

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Raquel Batista de Oliveira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS

ATITUDES, PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA E DE
PRÁTICAS NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Bidarra e Maria da Piedade Vaz-Rebello e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Agosto de 2019

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:
ATITUDES, PERCEÇÃO DA AUTOEFICÁCIA E
DE PRÁTICAS NA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Raquel Batista de Oliveira

Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na especialidade “Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores” orientada pela Professoras Doutoradas Maria da Graça Amaro Bidarra e Maria da Piedade Vaz-Rebelo e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Agosto de 2019

Financiamento

Esta tese foi financiada pela Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Agradecimentos

A escolha pela temática desta tese vai além das minhas vivências acadêmicas no mestrado e doutorado na Universidade de Coimbra, esta escolha foi construída ao longo da minha vida, desde a minha infância até os dias de hoje, relatarei um pouco das minhas experiências de vida ao longo desses agradecimentos.

Início estes agradecimentos as minhas orientadoras Professora Doutora Maria da Graça Bidarra e a Professora Doutora Piedade Vaz-Rebelo que me acompanharam e me orientaram desde o mestrado em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Agradeço pelo apoio para construção do projeto de Doutoramento para concorrer a bolsa CAPES, pelas orientações e pelos incentivos em participar nos congressos e seminários afim de que eu evoluísse nos conhecimento acadêmicos para a construção da minha tese.

Agradeço também ao amigos e professores que fizeram parte desta caminhada, ao Professor Doutor Carlos Barreira que esteve sempre conosco nos congressos para apresentação dos resultados das pesquisas no âmbito da Avaliação Externa de Escolas (AEE), a Margarida Africano que desde o mestrado caminhou conosco nestas vivências acadêmicas. As amigas Teresa e Maria Helena que foram um apoio para mim durante o meu mestrado.

Agradeço a coordenadora do curso de Doutoramento em Ciências da Educação Isabel Festas.

Sou grata as políticas públicas do Governo brasileiro dos anos de 2013/2014 que contribuíram com o apoio aos meus estudos por meio da bolsa CAPES. Sem este financiamento para pesquisa eu não conseguiria concluir meu doutorado. O que as pessoas precisam são de oportunidades que impulsionem o alcance dos seus objetivos.

Não posso deixar de agradecer as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que me impulsionaram a escrever esta tese, acreditando que a a educação é de facto um direito de ‘*Todos*’. Meu muito obrigada às escolas da Região Centro de Portugal que permitiram que eu realizasse a minha pesquisa e meu muito obrigada a todos os participantes que contribuíram com o estudo.

Sou grata aos meus professores da licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba que me incentivaram durante a minha formação. Agradeço em especial ao Professor Doutor Edson Guedes que no meu primeiro dia de aula na sua

disciplina “Fundamentos Filosóficos da Educação I” trouxe a turma informações sobre como estudar em outras universidades, recordo bem dessa aula, hoje estou na Universidade de Coimbra. Não posso deixar de agradecer o Professor Doutor Erenildo que desde o princípio do curso em Pedagogia me incentivou no meu percurso acadêmico, através da escrita do meu primeiro artigo científico sobre o “Uso da Imagem Videográfica no Projeto Escola Zé Peão”. Obrigada Professor Doutor Erenildo por acreditar no meu potencial e de tantos alunos como Raíssa, Evelyn, Marcos que fizeram e fazem parte desta caminhada acadêmica com o senhor. Agradeço ainda a Professora Doutora Maria Elizete que contribuiu para a minha formação acadêmica.

Das memórias também que tenho sobre a minha infância e que me marcou no sentido de acreditar na educação como um direito de todos, foram os incentivos dos meus pais e minha avó Nevinha que confiaram sempre que a educação mudaria a nossa realidade. Eles sempre se esforçaram e lutaram para dar uma boa educação para mim e aos meus irmãos Bruno, Emanuelle e João. Tenho a lembrança de ver meu pai Hamilton preparar a aula a ser ministrada aos seus alunos em uma mesa simples no terraço da nossa casa em Cruz das Armas, essa memória me acompanha e penso que ela também fez parte das minhas escolhas pelo curso de educação. Recordo também da minha mãe Lêda sempre falar para mim e aos meus irmãos que estudássemos pois a nossa herança estava nos estudos. Me vem também a memória a minha avó Nevinha, que esteve sempre presente, se esforçando juntamente com os meus pais, para nos dar uma boa educação. Assim, agradeço meus pais Hamilton e Lêda e a minha avó Nevinha por tanto cuidado, por tanto esforço e pela educação que deu a mim e a meus irmãos.

Agradeço aos meus irmãos Emanuelle, Bruno e João que acreditaram e incentivaram a minha caminhada nos estudos. Em especial, sou grata ao meu irmão Bruno que sempre esteve por perto compartilhando momentos e vivências acadêmicas, sobretudo, sou grata pelo seu auxílio em me dar dicas para o fechamento do meu projeto de doutorado submetido a Bolsa CAPES, obrigada meu irmão.

Agradeço ao meu avô António Rocha pelo apoio dado e pelos momentos compartilhados em nossa família. Sou grata também pelos meus avós que já não estão presentes, Helena e Aluísio. Agradeço aos meus tios Hilton e Maria José, meus primos Vitor e Vitória e Neto por todos os momentos partilhados. Meu muito obrigada aos meus cunhados Hélio e Mamá e ao meu sobrinho lindo Samuel, que trouxe alegria à família. Obrigada a minha tia Sónia e meus primos Ana, Jéssica e Isac que estiveram presentes em muitos momentos da minha vida.

Não posso esquecer de dizer um obrigada as minhas amigas que estão no Brasil, Raíssa Coutinho, Keilla Aragão, Cris Leal e Evelyn Faheina por estarem sempre comigo nos momentos de alegria e tristeza, por incentivarem durante todo o meu percurso, já são quase treze anos de anos de amizade, da qual foi presenteada pelo nosso curso de Pedagogia, obrigada por tudo que tenho vivido com vocês, minhas amigas e irmãs.

Agradeço também as minhas amigas Raíssa Cysneiros, Eunice, Chris, Nádia, Kelly, Juliana Karla, Mylhyans, a minha amiga irmã Carla Juliana por todos os momentos partilhados e pela amizade de sempre, meu muito obrigada. Tenho gratidão as minhas amigas de longas datas, já são vinte e dois anos de amizade, a Gessyca e Balsyane, tantas vicências que guardo na minha memória. Meu muito obrigada também a Adriana e Paulo por me apoiarem em muitos momentos que vivi aqui em Coimbra.

Sou grata aos amigos que Coimbra me presenteou, Ximena (minha primeira amiga de Coimbra) e Tâmara, seres humanos lindos, Bruna, Thiago Melo (meu amigo querido), Thiago Pedro, Marcelo, Natasha, Diego, Cristina, Cris, Joana, Amanda, Marcela, Jonas, Erick, Jo e Jéssica. Agradeço em especial as minhas amigas Júlia e Irene que estiveram sempre presente, que lutaram comigo e me apoiaram em um dos momentos difíceis da minha vida, sou grata por me mostrarem a força que cada mulher pode ter. Digo um muito obrigada também a minha amiga Flávia Carlet e Verónica que sempre estiveram comigo e que me ensinaram tanto com esta convivência, pelos jantares partilhados, pelos diálogos diversos e enriquecedores, tão profundos, obrigada por tudo, muito obrigada também pelo apoio para o término de minha tese. Obrigada ao meu amigo Fábio que também esteve presente nos momentos de alegria e tristeza, obrigada por mostrar esse ser humano lindo que és, pelo apoio para conclusão da minha tese. Obrigada Isabel pela convivência, pelos diálogos estabelecidos, pelo incentivo para conclusão desta tese.

Em especial também quero agradecer aos meus amigos Tereza Paes e Fernando Seabra pelo apoio dado, pelas conversas, pelos jantares maravilhosos e por me fazer estar perto do cão lindo ‘Cajuja’, digo um muito obrigada.

Meu muito obrigada ao querido Sérgio que tem me acompanhado nos últimos momentos para a entrega da tese, obrigada pelo apoio e companheirismo.

Agradeço aos meus amigos e posso dizer minha família de Coimbra, Miguel e Juliana, António e Marle, Beirang e Shiva, Jessiquinha, Zule e Lurian, meu muito obrigada. Em especial a minha amiga Zule por ser minha companhia de aventuras e de

uma viagem linda que fiz à Ásia, ficou na memória. Agradeço, sobretudo, por me apoiar e estender a mão em um dos momentos que mais precisei, obrigada amiga. Sou grata também aos amigos Miguel e Ju que sempre estiveram por perto, pelos jantares partilhados, conversas e apoio nos momentos que tive que tomar decisão. Obrigada Ju pelas viagens que pudemos fazer juntas, tenho memórias lindas que enriquecem a alma, nunca irei esquecer da viagem a Alqueva, Berlim e Quedlimburg, foi incrível.

Resumo

Esta tese insere-se na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular. Dados dos relatórios da Avaliação Externa de Escolas (AEE) revelaram boas práticas de diferenciação e apoios nas escolas portuguesas. No entanto, os relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) do ano 2014 e da Teaching and Learning International Survey (TALIS) de 2009 indicam que os docentes em Portugal sentem necessidade de formação específica para atuar com alunos com NEE. Surge pois o interesse de complementar estes olhares com o conhecimento sobre as atitudes e perceção de autoeficácia e das práticas no domínio da inclusão junto dos atores educativo. Partimos da premissa que as perceções e atitudes dos diferentes atores educativos podem evidenciar alguns aspetos que desafiam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão, quer no âmbito organizacional das escolas, quer no âmbito pedagógico. Enquadrando o estudo do ponto de vista legislativo, conceptual e empírico, utilizamos como metodologia o inquérito por entrevista direcionada aos diferentes atores da comunidade educativa e por questionário dirigido aos docentes das escolas da Zona Centro de Portugal Continental que se destacaram na diferenciação e apoios no âmbito da AEE. Para o tratamento dos dados da entrevista utilizamos a técnica de análise de conteúdo e para o questionário recorremos a estatística descritiva inferenciais com o auxílio do Software SPSS. Nos principais resultados identificados na entrevista, encontraram-se convergências nas respostas dos diferentes atores educativos no âmbito da insuficiência de tempo para o desenvolvimento da prática com alunos com NEE, insuficiência de recursos humanos e materiais, sendo percecionadas práticas de colaboração no âmbito informal e constituindo um desafio a heterogeneidade dos alunos. Acresce que foram identificadas algumas perceções diferenciadas destes atores, designadamente junto dos professores e membros da equipa técnico-pedagógica no âmbito da necessidade de formação específica para atuar com alunos com NEE e participação dos pais na educação escolar dos filhos. Nos resultados do questionário, os docentes apresentaram atitudes favoráveis face à inclusão e Perceção da Autoeficácia Face à Inclusão, em geral, o mesmo acontecendo nos aspetos específicos da Eficácia Para Instrução, Eficácia na Colaboração e Eficácia na Gestão do Comportamento. Os resultados apontam também para a perceção de práticas de Colaboração entre os Docentes do Ensino Especial e os Docentes do Ensino Regular. A respeito da formação, os docentes com especialização na área da educação especial apresentaram atitudes

mais favoráveis à inclusão e Percepção da Autoeficácia face à Inclusão mais elevada, quer em geral quer na Eficácia para Instrução. Identificou-se também uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as Atitudes dos Docentes face à Inclusão e a Percepção da Autoeficácia face à Inclusão. Constatamos ainda a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis e a opinião docente sobre a Colocação Mais Adequada dos Alunos com NEE Severas/Permanentes. No âmbito do modelo preditivo, verificamos que, as Atitudes dos Docentes face à Inclusão, a Percepção da Autoeficácia face à Inclusão, a especialização na área da educação especial e função que o professor exerce predizem a opinião destes professores sobre a Colocação Mais Adequada dos Alunos com NEE Severas/Permanentes. Em suma, percebemos que a heterogeneidade dos alunos, o fortalecimento das práticas de colaboração e a necessidade da formação docente para atuar com alunos com NEE constituem desafios para inclusão destes alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, práticas de diferenciação e apoios, práticas de colaboração, autoeficácia docente, formação de professores.

