados e sua análise*, damos a conhecer os dados a que ambos os estudos nos permitiram chegar, sendo que em relação ao segundo daremos a conhecer a nossa amostra e a forma como esta percepciona a contribuição da formação que recebeu para actuar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, as Orientações ministeriais e regionais para a educação inclusiva, a competência que considera ter para as concretizar. As concepções que tem de educação inclusiva e das práticas de ensino que refere desenvolver são também objecto de atenção.

Segue-se uma reflexão final, inspirada tanto nas leituras que fizemos como nos dois estudos que concretizámos, a qual nos indica o muito que há a pensar e a fazer neste campo tão vasto que é a formação de professores para que estes profissionais possam concretizar de forma eficaz, em termos de aprendizagens, a educação inclusiva.

Parte I
Enquadramento teórico

Capítulo 1: A inclusão no âmbito da educação escolar

“Uma escola para todos não será uma escola padronizada, hermética, monodimensionada a uma “multidão” indiscriminada de alunos. Não será uma escola de classes, restritiva, marginalizante. Será, sem dúvida, uma escola aberta, acessível a todos, pluridimensionada, dinâmica, de horizontes amplos onde todos possam dar azo à criatividade e nela perspectivar as aspirações, realizar as capacidades e o sonho.”

Renato d’ Ávila, 1999.

A educação formal em contexto escolar de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais sofreu, no século que passou, alterações significativas.

Guiadas por uma filosofia de exclusão, passando por uma de integração até uma marcadamente inclusiva, as decisões políticas relativas à educação foram imprimindo alterações ao acolhimento escolar proporcionado a estes sujeitos. A investigação que paralelamente se tem vindo a realizar, bem como as práticas pedagógicas que dela decorrem nem sempre vão no sentido de as corroborar.

Na verdade, estamos num campo em que a ideologia social se sobrepõe, com frequência, ao saber científico iludindo os próprios responsáveis educativos.

Com esta linha de orientação em mente procedemos, neste capítulo, a uma breve resenha de índole histórica que permite esclarecer a emergência e substância do conceito de inclusão.

1.1. Filosofias e políticas de inclusão

No quadro de educação escolar, a *filosofia de segregação* regida pelo modelo médico, parte de uma concepção da deficiência como doença, que deve ser devidamente identificada e categorizada por tipo e gravidade, legitimando-se, assim, a colocação de crianças e jovens em diferentes escolas e classes (Niza, 1996).

Por antagonismo, a *filosofia de integração* assenta no pressuposto de que todas as crianças e jovens têm direito a ter uma vida o mais normal possível, devendo, para isso, frequentar os serviços com fins educativos proporcionados pela comunidade. Trata-se de uma filosofia que teve a sua origem em países nórdicos (Dinamarca, Suécia e Noruega), tendo sido, desde os anos sessenta e setenta do século XX, adoptada noutros países europeus e nos Estados Unidos da América.

A década de setenta foi, aliás, particularmente relevante na afirmação da educação integrada, com a redacção e divulgação de dois documentos que vieram a revelar-se marcos decisivos em termos de orientação educativa. Trata-se do *Education for Handicapped Children Act* publicado em 1975 nos Estados Unidos da América, que estabelece a oportunidade de crianças e jovens com deficiências terem um absoluto acesso a programas de educação em escolas públicas, requerendo-se, para tanto, serviços de apoio para responder às suas necessidades especiais de educação, e o *Warnock Report* publicado em 1978 no Reino Unido, que introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Bairrão, 1997) e

que imputa à escola a tarefa primordial de se centrar no aluno e procurar as respostas que lhe são mais adequadas (Felgueiras, 1994).

Nesse relatório elaborado por uma equipa presidida por Mary Warnock referia-se que vinte por cento das crianças apresentavam Necessidades Educativas Especiais em algum período da sua vida recomendando-se uma política educativa verdadeiramente integradora, avançando os princípios que a deveriam nortear, bem como as estratégias gerais requeridas para tanto.

Porém, é só a partir de meados da década de oitenta que esta política se torna numa opção de base na maioria dos países ocidentais e se criam as condições legais e logísticas para que o ensino das crianças com Necessidades Educativas Especiais tenha efectivamente lugar no contexto da escola regular.

Logo em 1990, tal política haveria de receber ampla confirmação tendo em conta o direito universal à educação, à aprendizagem e ao sucesso escolar. A comunidade internacional subscreveu na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, a qual teve lugar em Jomtien, na Tailândia. Passados quatro anos, sob o patrocínio da *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) foi realizada, em Salamanca, uma Conferência internacional a qual deu corpo a uma Declaração com o mesmo nome da cidade, na qual se redefiniu e alargou o conceito de Necessidades Educativas Especiais que, agora, se aplicava a todas as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Aplicava-se também a crianças superdotadas, crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as de populações remotas ou nómadas, as que pertencem a minorias étnicas ou culturais, as crianças desfavorecidas ou marginais e as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Nesta Declaração salienta-se que a *Educação para Todos* deve “expandir-se”, não devendo, pois, confinar-se aos países que já a

reconheciam, mas generalizar-se ao resto do mundo, de modo que não sejam só as crianças e jovens das zonas com um maior grau de desenvolvimento que beneficiem deste reconhecimento. Deve, aliás, investir-se em zonas sub desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, pois é aqui que as crianças e jovens se encontram mais desprotegidas.

Para orientar os responsáveis por tal tarefa a Declaração apresenta alguns princípios fundamentais dos quais destacamos os seguintes: direito à educação e oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada um tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprios; os sistemas de educação e os programas educativos devem ser planeados e implementados tendo em conta a diversidade destas características e necessidades.

São estes princípios que, na Declaração de Salamanca, ficam fixados: as escolas regulares devem respeitá-los adequando-se às crianças, através duma pedagogia diferenciada que permita combater atitudes discriminatórias. Fica também fixado que, para tanto, é fundamental criar comunidades abertas e solidárias, que, além dos professores, auxiliares de acção educativa e outros profissionais da escola, envolva pais e voluntários, trabalhando conjuntamente para o enunciado.

As recomendações da referida Conferência, que reorientavam a educação de sujeitos com Necessidades Educativas Especiais, foram reforçadas na 28.^a Sessão de Conferência Geral da UNESCO que teve lugar em 1995 e onde foi recomendado que os Estados Membros deveriam proceder à revisão dos seus programas de formação de professores, como forma de despertar a consciência dos docentes nesta matéria.

Na sequência do que expusemos e com base nisso, importa clarificar que a educação inclusiva não deve ser confundida com a *educação especial*, a qual apresenta uma grande variedade de formas como sejam escolas

especiais, unidades de intervenção e a integração das crianças com apoio especializado. Apela, esta, para um sistema separado de educação, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares.

Esta redefinição remete para o esclarecimento do que se entende por “criança deficiente” que a orientação aprovada pelo *Council of Exceptional Children* (2000) no *I Congresso Mundial Sobre o Futuro da Educação Especial*, traçou: é a criança que se desvia da média em características mentais, aptidões sensoriais, características neuro musculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.

A revisão da literatura deixa-nos perceber que o atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais tem passado por várias filosofias e políticas, que vão desde a *segregação* à *integração* e, mais recentemente, à *inclusão*.

A educação dessas crianças começou por ter lugar em escolas especiais separadas do sistema de ensino regular o que se justificava pela visão determinista da deficiência. A *integração* é apresentada como um grande passo no sentido da socialização e dignificação das pessoas com deficiência, no espaço que é de todos e para todos. Falvey (1990) considera este passo como natural, mas adverte que as práticas segregativas infiltradas na sociedade funcionam como sérios impedimentos à sua concretização.

Podemos dizer que na lógica da *inclusão* é a escola que tem de estar preparada para acolher todos os alunos; da *integração* é o aluno que tem de se adaptar às exigências da escola. Na primeira, o fracasso escolar é da

responsabilidade de todos (professores, auxiliares, pais, alunos); na segunda, o fracasso é do aluno que não teve competência para se adaptar às regras da escola.

O grande argumento a favor da *escola inclusiva* é, pois, que as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais beneficiam, tanto a nível académico como social, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças e jovens com desenvolvimento normal (Banerji & Dailey, 1995). Considera-se, pois, que podem e devem frequentar as escolas regulares e nelas encontrar as respostas adequadas às suas especificidades de desenvolvimento.

A defesa da inclusão passa também pelo argumento dos direitos fundamentais. Ballard (1995) assinala que todas as crianças e jovens são membros das suas comunidades escolares próximas, e que negar àqueles que têm Necessidades Educativas Especiais a possibilidade de receberem o ensino no mesmo espaço que todas as outras crianças e jovens frequentam choca com os seus direitos civis.

Na perspectiva deste autor, a escola que inclui todos os alunos sem distinção nas suas salas de aula e a escola que os exclui derivam de paradigmas diferentes. A primeira encara a diferença como parte da experiência humana que deve ser valorizada, criando formas de organização que permitam responder aos alunos com necessidades particulares; enquanto que a segunda, interpreta a diferença como “não normal” e, assim sendo, considera as necessidades particulares numa perspectiva individualizada, sem referência aos contextos ambientais.

A *inclusão* representa, pois, num sentido mais amplo, uma filosofia educativa que fomenta a participação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, em todos os aspectos da escola e da vida comunitária (Banerji & Dailey, 1995) e a escola que a adota deve orientar o currículo,

de modo que todos os alunos possam contactar com ele, não permitindo que as incapacidades ou dificuldades dos alunos sejam encaradas como um obstáculo intransponível (Ainscow, 1997).

Embora exista uma grande diversidade de programas que procuram concretizar esta ideia tem-se apurado que a forma como a turma é organizada, o clima das relações que se estabelecem neste contexto e o número e a qualidade de interações entre o aluno e o professor, constituem os factores que mais decisivamente influenciam a aprendizagem.

Para uma escola se reorganizar no sentido da *inclusão*, Ainscow (1995) refere seis condições: liderança eficaz do órgão de direcção; professores sensibilizados e resolvidos em ajudar todas as crianças a aprender; recursos para a equipa de trabalho; capacidade para proporcionar uma variedade de oportunidades curriculares; certeza de que todos os alunos podem ter sucesso; procedimentos sistemáticos de controlo e avaliação do processo educativo.

Este modo de a escola funcionar implica a aquisição de novas competências dos profissionais que nela estão envolvidos, nomeadamente dos seus professores, que na maior parte dos casos não estão devidamente preparados para trabalhar com os alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais que têm nas suas turmas.

Ainscow (1997) afirma que uma das primeiras competências a desenvolver é o trabalho de equipa, que se contrapõe ao trabalho quase exclusivamente individual que caracteriza o modo de trabalhar da maioria dos docentes.

Também as estratégias de ensino-aprendizagem têm de ser repensadas. Bénard da Costa (1996, 159) afirma: “Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo,

mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. Não basta localizar alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. É preciso que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, à preocupação com as necessidades de alguns alunos contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos”.

Entre as estratégias que têm sido mais vivamente recomendadas destacamos as experiências de trabalho cooperativo. A este propósito, Niza (1996, 141) refere que “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”.

1.2. A inclusão no quadro do sistema educativo português

O nosso país tem procurado acompanhar as políticas de *inclusão* de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais assumindo, em geral, que a heterogeneidade existente entre os alunos constitui um factor positivo, para todos, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares ricas e profícuas. Assim, deve cada aluno e, sempre que tal seja possível, receber todos os suportes educativos adequados às suas características (Correia, 2003).

Para que este cenário se torne uma realidade, cabe ao estado implementar medidas que o promovam e apoiem. Nesse sentido foi criado o *Observatório dos Apoios Educativos* com sede no *Departamento de Educação Básica* do Ministério da Educação, que tem por missão monitorizar o funcionamento do sistema, provendo os seus órgãos das informações necessárias à tomada de decisão, à publicação de legislação de suporte e definição promotoras do processo, por um lado em relação à escola regular e, por outro lado, definindo um novo modelo conceptual e organizativo dos apoios educativos. Deve, ainda, proceder à organização de uma rede de escolas com unidades de apoio para a educação de alunos surdos e de medidas que promovam e incentivem as escolas especiais a transformarem-se em centros de recursos.

Outras medidas que foram tomadas prendem-se com a definição de orientações na área da intervenção precoce, a dinamização e articulação dos Serviços de Psicologia e Orientação tendo em atenção o enquadramento actual dos apoios educativos, a transferência para o Ministério da Educação da tutela pedagógica da componente de Educação Especial das Instituições Particulares de Solidariedade Social, a articulação com outros Ministérios de modo a promover uma acção mais eficaz.

A par destas medidas tem-se perspectivado uma intervenção do Ministério da Educação conducente a uma melhor gestão dos recursos financeiros e humanos, nomeadamente em relação a uma maior incidência e redefinição do papel das auxiliares de educação, assim como uma melhor qualificação do pessoal dos apoios educativos.

Segundo refere Baptista (1998), uma das primeiras medidas de fundo avançada para dar corpo à escola inclusiva prendeu-se com a reestruturação da rede escolar visando uma rentabilização dos recursos necessários, nomeadamente no que diz respeito ao apoio educativo a prestar (distribuição adequada dos professores de apoio e maior estabilidade nas

colocações, de forma a possibilitar a continuidade dos projectos), e à possibilidade de um maior intercâmbio entre as próprias crianças.