Abstract

This thesis is situated in the field of the inclusion of students with special educational needs (SEN) in regular schools. Numerous reports from the Avaliação Externa de Escolas (AEE) revealed the existence positive differentiation practices and support in Portuguese schools. Nevertheless, reports from the Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014) and the Teaching and Learning International Survey (2009) revealed that Portuguese teachers feel the need for specific qualifications to work with students with SEN. There is a need for awareness amongst teachers as to the attitudes, perception of self-efficacy, and practices in the context of inclusion. It was hypothesized that teachers' perceptions and attitudes may hinder the enactment of good inclusion practices in the organizational context of schools as well as the pedagogical arena. A methodology inclusive of legislative, conceptual, and empirical perspectives was adopted, and embodied in the form of an interview directed at the educational community and a questionnaire directed at school teachers from the Zona Centro de Portugal Continental, who exhibited an outstanding performance in terms of differentiation and support in the AEE. A content analysis was conducted on the interview data, and for the questionnaire, descriptive and inferential statistics with the support of the statistical package SPSS were applied. Interviews identified similarities in the educational actors' responses as to the shortage of time in which to develop actions toward students with SEN, as well as the lack of human and material resources. In this context, informal collaborative practices were observed. These findings evidence the ongoing challenge for members of the educational system to consider the heterogeneity of the student body. Additionally, distinct views were observed amongst teachers and the technical and pedagogical teams. Those professionals emphasized the need for obtaining a specific formation when working with students with SEN, and the importance of the involvement of parents in the school education of their children. The questionnaires suggested that teachers possess positive attitudes toward inclusion. Teachers also demonstrated a Perception of Self-efficacy Towards Inclusion. Generally, similar results were observed regarding the Efficacy of Instruction, Efficacy of Collaboration and Efficacy of Behavior management. The data also indicate the occurrence of collaborative actions amongst Special Education Teachers and Regular Education Teachers. In relation to teaching formation, teachers with specialization in the area of special education presented more positive attitudes toward inclusion as well as a higher Perception of Self-efficacy Towards Inclusion. These results were observed generally as well as in the Efficacy of Instruction. A positive and statistically significant

relationship was observed between teachers' Attitudes Towards Inclusion, and the Perception of Self-efficacy. A statistically significant correlation between those variables and teachers' opinions on the Most Suitable Placement of Students with Severe/permanent SEN was also observed. It was verified that teachers' Attitudes Towards Inclusion, the Perception of Self-efficacy Towards Inclusion, the role that teachers play in the educational system and the specialization in the field of special educational needs, can be modelled to predict teachers' opinions on the Most Suitable Placement of Students with Severe/permanent SEN. It is concluded that heterogeneity of the student body, strengthening of collaborative actions, and the need for adequate teaching training to work with students with SEN are the main challenges for the inclusion of children with SEN.

KEYWORDS: Inclusive Education, differentiation practices and support, collaborative practices, teaching self-efficacy, teacher training, special educational needs.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo	III
Abstract	V
Introdução	17
Capítulo I - Percursos para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: histórico, legislativo e de avaliação institucional	23
1.1 Percurso histórico e legislativo	23
1.1.1 Da exclusão à integração	23
1.1.2 Da integração à inclusão: evolução legislativa da educação especial	26
1.2 Medidas educativas integradas no Decreto 3/2008	35
1.2.1 Desenvolver o currículo para o alcance das aprendizagens de todos os alunos.....	42
1.2.2 A utilização das adaptações curriculares para a inclusão dos alunos com NEE	46
1.3 Avaliação das medidas educativas do ensino especial	51
Capítulo II - Formação de professores e culturas de colaboração para a inclusão	61
2.1 Conhecimento docente e formação: modelos e paradigmas	62
2.2 Formação docente: contexto histórico dos modelos e alterações face ao processo de Bolonha	68
2.3 Formação inicial, formação contínua e especializada face à uma educação para todos	72
2.4. Colaboração como princípio e estratégia para a inclusão escolar	87
2.4.1 Colaboração no espaço educativo: modelos e culturas de ensino	88
2.4.2 Colaboração, desenvolvimento docente e inclusão: uma análise de estudos empíricos	99
Capítulo III - Perceção de autoeficácia e atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	107
3.1 Perceção da autoeficácia: abordagem concetual	107
3.2 Autoeficácia docente, motivação e satisfação profissional	115
3.3 Das atitudes à perceção da autoeficácia docente na inclusão de alunos com NEE: uma análise de várias pesquisas	120
Capítulo IV - Metodologia da investigação	137
4.1 Contextualização e objetivos	137
4.2 Participantes	138
4.2.1 Participantes no inquérito por entrevista	138

4.2.2 Participantes no inquérito por questionário	139
4.3 Técnicas e procedimentos de recolha de dados	140
4.3.1 Inquérito por entrevista	140
4.3.2 Inquérito por questionário	142
4.3.2.2. Escala para avaliar a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEEs Severas/Permanente (MAP).....	143
4.3.2.3 Escala de Perceção de Autoeficácia dos Docentes Face à Inclusão (TEIP).....	144
4.3.2.4 Escala de Colaboração entre Docentes do Ensino Especial e Docentes do Ensino Regular.....	148
4.3.3 Procedimentos utilizados na recolha de dados.....	148
4.3.3.1 Questões de ética da investigação	149
4.4 Técnicas de análises de dados.....	150
4.4.1 Dados qualitativos	150
4.4.2 Dados quantitativos	152
Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados	153
5.1.1 Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação.....	154
5.1.2 Práticas de colaboração.....	161
5.1.3 Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008	167
5.1.4 Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva.....	173
5.1.6 Necessidades de recursos materiais	181
5.1.7 Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa	185
<i>Discussão dos Resultados</i>	189
5.2 Atitudes e perceção da autoeficácia face à inclusão de alunos com NEE	203
5.2.1 Atitudes, Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente e Perceção da Autoeficácia Docentes Face à Inclusão de Alunos Com NEE, Práticas de Colaboração: dados descritivos.....	203
5.2.2 Atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE e variáveis socioprofissionais	204
5.2.3 Autoeficácia Docente Face à Inclusão de Alunos com NEE (TEIP) e variáveis socioprofissionais	205
5.2.4 Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP)	207

5.2.5 Análise de interdependência das Atitudes, Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP), Percepção da Autoeficácia docente face à inclusão e Colaboração entre os Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular	216
5.2.6 Regressão múltipla hierárquica das variáveis socioprofissionais, Atitudes, Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e Colaboração Entre Docentes do Ensino Regular e Docentes do Ensino Especial	218
<i>Discussão dos resultados</i>	221
Conclusão	229
Bibliografia	239
Legislação consultada.....	247
ANEXOS	249

Índice de Figura

Figura 1. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em quarenta e seis agrupamentos de escolas no ano de 2010/2011 (adaptada de IGE, 2010/2011)	54
Figura 2. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em quarenta e seis agrupamentos de escolas no ano de 2010/2011 (adaptada de IGE, 2010/2011)	Erro! Marcador não definido.
Figura 3. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em quarenta e seis agrupamentos de escolas no ano de 2011/2012 (adaptada de IGEC, 2011/2012)	56
Figura 4. A influência da autoeficácia percebida sobre o comportamento humano (Bandura, 2009, p.180).	108
Figura 5. Diagrama de representação da diferença entre a expectativa da eficácia e exectativa dos resultados (Bandura, 1977, p. 177).	111
Figura 6. Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Mais Severas/Permanentes.	208
Figura 7 Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com autismo severo	209
Figura 8. Percentual de concordância do docente sobre o Colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita.	210
Figura 9. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com surdez/deficiência auditiva profunda.	211
Figura 10. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais apropriada para a inclusão de alunos com cegueira.	212
Figura 11. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Deficiência motora profunda.....	213
Figura 12. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Distúrbios da linguagem e da fala profundos.	214
Figura 13. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Transtorno comportamental e emocional.	215
Figura 14. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Transtorno do desenvolvimento intelectual.	216

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos participantes do inquérito por entrevista.....	139
Quadro 2. Caracterização dos participantes no inquérito por questionário	140
Quadro 3. Principais blocos presentes no guião do inquérito por entrevista.....	141
Quadro 4. Saturação fatorial dos itens da escala Atitudes dos Docentes Face à Inclusão	143
Quadro 5. Saturação fatorial dos componentes principais do MAP.....	144
Quadro 6. Saturação fatorial dos componentes principais da escala perceção da autoeficácia.	145
Quadro 7. Análise dos fatores da escala perceção da autoeficácia.....	147
Quadro 8. Matriz Conceptual das categorias e subcategorias de análise.....	150
Quadro 9. Categoria A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação	154
Quadro 10. Categoria B- Práticas de colaboração	161
Quadro 11. Categoria C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008	167
Quadro 12. Categoria D- Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva	173
Quadro 13. Categoria E- Necessidades de recursos humanos.....	177
Quadro 14. Categoria F- Necessidades de recursos materiais	181
Quadro 15. Categoria G- Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa	185
Quadro 16. Médias e desvio padrão das variáveis	204
Quadro 17. Teste de comparação de médias da habilitação, função que exerce e especialização na área da educação especial, em relação à atitudes docente frente à inclusão	205
Quadro 18. Teste de comparação de médias da especialização em função de TEIP; habilitação, especialização e função que exerce em relação ao fator Eficácia para instrução	206
Quadro 19. Correlações entre as variáveis	218
Quadro 20. Regressão múltipla hierárquica método <i>enter</i> das Atitudes, Perceção da Autoeficácia Face à Inclusão, Colaboração entre Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular e variáveis socioprofissionais	219

Introdução

Ao longo do meu percurso acadêmico e profissional no campo da educação, pude perceber as reais motivações que me levaram às escolhas que faço atualmente. São escolhas com um propósito, quer social, quer profissional, que me tem conduzido a fazer a minha parte para a construção de uma educação e sociedade mais plural, para caminhar em direção à garantia da dignidade de vida e do respeito a cada cidadão, como sustenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A escolha com o propósito social se deve ao facto de que, ao longo desse percurso acadêmico, pude construir uma consciência coletiva acreditando na equidade e garantia dos direitos de todo o cidadão, especificamente das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que tiveram um percurso longo para as suas conquistas de direitos sociais e educativos. A escolha com o propósito profissional deve-se ao meu percurso da formação docente, no qual pude ter algumas vivências que marcaram a minha trajetória enquanto pedagoga.