Para percebermos com algum detalhe a evolução das políticas de inclusão em Portugal, passamos a referir os documentos normativo-legais que a têm consubstanciado.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) iniciou-se uma mudança nas políticas de atendimento escolar às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Em concreto, no seu artigo 2.º, refere-se que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, princípio que abrange as crianças com problemas escolares e que é corroborado no artigo 17.º, onde se refere que a educação “visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais”. Complementarmente, no artigo 18.º, apresentam-se as modalidades diversificadas de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, prevendo-se também a frequência de instituições específicas quando, comprovadamente, o tipo e o grau de deficiência o exijam.

Na sequência da referida Lei foi publicado o Decreto-Lei n.º 35/90 que estabelece no seu artigo 2.º que, tal como todas as outras crianças, as que têm Necessidades Educativas Especiais, “resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentas da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial”.

Posteriormente, surgiu o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que procurou dar resposta a três direitos fundamentais das crianças: “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade”. Assenta também “que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, deve processar-se no meio menos restritivo possível”, em estabelecimentos de ensino regular públicos.

Com a publicação deste diploma legal, pretendeu-se assegurar a *integração escolar* que deve ser guiada pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às *necessidades educativas individuais*, o que conjectura um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno, no seu contexto escolar e sócio-familiar; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, no contexto da avaliação e realização dos planos e programas educativos; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que tornasse viável a adequação a cada situação; utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola (Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91). No Decreto-Lei em causa define-se também um conjunto de medidas a serem aplicadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, devendo sempre optar-se pelas mais integradoras como sejam, por exemplo: as adaptações materiais e curriculares, a adequação das turmas, a criação de equipamentos especiais de compensação, as condições especiais de matrícula e de frequência, as condições de avaliação, o *apoio pedagógico acrescido* e a medida *ensino especial*. Estabelece-se, ainda, que os alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais complexas, devem ser objecto de um *Plano Educativo Individual* e aqueles a quem foi aconselhada a medida *ensino especial*, deveriam ter um *Programa Educativo* (artigo 14.º). No caso de a aplicação das medidas anteriormente referidas se revelar insuficiente em função do tipo e grau de deficiência, poderá ser apresentada

uma proposta de encaminhamento do aluno para uma instituição de ensino especial (Artigo 12.º).

Complementarmente a esta legislação foram publicados outros diplomas legais, como é o caso do Despacho n.º 173/ME/91, que regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei 319/91; e a Portaria n.º 611/ME/93, para aplicação do mesmo Decreto-Lei aos Jardins-de-Infância.

Posteriormente e, com o intuito de reordenar os meios humanos, institucionais e materiais imprescindíveis à aplicação das medidas de regime educativo especial, estabelecidas pelo Decreto-Lei 319/91, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, no qual se definiu um novo enquadramento legal dos *Apoios Educativos* a prestar às escolas que integrassem alunos com Necessidades Educativas Especiais, devidas a deficiências físicas, sensoriais ou mentais. Neste documento esclarece-se que “os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento da aprendizagem, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo das escolas”.

O referido Despacho considera, ainda, que o enquadramento normativo dos *Apoios Educativos* se deve materializar num conjunto de medidas que constituam uma resposta adequada e integrada aos problemas e necessidades sentidas *nas e pelas* escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente: “assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”; “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” e

“perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual e para novas e mais amplas respostas”.

Entretanto, em 2005 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece as modalidades especiais de educação escolar (art.º 20), fixa o âmbito e objectivos da educação especial (art.º 21) e fixa a organização da educação especial.

Em 3 de Janeiro de 2008, saiu em Diário da República, o Decreto-Lei n.º 3/2008 referente às novas medidas da “Escola Inclusiva e Ensino Especial”. Tal documento visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades; define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo e solidário; estabelece como objectivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional; circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social; define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter caso estes não exerçam o seu direito de participação; estabelece como medidas educativas de educação especial o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as

adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio.

Para melhor se compreenderem as aproximações e diferenças deste documento, que no presente orienta a educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com o anterior (Decreto-Lei n.º 319/91), sistematizamos os âmbitos de aplicação, as medidas educativas, os procedimentos gerais e a organização das escolas que ambos preconizam.

Quadro I

Comparação entre o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008
Adaptado de informação disponibilizada pelo Ministério da Educação na *Internet*

DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS DIPLOMAS	
Decreto-Lei n.º 319/91	Decreto-Lei n.º 3/2008
Âmbito de aplicação	
<ul style="list-style-type: none"> - Aplica-se a alunos com NEE dos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário; - Introduz o conceito de alunos com NEE, baseado em critérios pedagógicos, mas não o define; alude apenas a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem; - Reconhece a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; - Assenta na perspectiva da “escola para todos”; - Reconhece explicitamente o papel dos pais na orientação educativa dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alarga a aplicação ao ensino pré-escolar, básico e secundário, dos sectores público, particular e cooperativo; - Reconhece a intervenção precoce na infância; - Define a população alvo da educação especial: alunos com NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente; - Estabelece como objectivos da educação especial: promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e a melhoria da qualidade do ensino; promover a inclusão social e educativa; combater a discriminação e a exclusão social; individualizar e personalizar as estratégias educativas; oferecer respostas educativas adequadas e incentivar a participação dos pais e garantir a confidencialidade da informação.
Medidas educativas	
<ul style="list-style-type: none"> - Consagra medidas educativas aplicadas segundo o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restrito e mais familiar possível; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consagra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos na adequação do seu processo de ensino/aprendizagem: Apoio pedagógico personalizado; Adequações

<ul style="list-style-type: none"> - Estas medidas referem-se a um “Regime Educativo Especial” que consiste na “adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE”, sem comprometer os objectivos gerais de ciclo, o currículo nacional e o nível de frequência; - As NEEs ligeiras originam adaptações curriculares ligeiras, presentes em 8 medidas: Equipamentos especiais de compensação; Adaptações de materiais; Adaptações curriculares; Condições especiais de matrícula; Condições especiais de frequência; Condições especiais de avaliação; Adequação na organização de classes ou turmas; Apoio pedagógico acrescido; - As NEEs graves originam adaptações curriculares mais profundas, presentes na seguinte medida: Ensino especial: Currículo escolar próprio e Currículo alternativo; - Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente; - Não consegue evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo. 	<p>curriculares individualizadas; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual (CEI); Tecnologias de apoio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as medidas integram obrigatoriamente o Plano de Actividades da Escola e o Projecto Educativo; - O CEI centra-se numa perspectiva curricular funcional, destinando-se a promover a autonomia e a inserção social e laboral dos alunos com NEE de carácter permanente; - O PE além de delinear o CF deverá incluir um Plano Individual de Transição (PIT), de modo a preparar o aluno para a vida futura e para a inserção no mercado de trabalho.
Procedimentos gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Sinalização; - Caracterização; - Elaboração do PEI por uma equipa de avaliação; - Elaboração do PE pelo professor de Educação Especial; - Anuência do Encarregado de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciação; - Avaliação das NEE por referência à CIF, OMS; - Elaboração de um Relatório técnico-pedagógico, pelos SPO e SEAE, com indicação das medidas educativas; - Elaboração do PEI, no prazo de 60 dias após a referenciação, que documenta as NEE, fixa e fundamenta as respostas educativas e formas de avaliação, integrando o processo individual do aluno; - Elaboração do PIT, se as NEE do aluno não lhe permitirem adquirir as competências definidas no currículo comum, pelo professor de Educação Especial; - Anuência do Encarregado de Educação; - Elaboração no final do ano lectivo de um Relatório, por aluno, dos resultados obtidos pela aplicação do PEI.

Organização das escolas	
- Não menciona.	<ul style="list-style-type: none"> - Os Projectos Educativos das escolas devem incluir as adequações do processo de ensino/aprendizagem, necessárias às respostas a dar a alunos com NEE; - Prevê modalidades específicas de educação para alunos surdos e cegos/baixa visão, através da criação de uma rede de escolas de referência; - Prevê a criação de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, dando aos agrupamentos de escola possibilidade de desenvolverem respostas educativas diferenciadas. - Prevê a criação de Unidades de Apoio Especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Para se orientarem os professores, e outros técnicos de educação, além do referido Decreto-Lei 3/2008 que analisámos com algum detalhe, devem contar com a *Classificação Internacional de Funcionalidade da Deficiência e da Saúde* (CIF) publicada pela *Organização Mundial da Saúde* e que foi aceite por 191 países.

Esta focaliza-se na forma como as pessoas encaram os seus problemas de saúde e como podem melhorar as suas condições de vida, para que consigam ter uma existência produtiva e enriquecedora.

Ao utilizar a Classificação a que nos referimos em contexto educativo tem de se considerar os seguintes aspectos: a avaliação das Necessidades Educativas Especiais terá de ser efectuada por uma equipa pluridisciplinar (sempre que seja necessário, profissionais exteriores à escola).

O processo de avaliação dos alunos nos diferentes domínios deverá incluir pessoas com formação especializada para os respectivos fins (médicos, terapeutas, psicólogos e docentes especializados em diferentes áreas de Educação Especial); o processo da caracterização educacional dos alunos no âmbito da componente – actividades, participação e

identificação dos factores ambientais que interagem com as restantes componentes – deve ser do domínio de quem exerce as suas funções na escola e está habilitado para tal. Entra aqui o docente do ensino regular, elementos dos serviços especializados de apoio educativo, órgãos de gestão e as famílias.

Por sua vez, a definição de critérios e de possíveis modalidades de avaliação, no âmbito da quantificação dos problemas nas diferentes componentes classificadas pela CIF, deverá estar a cargo de cada uma das equipas encarregues da avaliação das Necessidades Educativas Especiais.

1.3. A inclusão em debate

Apesar do entusiasmo demonstrado pelas filosofias de integração e, mais recentemente, pelas de inclusão e do seu acolhimento pelos sistemas educativos, os resultados das investigações realizadas até ao momento, sobre os seus efeitos, não podem ser considerados conclusivos, uma vez que têm apontado aspectos positivos e negativos, faltando evidência empírica que comprove os seus reais efeitos.

De facto, as aspirações ideológicas e sociais que têm dinamizado em particular a inclusão e influenciado as decisões políticas a ela concernentes, têm também dificultado alguma objectividade que os estudos científicos requerem.

Contudo, havendo estudos disponíveis e com credibilidade é justificável que lhe demos atenção. Neste tópico, deter-nos-emos em alguns daqueles que incidem na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula regular, dado ser um dos aspectos que supostamente mais preocupa os professores.

No que se refere à modalidade de atendimento em sala de apoio de alunos com Necessidades Educativas Especiais, prevista no *Relatório Warnock* (1978), alguns profissionais de educação e investigadores referem que o ensino aí ministrado não contempla uma instrução efectiva do programa de ensino regular alertando para o facto de os alunos que estão nas referidas salas em tempo parcial, não terem, em geral, mais tempo para se dedicarem às tarefas sobre as quais era previsto receberem uma atenção suplementar, do que se tivessem permanecido sempre nas suas classes regulares (Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996).

Acresce que a permanência na sala de apoio representa, muitas vezes, oportunidades educativas mais limitadas (Benard da Costa, 1996), pois os alunos não encontram ligação entre os conteúdos que aí lhes são ensinados e o programa curricular administrado na sala de ensino regular (Kugelmass, 1995).

As críticas à utilização da estratégia da sala de apoio não se ficam por aqui. Considerando que as necessidades educativas não decorrem única e exclusivamente de problemas intrínsecos à própria criança, podendo também resultar da dinâmica da sala de aula (relação com o professor, com os pares, das estratégias e materiais utilizados, dos currículos vigentes, etc.) (Benard da Costa, 1996), o facto de se afastar poderá não ser uma vantagem.

Por outro lado, a separação da criança da classe regular pode trazer consequências negativas para a sua auto-imagem e contribuir para o baixo estatuto social apresentado pelos alunos com dificuldades escolares (Meyers *et al*, 1991; Vaughn & Schumm, 1995).

Gallagher (1995) considera, porém, que a equidade, conceito básico da filosofia da educação inclusiva, não consiste em educar todas as crianças no mesmo local e ao mesmo tempo, mas sim em assegurar que todos tenham as suas necessidades básicas satisfeitas. Os alunos diferem

não só naquilo que sabem à partida, mas também naquilo que necessitam de saber e, como tal, é difícil oferecer a todos o mesmo currículo, no mesmo contexto espacial e temporal. Para que a *inclusão* tenha sucesso vê-se como fundamental uma reorganização dos critérios que estabelecem o atendimento a prestar (Minke *et al*, 1996).

Vaughn, Elbaum & Schumn (1995) realizaram um estudo, com a duração de um ano lectivo, que incidiu na socialização de alunos com dificuldades de aprendizagem, incluídos na sala de aula regular. Não conseguindo provar os benefícios em relação a esse aspecto, verificaram alguns benefícios relativamente à auto-estima.

Por sua vez, Affleck *et al.* (in Banerji & Dailey, 1995) referem um estudo que incidiu nos resultados académicos referentes à leitura e à matemática de dois grupos de alunos com Necessidades Educativas Especiais, o grupo que se encontrava em situação de turma inclusiva e o que se encontrava em sala de apoio, não tendo descoberto diferenças significativas. Para além disto, compararam ainda os resultados de alunos sem dificuldades, inseridos em turmas inclusivas com os dos alunos com dificuldades e também não descobriram diferenças entre os dois grupos, salientando que esses alunos não são afectados negativamente pelo facto de estarem num ambiente inclusivo.