Desta forma, trago aqui algumas experiências desde o meu curso da licenciatura em pedagogia até ao atual momento de minha vida acadêmica que conduziram toda a minha formação, na qual tive a oportunidade de viver situações no âmbito da docência bem como no campo acadêmico. Um dos primeiros momentos que marcaram a minha vida profissional foi durante a participação como bolsista no Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba, no projeto intitulado “O uso da imagem na alfabetização de jovens e adultos no projeto escola ‘Zé Peão’”, no qual tinha que observar como a imagem do vídeo era utilizada para alfabetizar trabalhadores da construção civil. Esta experiência me fez refletir sobre o meu papel de educadora bem como sobre a prática educativa e como as nossas escolhas são capazes de transformar uma realidade, ou seja, a realidade daqueles trabalhadores civis que através do seu trabalho na construção civil compreenderiam os significados da palavra. Vale a pena citar Freire (1992):

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é

que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que **conhece**, ou vai conhecendo, os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador **vai depositando** nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (p.24).

Outra experiência que marcou a minha trajetória académica na minha formação no curso de pedagogia foi durante o estágio curricular do curso, momento em que, em uma escola da rede pública da cidade de João Pessoa, no Brasil, tive a oportunidade de auxiliar alunos de uma sala de aula de ensino regular, do Primeiro Ciclo. Um destes alunos me fez novamente entender o meu papel como educadora, como condutora do processo de ensino e aprendizagem ainda de acordo com o que refere Freire (1984, p.10): “O educador se reeduca ao educar e o educando ao educar-se, educa a quem o educa. Não há como sair disso. Há uma espécie assim, de ida e de volta”.

Este aluno, pertencente ao segundo ano do Primeiro Ciclo, não conseguia acompanhar a turma, pois não tinha a coordenação motora formada para escrever as primeiras letras. Ele não sabia escrever, mas estava na sala de aula de ensino regular e no segundo ano, isto é, estava integrado porém não incluído. Assim, tive a oportunidade de dar apoio a este aluno, estimulando-o e capacitando-o no processo de aprendizagem da escrita. Por isso, penso que foram estes os momentos que impulsionaram os caminhos que me levaram à escolha da temática da inclusão destes alunos, pelo facto de refletir sobre a minha prática como futura docente e/ou investigadora e por acreditar que a educação é para ‘*todos*’, como está expresso na Declaração de Salamanca (1994).

A reflexão sobre esta prática me fez também escolher o mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Assim sendo, durante este curso de mestrado, na disciplina de “Psicologia das Representações e Interações Educativas”, tive a oportunidade de escolher o tema “inclusão e práticas de colaboração” para a escrita de um artigo como parte integrante da avaliação desta disciplina. Com efeito, pude conhecer um pouco mais sobre a problemática da educação inclusiva de alunos com NEE e importância das práticas de colaboração neste âmbito. Seguidamente, decidi realizar a minha tese de mestrado, envolvendo a temática da inclusão de alunos com NEE, tendo desenvolvido um estudo documental com base nos relatórios (início do Segundo Ciclo avaliativo, 2011/2012) da Avaliação Externa de Escolas (AEE) (Oliveira, 2014) levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), desde 2006. A AEE tem-se constituído, em Portugal, como uma das agendas de políticas educativas que visam contribuir para a qualidade das escolas por meio da

avaliação destas, nos vários domínios que incluem os *Resultados, a Liderança e Gestão e a Prestação do Serviço Educativo*, designadamente, as práticas de diferenciação e apoios.

Tendo procedido ao mapeamento das práticas de inclusão nas escolas que se destacaram no fator diferenciação e apoios, foi identificada uma maior referência de aspetos ligados à inclusão nas *Práticas de Ensino*, enquanto a planificação, monitorização e avaliação tiveram menor destaque., tendo os resultados dessa análise revelado também que essas práticas de diferenciação e apoios tiveram mais destaque nos *Pontos fortes* do que nas *Áreas de melhoria*.

Sendo assim, após este estudo do mestrado, tive o interesse de aprofundar e alargar a pesquisa descrita e, por sua vez, ingressei no doutorado em Ciências da Educação, na especialidade “Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”. Destarte o interesse inicial para realização desta tese, consistiu em complementar o olhar da AEE com o dos diferentes atores da comunidade educativa, nas referidas escolas.

Este interesse assumiu ainda mais relevância tendo em conta que os relatórios internacionais (TALIS, 2009; OCDE, 2014) revelaram que os docentes em Portugal sentem necessidade de formação na área da educação especial para atuar com alunos com NEE. Desta forma, partimos da premissa de que as perceções e atitudes dos diferentes atores educativos podem revelar alguns desafios ao desenvolvimento das práticas de inclusão, tanto no âmbito pedagógico como no âmbito organizacional da escola regular. Neste contexto, esta tese tem como objetivo central analisar atitudes, perceções da autoeficácia e de práticas na comunidade educativa sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular da Região Centro de Portugal Continental.

Tendo como objetivos específicos analisar as perceções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de diferenciação e apoios desenvolvidas no âmbito escolar e caracterizar as opiniões destes atores sobre a aplicação do Decreto-lei 3/2008; observar os aspetos convergentes, diferenciados e divergências nas respostas dos diferentes atores educativos sobre estas práticas e as opiniões sobre o decreto citado; investigar a relação da perceção da autoeficácia e das atitudes dos docentes face à inclusão junto as variáveis sociodemográficas; investigar qual a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEEs mais

severas/permanentes; analisar a relação entre a percepção da autoeficácia, as atitudes dos docentes face à inclusão, a colaboração e as variáveis sociodemográficas .

Para o efeito recorreremos ao inquérito por entrevista e por questionário, conciliando uma abordagem qualitativa e quantitativa. Assim sendo, a estrutura da tese integra cinco capítulos, sendo três de revisão bibliográfica e dois dedicados a investigação empírica. No capítulo I, tendo como título “Percurso para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: histórico, legislativo e da avaliação institucional”, descrevemos o processo histórico e legislativo da inclusão de alunos com NEE no espaço escolar, bem como a utilização das medidas educativas, com base no Decreto-lei 3/2008 para o apoio destes alunos. Seguidamente, referimos algumas medidas de diferenciação e apoios que podem ser desenvolvidas no espaço escolar, trazendo contribuições para as respostas educativas condizentes com a diversidade de alunos presente em sala de aula. Abordamos também a avaliação das medidas educativas destinadas aos alunos com NEE através dos relatórios de síntese das medidas da educação especial da IGEC, dos anos de 2010/2011 a 2012/2013.

No capítulo II, intitulado “Formação de professores e culturas de colaboração para a inclusão”, abordamos concepções sobre os saberes docentes, modelos e paradigmas de formação e a sua evolução. Na sequência, referimos os caminhos possíveis para a construção de uma educação para ‘*todos*’, tentando compreender de que forma a formação inicial, contínua e especializada pode capacitar os docentes a darem respostas educativas face à heterogeneidade de alunos presente em sala de aula. No seguimento, procuramos também perceber como as práticas de colaboração podem contribuir para a ação docente junto a diversidade de alunos presentes em sala de aula. Por sua vez, abordamos as culturas de colaboração e analisamos alguns estudos empíricos em torno das práticas de colaboração como promotoras do desenvolvimento profissional e das contribuições junto às atividades desenvolvidas com os alunos com NEE.

No capítulo III, intitulado “Percepção da autoeficácia e atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais”, com base na teoria da cognição social desenvolvida por Albert Bandura (1977) analisamos o constructo da autoeficácia que refere que a percepção que uma pessoa tem sobre ser capaz de realizar uma atividade, tem impacto sobre esta. Analisam-se ainda as relações entre as atitudes e percepção da autoeficácia docente, motivação e satisfação na profissão. Por fim, analisamos algumas pesquisas e estudos de síntese e revisão bibliográfica onde

apresentam alguns resultados das atitudes e percepção docentes na inclusão de alunos com NEE.

Seguidamente, no capítulo IV intitulado “Metodologia da investigação”, abordamos a problemática a partir da contextualização da investigação, o objetivo central e específicos e as opções metodológicas da tese. Nesta sequência, apresentamos as técnicas e procedimentos de recolha de dados, os instrumentos utilizados e caracterizamos os participantes da investigação.

No capítulo V, intitulado “Apresentação e discussão dos resultados” da investigação, apresentamos e e confrontamos os dados obtidos com os estudos desenvolvidos no âmbito das práticas de colaboração, atitudes e percepção da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE.

Em suma, nas conclusões, apresentamos uma síntese dos principais resultados desta investigação, de acordo com os objetivos prosseguidos, destacando algumas sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos nesta temática.

Capítulo I - Percursos para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: histórico, legislativo e de avaliação institucional

Ao refletirmos sobre a inclusão de alunos com NEE, indagamos qual o percurso histórico e quais os aparatos legais que legitimaram e fortaleceram o acesso à educação de qualidade a estes alunos. Sobre isto, neste capítulo iremos abordar a evolução dos conceitos, da exclusão à inclusão, e das NEEs, o percurso legislativo da Educação Especial, às mudanças em face desta legislação e medidas e práticas educativas que contribuem para a inclusão dos alunos com NEE e a avaliação destas medidas. Para além destes aspetos, ao analisarmos a evolução destes conceitos, ressaltamos a importância de compreender todos os envolvimentos da sociedade que consubstanciaram a inclusão em sua dinâmica social e educativa. Com efeito, no tópico a seguir, discutiremos como as pessoas com NEE eram vistas na sociedade, ou seja, todo o processo histórico em torno da exclusão, segregação, integração e inclusão e, consequentemente, em torno da evolução da terminologia da Educação Especial, isto é, das NEE.

1.1 Percurso histórico e legislativo

1.1.1 Da exclusão à integração

Ao longo da história, as pessoas com algum tipo de deficiência (termo utilizado na época) estavam aquém de direitos básicos e humanos, como o da educação para ‘*todos*’ e do respeito às diferenças. Sobre este percurso histórico, no período da Idade Média, estas pessoas eram excluídas da sociedade, não tinham nenhum direito de participação social enquanto cidadãs, pois não se adequavam ao padrão daquele período (Bairrão, 1998). Segundo Bairrão (1998), este período foi classificado como a época da exclusão. Posteriormente, surge a era da segregação, a qual possibilitou, ainda com limitações, que pessoas com deficiência pudessem frequentar instituições de ensino, no entanto estas estavam à parte e não integradas em escolas ditas “normais”. Apesar deste

período ter sido marcado pela segregação das pessoas com deficiência, foi a partir dele que avançaram vários movimentos em favor da integração de pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

Em Portugal, na década de 60, iniciaram-se mudanças em relação à educação das pessoas com deficiência e desencadeando os movimentos de pais pela integração dos seus filhos em instituições do âmbito educativo (Bairrão, 1998). A década de 60 foi o marco para que outros movimentos ou documentos legais viessem a defender uma proposta educativa para pessoas com deficiência e para que se desse início à substituição de uma abordagem clínica, vivida pela sociedade daquele momento, para uma perspectiva educativa. Foi, então, que no ano de 1978, surge no Reino Unido o Wanorck Report, um documento que dá início ao termo *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) que, conforme Bairrão (1998), muda a perspectiva baseada em conceitos médicos para uma abordagem educativa. Assim, a expressão ‘Necessidades Educativas Especiais’ refere-se ao “[...] desfasamento entre a realização da criança e o que se espera que ela realize, tendo em conta a sua idade cronológica, passando a deficiência a ser vista como um contínuo de Necessidades Especiais de Educação” (Cardoso, 2011, p. 13).

Moital (2012) afirma que

[...] até à década de setenta do século XX, verificou-se uma evolução na qualidade da assistência facultada aos portadores de deficiência, os quais passaram a beneficiar de um tipo de atendimento educativo mais centrado nas suas necessidades que nas suas incapacidades (p.58).

Este documento não só contribuiu para que as mudanças conceituais impulsionassem todo o processo educativo para pessoas com NEE, como também deu início ao movimento da integração destas pessoas, responsabilizando as instituições governamentais a darem oportunidades àquelas de estarem nos mesmos espaços que pessoas ditas ‘normais’. Cardoso (2012) afirma que este documento também

[...] veio impulsionar a educação das crianças com NEE com menos de cinco anos e com mais de dezesseis anos, assim como o aumento de oportunidades destes últimos de inserção na vida activa e novos programas para a formação de professores dos ensinos regular e especializado (p.13).

Sanches e Teodoro (2006) defendem que este documento também possibilitou a mudança e retirada da categorização de pessoas com deficiência e que o termo NEE abrangeu os aspetos ligados às aprendizagens destas. Para Silva (2015, p.21), este documento reforça “[...] o papel das escolas na resposta às NEE dos alunos e à sua inclusão” e que “o conceito introduzido surge associado às dificuldades de aprendizagem e não apenas à deficiência”.

O Warnock Report (1978) ao defender o conceito NEE, afirma que ele está organizado sob algumas bases. A primeira está voltada para o ambiente físico destinado às pessoas com NEE, com as modalidades/técnicas de ensino e com as adaptações curriculares destinadas à essas pessoas. A segunda base refere-se à forma como o currículo é elaborado para essas pessoas, devendo ser adaptado consoante as necessidades delas. E a terceira base remete à conscientização do papel social e do clima emocional que envolve a prática educativa. Essas bases demonstram a importância que o termo NEE teve para que as pessoas com NEE usufríssem das respostas educativas, ainda que com limitações, e foi o marco para que se iniciassem mudanças neste âmbito. Correia (1999) sustenta que o termo NEE está voltado para crianças ou adolescentes que não conseguem ou têm dificuldades de acompanhar o currículo normal, dando respostas educativas apropriadas para o tipo de NEE.

Foram essas alterações conceituais que abriram espaços para o reconhecimento e a inserção das pessoas com NEE nos espaços da sociedade, caminhando para a transição da integração para a inclusão. Acresce que em 1948 foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual, no seu art. 26, refere que a educação é um direito de todas as pessoas, ou seja, a educação é um direito inerente ao ser humano independentemente de sua necessidade de apoio especial. É ainda importante referir a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, no seu art. 24, legitima os direitos dessas pessoas à educação. Com efeito, “vemos assim que existem múltiplos exemplos de Declarações e Convenções internacionais que, ao se referirem ao direito à Educação, referem-se igualmente à inclusão como uma característica inalienável de uma educação plena e completa” (Rodrigues, 2016, p.14).

Estes foram movimentos legitimados por avanços das legislações em defesa da Educação para todos. Gomes afirma que “[...] na história da Educação Especial, as crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento e/ou aprendizagem passaram por diferentes experiências de educação e de ensino, desde a segregação à integração e, mais recentemente, à inclusão” (Gomes, 2013, p.17).

Rodrigues (2016, p. 15) sustenta que a educação para inclusão se faz a partir de “a) uma escola onde todos os alunos aprendam”, da necessidade de “b) que os alunos aprendam numa cultura de respeito e de não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode como ponto de partida”, e de “c) uma escola que construa a aprendizagem com os alunos”. Assim sendo, no tópico a seguir, daremos continuidade aos avanços de legislação que garante a educação como um direito inerente ao ser humano.

1.1.2 Da integração à inclusão: evolução legislativa da educação especial

Para abordarmos a evolução da legislação da educação especial, é necessário adentrarmos no conceito das NEEs. Como discutido anteriormente, ambos caminham juntos e é neste entendimento que referimos os avanços que este termo obteve a partir dos documentos legais e como a legislação da Educação Especial tem força para que haja mudanças no âmbito educativo junto às pessoas com NEE.

Pesquisas em torno das atitudes dos docentes voltadas à inclusão têm demonstrado que, em países com uma legislação específica da Educação Especial, as atitudes dos docentes para a inclusão são mais favoráveis (Bowman 1986 cit. in. Avramidis e Norwich, 2002). Outras pesquisas relataram que em países mais desenvolvidos, como Alemanha, os docentes demonstraram atitudes positivas em face da inclusão, independentemente de ter uma legislação própria para os alunos com NEE (Leyser, Kapperman and Keller, 1994 cit. in Avramidis e Norwich, 2002), rebatendo, dessa forma, a pesquisa anterior.

Sob este propósito, buscamos neste capítulo compreender como a Educação Especial em Portugal foi e tem sido amparada por uma legislação específica que conduz o processo organizacional da escola, que vai desde o âmbito administrativo, ao planeamento e à avaliação e monitorização até a direcionamentos do processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Com efeito, reconhecem-se a heterogeneidade dos alunos, respeitando as suas diferenças cognitivas e sociais, buscando compreender os desafios e as dificuldades apresentados no trabalho com aqueles. É importante destacar que não queremos afirmar que a legislação específica da Educação Especial é determinante para a construção de uma educação inclusiva, mas que ela constitui um aspeto importante que tem possibilitado o desenvolvimento da ação educativa junto aos alunos com NEE.

Em Portugal, no percurso histórico e legislativo, especificamente no ano de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação de Portugal, 1986), que garantiu a integração de crianças com NEE, além de referir “a educação especial como uma Modalidade Especial de Educação Escolar, visando à recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Rebocho, Candeias & Saragoça, 2009, p.40). Ferreira, Prado, Cadaviego (2015) afirmam que esta lei define:

la educación especial como una modalidad del sistema general de educación y proclama como principio organizativo para garantizar el derecho a la diferencia, merced al respeto a las personalidades y a los proyectos individuales y también a la consideración y valoración de los diferentes saberes y culturas. Esta legislación ha configurado una «Escuela para todos», basando el concepto de «Necesidades Educativas Especiales» en criterios pedagógicos (Ferreira, Prado & Cadaviego 2015, p.47).

Apesar de naquele momento existir uma lei que apoiasse a implementação do acesso dos alunos com NEE nas escolas, há autores (Dessemontet, 2012; Marques, 2007 cit. in Silva, 2015) que referem que o processo de integração destes alunos foi falho, uma vez que não deixaria de lado as ideias da segregação, pois só alguns tipos de alunos com NEE é que poderiam frequentar as salas de ensino regular. Para estes autores, no período da integração não houve avanços de carácter pedagógico mas apenas logísticos, ou seja, os alunos com NEE estariam apenas inseridos nas escolas de ensino regular. Para alguns autores, como citado acima, a integração escolar não passou de um movimento que veio substituir a segregação, no entanto, foi este movimento que impulsionou outros caminhos em direção a uma abordagem mais pedagógica e de valorização das diferenças. Morgado (2009, p.74) sustenta que “Neste contexto, começa identificar-se uma ideia central base dos ajustamentos a introduzir, isto é, a ideia de inclusão”.

Além disso, divergindo destes autores sobre esta conceção da integração, Sanches e Teodoro (2006), ao analisarem estudos sobre os conceitos da inclusão e integração, referem que a integração “[...] é o oposto à segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura” (Wolfensberger, 1972 cit. in Sanches & Teodoro, 2006, p.65).

Somando-se a isto, os mesmo autores defendem que:

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (Sanches & Teodoro, 2006, p.66).

Conforme Silva (2009), a integração escolar reformula o termo “normalização”, cuja proposta remete a:

[...] reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais” (p.39) .

Para Silva (2009), a integração escolar de alunos com NEE não proporcionava a estas respostas educativas que os auxiliasse nas suas aprendizagens. Assim sendo, presença no aluno com NEE nas escolas de ensino regular, “ [...] não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas”. (Silva, 2009, p. 141).

Apesar da integração de alunos com NEE ainda possuir entraves quanto às estratégias pedagógicas, foi a partir desse movimento que foram dados os primeiros passos em direção ao crescimento e à valorização do princípio da gratuidade do ensino público básico a estes alunos, possibilitando que um conjunto de ações dessem abertura aos espaços sociais e educativos para os referidos discentes, bem como à participação familiar nessas esferas (Silva, 2009).