Klingner *et al.* (1998) realizaram um estudo com o objectivo de analisar o progresso na leitura de alunos com dificuldades de aprendizagem, colocados a tempo inteiro na sala de aula regular beneficiando de apoio apropriado do professor de *educação especial*, tendo chegado aos seguintes resultados: alguns desses alunos tiveram benefícios consideráveis na leitura; outros tiveram poucos ou nenhuns benefícios e muitos fizeram poucos progressos. Assim sendo, concluíram os autores que a colocação a tempo inteiro na sala de aula regular com o

apoio do professor de *educação especial* não é suficiente para responder às necessidades dos alunos.

Não obstante a falta de consenso em relação à inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, e ao modo como ela deve decorrer, o que é facto é que nos últimos anos aumentou consideravelmente a heterogeneidade da comunidade escolar, a qual inclui uma grande diversidade de alunos que requerem uma atenção diferenciada, nas turmas regulares, esperando-se que lhe seja proporcionada igualdade de oportunidades (Correia & Martins, 2000; Rodrigues, 2000; González, 2003). É neste sentido que Correia (2005) denomina a *escola contemporânea* como uma “escola para todos e para cada um”, ainda que manifeste reservas quanto à sua efectiva concretização no presente.

O facto de incluírem todos os alunos em escolas e turmas de ensino regular tem despertado por parte de alguns autores, como por exemplo Baptista (2008), alguma preocupação com a existência de diversas barreiras para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Talvez tanto ou mais preocupante do que este aspecto é o facto de, nos últimos anos, o questionamento da própria noção de inclusão ser feito por pessoas que antes a defenderam. Entre essas pessoas encontra-se Mary Warnock que em 2005 anunciou que tinha alterado alguns dos seus pontos de vista em relação à educação em escolas regulares, de crianças com Necessidades Educativas Especiais graves ou muito graves. De facto, a mentora da inclusão apercebeu-se que a sua filosofia acabou por não funcionar adequadamente na prática, uma vez que as escolas públicas não dispõem, em geral, de recursos humanos e materiais adequados para dar resposta às especificidades destas crianças e aproveitar as suas

potencialidades, de modo que acabam por não evoluir, nem em termos de conhecimento, nem de socialização.

Capítulo 2: Os professores e a sua formação para a inclusão

“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz, possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001.

O centro de toda a actividade educativa é, sem qualquer dúvida, o aluno, no entanto, ela só acontece e tem sentido com o trabalho estruturado do professor, tornando-se, assim, um dos responsáveis pelo sucesso educativo. De facto, o professor tem de dominar as fontes de conhecimento, que dão corpo à sua profissão, e que poderão ser fruto de uma aprendizagem formal e informal (Pacheco, 1995).

Ainda que não se possa negar a esta última a sua importância, é na aprendizagem formal que os sistemas educativos se têm de concentrar. E isto é tanto mais verdade quanto mais específicas e exigentes forem as tarefas que se imputam aos professores. Assim, para desempenharem adequadamente aquelas que as políticas da educação inclusiva requerem, e que são inquestionavelmente dessa natureza, tal formação, seja de carácter inicial ou contínuo, não pode ser descuidada em nenhum dos seus aspectos. É a partir desta ideia que desenvolveremos o segundo capítulo.

2.1. A profissão no presente

Nos finais do século XIX e início do século XX, em consequência de mudanças sociais e, sobretudo, da divulgação das ideias afirmadas pelo Movimento da Escola Nova, a função docente passou a revestir-se de características diferentes daquelas que a tinham concretizado até aí, sendo cada vez mais pedido ao professor dos primeiros anos de escolaridade que desempenhasse outros papéis além do ensino da leitura, escrita e aritmética a crianças com um desenvolvimento regular.

Hargreaves (1998) refere, a este propósito, que progressivamente foram-se multiplicando as tarefas docentes e as exigências administrativas, que se acompanharam de um aumento de responsabilidades e de um apelo constante à mudança. Este autor discorda daqueles que encararam tal circunstância como um aumento de profissionalismo, tanto mais que nem todas as exigências laborais que se fazem aos professores dizem respeito directamente à sua função primordial, a qual se prende com o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos.

Hargreaves (1998) alerta, ainda, para o facto de a intensificação do trabalho dos professores, lhes retirar tempo para pensar, sendo que as inúmeras exigências impostas e prescritivas têm tido consequência em termos da possibilidade de aprender para ensinar, da criatividade que se requer nesta profissão, da necessária colaboração com os colegas, entre inúmeros outros aspectos.

Esteve (2000), num estudo publicado no mesmo ano em Portugal, mas relativo à realidade espanhola, concluiu que houve uma grande “divisão” da actividade do professor, sendo esta a justificação para que muitos profissionais façam mal o seu trabalho, não por serem incompetentes, mas pela incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.

Nóvoa (s.d.) acresce que os professores estão submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que lhes impõe o perfil do *profissional reflexivo* em termos de retórica oficial, mas que na prática, contraditoriamente, a sua existência profissional está submetida a “uma intensificação do trabalho, no quadro das perspectivas de racionalização do ensino, que dificulta a partilha de experiências e a reflexão colectiva sobre a acção pedagógica”.

O que acabámos de mencionar, deixa-nos perceber que a discussão em torno da mudança na docência, aponta para um novo *conceito de profissão*. A este propósito, Estrela (2001) refere que as mudanças na sociedade e na escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores com vista à “promoção” de novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo.

Em síntese, a inclusão implica tarefas acrescidas de diagnóstico, planificação, avaliação. Muitas dessas tarefas são novas no “espectro” de trabalho do professor. Por outro lado, solicita-se-lhe que desenvolva tais tarefas em colaboração (o que implica articulação com os colegas). Acresce que a multiplicidade de Necessidades Educativas Especiais implica um trabalho de reflexão e decisão acrescido. É de salientar que isso envolve conhecimentos e destreza (ou competências que os professores não têm ou não têm de modo suficiente).

No que respeita às funções docentes que se prendem com a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no nosso país, o novo *Estatuto da Carreira Docente* (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) refere que, para além de leccionar as disciplinas e matérias para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja

atribuído, deve, ainda, dar atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem integrados na turma.

Oliveira (2003) afirma que “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além da sua formação”. Muitas vezes são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc. Todas estas exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, bem como da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um papel imprescindível na socialização e integração dos alunos, inclusivamente dos alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais. Ao referido professor compete implementar estratégias que contribuam para o sucesso académico, pessoal e sócio emocional do aluno, respeitando a diversidade e aproveitando-a como elemento enriquecedor das aprendizagens.

2.2. Formação de professores para a inclusão

Na sequência do que afirmámos anteriormente, um dos desafios que se coloca às escolas é responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos, todos eles com igual direito a uma escolaridade básica e de qualidade.

Apesar de estarmos cientes que a transformação da Escola Básica não se circunscreve, única e exclusivamente, à actuação dos professores que lá ensinam, isso não significa que a referida actuação não seja um precioso contributo para essa transformação tão necessária.

No presente, é o Ensino Superior, mais concretamente, as Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades que, no nosso país, são

responsáveis pela formação inicial e por alguma formação contínua dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à formação inicial de professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) diz-nos o seguinte: “Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as disciplinas do respectivo nível de educação e ensino, em Escolas Superiores de Educação ou em Universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos: a formação dos educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico realiza-se em Escolas Superiores de Educação; a formação dos educadores e dos professores referidos anteriormente pode ainda ser realizada em Universidades, as quais, para o efeito, atribuem os mesmos diplomas que os das Escolas Superiores de Educação” (art.º 31.º).

Campos (2002) define como objectivo da formação inicial “proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” e salienta que o sistema de formação se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua e a formação especializada. Ora, é esta formação especializada que nos levanta reservas no que respeita à sua capacidade de preparação dos futuros docentes para lidarem com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Monteiro (2000), num estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das percepções dos professores face à formação necessária para tornar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais uma realidade, concluiu que eles parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Uma equipa do *Helios European Seminar* – Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido – (1994), depois de realizar alguns estudos e analisar os seus resultados mostrou que, na formação inicial se encontra uma certa e determinada homogeneidade nos países da União Europeia, nomeadamente no que se refere à duração mínima dos respectivos cursos de formação de professores, sobre os aspectos teóricos e práticos, verificando-se, no entanto, um grande desfasamento no que diz respeito aos conteúdos propostos.

No Reino Unido, para que os professores consigam concretizar, de modo eficaz, as políticas de inclusão, desde o ano de 1984 em todos os cursos de formação inicial dos professores do ensino regular existe a preocupação de inculcar nos seus estudantes, a capacidade para ensinar e trabalhar com todos os alunos. Caso estas condições não se verifiquem, os cursos não são aprovados oficialmente (Suárez, 1991).

Beraza (1991) sugere a definição de um tronco pedagógico comum, tronco este que não deve ser demasiadamente extenso e que deve centrar-se em três componentes básicas da formação, as quais passamos a mencionar: dominar as técnicas de programação para todo o tipo de necessidades educativas, facilitar e gerir a mudança e ser capaz de desenvolver uma presença activa no tratamento educativo do dia-a-dia.

A UNESCO (1994) considera a preparação adequada de todo o pessoal docente, o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. A realidade apresenta ao professor necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, na capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento

das situações de aprendizagem, na adequação dos currículos a situações particulares.

A Áustria, a França, a Itália, Portugal, a Noruega, a Suécia e o Reino Unido constituem os principais países em que é obrigatória a inclusão de conteúdos de Dificuldades de Aprendizagem na formação inicial de professores.

Hegarty (2001) evidencia a necessidade de inclusão de temas relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem na formação inicial de professores afirmando que “todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes”.

Morgado (2003) depois de se debruçar acerca desta temática e de ter desenvolvido estudos neste âmbito, chegou à conclusão que o “*desenvolvimento profissional e a formação de professores* é um de três eixos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto”. Acrescenta que existem aspectos importantes que se devem ter em conta e que se devem mesmo rever, os quais passamos a referir: aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado considerando modelos e conceitos, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos; aumentar a coerência entre os múltiplos programas de formação inicial, através de um sistema de consultadoria que envolvesse a tutela das Instituições e os professores; aprofundar a abordagem à resposta educativa ao aluno com Necessidades Educativas Especiais envolvendo princípios e conceitos e aumentar a componente prática da formação, estimulando a colaboração e reflexão partilhada.

Parte II
Investigação empírica

Capítulo 3: Planificação da investigação

“O factor isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado.”

In Council for Exceptional Children, 2000.

A política de inclusão para o Ensino Básico, acolhida em letra de lei no nosso Sistema Educativo, requer por parte dos professores um conhecimento aprofundado dessa mesma lei e da sua operacionalização nas orientações curriculares vigentes. Porém, esse conhecimento não se transforma directa e linearmente em acção: desencadeia a interpretação e construção de cenários da sua operacionalização nas práticas pedagógico-didácticas. Nesta tarefa, a formação inicial e contínua joga um papel fundamental, devendo, além de acompanhar tal conhecimento, imprimir-lhe o sentido mais adequado, tendo em conta a investigação científica de qualidade realizada sobre os processos de ensino e de aprendizagem, em geral, e sobre a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, no trabalho empírico que concretiza a segunda parte desta Dissertação de Mestrado, realizámos, em simultâneo, ao longo do ano lectivo de 2008/2009, dois estudos com carácter complementar, susceptíveis de contribuir para o esclarecimento destes aspectos.

Num primeiro estudo analisámos as componentes de formação para a educação inclusiva nos actuais planos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionados pelas Escolas Superiores de Educação públicas, e num segundo estudo apurámos o conhecimento que professores desse Ciclo em exercício referem ter das orientações acima referidas, a formação que referem ter para as concretizar, as concepções que têm delas e as práticas que dizem desenvolver a partir delas.

A ambos os estudos imputámos um carácter exploratório pelo facto de nos interessar, neste passo da nossa formação como investigadora, conhecer as bases do problema. Também em ambos privilegiámos a análise de conteúdos para tratarmos dos dados, ainda que no segundo tivéssemos também realizado um tratamento estatístico dos mesmos, na convicção de que a articulação entre as metodologias qualitativas e quantitativas poderão ajudar a melhor compreender as realidades sobre as quais nos debruçamos.

3.1. Primeiro estudo

Componentes de formação para a educação inclusiva nos actuais planos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que é às Escolas Superiores de Educação que cabe, no presente, a responsabilidade de proporcionar a formação inicial a quem se propõe ser professor do 1.º Ciclo, o nosso primeiro estudo recaiu nos currículos que essas Escolas proporcionam, no sentido de perceber se nelas é contemplada a preparação para a educação inclusiva e como o é.

O ano em que o estudo decorreu foi um ano de transição em termos de política de formação contínua, sofrendo os cursos de formação uma reestruturação.

A formação que disponibilizaram restringiu-se praticamente à formação na área da avaliação dos professores, pelo que as acções de formação sobre a inclusão foram escassas e pontuais.

Objectivos

Em concreto, pretendemos verificar quais as Escolas Superiores de Educação públicas que disponibilizam componentes de formação para o referido propósito, bem como identificá-las e caracterizá-las.

Procedimentos

Para concretizarmos o referido objectivo, começámos por fazer uma pesquisa na *Internet*: consultámos os *sítios* de todas as Escolas para sabermos quais as que disponibilizavam Unidades Curriculares que nos seus planos contém a educação inclusiva.

Posteriormente, entrámos em contacto, via correio electrónico (*Anexo I*) com as Escolas onde tais Unidades Curriculares foram identificadas para que nos facultassem os objectivos, os conteúdos, o ano e semestre em que eram leccionadas.

Por fim, analisámos o material recolhido com o apoio de um quadro de registo construída para o efeito, e que apresentamos de seguida.

Instrumento

Esse quadro de registo é composto por quatro aspectos: unidade curricular, ano e semestre em que esta tem lugar, objectivos que a orientam e conteúdos programados (*Anexo II*).