Neste propósito, em fevereiro de 1988, surge o Decreto-lei nº 35/88, que dá início ao processo de colocação docente com papel de apoio, visando dar respostas específicas aos alunos com NEE. Assim, estes docentes tinham a responsabilidade de se especializar na área. Os avanços das ideias que fortaleceram os movimentos em busca de respostas às necessidades individuais dos alunos (Staimback & Staimback, 1992 e Correia, 1997 cit. in Morgado, 2009) culminaram em outros documentos legais que

fortaleceram a integração escolar e alavancaram as ideias da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Assim, buscaram-se respostas pedagógicas de respeito e valorização das diferenças.

Com efeito, após a Lei de Bases, seguiu-se o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos, consolidando a obrigatoriedade de alunos com NEE frequentarem a escola, a fim de que obtivessem condições mínimas para dar prosseguimento aos estudos, ao convívio social e à atividade profissional. Seguidamente, em 26 de janeiro de 1990, o governo português tomou a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança, e, em março de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para ‘*Todos*’, em Joimtien, Tailândia. Sobre isto, Rebocho, Candeia e Saragoça (2009) afirmam que:

Os países aí presentes assumiram que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (p.41).

Posteriormente, foi promulgado o Decreto-lei 319/91 que fortaleceu as propostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com NEE. Este decreto “vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (Correia, 1999, p.29). Concomitantemente, foram tomadas medidas educativas que abriram portas para a valorização da diferenciação, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos, tendo um olhar direcionado às suas particularidades.

Este decreto definiu alguns princípios fundamentais da inclusão para alunos com NEE, e o primeiro a ser considerado foi a evolução do conceito de foro médico para critérios pedagógicos, que alargou o conceito de alunos com NEE, defendido pelo Warnock Report, onde referimos no tópico anterior. Assim, a escola passou a ser responsável por dar respostas adequadas a diversidade de alunos presente em sala de aula. Também possibilitou dar orientação educativa adequada aos pais com relação às necessidades de seus filhos (Decreto- Lei 319/91, de 23 de agosto). Silva (2009, p.141) reitera que “o encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta”.

Neste mesmo propósito de construção de espaços plurais que atendessem à heterogeneidade dos alunos, considerando a educação como direito de todos, no ano de 1994, surge a Declaração de Salamanca, que proclama a “*Educação Para Todos*” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito de que toda criança ou jovem tivesse o acesso às escolas regulares, bem como condições necessárias para este acesso, ou seja, a escola e os professores deveriam estar preparados para atenderem a estas necessidades (Unesco,1994). Assim, com a Declaração de Salamanca, reforça-se a concepção de uma *educação para todos* “[...] como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão [...] na nossa sociedade” (Gomes, 2013, p.20). Concomitantemente, a escola mediada por esse processo passaria a atender cada aluno em sua particularidade, característica, necessidade, interesse e capacidade de aprendizagem.

Diante deste percurso histórico e legislativo face à inclusão, é de referir que ele integrou uma série de decisões de âmbito nacional e internacional que se repercutiram na abertura de camadas sociais, ao mesmo tempo em que políticas públicas de valorização das pessoas com NEE assumiam o seu lugar, ainda que com falhas, na sociedade.

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (Silva, 2009, p.144).

Com efeito, ampliam-se os percursos legislativos que vieram dar legitimidade às respostas educativas frente ao conjunto de medidas a serem adotadas pela educação, especificamente, a educação escolar. Essas medidas vêm com a proposta de contribuir para o progresso de todos os alunos, particularmente, os alunos com NEE, no sentido de que estes pudessem adquirir habilidades para avançarem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas também naquelas inseridas dentro do convívio social. É nesse contexto de *educação para todos*, que se iniciam propostas de alterações no funcionamento escolar, ou seja, o aluno com NEE teria o direito a um currículo adaptado, avaliação adaptada, estrutura pedagógica coerente com suas necessidades, colaboração entre membros da equia técnico-pedagógica e professores, e programas educativos desenvolvidos consoante a individualidade cognitiva dos alunos. No entanto,

ainda há um caminho a percorrer para o pleno alcance desta estrutura pedagógica coerente, pois conforme iremos ver neste estudo, mais a frente, há algumas dificuldades para a concretização de uma prática educativa que seja condizente com os propósitos da inclusão.

Desse modo, referimos aqui o Decreto-lei 3/2008 que foi utilizado no estudo empírico desta investigação (uma vez que teve um período determinado para o trabalho de campo) e o mais recente Decreto-lei 54/2018, que será referido mais adiante. O Decreto lei 3/2008, de 7 de janeiro, vem contribuir e reforçar o enquadramento de medidas, princípios, valores, instrumentos necessários para dar respostas educativas de qualidade aos alunos com NEE (Capucha, 2008). Tendo em vista os tipos de NEE dos alunos, “este decreto veio viabilizar a adequação do processo educativo ao nível das actividades e da participação destes alunos num ou em vários domínios da vida” (Capucha, 2008, p.11). No entanto, antes de compreender como essas medidas, princípios, valores e instrumentos estão enquadrados para os alunos com NEE, é importante perceber as alterações na forma de condução do processo de ensino e aprendizagem para estes alunos, bem como a organização do espaço escolar. Estes aspetos estruturam dois conceitos fundamentais: inclusão e integração, os quais se diferenciam no modelo de atendimento ao aluno.

Para alguns autores, como Silva (2009), o Decreto-lei 319 propunha uma educação mais para a integração do que para inclusão, pois à medida que a escola abria suas portas para que pessoas com NEE pudessem frequentar estes espaços, aquelas fechavam as portas para que pessoas com diferentes tipos de NEE tivessem o direito e as condições mínimas de frequentarem as salas de aula de ensino regular. Assim sendo, esta mesma autora apoiada em estudos na área da inclusão, afirma que “[...] se as portas da escola se abriam, as portas das salas de aula pareciam continuar demasiado fechadas à inevitável diversidade dos alunos” (Serrano, 2005, p.30 cit in. Silva, 2009, p.63). Correia (2010) afirma que, no modelo da integração, o aluno seria capacitado em sua aprendizagem até que fosse capaz de se integrar uma sala de ensino regular, ou seja, os serviços de apoio ao aluno estariam fora das salas de ensino regular e a sala de Ensino Especial seria um espaço frequentado em tempo integral pelo aluno com NEE.

Ainda, o modelo para integração, conforme Correia (1999), estava mais centrado no aluno com deficiência motora e sensorial, no entanto, os discentes teriam que estar aptos a acompanharem o currículo normal e, além disso, a presença destes nas salas de ensino regular não alteraria nem a estrutura destes locais nem a didática de ensino. Por

outro lado, o modelo da inclusão “[...] parte do pressuposto de que o aluno com NEE se deve manter na classe regular, embora admita que”, sempre que a situação exigir, “poder-se-á considerar um conjunto de opções que o levem a um apoio fora da classe regular” (Correia, 2010, p.22).

No tocante à inclusão, seu modelo envolve todos aqueles que integram a estrutura escolar, sejam professores, membros da equipa técnico-pedagógica, diretores, coordenadores e pais, no processo educativo do aluno. Silva (2009) afirma que:

[...] numa perspetiva inclusiva, as NEE devem fazer parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola, isto é, a escola, ao progredir no seu todo, passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas a dar aos alunos que sentem dificuldades na aprendizagem (p.63).

Rodrigues (2003) sustenta ainda que a inclusão vai além do estar fisicamente no espaço escolar; ela é a construção de práticas que permitem que a pessoa com NEE se sinta parte deste espaço, sentindo-se responsável por ele. Correia e Cabral (1997 cit. in Morgado,2009) reiteram que:

O desenvolvimento de um modelo inclusivo para as escolas deverá também basear-se numa perspetiva sistémica que envolve diferentes entidades (Estado, comunidade, família, escola, aluno) que num quadro de interdependência funcional e de competência concorrem para a qualidade dos percursos educativos de todos os indivíduos (p.75).

Isto significa que, a conceção de inclusão vai muito além da colocação do aluno com NEE no espaço escolar e conseqüentemente na sala de Ensino Regular, mas implica responder adequadamente à cada tipo de NEE.

O termo inclusão é mais que dá a possibilidade do aluno estar no espaço escolar, é dar a possibilidade a todos os alunos de terem respostas educativas de qualidade que contribuam para as suas aprendizagens. Rodrigues (2016) afirma que uma escola inclusiva é aquela que:

[...] conhecendo as características dos alunos, organiza o currículo para os poder ensinar, diferencia estratégias para os educar e se modifica para lhes proporcionar uma real igualdade de oportunidades e sucesso. [...] Se a escola (quando digo escola, digo toda escola, incluindo todos os adultos que nela trabalham) não for capaz de se modificar, de reinventar a forma como organiza a comunicação, o

ensino, a aprendizagem, as experiências de vida, certamente que nunca será uma escola inclusiva (p.38).

A escola inclusiva na atualidade enfrenta algumas dificuldades, dentre elas, a falta de envolvimento e/ou formação dos agentes educativos e a falta de recursos humanos e materiais destinados à escola. Estes fatores trazem para as escolas e sociedade uma crise identitária sobre a concretização do que é, de facto, a inclusão, uma vez que esta deixa de ser percebida como real para ser perspectivada como ideal. Rodrigues (2016) sustenta que alguns dos problemas que afetam a educação inclusiva nas escolas são, sobretudo, a crise económica que interfere na destinação dos recursos necessários para as escolas, além da falta de capacitação docente, bem como de acessibilidades e de participação da família e comunidade escolar na educação dos alunos.

Foi por meio também dos avanços da legislação que se fortalece a organização do funcionamento da educação para inclusão. Assim sendo, o Decreto-lei 3/2008 destaca-se o enquadramento que formaliza e especifica os objetivos e o Grupo-Alvo dos alunos com NEE; como se deve organizar o funcionamento da Educação Especial através do serviço docente, membros da equipa técnico pedagógica e pais; como seguir o processo de referenciação e avaliação destes alunos; quais as respostas e medidas educativas a serem tomadas; e quais as modalidades específicas da educação (Capucha, 2008). Sobre isto discutiremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

Dando seguimento a estes avanços da legislação para apoiar alunos com NEE e sob uma proposta de educação para ‘*todos*’, em 6 de Julho de 2018, foi promulgado o Decreto-lei 54/2018 que traz algumas alterações advindas do Decreto-lei 3/2008. É importante destacar que, nesta investigação, debruçamo-nos mais detalhadamente sob o decreto anterior, visto que este estava em vigor, sendo utilizado em um dos momentos desta investigação. No entanto, consideramos pertinente referir o decreto atual uma vez que ele já está em campo nas escolas de ensino regular, trazendo algumas reflexões sobre a conceção da educação para ‘*todos*’, não apenas tendo o enfoque para um determinado grupo de alunos, como os com NEE, mas considerando cada aluno em suas particularidades. Sendo assim, abordaremos algumas mudanças estruturadas para a educação especial dentro do Decreto-lei 54/2018. Em vista de, inicialmente, apresentar estas mudanças em face dos normativos anteriores, este Decreto:

[...] não pretende ignorar o caminho inquestionável em matéria de inclusão, que nas últimas décadas Portugal tem vindo a percorrer, mas

obriga, todavia, a reequacionar o papel da escola, o modo com o que esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles. (Pereira et al. 2018, p. 12).

Deste modo, as alterações promulgadas pelo Decreto foram relativas aos sistemas de categorização dos alunos, abandonando o termo Necessidades Educativas Especiais; retirada de um modelo próprio de legislação da educação especial; abandono do CEI, passando a integrar as adaptações curriculares significativas e quando necessário, utilização do sistema de saúde, passando a integrar o Plano de Saúde Individual (Pereira et al., 2018). Destacamos também a presença neste decreto do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos e a utilização das TICs, embora não tenham sido referidas como alterações do presente decreto, mas são importantes de serem mencionados visto que no atual decreto há uma ênfase para estes aspetos.

Conforme estas alterações, sobre a retirada da terminologia das NEEs, sustenta-se a ideia de que a educação deve atender as necessidades de todos os alunos, atentando para as características distintas destes. Entende-se, assim, que a parte integrante destes caminhos é a diferenciação pedagógica, que atentará para os ritmos de aprendizagens, a flexibilidade dos conteúdos e os recursos humanos e materiais disponíveis (Pereira et al, 2018).

Por meio destas respostas educativas para todos os alunos, adota-se uma gestão curricular que visa o sucesso educativo de cada aluno e de todos. Essa gestão curricular, conforme o art. 2º do Decreto, refere as acomodações curriculares, como também as adaptações curriculares significativas e as não significativas (Pereira et al, 2018). Sobre as acomodações curriculares, Pereira et al. (2018) refere que serão utilizados, primeiramente, os conteúdos programáticos presentes no currículo, agregando a estes métodos e estratégias de ensino diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, e, conseqüentemente, a utilização de recursos humanos e materiais.

No que concerne ao Plano de Saúde Individual, expresso no art. 2º e também no art. 24, concedido pela equipa de saúde escolar, ele é destinado a crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, e tem como proposta implementar as medidas que contribuam para as aprendizagens dos alunos. Estas necessidades de saúde especiais, conforme Pereira et al (2018, p. 36), são como “problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistemas, impliquem irregularidades na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.

Sobre o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, o decreto destaca, no seu art. 4º: “Os pais ou encarregados da educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno...” (Pereira et al., 2018, p. 15). Com efeito, de acordo com o mesmo autor, os pais precisam se comprometer a “ [...] participar das reuniões da escola; elaborar o relatório técnico-pedagógico; acompanhar e definir as medidas educativas destinadas aos filhos; elaborar e avaliar o programa individual; solicitar a revisão deste programa; e consultar o processo individual do aluno” (p.16).

Desta forma, “a missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais, e, sempre que possível, o próprio aluno. Neste sentido, todos devem conjugar esforços para a eliminação de barreiras que possam surgir do diálogo e da colaboração entre professores e pais” (Pereira et al., 2018, p. 16). Assim, a escola tem a responsabilidade de promover atividades que envolvam os pais na educação escolar dos filhos. É importante que os pais tenham conhecimento sobre os programas de aprendizagem e avaliação dos filhos, sobre as reuniões de planeamento, como também sobre o conhecimento de todos os membros da comunidade educativa que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, docentes, coordenadores, diretores e membros da equipa técnico-pedagógica.

Em relação ao uso das tecnologias de apoio (TICs) integrando o princípio três do princípio três do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) onde aborda a utilização das aplicações da web para contribuir com a expressão e comunicação dos alunos. Além disso, há os Centros de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC) que são uma “rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio” (Pereira et al., 2018, p.16) contribuindo para as respostas educativas a serem dadas aos alunos com NEE. Assim, o uso das TICs são ferramentas de estratégias pedagógicas para o atendimento dos alunos com NEE, dando a eles condições de avançarem em suas aprendizagens.

1.2 Medidas educativas integradas no Decreto 3/2008

O decreto 3/2008 vem especificar os objetivos da educação para as pessoas com NEE e defende:

[...] a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego (Capucha, 2008, p.15).

No que concerne ao enquadramento no âmbito dos objetivos e do Grupo-Alvo, estes têm como fundamento romper com as contradições dos processos de referenciação e da avaliação de pessoas com NEE, uma vez que nestes processos foram detectados erros que vieram a provocar consequências nas respostas educativas não adequadas a estas pessoas. Conforme Capucha (2008), aumentava o número de alunos com NEE nas escolas e estas não estavam preparadas para darem respostas de qualidade a estes alunos. É nesse sentido, que o Decreto-lei 3/2008 vem com a proposta de especificar o grupo-alvo da educação especial, “[...] bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio” (Capucha, 2008, p.17).

Com efeito, para dar a possibilidade desse grupo alvo, estabelecido pelo Decreto-lei 3/2008, ter respostas consoantes às suas necessidades de aprendizagem, é proposta, nesse mesmo decreto, a reestruturação da organização e do funcionamento da Educação Especial. Desse modo, tal proposta surge com o objetivo de flexibilizar a organização do sistema escolar, propondo que as escolas construam em seus projetos educativos as adequações necessárias para atender a todos os seus alunos, especificamente os alunos com NEE, no processo de ensino e aprendizagem (Capucha, 2008).

Estes projetos educativos, conforme o art. 4º e 27 do Decreto-lei 3/2008, deverão conter as ações e respostas específicas a serem implementadas, as parcerias que deverão ser estabelecidas e as acessibilidades físicas que terão de ser efetuadas de forma que os alunos com NEE possam participar das atividades desenvolvidas em sala de aula (Capucha, 2008). Concomitantemente, reforça-se a qualidade dos serviços educativos prestados e a valorização da diferenciação em face das respostas educativas a estes alunos, com base na criação das escolas de referência.

As escolas de referência estão enquadradas na educação bilíngue de alunos surdos, na educação de alunos cegos e com baixa visão, e nas unidades de ensino que atendem aos alunos com perturbações do espectro do autismo. Somando-se a isto, conforme a proposta, os conselhos executivos poderão efetivar a criação de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

(Capucha, 2008). Conforme Silva (2009) estas Estruturas da Educação Especial vieram dar suporte para que os alunos com NEE de carácter permanente pudessem ter condições mínimas para frequentarem as escolas de ensino regular.

É nesse sentido, de dar as repostas necessárias para o atendimento dos alunos com NEE, que Rodrigues (2003) defende a inclusão como “[...] muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p.95). No entanto, para se dar as respostas adequadas aos alunos com NEE, é preciso identificar os tipos de NEE que estes possuem para que então sejam elaborados planos específicos de acordo com as necessidades destes alunos.

Desse modo, o processo de referenciação e avaliação, presente no art. 5º e 6º do mesmo decreto, especifica quem necessitará de respostas diferenciadas no âmbito da educação especial. Concomitantemente, faz-se uma referenciação para indicar a existência de NEE de carácter permanente, seguindo então a avaliação, caso necessário. No que se refere à avaliação, conforme haja a necessidade de que ela seja feita de modo específico, o conselho executivo poderá solicitar a intervenção “de técnicos ou serviços (médicos, escolas ou unidades, centros de recursos especializados)” (Capucha, 2008, p.22) juntamente com os encarregados da educação, para avaliar as necessidades de cada aluno. Após esta avaliação, será elaborado um relatório técnico-pedagógico com todas as informações do aluno tendo como objetivo dar as respostas educativas corretas para este discente.

Estas respostas educativas têm como propostas a adequação no processo de ensino e aprendizagem e as medidas educativas que integram este processo: os apoios pedagógicos personalizados, o CEI para os alunos com NEE de carácter permanente (caso haja necessidade de o utilizar), as tecnologias de apoio, adequações no processo de avaliação, adequações da matrícula e as modalidades específicas da educação especial. A adequação no processo de ensino e aprendizagem, segundo o art. 16 do mesmo Decreto-lei, tem por fundamento *facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma* dos alunos com NEE de carácter permanente (Capucha, 2008). Esta adequação está baseada nos princípios da diferenciação e da flexibilização do currículo que contribuirá para as aprendizagens do aluno com NEE.

Nessa esfera das estratégias de aprendizagens para os alunos com NEE, o art. 18 do decreto propõe as adequações curriculares para que haja um ajustamento nas atividades do conteúdo curricular sem que haja, contudo, alterações do currículo

comum, aspeto que será discutido mais adiante. Além disso, segundo Capucha (2008), o decreto refere também as tecnologias de apoio que são como um conjunto de equipamentos que têm por objetivo suprir uma determinada limitação funcional e a facilitação da autonomia do aluno com NEE, de forma que eles possam ter um maior desempenho nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e, assim, contribuir para a sua vida social e profissional.

No que concerne às adequações no processo de avaliação a estes alunos, deve respeitar os ritmos de aprendizagem do discente bem como atender ao ano de escolaridade a que este aluno pertence. No decorrer deste processo, poderão ser feitas alterações nos tipos de prova, nos instrumentos de avaliação e certificação e nas condições da avaliação que integram os locais de realização e o tempo destinado (Capucha, 2008). Conforme o mesmo autor, “a avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno” (p.36), ao mesmo tempo que viabiliza os procedimentos corretos para as adequações do currículo, assim como orienta o percurso escolar dos alunos com NEE.

Dessa forma, entendemos que estas medidas (que detalharemos no decorrer deste estudo), referentes à inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular, constituem-se respostas educativas e estratégias de intervenção para que estes alunos tenham todo o suporte e adquirindo habilidades necessárias para suas aprendizagens. A aquisição destas habilidades permite que os alunos com NEE avancem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas naquelas inseridas no convívio social e, futuramente, na vida profissional.

Além destas medidas inseridas no contexto da escola regular, existem as modalidades específicas da educação especial que integram as escolas de referência¹ destinadas a alunos surdos, cegos e com baixa visão, alunos com perturbações do espectro do autismo, e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Capucha, 2008). Estas escolas dão o suporte adequado para que os alunos com NEE de carácter permanente (com uma equipe de psicólogos, terapeutas da fala, musicoterapeutas, especialistas) possam avançar em seus ritmos no contexto académico e social.

¹ Para estas escolas detalharemos mais sobre os seus objetivos e funcionamento no decorrer deste trabalho. Salientamos que estas integram a inclusão destes alunos em nível de aprendizagem e inserção social.

A partir destas medidas e modalidades específicas da educação especial, alargam-se as respostas educativas a serem adotadas pela educação, especificamente, a educação escolar, no propósito de atender adequadamente os alunos com NEE. Essas medidas e modalidades da educação especial vêm com a proposta de contribuir para o progresso dos alunos com NEE e para a construção de uma escola inclusiva.