3.2. Segundo estudo

Conhecimento da percepção que professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm das orientações de tutela para a educação inclusiva, de formação que referem ter para a concretizar, das concepções que têm dela e das práticas que dizem desenvolver no sentido de a concretizar

Neste estudo trabalhamos com o conceito de *percepção* sendo, portanto, necessário esclarecer o seu sentido, que remete para o entendimento dos professores, para a sua maneira de ver os aspectos em causa. Claro está que reconhecemos que as percepções apuradas se podem distanciar das práticas concretas e, até, dos seus modos de pensar quando, noutra contexto que não o investigativo, se refiram à educação inclusiva e ao modo como a concretizam.

Objectivos

Para conduzirmos este estudo estabelecemos quatro objectivos, a saber:

- A) Identificar o conhecimento que os professores referem ter das orientações para a educação inclusiva e a percepção de competência para as concretizar.
 - A.1.) Identificar o *conhecimento* que os professores referem ter das orientações de carácter nacional.
 - A.2.) Identificar o *conhecimento* que os professores referem ter das orientações de carácter regional.
 - A.3.) Identificar as *competências* que os professores referem ter para cumprir essas orientações.

- B)** Conhecer a formação que os professores referem ter recebido para concretizar as orientações para a Educação Inclusiva.
- B.1.)** Identificar a *formação* (em contexto inicial e contínuo) que os professores referem ter recebido para cumprir essas orientações.
- B.2.)** Identificar a *formação* que os professores referem necessitar para trabalharem em contexto de Inclusão.
- C)** Conhecer concepções que professores têm de Educação Inclusiva.
- C.1.)** Identificar *finalidades* que os professores atribuem à Educação Inclusiva.
- C.2.)** Identificar a *validade* atribuída pelos professores à Educação Inclusiva.
- D)** Conhecer práticas de ensino que professores referem desenvolver.
- D.1.)** Identificar a *experiência* de Educação Inclusiva (ter ou não alunos com Necessidades Educativas Especiais) de professores.
- D.2.)** Identificar *modos de ensinar* adotados por professores para ensinar em regime de Inclusão.

Representamos estes propósitos na figura 1.

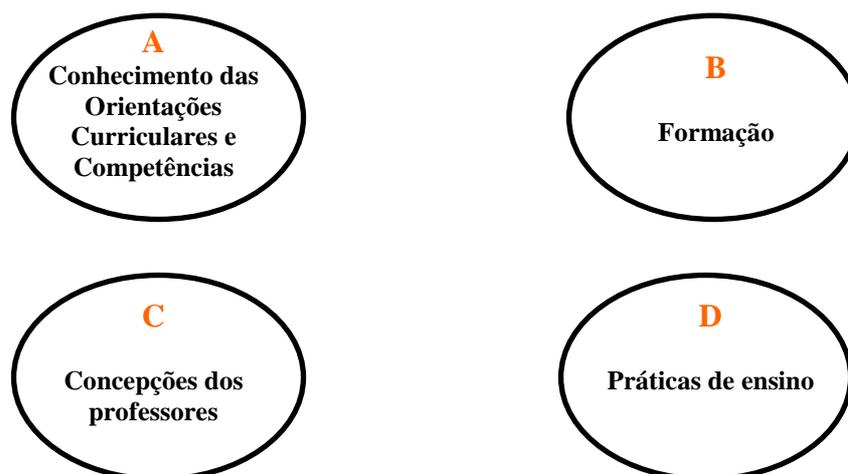


Figura 1 - Esquema do segundo estudo

Procedimentos

Para obtermos autorização para realizar este estudo dirigimo-nos, por escrito, à Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira, à Delegação Escolar de Machico e aos Directores das seguintes escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: de Ribeira Seca; de Machico; de Maroços; do Caniçal, de Água de Pena e de Santo António da Serra (Cf. Anexo III). De todas estas entidades obtivemos resposta positiva (Cf. Anexo IV).

Posteriormente contactámos docentes dessas escolas, aos quais explicámos as nossas intenções de investigação e solicitámos colaboração, garantido o anonimato das respostas.

A participação no estudo foi, pois, obtida com base na adesão voluntária dos sujeitos, após acordo prévio dos mesmos, a que se seguiu a distribuição do instrumento e a consequente recolha de dados, que foi, portanto, feita por administração directa.

Instrumento

Para recolhermos os dados que permitissem verificar os objectivos previamente estabelecidos, optámos por usar o questionário, instrumento que, embora possa condicionar as respostas dos sujeitos, possui características bastante pragmáticas, permitindo também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado (Mucchielli, 1982).

Se atendermos a que o seu uso é recomendado em estudos que tenham objectivos claros, susceptíveis de ser traduzidos em poucas e simples palavras, entendemos que ele se ajusta ao nosso caso. Na verdade, os objectivos que traçámos encontravam-se circunscritos, reportando-se a um número de questões razoável para serem respondidas sem que o esforço

requerido por parte dos sujeitos fosse demasiado ou desadequado às funções que, como professores desempenham.

Assim construímos um questionário semi-estruturado, que comporta questões abertas, ou de resposta livre, concedendo possibilidade de justificação e expressão aos sujeitos, e questões fechadas ou de escolha fixa, através das quais contávamos conseguir um posicionamento dos sujeitos que nos permitisse obter uma ideia mais precisa da sua orientação de resposta. Neste sentido, fornecemos uma escala de respostas tendo os sujeitos de fazer uma escolha.

Nestas recorremos a uma Escala tipo *Likert* em cinco intervalos, correspondendo o intervalo 1 ao mínimo (consoante os casos, desconheço, não domino, insuficiente, desadequada, nada válida) e o intervalo 5 ao máximo (consoante os casos, conheço muito bem, domino muito bem, suficiente, adequada, muito válida).

Tal instrumento é composto por onze itens formulados a partir dos quatro objectivos referidos:

- (1) conhecimento que os professores referem ter das orientações para a educação inclusiva e a percepção de competência para as concretizar;
- (2) formação que referem ter recebido para concretizar essas orientações;
- (3) concepções que têm de educação inclusiva; e
- (4) práticas de ensino que referem desenvolver.

Para uma melhor compreensão da estrutura do nosso questionário (Cf. Anexo V), sintetizámos no seguinte quadro os objectivos, a sua discriminação e os itens correspondentes (Cf. Quadro II).

Quadro II

Estrutura do questionário e itens correspondentes

Objectivos	Discriminação	Itens
A) Identificar o conhecimento que os professores referem ter das orientações para a Educação Inclusiva e a percepção de competência para as concretizar	A.1. Identificar o conhecimento que os professores referem ter das orientações de carácter nacional	1
	A.2. Identificar o conhecimento que os professores referem ter das orientações de carácter regional	2
	A.3. Identificar as competências que os professores referem ter para cumprir essas orientações	3
B) Conhecer a formação que os professores referem ter recebido para concretizar as orientações para a Educação Inclusiva	B.1. Identificar a formação (em contexto inicial e contínuo) que os professores referem ter recebido para cumprir essas orientações	4 e 5
	B.2. Identificar a formação que os professores referem necessitar para trabalharem em contexto de Inclusão	6 e 7
C) Conhecer concepções que professores têm de Educação Inclusiva	C.1. Identificar finalidades que os professores atribuem à Educação Inclusiva	8
	C.2. Identificar a validade atribuída pelos professores à Educação Inclusiva	9
D) Conhecer práticas de ensino que professores referem desenvolver	D.1. Identificar a experiência de Educação Inclusiva (ter ou não alunos com Necessidades Educativas Especiais) de professores	10
	D.2. Identificar modos de ensinar adoptados por professores para ensinar em regime de Inclusão	11

Capítulo 4: Resultados e sua análise

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

In *Declaração de Salamanca*: UNESCO, 1994.

Neste quarto e último capítulo, apresentamos e discutimos num primeiro momento, os dados obtidos através da análise a que procedemos dos Currículos das Escolas Superiores de Educação respeitantes às componentes de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e num segundo momento, apresentamos e discutimos os dados decorrentes da análise qualitativa e quantitativa dos questionários passados aos professores.

Ao longo desse trabalho faremos análises parciais, destacando os dados que se nos vão afigurando como mais relevantes para os nossos propósitos.

No final de cada estudo procederemos a uma síntese que pretende dar conta da ideia ou ideias principais a reter.

4.1. Resultados do primeiro estudo e sua análise

A análise dos Currículos das treze Escolas Superiores de Educação públicas existentes no país, deixou-nos perceber que apenas três contemplam uma Unidade Curricular semestral relacionada com a educação inclusiva. São elas: a Escola Superior de Educação de Coimbra, a Escola Superior de Educação de Leiria e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Passamos a explicitar a designação dessas Unidades Curriculares e os seus objectivos e conteúdos que se encontram explicitados nos planos de estudo.

Na Escola Superior de Educação de Coimbra a Unidade Curricular em questão designa-se por *Necessidades Educativas Especiais*, é leccionada no 2.º semestre do 2.º ano do curso e tem os seguintes objectivos delineados: proporcionar aos futuros educadores/professores uma visão geral relativamente às crianças e jovens necessitando de um atendimento educativo diferente. Embora atentos às limitações impostas pela carga horária que lhe é reservada, além da caracterização – forçosamente breve – deste tipo de sujeitos, é ainda seu objectivo fornecer algumas pistas para a intervenção educativa junto desta população.

Assim, no final desta Unidade Curricular os alunos devem ficar a conhecer e compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com Necessidades Educativas Especiais, bem como os fundamentos que a justificam; apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivar a problemática da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais, no espírito de colaboração com outros profissionais e de estreita ligação com a família; dominar as principais normas legais aplicáveis no processo de integração escolar das crianças/alunos no sistema educativo português; serem capazes de

caracterizar os principais quadros de excepcionalidade abordados na disciplina; serem capazes de planear e implementar, consciente e criticamente, formas de educação ajustadas a estes indivíduos.

Os *conteúdos programáticos* estabelecidos são os seguintes: **1.** A Educação Especial: do abandono aos primeiros trabalhos de reeducação; **2.** Da integração à inclusão: conceitos e fundamentos da integração; a inclusão; a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais; **3.** A Educação Especial no contexto do Sistema Educativo Português: análise do Decreto-Lei n.º 3/2008; **4.** Principais características das diversas perturbações; processos de intervenção: problemas de aprendizagem: dificuldades e distúrbios; o caso particular da dislexia; problemas de comportamento; o caso particular da criança hiperactiva; problemas sensoriais; deficiência auditiva; deficiência visual; problemas motores; deficiência mental; sobredotação.

Na Escola Superior de Educação de Leiria a Unidade Curricular em questão designa-se *Necessidades Educativas Especiais*, é leccionada no 2.º semestre do 2.º ano do curso e tem os seguintes objectivos delineados: sensibilizar os estudantes para a problemática da inclusão escolar e promover o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas que lhes permitam lidar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

Pretende que os alunos reflectam e compreendam a diversidade, complexidade e características específicas dos diversos tipos de Necessidades Educativas Especiais e que adquiram conhecimentos que lhes permitam efectuar avaliações psicopedagógicas e intervenções adequadas. Procura desenvolver, de forma contextualizada, o espírito crítico, o trabalho em equipa e a capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com os fenómenos reais.

São desenvolvidas capacidades que permitam: identificar e relacionar conceitos relativos às Necessidades Educativas Especiais, através de artigos científicos e partilhando saberes em pares; reconhecer os benefícios da inclusão e de como esta pode ser beneficiada; analisar aspectos da intervenção precoce e dos vários tipos de Necessidades Educativas Especiais, questionando formas de avaliação e de intervenção educativa.

Os *conteúdos programáticos* estabelecidos são os seguintes: **1.** Necessidades Educativas Especiais: Arquitectura organizativa e disposições legais; **2.** Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF); **3.** A Inclusão Escolar: Delimitação conceptual; **4.** A Intervenção precoce: conceito e destinatários; **5.** Necessidades Educativas Especiais: definições, classificações, prevalência, etiologia e características. Avaliação e intervenção psicopedagógica; Défice de Atenção e Hiperactividade; Dificuldades de Aprendizagem Específicas (dislexia, disortografia e disgrafia); Perturbações Globais do Desenvolvimento (Autismo e Asperger); Síndrome de Down; Paralisia Cerebral; Deficiência auditiva e visual; Deficiência Mental (ligeira, moderada e severa); Multideficiência; Sobredotação.

Na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo a Unidade Curricular em questão designa-se *Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão*, é leccionada no 4.º ano do curso e tem os seguintes objectivos delineados: promover o conhecimento dos fundamentos dos conceitos de Necessidades Educativas e Educação Inclusiva; promover o desenvolvimento de competências que permitam a identificação dos diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais e o conhecimento das principais características de cada tipo; proporcionar o conhecimento das perspectivas actuais em termos de educação inclusiva; estimular o desenvolvimento de

competências de sinalização e intervenção educativa junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto escolar; conhecer e planificar estratégias de pedagogia diferenciada; promover o desenvolvimento de uma atitude de cooperação e articulação com os diferentes intervenientes no processo educativo da criança com Necessidades Educativas Especiais; conhecer dados de investigação acerca da educação inclusiva; reflectir sobre as condições de construção e apropriação do conhecimento científico no âmbito das condições de risco educacional e da intervenção precoce.