Para que uma escola seja inclusiva é necessário “[...] que promova a abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogêneos” (Rodrigues, 2007, p.10). De facto, estas questões relativas à efetivação da educação inclusiva, segundo Barroso (2003), estão relacionadas com fatores *exógenos e endógenos* à escola, que envolvem a organização e a estrutura desta, e que regem todo o trabalho pedagógico e as relações dos seus participantes (professores, equipa técnico-pedagógica, pais, alunos, administração). Nesse propósito, a partir desta organização e estrutura da escola, a inclusão de alunos com NEE na sala de ensino regular requer alguns cuidados prévios que responderão às necessidades específicas destes alunos. Dessa forma, algumas medidas são necessárias, com o propósito de contribuir para a inclusão dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem, medidas estas mencionadas por um documento legal que legitima a sua realização no campo escolar.

Conforme o Decreto-lei 3/2008, as medidas voltadas para o ensino especial visa atender às necessidades dos alunos com NEE. Nesse contexto, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), o Programa Individual de Transição (PIT), o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Educativo Individual (CEI) têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento da inclusão daqueles alunos. Sobre estas medidas da educação especial, abordaremos as suas funcionalidades dentro das respostas educativas para os alunos com NEE, como também as implicações em face da utilização delas. Conforme o Decreto-lei 3/2008, a CIF é utilizada com o objetivo de unificar uma linguagem de sinalização das NEE, permitindo uma avaliação coesa e coerente dos alunos. Para ser utilizada é necessário que o aluno seja referenciado, sob a existência ou suspeita de uma NEE.

Após a referência, seguem-se as orientações para a avaliação e, por fim, se o aluno integrar a Educação Especial, será elaborado um PEI consoante a sua necessidade (Capucha, 2008). Este documento legitima a operacionalização para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos com NEE de carácter permanente e tem a proposta de garantir uma qualidade de respostas educativas para estes alunos. Sendo assim, a

escola tem a responsabilidade em implementar as medidas educativas adequadas aos discente, com o propósito de promover a sua aprendizagem e o seu envolvimento nas atividades desenvolvidas em contexto escolar. Sobre o PEI, Capucha (2008, p.25) afirma que trata-se de “[...]um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo”. É importante considerar que, a construção deste documento precisar se adequar ao contexto de cada escola e a realidade dos alunos, para que haja uma coerência das respostas educativas a serem dadas a estes.

Sustentando esta ideia, Correia (2008, p.339) afirma que o PEI, “[...]deve também considerar fatores como o estatuto socioeconómico, as condições de habilidades e as interações intrafamiliares, mais respeitantes aos ambientes envolventes do aluno”. O PEI precisa estar de acordo com o que de facto estes alunos necessitam proporcionando a estes a sua inclusão, quer no âmbito cognitivo, quer no âmbito social. Embora haja algumas particularidades quanto a isto, o documento ainda se caracteriza como uma medida importante para o atendimento dos alunos com NEE, e, consoante a NEE destes, pode ser complementado pelo PIT, que é elaborado três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

O PIT, tal como exposto acima, é um documento complementar do PEI, ou seja, caso o aluno com NEE apresente dificuldades que o impeçam de adquirir competências definidas pelo currículo comum, ele poderá, três anos antes que acabe a escolaridade obrigatória, integrar o PEI com o PIT (Capucha, 2008). Nesse contexto, o PIT caracteriza-se como um documento que tem por objetivo proporcionar ao aluno com NEE a sua capacitação para adquirir competências sociais.

Consubstancialmente, conforme o Decreto-lei 3/2008, em seu art. 14, este documento deve ser flexível, respondendo adequadamente as aspirações e competências do aluno, devendo também clarificar e definir as etapas necessárias para o desenvolvimento das ações desde o início até a conclusão do percurso educativo (Capucha, 2008). O PIT deve considerar a componente de transição escolar do aluno, ou seja, deve preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a convivência na sociedade, conforme Correia (2008). O PIT deve ser elaborado considerando as habilidades e os interesses do aluno, capacitando-o como cidadão para os desafios da vida diária.

Correia (2008) também defende que o PIT deve assentar na [...] observação cuidada e correcta das potencialidades e limitações do aluno, tendo portanto em conta as suas preferências, interesses, capacidades e necessidades [...] (p.40). É importante referir que a utilização do PIT dá-se a alunos que têm o CEI como parte integrante da sua componente educativa. Dessa forma, é pertinente abordarmos alguns aspetos presentes no CEI para entendermos os direcionamentos da utilização de determinados conteúdos junto aos alunos com NEE permanente. Este documento, no art. 21 do Decreto-lei 3/2008, defende que o currículo comum será alterado conforme o tipo de NEE do aluno, ou seja, se esta for permanente, a alteração pode concretizar-se

[...] na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de objetivos e conteúdos; na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastantes específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades); na eliminação de áreas curriculares (Capucha, 2008, p.37).

O documento propõe atividades que sejam úteis aos diversos contextos de vida do aluno, isto é, que as competências definidas possam ter significado para o aluno atendendo às suas expectativas sociais. No entanto, é de ressaltar que este documento só será utilizado quando não houver mais possibilidade de utilização do currículo comum (Correia, 2010). Sustentando a afirmação deste autor, a utilização do CEI, embora trabalhe as componentes sociais do aluno, tendo por base o nível de funcionalidade deste, retira a possibilidade, quando a NEE é de caráter permanente, do aluno ter acesso a experiências de aprendizagens iguais aos demais alunos. Ao sabermos que cada aluno tem seus ritmos de aprendizagem, é preciso respeitar as suas diferenças por meio do desenvolvimento de estratégias educativas que visem à construção de respostas igualitárias e diferenciadas para o aluno.

Nesta perspetiva, em meio às respostas adequadas a serem dadas aos alunos com NEE de caráter permanente, Rodrigues (2001) afirma que a escola enfrenta alguns dilemas que integram a organização da sala de aula e do ensino para o alcance de todos os alunos, ou seja, o conteúdo curricular a ser trabalhado neste espaço. A escola inclusiva não restringe o acesso de seus alunos ao conhecimento, mas compreende que todos, independentemente de suas limitações, são capazes de desenvolver habilidades interligadas com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a escola deve contribuir

para o desenvolvimento de respostas educativas que alcancem a diversidade da sala de aula. Nessa proposta, entendemos que o progresso de todos os alunos em suas aprendizagens depende de um conjunto de ações inseridas dentro e fora da sala de aula, que precisam ser adequadas e diferenciadas mediante as necessidades de cada aluno e, particularmente, do aluno com NEE (Leite, 2011). Conforme a afirmação de Leite (2011), a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças de cada aluno e que busca dar respostas educativas eficazes a todos.

1.2.1 Desenvolver o currículo para o alcance das aprendizagens de todos os alunos

Ao abordarmos a escola inclusiva, devemos pôr em destaque concepções e práticas que orientam as aprendizagens dos alunos, tendo em conta o reconhecimento destes, de acordo com suas singularidades, na apropriação do conhecimento escolar e dos contextos de vida de cada um. Dentre essas concepções e práticas que desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem estão o currículo e a avaliação. Sobre isto, neste tópico nos debruçaremos mais sobre o currículo, visto que este é o condutor principal do processo de ensino e aprendizagem. Para a construção de uma escola inclusiva, é preciso considerar algumas questões que envolvem procedimentos e práticas de utilização do currículo condizente com a heterogeneidade presente no ambiente escolar. É por meio dessa concepção que neste tópico abordaremos alguns pontos presentes nas formas de deliberação do uso do currículo nas escolas de ensino regular, para todos os alunos, especificamente os com NEE.

Ao falarmos especificamente sobre o currículo, devemos ter em consideração o percurso histórico das mudanças do ingresso na educação, isto é, com a ampliação do acesso à educação, a escola passou a ter um desafio maior ao possibilitar a um grupo heterogéneo de alunos condições mínimas de aprendizagem. Nesse entendimento, Roldão (1999, p.29) afirma que não seria “[...] possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido”. Leite (2011) reitera que:

Em face da heterogeneidade actual da população escolar, o currículo uniforme mostra-se ineficaz e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que garantam o acesso de todos e de cada um dos seus alunos às aprendizagens consideradas socialmente necessárias (p.8).

Definir o currículo, conforme Roldão (1999), não é uma tarefa fácil, e é nele que se “[...] tem um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso” (Sage, 1999, p.235). Roldão (1999, p.24) define ainda o currículo escolar como sendo “[...] um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Nesse entendimento surgem algumas questões que perpassam a proposta da inclusão dos alunos com NEE: o currículo da escola contemporânea respeita as individualidades (Roldão, 2003a) dos alunos, seja nos diferentes ritmos de aprendizagens, seja no âmbito dos contextos de vida? Além disso, o sistema educativo abre espaço para que as escolas tenham a liberdade no direcionamento do que se deve trabalhar? Para tanto, destacamos a diferenciação curricular que traz algumas respostas para estas questões. Conforme Sousa (2010), esta diferenciação integra alguns fatores que perpassam o modelo do sistema educacional, a gestão do currículo, a presença da diversidade de alunos em sala de aula, a organização do ensino e as conduções políticas que deliberam as competências gerais e específicas do que o aluno deverá aprender.

A diferenciação curricular está veiculada à gestão curricular, dada a necessidade de que aquilo que é organizado para compor um conteúdo programático que esteja próximo à realidade do aluno (Roldão, 2003a). Sousa (2010) reitera que é impossível falar em diferenciação curricular sem falar sobre a gestão do currículo, já que quem gere precisa tomar decisões políticas descentralizadoras que terão impacto nas respostas individuais do aluno. Ao mesmo tempo, quem gere o currículo precisa também estar próximo à realidade do aluno, para que não sejam tomadas decisões por atores que estão aquém dos contextos de vida dos alunos.

O mais adequado seria que os docentes ou gestores da escola tivessem a garantia da autonomia para decidir sobre o que deve ser trabalhado, consoante as necessidades locais do aluno. No entanto, esta é uma tarefa difícil, uma vez que:

[...] o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, já definiu a política acerca da natureza de tais aprendizagens. De acordo com os documentos oficiais publicados pelo referido departamento governamental, considera-se essencial que o aluno que conclui o ensino básico domine uma série de competências gerais e de competências específicas por área disciplinar ou por disciplina. (Sousa, 2010, p.14).