Os *conteúdos programáticos* estabelecidos são os seguintes: **1.** Conceito de Necessidades Educativas Especiais: evolução e implicações educativas; **2.** Políticas educativas das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva histórica e social; **3.** Política educativa de integração e inclusão: suporte legislativo; responsabilidades educativas; processos e estratégias de inclusão; **4.** Diferenciação pedagógica: modelos conceptuais subjacentes; conceito e estratégias educativas; **5.** Tipologias das Necessidades Educativas Especiais: Necessidades Educativas Especiais permanentes e temporárias; Necessidades Educativas Especiais de alta e baixa incidência; caracterização e principais adaptações educativas; **6.** Avaliação e intervenção educativa com crianças com Necessidades Educativas Especiais: abordagens não-categoriais; um modelo de avaliação e intervenção; **7.** Abordagem de aspectos específicos no campo da integração escolar das crianças: organização de uma sala de aula inclusiva; interacções sociais entre pares; heterogeneidade da turma; aprendizagem cooperativa e o ensino mediado por pares; variáveis relacionadas com o ensino/aprendizagem eficazes; as adaptações curriculares.

No quadro III sistematizamos o essencial da pesquisa realizada neste primeiro estudo.

Quadro III

Componentes de formação inicial incidentes na educação inclusiva

ESEs	Unidade Curric.	Ano/Sem.	Objectivos	Conteúdos
<i>Beja</i>				
<i>Bragança</i>				
<i>Castelo Branco</i>				
<i>Coimbra</i>	Necessidades Educativas Especiais	2.º ano 2.º semestre	Conhecer e compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com NEE e os fundamentos que a justificam; apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivar a problemática; dominar as principais normas legais aplicáveis no processo de integração escolar das crianças; caracterizar os principais quadros de excepionalidade; planear e implementar formas de educação ajustadas.	1. A Educação Especial 2. Da integração à inclusão 3. A Educação Especial no contexto do Sistema Educativo Português 4. Principais características das diversas perturbações; processos de intervenção
<i>Guarda</i>				
<i>Leiria</i>	Necessidades Educativas Especiais	2.º ano 2.º semestre	Identificar e relacionar conceitos relativos às NEE; reconhecer os benefícios da inclusão; analisar aspectos da intervenção precoce e dos vários tipos de necessidades, questionando formas de avaliação e de intervenção educativa.	1.Necessidades Educativas Especiais 2.Classificação Internacional de Funcionalidade. 3.A inclusão escolar 4.A Intervenção precoce
<i>Lisboa</i>				
<i>Portalegre</i>				
<i>Porto</i>				
<i>Santarém</i>				
<i>Setúbal</i>				
<i>Viana do Castelo</i>	Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão	4.º ano	Conhecer os fundamentos dos conceitos de Necessidades Educativas e Educação Inclusiva; identificar os diferentes tipos de NEE e conhecer as principais características de cada tipo; conhecer as perspectivas actuais de educação inclusiva; desenvolver competências de sinalização e intervenção educativa junto de crianças com NEE; conhecer e planificar estratégias de pedagogia diferenciada.	1. Conceito de NEE. 2. Políticas educativas das crianças com NEE 3. Política educativa de integração e inclusão 4. Diferenciação pedagógica 5. Tipologias das NEE 6. Avaliação e intervenção educativa com crianças com NEE 7. Abordagem no campo da integração escolar das crianças
<i>Viseu</i>				

Em termos de síntese, podemos afirmar que são apenas três estabelecimentos de ensino, num universo de treze, que contemplam nas suas propostas curriculares a temática das *Necessidades Educativas Especiais* ou *Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão*, dependendo a designação da opção das escolas.

No que respeita aos objectivos que as Unidades Curriculares visam alcançar, pode-se dizer que, de uma forma geral, estes coincidem nas três escolas e prendem-se sobretudo com o conhecimento dos fundamentos de educação inclusiva e do conceito de Necessidade Educativa Especial; identificação e caracterização dos diferentes tipos de Necessidades; conhecimento das perspectivas actuais de educação inclusiva; desenvolvimento de competências de sinalização e intervenção educativa junto de crianças que apresentam essas Necessidades; conhecimento e planificação de estratégias de pedagogia diferenciada...

Relativamente aos conteúdos abordados, de um modo geral, estes também são muito semelhantes nas diferentes escolas.

As referidas Unidades Curriculares são leccionadas em duas escolas no segundo ano e no segundo semestre do curso. Só numa é leccionada no 4.º ano e apresenta uma designação diferente: *Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão*.

Do exposto anteriormente, concluímos, assim, que a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a nível da educação inclusiva é muito reduzida. Existe pouca formação para depois actuar na prática pedagógica quotidiana.

Os propósitos de educação inclusiva, em geral, e aqueles que constam nos nossos normativo-legais não podem ser concretizados com a formação inicial que é proporcionada aos professores, ainda que a formação inicial seja apenas o ponto de partida de preparação ao longo da vida.

O que é facto é que a educação inclusiva permite que as crianças com especificidades de desenvolvimento muito diferentes se incluam na

mesma sala de aula, requerendo-se do professor uma resposta pedagogicamente válida.

4.2. Resultados do segundo estudo e sua análise

Caracterização da amostra

A amostra deste segundo estudo é composta por 100 professores de seis escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar pertencentes, como referimos, à Delegação Escolar de Machico, sendo a sua distribuição a que se pode observar no Quadro IV.

Quadro IV
Distribuição dos sujeitos pelas escolas

Escolas	N.º de sujeitos
EB1/PE de Machico	20
EB1/PE de Ribeira Seca	15
EB1/PE de Maroços	8
EB1/PE do Caniçal	34
EB1/PE de Água de Pena	21
EB1/PE de Santo António da Serra	2
Total	100

Dado que os sujeitos são em número de 100, omitiremos, em alguns passos o tratamento percentual, dada a redundância de que tal procedimento se revestiria. Apenas recorreremos a esse tratamento quando as respostas dos sujeitos a certos itens forem inferiores a tal número, permitindo clarificá-las. Feita esta anotação, passamos a descrever as características da amostra.

Como se pode perceber pela análise do Quadro V, regista-se uma elevada predominância do sexo feminino (89%).

No que concerne à situação profissional 67,3% pertence ao quadro geral, sendo 32,7% professores contratados.

Em termos de habilitações literárias 13,6% dos professores têm bacharelato e 85,4% licenciatura.

Quadro V

Caracterização da amostra quanto ao sexo, situação profissional e habilitações literárias

Variável	Nível	N	%
<i>Sexo</i>	Feminino	89	89,0
	Masculino	11	11,0
<i>Situação profissional</i>	Professor do Quadro Geral	66	67,3
	Professor Contratado	34	32,7
<i>Habilitações literárias</i>	Bacharelato	17	13,6
	Licenciatura	82	85,4
	Outra	1	1,0

Relativamente ao tempo de serviço, a amostra é muito heterogénea sendo que o mínimo de tempo de trabalho efectivo é de 1 ano e o máximo de 33 anos. A média é de 12,24 anos, sendo o desvio padrão de 9,324 (Cf. Quadro VI).

Quadro VI

Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>D. P.</i>
<i>Tempo de serviço</i>	94	1	33	12,24	9,324

Consistência interna

Os resultados da análise das características do instrumento utilizado, no que toca à consistência interna – entendida esta como o grau de

uniformidade ou de coerência entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens uma vez aplicado o coeficiente de *alpha* de Cronbach (1951) – revelam um valor de 0,370 para 10 itens.

Respostas aos itens: Análise quantitativa e qualitativa

De seguida, passamos a explorar, de modo quantitativo e qualitativo, as respostas às diversas perguntas que constituem o questionário. Nesse sentido, apresentaremos em primeiro lugar o posicionamento dos sujeitos na escala adoptada e, de seguida, a sua justificação.

Questionados os docentes sobre o **conhecimento que têm das Orientações do Ministério da Educação para a educação inclusiva** – Pergunta 1 – verificámos que 42 sujeitos referiram conhecer mais ou menos as orientações, 32 referiram desconheçê-las, 19 revelaram conhecê-las pouco, 4 sujeitos disseram conhecê-las muito bem e 3 revelaram conhecê-las bem (Cf. Quadro VII).

Quadro VII

Conhecimento das Orientações do Ministério da Educação para a educação inclusiva

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Conheço muito bem	4
Conheço bem	3
Conheço mais ou menos	42
Conheço pouco	19
Desconheço	32
Total	100

No que respeita à justificação, dos docentes que referiram conhecer as Orientações, 17 aludiram à legislação em vigor, 15 disseram que as Orientações se reportam à integração das crianças com Necessidades

Educativas Especiais no ensino regular, 11 disseram que se reportam à inclusão no ensino regular de alunos com Necessidades Educativas Especiais com currículos adaptados, 5 disseram que se reportam a uma educação de qualidade para todas as crianças e 1 disse que passa por colocar as crianças com Necessidades Educativas Especiais em instituições de ensino especial (Cf. Quadro VIII).

Quadro VIII
Justificações dos sujeitos à primeira pergunta

Justificações	Frequências
- referência à legislação em vigor	17
- integração das crianças com NEEs no ensino regular	15
- inclusão no ensino regular de alunos com NEEs com currículos adaptados	11
- educação de qualidade para todas as crianças	5
- colocação das crianças com NEEs em instituições de ensino especial	1

É de salientar que os sujeitos, nas suas respostas, apelaram bastante à legislação em vigor, o que demonstra que estavam informados acerca do assunto. Por outro lado, verifica-se dificuldade da sua parte em fazer distinção entre o termo “integração” e “inclusão”. Constata-se, ainda, a utilização de “chavões” nos seus discursos, quando se referem à educação inclusiva como, por exemplo, “educação de qualidade para todos”.

Questionados, de seguida os docentes sobre o **conhecimento que têm das Orientações da Secretaria Regional de Educação e Cultura para a educação inclusiva** – Pergunta 2 – o seu posicionamento na escala adoptada revela que grande parte desconhece as referidas orientações (36 sujeitos), 31 referiram conhecê-las mais ou menos, 26 disseram conhecê-las pouco, 4 revelaram conhecê-las bem e apenas 3 assumiram conhecer muito bem essas Orientações.

Quadro IX
 Conhecimento das Orientações da Secretaria Regional de Educação e Cultura
 para a educação inclusiva

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Conheço muito bem	3
Conheço bem	4
Conheço mais ou menos	31
Conheço pouco	26
Desconheço	36
Total	100

No que respeita à justificação, dos docentes que referiram conhecer as ditas Orientações, 15 notaram que elas se assemelham às do Ministério da Educação ainda que com algumas alterações regionais, 15 consideraram que passam pela integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, 2 referiram a elaboração de um Programa Educativo Individual para cada criança com Necessidades Educativas Especiais, 2 disseram que passa pela educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em unidades de apoio especializadas, 1 invocou o desenvolvimento de Centros de Apoio Psicopedagógico e Centros de Actividades Ocupacionais por toda a região para atender as crianças com Necessidades Educativas Especiais, 1 disse tratar-se de assegurar a inclusão de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, sempre que possível, no sistema regular de ensino, criando espaços físicos apropriados, 1 apelou ao acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos professores de educação especial e 1 referiu tratar-se de uma “escola para todos” aquela que recebe crianças com Necessidades Educativas Especiais (Cf. Quadro X).

Quadro X
Justificações dos sujeitos à segunda pergunta

Justificações	Frequências
- legislação semelhante à do Ministério, mas com algumas alterações regionais	15
- integração dos alunos com NEEs no ensino regular	15
- elaboração de um Programa Educativo Individual para cada criança	2
- educação dos alunos com NEEs em unidades de apoio especializadas	2
- desenvolvimento de Centros de Apoio Psicopedagógico e Centros de Actividades Ocupacionais por toda a região	1
- assegurar a inclusão de todas as crianças e jovens, sempre que possível, no sistema regular de ensino, criando espaços físicos apropriados	1
- acompanhamento dos alunos com NEEs pelos professores de educação especial	1
- escola para Todos	1

É de salientar que, também nas respostas a esta questão, os sujeitos apelaram, na sua grande maioria, para a legislação e normativos em vigor (do Ministério da Educação e adaptações da Região Autónoma da Madeira). Tal como se verificou para a questão anterior, constata-se que os docentes utilizaram o termo “integração” e “inclusão” indistintamente, dando a entender que os usam como sinónimos.

Constata-se também que mantém a utilização dos mesmos “chavões” que são frequentes nos discursos políticos sobre inclusão e que emergiram nas respostas à questão anterior.

Quando questionados sobre o **domínio das competências que, como professores, consideram ter para concretizar as referidas Orientações** – Pergunta 3 – 35 docentes referiram desconhecer as competências necessárias para concretizar as Orientações, 30 disseram dominar mais ou menos as competências, 29 consideraram dominar pouco, 5 disseram dominar bem e apenas 1 sujeito revelou dominá-las muito bem.

Quadro XI

Domínio de competências para concretizar as Orientações

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Domino muito bem	1
Domino bem	5
Domino mais ou menos	30
Domino pouco	29
Desconheço	35
Total	100

No que respeita à justificação, 10 professores referiram que deveriam aprofundar os seus conhecimentos nesta área recorrendo a formação no sentido de colmatar as suas maiores dificuldades quando se deparam com crianças com Necessidades Educativas Especiais, 9 referiram necessitar de formação específica para lidar com esta realidade, 8 disseram dominar as competências que estão patentes nas Orientações específicas para a educação inclusiva, 5 disseram dominar as competências mas referiram faltar um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola e 4 disseram que o seu domínio das competências depende do tipo de Necessidades Educativas Especiais (Cf. Quadro XII).

Quadro XII

Justificações dos sujeitos à terceira pergunta

Justificações	Frequências
- referem dominar competências, mas julgam que deveriam aprofundar os seus conhecimentos nesta área de forma a colmatar as maiores dificuldades quando se deparam com casos concretos	10
- referem necessitar de formação específica para lidar com casos concretos	9
- referem dominar competências em função do conhecimento das orientações específicas da educação inclusiva	8
- referem dominar competências mas reconhecem faltar-lhes um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola	5
- referem dominar competências, mas estão conscientes que elas dependem do tipo de NEEs	4

Nas justificações dadas pelos docentes a esta questão realça-se o facto de a grande maioria, mesmo aqueles que referem dominar as competências necessárias para concretizar as Orientações, revelarem que a sua prática beneficiaria de formação nesta área, no sentido de conseguirem ultrapassar as mais variadas dificuldades com que se deparam no seu quotidiano profissional. Alguns docentes referiram sentir-se à vontade para trabalhar com certos casos de Necessidades Educativas Especiais, mas reconheceram faltar-lhes preparação para enfrentar outros casos, dada a grande diversidade de problemáticas que se podem verificar numa turma de alunos. Salienta-se, ainda, o facto de os professores destacarem a falta de apoios e serviços na escola que permitam dar resposta a necessidades especiais concretas.

Questionados acerca da **formação recebida na área da educação inclusiva e da quantidade e qualidade da mesma formação** – Perguntas 4 e 5 – ainda que muitos professores não tivessem respondido a esta questão, daqueles que responderam, pelo posicionamento na escala adoptada percebe-se que a maioria (70) não considera benéfica a formação que teve na área da educação inclusiva para a sua prática docente quotidiana, enquanto que apenas 30 disseram que a formação que tiveram foi benéfica.

Quanto ao contexto, 16 referiram que obtiveram preparação proporcionada pela sua formação inicial e 14 disseram tê-la obtido em contexto de formação contínua.

No que respeita à quantidade da formação 22 docentes revelaram que a formação foi insuficiente e apenas 7 consideraram que obtiveram formação suficiente nesta área.

Em termos de adequação, 18 classificaram a formação de que beneficiaram como adequada e 3 como desadequada (Cf. Quadro XIII).

Quadro XIII
Benefício, contexto e avaliação da formação

Variável	Nível	Frequência	Não respondeu
<i>Benefício da formação</i>	Sim	30	-
	Não	70	
<i>Contexto da formação</i>	Formação inicial	16	70
	Formação contínua	14	
<i>Avaliação da formação</i>	Suficiente	7	71
	Insuficiente	22	
	Adequada	18	79
	Desadequada	3	

No que respeita à justificação, 8 professores disseram que a formação que receberam resumiu-se a uma disciplina semestral (informação que coincide com a que apurámos no nosso primeiro estudo), tendo os temas sido abordados de modo teórico, distante de uma abordagem prática, e tudo de uma forma muito geral, sem concretização em problemas concretos 3 referiram que os conteúdos não se revelaram muito adequados à acção pedagógica concreta com que são confrontados no quotidiano, 2 relataram que a formação que receberam foi suficiente e adequada e que os ajuda muito, desde que se trabalhe em parceria com o professor especializado ou com um técnico na área (situação que está longe de corresponder à realidade que encontram), 1 referiu que a sua formação se resumiu ao conhecimento da *Declaração de Salamanca* e aos seus princípios fundamentais e 1 referiu que a sua formação o elucidou sobre os princípios orientadores da educação inclusiva e lhe deu exemplos de características de algumas Necessidades Educativas Especiais (Cf. Quadro XIV).

Quadro XIV

Justificações dos sujeitos à quarta e à quinta perguntas

Justificações	Frequências
- resumiu-se a uma disciplina semestral, os temas foram abordados na teoria e não na prática e de forma muito geral	8
- os conteúdos da formação não foram muito adequados à prática pedagógica	3
- a formação recebida foi suficiente e adequada se em parceria com o professor especializado	2
- foi dada a conhecer a Declaração de Salamanca e os seus princípios fundamentais	1
- elucidou acerca dos princípios orientadores da educação inclusiva e facultou as características de algumas NEEs	1

Constata-se que, os professores beneficiaram de pouca formação no que diz respeito à educação inclusiva ou que, em alguns casos, ela foi, mesmo, inexistente. Os que beneficiaram de alguma formação, consideraram-na escassa (semestral) e que nem sempre os conteúdos abordados corresponderam às necessidades que se verificam na sua prática. De salientar que poucos são aqueles que revelaram que a formação que tiveram como estudantes do Ensino Superior, os tornou autónomos no ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente às **necessidades de formação na área da educação inclusiva** – Perguntas 6 e 7 – o posicionamento dos professores na escala adoptada revela que 89 referiram precisar de formação, poucos sendo os que referiram não ter essa necessidade.

Quadro XV

Necessidades de formação dos professores na área da educação inclusiva

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Sim	89
Não	10
Total	100

No que respeita à justificação, 23 docentes indicaram que essa formação deveria centrar-se nas Orientações do Ministério da Educação e da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira para tornar real a inclusão, 12 fizeram referência ao conhecimento de estratégias e práticas de inclusão, 11 relataram necessitar de formação abrangente, sem especificar temáticas, 9 disseram necessitar de formação incidente na hiperactividade, dificuldades de aprendizagem e dislexia; deficiência auditiva e visual; linguagem gestual, 8 fizeram referência à formação na intervenção directa com alunos com Necessidades Educativas Especiais, 6 nas orientações metodológicas, 5 nas adaptações pedagógicas à programação e ao Plano Educativo da Escola, 5 disseram necessitar de formação a nível da educação especial, 5 apontam como área de interesse as características das diversas problemáticas e estratégias a aplicar em casos de Necessidades Educativas Especiais, 4 fizeram referência à elaboração de currículos adequados e material promotor de aprendizagens efectivas, 1 manifestou preocupação em receber formação e orientações de forma a organizar/dividir o tempo para não prejudicar as crianças na sua individualidade (Cf. Quadro XVI).

Quadro XVI
Justificações dos sujeitos à sexta e sétima perguntas

Justificações	Frequências
- Orientações do Ministério e da Secretaria para tornar real a inclusão	23
- estratégias e práticas de inclusão	12
- formação abrangente	11
- hiperactividade, dificuldades de aprendizagem e dislexia; deficiência auditiva e visual; linguagem gestual	9
- intervenção directa com alunos com NEEs	8
- orientações metodológicas	6
- adaptações pedagógicas à programação e ao Plano Educativo	5
- educação especial e NEEs	5
- características das diversas estratégias a aplicar	5
- elaboração de currículos adequados e material promotor de aprendizagens efectivas	4
- organizar/dividir o tempo de modo a não prejudicar as crianças na sua individualidade	1

Da observação deste quadro ressalta que, dos docentes que revelam precisar de formação na área da educação inclusiva e que constitui a grande maioria da nossa amostra, apontam para a formação no que respeita às Orientações do Ministério da Educação e da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

Realçam-se também necessidades a nível de estratégias e de práticas de inclusão. De um modo geral, requerem formação abrangente e diversificada no que respeita a esta temática, à forma de lidar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais e aos métodos a adoptar para conseguir incluí-los numa turma de ensino regular. A organização do tempo e a sua divisão são também alvo de preocupação no sentido de não prejudicar os alunos na sua individualidade.

Quando questionados os docentes acerca das **finalidades da educação inclusiva** – Pergunta 8 – em que apenas se pedia a opinião dos sujeitos e não o seu posicionamento – 14 professores optaram por não responder, enquanto os restantes 87 manifestaram as suas opiniões que são diversificadas: 35 apontaram como principal finalidade subjacente a este conceito a integração dos alunos em turmas regulares de modo a que não se sintam “diferentes”, 13 relataram que se trata de incluir no ensino regular crianças com Necessidades Educativas Especiais adaptando currículos, 10 disseram que é educar para a igualdade de direitos, de capacidades, de valores e progressos, 7 afirmaram que é dar a todas as crianças uma educação de qualidade, atendendo e respeitando a diversidade, 6 disseram que se trata de saber respeitar e criar condições para que a educação de todas as crianças seja bem sucedida, 4 referiram que é conhecer cada um dos alunos e proporcionar a cada um uma educação que tenha em consideração o desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, 4 apontaram que se trata de tornar a criança num ser socialmente aceite, responsável e com um papel activo na sociedade, 3 apontaram o discriminar o menos possível e

“aproveitar” as possíveis vantagens da convivência com crianças ditas “normais”, 2 referiram que é sensibilizar e preparar todos os que de forma directa ou indirecta lidam com as situações, 2 disseram que, em alguns casos, esta educação é válida, mas na maioria apenas prejudica as turmas/alunos e 1 referiu que a finalidade está relacionada com o facto de poupar técnicos e dinheiro (Cf. Quadro XVII).

Quadro XVII
Finalidades atribuídas pelos professores à educação inclusiva

Respostas		Frequências
Não responderam		13
Finalidades referidas	- integrar os alunos em turmas regulares de modo a que não se sintam “diferentes”	35
	- incluir no ensino regular crianças com NEEs, adaptando currículos	13
	- educar para a igualdade de direitos, de capacidades, de valores e progressos	10
	- dar a todas as crianças uma educação de qualidade, atendendo e respeitando a diversidade	7
	- saber respeitar e criar condições para que a educação inclusiva seja um sucesso	6
	- conhecer cada aluno de modo a proporcionar-lhe um desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal	4
	- tornar a criança um ser socialmente aceite, responsável e com um papel activo na sociedade	4
	- discriminar o menos possível e “aproveitar” as possíveis vantagens da convivência com crianças ditas “normais”	3
	- sensibilizar e preparar todos os que de forma directa ou indirecta lidam com as situações	2
	- em alguns casos é válida, mas na maioria apenas prejudica as turmas/alunos	2
- poupar técnicos e dinheiro	1	
TOTAL		100

É de salientar a pouca preocupação dos professores com as aprendizagens académicas e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, verificando-se em paralelo uma tendência de valorização dos aspectos

relacionados com a integração social: incluir no ensino regular crianças com Necessidades Educativas Especiais, adaptando currículos; educar para a igualdade de direitos, de capacidades, de valores e progressos; dar a todas as crianças uma educação de qualidade, atendendo e respeitando a diversidade; sensibilizar e preparar todos os que de forma directa ou indirecta lidam com as situações; conhecer cada um dos alunos e proporcionar para cada um uma educação que tenha em consideração o desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal; tornar a criança um ser socialmente aceite, responsável e com um papel activo na sociedade; discriminar o menos possível e “aproveitar” as possíveis vantagens da convivência com crianças ditas “normais”; saber respeitar e criar condições para que a educação inclusiva seja um sucesso.

Questionados sobre a **validade que atribuem à educação inclusiva** – Pergunta 9 – 37 docentes consideraram a educação inclusiva “mediamente válida”, 32 consideraram-na muito válida, 18 consideraram-na válida, 11 disseram que é pouco válida e apenas 1 docente a considerou nada válida (Cf. Quadro XVIII).

Quadro XVIII
Validade atribuída pelos professores à educação inclusiva

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Muito válida	32
Válida	18
Mediamente válida	37
Pouco válida	11
Nada válida	1
<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>
Total	100

No que respeita à justificação, os docentes acentuaram que a educação inclusiva constitui uma mais-valia para a criança “diferente”, para que possa brincar, estudar, trabalhar, ser ajudada por crianças mais capacitadas, receber amor, carinho, aumentando a sua auto-estima (n = 11), que todas as crianças têm direito à escola dita “normal” (n = 9), que melhora a qualidade de vida do aluno e a sua autonomia (n = 8), que é muito válida, mas também difícil de aplicar (n = 6), que nem todas as escolas estão preparadas, a nível material, físico e humano (n = 5), que é válida, mas os professores devem estar preparados para lidar com esta realidade (n = 4), que válida se a criança for acompanhada por um técnico da especialidade em conjunto com vários intervenientes (pais, educadores, técnico, comunidade...) (n = 2), que tem validade, havendo, no entanto, que atender a cada caso e a que o número de alunos por turma não deveria ser de 25, como é a nossa realidade (n = 2), que não é muito aplicada na escola, ou seja, que, efectivamente, vão se verifica a inclusão nas escolas (n = 2) e que é válida para alunos com Necessidades Educativas Especiais a nível motor e a nível físico mas não é válida para alunos com paralisia cerebral ou casos similares (n = 1). (Cf. Quadro XIX).

Numa breve síntese podemos afirmar que também nas justificações dadas pelos docentes a esta questão, tal como anteriormente, verifica-se uma tendência de valorizar os aspectos positivos da educação inclusiva: uma mais valia para a criança “diferente”; poder brincar, estudar, trabalhar, ser ajudada por crianças mais capacitadas; receber amor, carinho, poderá aumentar a sua auto-estima.

Existe, por outro lado, uma referência constante ao professor do ensino especial como um interveniente importante na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas de ensino regular e no trabalho cooperativo que este desenvolve em conjunto com o professor titular de turma.

Quadro XIX
Justificações dos sujeitos à nona pergunta

Justificações	Frequências
- é uma mais valia para a criança “diferente”; poder brincar, estudar, trabalhar, ser ajudada por crianças mais capacitadas; receber amor, carinho, poderá aumentar a sua auto-estima	11
- todas as crianças têm direito à escola dita “normal”	9
- melhora a qualidade de vida do aluno e a sua autonomia	8
- muito válida, mas também difícil de aplicar	6
- nem todas as escolas estão preparadas, nem a nível material, nem físico, nem humano	5
- é válida, mas os professores devem estar preparados para lidar com esta realidade	4
- válida, se a criança for acompanhada por um técnico da especialidade em conjunto com vários intervenientes (pais, educadores, técnico, comunidade...)	2
- tem validade, no entanto há que ver caso a caso e o número de alunos por turma não deveria ser de 25 como é a nossa realidade	2
- não é muito aplicada na escola, não se verifica a Inclusão nas escolas	2
- é válida para alunos com NEEs a nível motor e físico; não é válida para alunos com paralisia cerebral ou casos similares	1

Relativamente ao facto de **terem ou não terem e, no caso de terem alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro das suas salas de aula regular, a organização que isso implica** – Perguntas 10 e 11 – 82 docentes referiram ter efectivamente alunos com Necessidades Educativas Especiais e 19 referiram não ter.

Quadro XX
Ter ou não ter alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua sala de aula

Posicionamento dos sujeitos	Frequência
Sim	82
Não	17
<i>Não respondeu</i>	1
Total	100

No que respeita à justificação, os professores referiram planificar o seu ensino das seguintes formas: com a ajuda das técnicas do ensino especial e, assim, são programadas actividades e estratégias que correspondem às especificidades dos casos (n = 24), recorrendo ao ensino individualizado e a material de apoio de forma a concretizar esquemas e situações de aprendizagem (n = 15), optando pelos currículos adaptados aos ritmos de aprendizagem (n = 13), recorrendo a uma pedagogia diferenciada (n = 10), desenvolvendo estratégias que permitam ao aluno participar no limite das suas capacidades, nas actividades da turma (n = 7), organizando o trabalho em cooperação com o professor do ensino especial, com a família e com a escola (n = 5), tendo muita imaginação e uma grande capacidade de pesquisa (n = 4), fazendo uso de planos de trabalho individualizados, fichas de apoio, trabalhos práticos, jogos lúdicos e educativos, tarefas relacionadas com o quotidiano dos alunos (n = 3), e colocando em prática o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (n = 1) (Cf. Quadro XXI).

Quadro XXI

Justificações dos sujeitos à décima e à décima primeira perguntas

Justificações	Frequências
- com a ajuda das técnicas do ensino especial são programadas actividades que correspondem às especificidades dos casos	24
- ensino individualizado e recurso a material de apoio de forma a concretizar esquemas e situações de aprendizagem	15
- currículos adaptados aos ritmos de aprendizagem	13
- pedagogia diferenciada	10
- desenvolver estratégias que permitam ao aluno participar, nas actividades desenvolvidas pela turma	7
- organização do trabalho em cooperação com o professor do ensino especial, com a família e com a escola	5
- muita, muita imaginação e pesquisa	4
- planos de trabalho individualizados, fichas de apoio, trabalhos práticos, jogos lúdicos e educativos, tarefas relacionadas com o quotidiano dos alunos	3
- colocando em prática o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna	1

De destacar que os docentes que têm nas suas turmas crianças com Necessidades Educativas Especiais referiram que, na maioria dos casos, o que lhes permite atingir os objectivos mínimos pretendidos relativamente à inclusão é o trabalho em conjunto que desenvolvem com os colegas de ensino especializado. As actividades e estratégias são programadas tendo em conta as especificidades dos casos, sendo as decisões discutidas, apoiadas e partilhadas (Cf. Quadro XXI).

Assinalaram, de modo complementar, que tem de haver muita imaginação, muita pesquisa e um trabalho exaustivo (planos de trabalho individualizados, fichas de apoio, trabalhos práticos, jogos lúdicos e educativos, tarefas relacionadas com o quotidiano dos alunos) da parte do professor para se conseguir tornar realidade a inclusão no seu verdadeiro sentido.

Em termos de síntese, e tendo em conta a globalidade de respostas que os sujeitos deram às diversas perguntas do Questionário, podemos constatar, através da observação atentar do quadro XXII que o valor mais elevado diz respeito ao domínio das competências que os professores mencionaram ter para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (média=3,92), seguindo-se o valor correspondente ao conhecimento das Orientações da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira que os referem ter (média = 3,88), o conhecimento das Orientações do Ministério da Educação que os professores referem ter (média = 3,72), a importância que atribuem à educação inclusiva (média = 2,30), a avaliação da formação (média = 1,76), o benefício da formação recebida (média = 1,70), o contexto da formação (média = 1,47), terem alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas salas de aula regular (média = 1,17) e necessidades de formação que evidenciam (média = 1,10).

Quadro XXII

Síntese da tendência de resposta às diversas questões do Questionário

Questões	N	Mínimo	Máximo	Média	D. P.
Conhecimento das Orientações do ME	100	1	5	3,72	1,074
Conhecimento das Orientações da Secretaria Regional	100	1	5	3,88	1,047
Domínio de competências	100	1	5	3,92	,971
Benefício da formação	100	1	2	1,70	,461
Contexto da formação	30	1	2	1,47	,507
Avaliação da formação	29	1	2	1,76	,435
Avaliação da formação	21	1	2	1,14	,359
Necessidades de formação	99	1	2	1,10	,303
Classificação da educação inclusiva	99	1	5	2,30	1,073
Alunos com NEEs	99	1	2	1,17	,379

Retomando os objectivos previamente definidos, sistematizados na figura 1, procedemos, de seguida, a uma breve reflexão em torno dos dados apurados que se nos afiguraram mais relevantes.

Assim, salientamos que os docentes referem conhecer melhor as orientações da sua Secretaria Regional de Educação do que as do Ministério da Educação, sinal de que o seu investimento nelas e/ou o esclarecimento que recebem sobre aquelas é superior a estas.

Os docentes referiram também não terem formação suficiente e adequada para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que, de alguma forma se compreende quando temos em conta o panorama da formação inicial disponibilizada. Por outro lado, ainda que exista formação especializada e contínua a que os professores possam ter

acesso, ela não chegará a todos por igual, nem contemplará o vasto leque de especificidades de desenvolvimento que os alunos podem apresentar e que requerem respostas educativas diferenciadas.

De forma algo paradoxal, os professores que inquirimos referiram dominar as competências necessárias para o pleno exercício da sua função no que respeita à educação inclusiva. Significará isto que eles consideram dar resposta educativa satisfatória aos alunos que, em concreto, têm ao seu cuidado? Trata-se, como se perceberá, de uma pergunta para a qual não encontramos resposta no âmbito deste trabalho, podendo, no entanto, constituir objecto de outros que se possam vir a empreender.

É também interessante verificar que os argumentos invocados pelos professores em torno da educação inclusiva, nas respostas em que puderam emitir uma opinião descritiva, são muito próximos daqueles que, em geral, os discursos políticos veiculam. Mais uma vez se nos levanta a dúvida acerca das razões que subjazem a essas respostas. Tratar-se-à de falta de confiança relativamente ao seu próprio modo de expressão, de se encontrarem em perfeita sintonia com tais discursos, de pretenderem dar uma imagem profissional esclarecida? Investigações posteriores que incidam sobre este assunto deverão, de modo complementar ou alternativo ao questionário, integrar o método da entrevista ou outro que permita ouvir directamente os professores em ambientes de confiança, de modo a ser possível perceber-se os seus pontos de vista.

Reflexão final

“A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva”

In *Open File on Inclusive Education*, UNESCO, 2001.

As tendências actuais, no que diz respeito aos princípios, às políticas e às práticas educativas, vão no sentido da *promoção da escola para todos*, que se entende como *escola inclusiva*.

Quer-se uma estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda, enfim, às necessidades individuais.

Para tanto, a formação deve estar na primeira linha de prioridades do sistema educativo. No que respeita à formação inicial, pensamos poder afirmar, com base no trabalho empírico que realizámos, que muito haverá ainda a fazer para que os professores que iniciam a sua profissão possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta.

A carência de formação que se salienta no discurso dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que inquirimos corroboram esta ideia e diz respeito às dificuldades que sentem na sua prática pedagógica para lidar com crianças com Necessidades Educativa Especiais.

Assim sendo, aprofundar conhecimentos sobre a temática e conhecer metodologias específicas para lidar com estas crianças afigura-se nos serem opções prioritárias da política de formação inicial e contínua que o ensino superior deve proporcionar aos docentes.

Mais adiantamos que, nessa tarefa, têm as instituições responsáveis de encontrar modelos que melhor se adequem às orientações do Ministério da Educação para o ensino, ao conhecimento científico disponível, e às próprias práticas escolares e de turma. Entre esses modelos, são frequentemente referidos em relação à problemática que nos convoca a *intervenção centrada no currículo* (Ainscow, Wang & Portes, 1997), a *prática pedagógica diferenciada centrada na cooperação* (Niza, 1996) ou *interaccionismo com a mediação* de Vygostky (Daniels, 2003).

Também não nos podemos esquecer de algumas grandes linhas que, sob o ponto de vista conceptual, devem estruturar a formação. Segundo Garcia (1999) a formação deve: *a)* ser concebida como um *continuum*, associada ao desenvolvimento profissional; *b)* integrar reflexão e compreensão clara de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; *c)* integrar teoria e prática; *d)* articular-se com o processo de desenvolvimento organizacional da escola; *e)* integrar os conteúdos académicos e disciplinares, bem como os pedagógicos e didáticos. Todos estes aspectos nos parecem fazer sentido no quadro da formação para a educação inclusiva, ainda que adaptados a cada circunstância de trabalho.

Tanto mais assim é se considerarmos que o trabalho docente com crianças com Necessidades Educativas Especiais em ambiente integrado, requer, além de um conhecimento profundo dessas necessidades e dos melhores modos de lidar com elas, uma compreensão da própria lógica filosófica, política e científica da inclusão acompanhada de um discernimento crítico sempre assente em sólida investigação e argumentação.

Requer, ainda, esse trabalho, uma dedicação ao ideal educativo e um esforço pedagógico acrescido, que só com preparação adequada e continuada, acompanhada de um suporte técnico ao nível de cada escola os professores ficam em condições de assumir de modo efectivo.

Assim, o docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico deverá estar apto para analisar o ambiente de ensino e de aprendizagem em que vai desenvolver a sua acção, para elaborar e implementar propostas pedagógicas que contemplem as diferenças e os ritmos de aprendizagem de todos e de cada um dos seus alunos, e para avaliar, em termos de processo e de produto, a sua evolução e o seu estado.

Mas esta acção do professor para lidar com a heterogeneidade das populações escolares no sentido da inclusão não poderá concretizar-se devidamente se ele for deixado sozinho, entregue à sua sorte, tendo apenas por suporte os instrumentos legislativos e outros normativos de âmbito nacional, regional ou local. Efectivamente, esta acção requer um adequado sistema de apoio especializado na preparação do trabalho em sala de aula. Requer, de modo complementar, a estreita cooperação entre professores da mesma escola ou de escolas que partilhem as mesmas preocupações e entre profissionais e outros igualmente qualificados que complementem e sustentem a sua acção.

Requer, ainda, alterações profundas na articulação entre as escolas e serviços externos de apoio que ofereçam recursos adicionais, e redes comunitárias de suporte social.

Requer, paralelamente, a dinamização e participação das famílias nas escolas e um empenhamento na educação das suas crianças, bem como um envolvimento nas diversas instâncias da sociedade, tanto na promoção de atitudes positivas em relação à integração, como na própria confiança e apoio de diversa natureza que deve sentir por obrigação prestar à escola no sentido de a concretizar da melhor forma.

Sabemos que as mudanças em educação são lentas, levando anos para serem planificadas e implementadas, quase nenhuma chegando a ser devidamente avaliadas. Parafraseando João Barroso (citado em Bairrão, 1997), diz-nos com frequência que “as coisas não mudam por decreto”, porém, através do trabalho conjugado dos diferentes intervenientes no processo educativo, compreendendo aquilo que valorizam, que pensam e fazem (Vaughn & Schumm, 1995) é possível assentar na ideia de que todas as crianças, independentemente das suas especificidades, têm direito a beneficiar de uma educação de excelência, e que, como sociedade temos o dever de lha proporcionar.

Devemos, no entanto, levantar a dúvida, se a forma como a estamos a concretizar é a mais certa ou não. A este respeito pensamos poder afirmar que, no século que passou, já houve mais certezas, que o momento actual requer que abramos o espírito a inquietações nesta matéria e que, sobretudo, procuremos respostas numa discussão lúcida e na investigação científica

A finalizar este passo do nosso percurso académico, e na convicção de que em educação muito daquilo que fazemos é ditado pelo sonho de melhorarmos a condição humana, recordamos o professor e poeta Sebastião da Gama a quem esta ideia inspirou para escrever estas belíssimas palavras:

*“Pelo Sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegámos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.
(...)
Chegamos? Não chegámos?
- Partimos. Vamos. Somos.”*

Bibliografia

Bibliografia consultada e citada no texto

- Ainscow, M. (1995). Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In C. Clark; D. Dyson & A. Millward; (Eds.) *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publisher, pp. 63-77.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In I.I.E.(Eds.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.11-37.
- Bairrão, J., et al. (1997). *A evolução do Sistema Educativo e o Prodep – Estudos temáticos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In C. Clark; L. Dyson; A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publisher, pp.1-14.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), pp. 511-522.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Beraza, M. (1991). Otros espacios de trabajo pedagógico con sujetos con NEE. In *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Bernard da Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação* (9), pp. 151-163.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, n.º 1, pp. 15-29.

- Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação Especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Formação inicial de professores* [versão provisória]. Original não publicado. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), pp. 197-207.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE: Como as educar? *Revista Inovação*, Vol. 7, n.º 1.
- Gallagher, D. (1995). The pull of the societal forces on special education. In J. M. Kaufman & D.P. Hallahan; (Eds.) *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. U.S.A.: Austin, Tx:PRO-ED, pp. 91-103.
- Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa).
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- González, M. C. O. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, pp.57-72.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and teacher education*, 14 (8), pp. 835-854.
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 81-91.
- HELIOS EUROPEAN SEMINAR (1994). *School and integration in Europe: values and practices*. Lisboa.
- Klingner, J., Vaughn, S., Hughes, M., Shumm, J. & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13 (3), pp. 153-161.

- Kugelmass, J. (1995). Educating children with learning disabilities in foxfire classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), pp. 545-553.
- Meyers, J. Gelzheiser, L. M. & Yelich, G. (1991). Do Pull-in programs for teacher collaboration? *Remedial and Special Education*, 12 (2), pp. 7-15.
- Ministério da Educação (1992). *Guia de leitura do Decreto-Lei n.º 319/91 DGEBS-DEE*
- Ministério da Educação (2002). *Relatório Apoios Educativos: Ano lectivo 2000/2001*. Lisboa: Observatório dos Apoios Educativos - Departamento de Educação Básica.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teachers` experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform*. *Journal of Special Education*, 30 (2), pp. 152-186.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mucchielli, R. (1982). *Le questionnaire dans l`enquête psycho-sociale*. 7.^a ed., Paris: Les Editions E. S. F. – Enterprise Modern D` Editions et Les Libraires Techniques, ISBN.
- Niza, S., (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola. *Inovação*, 9, pp. 139-149.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, n.º 1, pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão – Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (1997). *Os professores e sua formação*. A. Nóvoa (Coord.), Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-92.
- Suárez, A. (1991). El profesor del aula ordinaria ante las dificultades en el aprendizaje escolar (D.A.E.). *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas, La Rábida, GID*.

- UNESCO (1994a). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. Adaptação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1994b). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), pp. 264-270.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). Classroom Ecologies: classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.) *Research on classroom ecologies: implications for inclusion of children with learning disabilities*. U.S.A.: LEA, pp. 107-124.
- Vaughn, S., Elbaum, B. & Schumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), pp. 598-608.
- Wang, M. (1994). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In Instituto de Inovação Educacional (Eds.). *Caminhos para Escalas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (1978) *Special education needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.
- Warnock, M. (2005) Pamphlet "Special educational needs: a new look", n.º 11 in a series of policy discussions. Published by the Philosophy of Education Society of Great Britain.

Legislação consultada e citada no texto

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86
 Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005
 Decreto-Lei n.º 35/90
 Decreto-Lei n.º 319/91
 Despacho n.º 173/ME/91
 Despacho n.º 98 A/92
 Portaria n.º 611/ME/93
 Decreto-Lei n.º 105/97
 Despacho Conjunto n.º 105/97
 Decreto-Lei 6/2001
 Decreto-Lei n.º 15/2007
 Decreto-Lei n.º 3/2008

Bibliografia consultada

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais nasala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Educação inclusiva*. Disponível em: www.iie.min-edu.pt
- Bautista, J. R. (1993). (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Ediciones Algibe, S. L.
- César, M. (2003). A Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. p.117-149.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (org.) *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Pp. 123-142.
- Estrela, T. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. *Revista de Educação*, Vol VII, n.º 2, pp. 129-149.
- Grossman, P. (1991). What are we talking about: Subject-matter knowledge of secondary english teachers. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, V. 2. Greenwich: JAI Press, pp. 245-264.
- Kronberg, R. M. (2004). Educação especial: Realinhamento de estruturas e estratégias. Disponível em: www.educare.pt/NEDESP
- McKillip, J. (1987). *Need analysis. Tools of the human services and education*, London Sage.
- Nóvoa, A. (1991). "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola". *Inovação*, Vol. 4(1), pp. 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). "A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores", in Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (org.): *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, pp. 57-69.
- Rodrigues, D. (2003a). Educação inclusiva – as boas notícias e as más notícias. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre inclusão – Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora. Pp.89-101.
- Rosa, V. (1986). Observação, questionário e entrevista. *Métodos e técnicas de investigação sociológica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.

Witkin, B. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. London, Jossey Bass Publications.

<http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Legislação consultada

Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89, 2 de Maio - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (artigo 9.º).

Decreto-Lei 190/91, 17 de Maio - Cria, no âmbito do ME, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Despacho Normativo 30/2001, 19 de Julho - Define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação (ponto 54)

Despacho Normativo n.º 1/2005, 5 de Janeiro - Regulamenta o processo de avaliação dos alunos desde o 1.º CEB até ao 9.º ano. Nos pontos 77, 78 e 79, define a avaliação dos alunos abrangidos pela modalidade de Educação Especial. No ponto 78, estabelece que os alunos com Condições Especiais de Avaliação devidamente fundamentadas no seu Plano Educativo Individual são avaliados nos termos fixados nesse documento. No ponto 79, estabelece a dispensa de exames nacionais de 9º ano dos alunos com Currículo Alternativo ao abrigo da alínea b) do art.º 11.º do Decreto Lei n.º 319/91 de 23/08.

Despacho n.º 6.862/2005, 4 de Abril - Complementa os apoios especializados ao nível do 1.º CEB; Fixa o prazo para a colocação de docentes de AE ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 (31 de Maio); Assegura a simultaneidade do concurso dos AE, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97, em todas as Direcções Regionais de Educação (afixação de lugares de AE, respectiva tipificação, afixação de listas provisórias, prazo de reclamações/desistências e afixação das listas de colocação definitivas; Estabelece no ponto 4 alíneas a) a e) os procedimentos a efectuar no caso de surgirem vagas supervenientes ao nível do concurso dos AE; Estabelece no ponto 5, a fórmula a aplicar pelos Agrupamentos de forma a determinar o número de docentes do 1.º CEB a atribuir; Fixa ainda que a contratação de docentes para a ocupação de vagas supervenientes resultantes do Concurso de AE ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97 é efectuada por oferta de escola; A contratação para a ocupação de vagas dos pontos 5 ou 6 é realizada com base nos moldes previstos no art.º 43º do Decreto Lei n.º 35/2003 de 27/02.

Despacho n.º 10.856/2005, 13 de Maio - Introduz alterações ao Despacho Conjunto n.º 105/97, de 01/07; Estabelece no ponto 5 os procedimentos a efectuar na sinalização de alunos com NEE; Introduz alterações ao concurso dos docentes de AE, aumentando o n.º de prioridades de 4 para 5; Responsabiliza o Órgão de Gestão dos Agrupamentos/Escolas Sec. Pela distribuição do serviço docente; No ponto 9.1., fixa os critérios para a recondução de docentes de AE; Responsabiliza a DGIDC pela avaliação global do funcionamento dos AE; Estabelece a obrigatoriedade da ECAE elaborar, por cada professor de apoio educativo, uma lista dos alunos a apoiar acompanhada do relatório individual. Fixa a obrigatoriedade do docente de AE elaborar, até 31 de Maio do ano lectivo, um relatório de avaliação detalhado sobre os alunos que apoiou; Estabelece a obrigatoriedade da ECAE validar o relatório anteriormente mencionado e de o remeter o prazo de 30 dias ao Coordenador Educativo; Elaboração, por parte da ECAE, de um relatório detalhado sobre o funcionamento dos AE da sua zona de actuação.

Despacho Normativo n.º 50/2005, 9 de Novembro - Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. *Art.º 2.º* – planos de recuperação através de pedagogia diferenciada, tutoria, actividades de compensação, aulas de recuperação e actividades de ensino específico. *Art. 5.º* - Planos de desenvolvimento através de pedagogia diferenciada, tutoria e actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou inicio de ciclo. Revoga o Desp. N.º 1438/2005 de 4/01.

Anexos

Anexo I – E-mail enviado às Escolas Superiores de Educação públicas

Anexo II – Quadro de registo das Componentes de formação inicial incidentes na educação inclusiva

Anexo III – Pedido de autorização ao Director Regional de Educação da Madeira (Secretaria Regional de Educação e Cultura) para aplicar os questionários nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes à Delegação Escolar de Machico

Anexo IV – Autorização

Anexo V – Questionário

Anexo I

Exmos Senhores

Chamo-me Telma Andreia Santos Oliveira, sou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me em fase de elaboração de Tese de Mestrado na Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Pedagogia Universitária).

A minha Tese intitula-se "*Educação Inclusiva e Formação de Professores*" e, de forma a poder realizar a minha investigação empírica, encontro-me a fazer uma recolha de Planos de Estudo do Curso de Licenciatura em Educação Básica das várias Escolas Superiores de Educação Públicas do nosso País.

Através da Página Web da Escola de Vossa Excelência, já me foi possível recolher os referidos Planos de Estudo mas, para dar continuidade ao meu estudo e à minha investigação, necessito que Vossa Excelência me faculte, se possível, **os objectivos e os conteúdos da Unidade Curricular intitulada "Necessidades Educativas Especiais" / "Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão"**.

Desde já, grata pela atenção disponibilizada,

Aguardando a sua resposta com a melhor compreensão, subscrevo-me atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Telma Andreia Santos Oliveira

Anexo II**Componentes de formação inicial incidentes na educação inclusiva**

ESEs	Unidade Curricular	Ano/ Semestre	Objectivos	Conteúdos
<i>Beja</i>				
<i>Bragança</i>				
<i>Castelo Branco</i>				
<i>Coimbra</i>				
<i>Guarda</i>				
<i>Leiria</i>				
<i>Lisboa</i>				
<i>Portalegre</i>				
<i>Porto</i>				
<i>Santarém</i>				
<i>Setúbal</i>				
<i>Viana do Castelo</i>				
<i>Viseu</i>				

Anexo III



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Pedagogia Universitária

Machico, 27 de Outubro de 2008

Exmo Senhor

Director Regional de Educação

Eu, Telma Andreia Santos Oliveira, Professora Contratada a exercer funções na EB1/PE de Ribeira Seca, encontrando-me a realizar Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, venho, por este meio, pedir autorização a V.^a Ex.^a para aplicar o Questionário que segue em anexo aos Professores das Escolas do 1.º Ciclo do Concelho de Machico, de modo a poder concretizar a investigação académica a que me propus.

Aguardando a sua resposta com a melhor compreensão, subscrevo-me atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Pedagogia Universitária

Coimbra, Outubro de 2008

Exmo Senhor

Director Regional de Educação

Maria Helena Lopes Damião da Silva, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na qualidade de orientadora da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Pedagogia Universitária -, subordinada ao título: *Educação Inclusiva e formação de professores*, desenvolvida pela Licenciada **Telma Andreia Santos Oliveira**, vem solicitar a V.^a Ex.^a **autorização** para que, no âmbito do estudo empírico que se inclui na referida Dissertação, seja passado um **Questionário a Professores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Machico**.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo IV



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

P/C EB1/PE do Concelho de Machico

EXMA. SENHORA
DELEGADA ESCOLAR
DELEGAÇÃO ESCOLAR DE MACHICO
RUA DR. JOÃO ABEL DE FREITAS
EDIFÍCIO DA EB1 - CAIXA Nº 1
9200-090 MACHICO

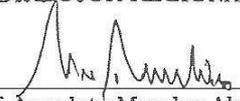
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
Of. 892	24/10/08	1596 /5 Proc. 5.17.7/08	06. NOV 2008

ASSUNTO: **Aplicação do questionário - Educação Inclusiva: formação dos professores e concepções**

Em referência ao v/ofício, informo V. Exa. que nada temos a opor à aplicação do referido inquérito, pela Professora Telma Andreia Santos Oliveira, nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Machico, devendo, no entanto o pedido ser operacionalizado junto das Direcções das referidas Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)



MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Pedagogia Universitária

Anexo V

Questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) Professor(a)

Começo por agradecer a sua disponibilidade.
No âmbito da Dissertação de Mestrado que estou a realizar na Universidade de Coimbra sobre a *Educação Inclusiva* preciso da sua colaboração, a qual se materializa na resposta ao presente questionário.

Devo assegurar-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente, pelo que lhe peço que responda com sinceridade.

Muito obrigada.
Telma Oliveira

Sexo: Feminino Masculino

Tempo de serviço: _____ anos

Situação Profissional: Prof. Quadro Geral Prof. Contratado

Habilitações: Bacharelato Licenciatura Mestrado Outra

1. Conhece as orientações do Ministério da Educação para a *Educação Inclusiva*?

Conheço muito bem

Desconheço

Poderá explicar, por favor?

2. E, conhece as orientações da sua Secretaria Regional de Educação e Cultura para a *Educação Inclusiva*?

Conheço muito bem

Desconheço

Poderá explicar, por favor?

3. Considera dominar as competências para concretizar essas orientações?

Domino muito bem

Não domino

Poderá explicar, por favor?

4. Beneficiou de formação na área da *Educação Inclusiva*?

Sim Não

5. Se respondeu **sim** à pergunta 4

Especifique, por favor, se foi em contexto de (pode escolher as duas alternativas):

Formação inicial Formação contínua

Considera que, no geral, a formação que recebeu foi:

Suficiente Insuficiente

Adequada Desadequada

Poderá explicar, por favor?

6. Considera que necessita de formação na área da *Educação Inclusiva*?

Sim Não

7. Se respondeu **sim** à pergunta 6, poderá especificar, por favor, de que formação necessita?

8. Quais são, no seu entender, as finalidades da *Educação Inclusiva*?

9. Como classifica a validade da *Educação Inclusiva*?

Muito válida

Nada válida

Poderá explicar, por favor?

10. Já teve/tem alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula regular?

Sim Não

11. Se respondeu **sim** à pergunta 10, como foi que organizou/organiza o seu ensino?

Muito obrigada pela sua colaboração.