Segundo Roldão (1999), a gestão do currículo sobre o *que ensinar, como ensinar e por que* percorrer estes caminhos para alcançar determinados resultados, constitui uma tarefa difícil para os agentes educativos presentes na escola. Isso acontece porque há uma centralização do currículo em quem o delibera, no sentido de que ele integra aspetos nacionais e globais e que, portanto, distanciam-se de realidades e contextos locais da escola e do aluno (Roldão, 2003a). A quem é dada a responsabilidade de deliberar o currículo deve refletir sobre o que está proposto em âmbito global para, então, conseguir organizar o currículo considerando o âmbito local (Roldão, 1999).

Nessa tarefa deliberativa do currículo, o professor fica aquém das “[...] decisões curriculares sobre “o que ensinar”, “a quem” e “para quê” (Leite, 2011, p.9). Isso porque é necessário que o docente decida de forma coesa e crítica o que balizará a sua prática que, conforme Leite (2011), é definido como projeto estratégico de intervenção. Nessa direção, Roldão (1999, p.39) defende que “trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas”. Roldão (2003b) reitera ainda que é preciso gerir o currículo considerando os contextos locais dos alunos para dar melhores respostas educativas a estes e promover o sucesso de suas aprendizagens.

Ainda assim, é fundamental que, por mais que o professor tenha liberdade neste processo, este seja integrado num trabalho colaborativo entre o docente e aqueles que compõem o grupo deliberativo das decisões curriculares (Leite, 2011). A mesma autora citada refere ainda que este trabalho remete à construção de um projeto curricular que surge a partir do Projeto Educativo da escola, sendo necessária a adequação do currículo às necessidades locais e contextuais do Agrupamento de Escolas.

Desse modo, é fundamental:

[...] que os agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto – adequação às características da comunidade em que o Agrupamento se insere, às características dos alunos e também às características dos corpos docente e não docente que ali desenvolvem a sua actividade profissional. Essa adequação implica uma análise cuidada da situação de partida e a formulação clara e consensual dos problemas identificados, de modo a tornar possível o estabelecimento de metas e a organização das estratégias gerais comuns que favoreçam a consecução dessas metas (Leite, 2011, p.10).

Para tanto, são necessárias não apenas a construção de um projeto curricular da escola e a participação dos agentes educativos neste processo, mas também que estes agentes tenham a responsabilidade e consciência sobre as decisões coletivas de princípios, valores e regras deste documento (Leite, 2011). Ter em consideração estes fatores remete ao entendimento de que o currículo precisa ser flexível, estando próximo da realidade do aluno.

Com efeito, as experiências de aprendizagens dos alunos, como também suas atitudes e habilidades não podem estar conectadas com um currículo pouco flexível com conteúdos. Roldão (1999,p. 29) afirma que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido”. O currículo necessita respeitar as experiências de vida do aluno, dando possibilidade ao professor e a todos aqueles que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de tomarem a decisão sobre o *que ensinar, como ensinar e para que ensinar* (Roldão, 1999;2003a). Neste entendimento, o currículo caracterizar-se-á como uma estrutura flexível que se adequa à heterogeneidade presente na sala de aula, respeitando ritmos de aprendizagens, capacidades e interesses diferenciados, expressos já no Decreto-lei 54 de 2018 (Pereira et al., 2018) e no Decreto-lei 55/2018. Apesar de neste tópico abordarmos as medidas de diferenciação e apoios referente ao Decreto-lei 3/2008, é importante referimos as medidas presentes no atual Decreto-lei 54/2018, uma vez que este enfatiza mais a utilização do currículo sob uma perspectiva de diferenciação pedagógica. Unindo-se a isto o Decreto-lei 55/2018 refere a diferenciação curricular como uma medida a ser adotada pela escola no propósito de contribuir para educação para *‘todos’*.

A presença da heterogeneidade na sala de aula implica que o professor valorize a diferenciação garantindo respostas educativas igualitárias a todos os alunos (Niza, 1996). O currículo, como ferramenta flexível que valoriza a diferenciação pedagógica, estará integrado diante de alguns aspetos abaixo referenciados:

- ✓ A necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- ✓ O enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;
- ✓ A ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;
- ✓ A reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o

discurso da norma pelo discurso da contextualidade (Rodrigues, 1999, p.37-38).

No entanto, é de considerar que a flexibilização do currículo deve ser pensada sob uma vertente “[...] de aprendizagens a garantir, no final, que terá de ser comum, e que deverá ser objecto de adequados procedimentos de pilotagem e avaliação externa e interna” (Roldão 1999, p.34).

Importa pensarmos que “a diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares atuais obriga a Instituição Escola a repensar as suas práticas” (Cunha, 2010, p.11). Com este propósito, o professor deve desenvolver atividades que façam sentido, tenham significado para o aluno, e a escola deve propor meios e caminhos para o progresso da construção/condução dessas atividades. Roldão (1999) reitera que o que está presente no currículo nacional deve

[...] conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura (p.29).

Esta eficácia aceitável remete ao progresso nas aprendizagens dos alunos com NEE junto aos conteúdos programáticos, sendo necessário manter uma estrutura flexível do currículo e elaborar estratégias que permitam àqueles alunos o seu envolvimento e desenvolvimento. Para tanto, há duas possibilidades: a primeira integra os alunos com NEE de carácter temporário e a segunda integra os alunos com NEE de carácter permanente. Estas duas possibilidades inserem-se, respetivamente, na adaptação do currículo comum, mediante a elaboração de atividades diferenciadas, e a segunda remete à utilização do CEI, com alterações significativas do currículo comum. Sobre as adaptações curriculares, discutiremos no tópico seguinte.

1.2.2 A utilização das adaptações curriculares para a inclusão dos alunos com NEE

Ao abordarmos as adaptações curriculares para alunos com NEE temporária, precisamos entender os modos como se processam a gestão e utilização do currículo comum no espaço escolar, ou seja, quem delibera o currículo comum, quem gere e quem o executa em sala de aula de ensino regular. Isto significa que, as adaptações do currículo comum são inerentes à forma como o currículo é deliberado e executado no

espaço escolar. Sendo assim, é por meio da utilização da diferenciação curricular (a qual não foi explicitada no Decreto-lei 3/2008, porém constitui como uma das medidas adotadas para a educação para ‘todos’, presentes no Decreto-lei 55/2018) que as adaptações do currículo comum podem traduzir atividades que alcancem as necessidades dos alunos com NEE temporário.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008, as adaptações do currículo comum (em face da elaboração de atividades diferenciadas) e utilização do CEI são medidas utilizadas consoante o nível de necessidade do aluno com NEE. É preciso respeitar a individualidade e ritmos de aprendizagens dos alunos e para isso é necessário que se ampliem as respostas educativas a estes alunos.

Leite (2011) afirma que:

Os currículos adaptados são necessários em face da dificuldade de aprendizagem de múltiplas origens e correspondem a adequações do currículo comum; já os currículos especiais são exceções que se tornam necessárias perante quadros de dificuldades graves no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo quando afectam a autonomia e/ou a socialização (p.24).

Cunha (2010) reitera que estas adaptações curriculares

“[...] devem surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de ações adequadas, com o objetivo de melhorar os resultados educativos de cada aluno na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com NEE” (p.19).

O autor acima referido defende ainda que as adaptações curriculares sejam expressas através de projetos em âmbito mais geral, de projetos curriculares da escola e, mais especificamente, através do projeto curricular de turma. Os casos específicos podem ter um carácter individual, no qual é fundamental seguir

[...] um conjunto de ajustamentos que é necessário fazer ao Projeto Curricular de Turma para dar resposta às necessidades especiais de um determinado aluno, sem pôr em causa, no entanto, as competências de saída de cada ciclo de escolaridade” (Leite 2005:14 cit. in. Cunha, 2010, p. 20).

Entendemos que, nas adaptações do currículo comum, o professor poderá elaborar algumas estratégias flexíveis à diversidade dos alunos com NEE de carácter temporário. Desse modo, poderá adaptar as atividades que serão desenvolvidas, referentes à unidade curricular, comportando as diferentes habilidades e competências dos alunos, não alterando assim o currículo comum. Logo, ainda que os

“[...] objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (Alper, Stainback & Stefanich, 1999, p.240).

Ainda assim, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, em seu art. 18, refere que as adequações curriculares individuais não afetarão o currículo comum e, a depender do nível de funcionalidade do aluno, poderão introduzir determinados objetivos e conteúdos intermédios ou mesmo serem dispensadas algumas atividades (Capucha, 2008).

Numa abordagem inclusiva, o currículo do ensino regular não pode ser rígido, padronizado e sem possibilidade de modificação no que concerne às adaptações das atividades; também não podem desconsiderar as experiências e os conhecimentos de alunos e professores como fonte de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Alguns posicionamentos declaram que o currículo rígido e estruturado não permite que o professor seja autónomo na condução do ensino, limitando-lhe o papel de acompanhar cada aluno em suas individualidades e de ser capaz de desenvolver atividades consoante as exigências demandadas para cada aluno (Coles, 1988; Popplin, 1998 cit. in Correia, 2010). Concomitantemente, o aluno será agente passivo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os conhecimentos a ele ensinados estarão fora de seu contexto, ausentes de sentidos, e o professor será apenas o condutor daquilo que já está predeterminado, sem poder adaptar atividades consoante as necessidades que forem sendo apresentadas. Roldão (2003b) faz uma crítica sobre a lógica de um currículo padronizado, destacando que esta padronização é fruto de um controlo do que se ensina e do que se aprende. É preciso que a escola tenha a responsabilidade de dar respostas educativas coerentes com o público que dela faz parte.

Madureira e Leite (2003, p.92) expõem que “um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como

os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens”. Para tanto, a presença de um currículo flexível permite a concretização de um trabalho autônomo por parte da equipa de docentes que tenham como fundamentos a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para além da flexibilização curricular, precisamos entender que o seu foco central será atender a diversidade e os ritmos de aprendizagens, não afetando as competências de saída de cada ciclo da escolaridade (Capucha, 2008), mas dando a possibilidade para que todos os alunos se sintam incluídos, obtendo respostas positivas em seu aproveitamento escolar.

Ainda, conforme Madureira e Leite (2003), para concretizar as adaptações das atividades curriculares, é necessário que se avance em alguns fatores que estão expressos: no âmbito de escola, uma vez que esta, em seu Projeto Educativo, pode não se adequar às características e necessidades de populações específicas; no âmbito da turma, ou seja, nas diferenças existentes nelas, no sentido de que cada uma tem suas particularidades; e no âmbito do aluno com NEE, ao considerar as suas particularidades, isto é, ainda que as atividades dentro da sala de ensino regular sejam aplicadas a este, têm de ser complementadas junto aos apoios ou técnicos especialistas presentes na escola ou exterior a ela, sempre que houver necessidade. Neste entendimento, à margem do contexto pedagógico, estas adaptações requererão a colaboração de um trabalho em equipa entre professores, técnicos especialistas, pessoal de apoio e direção, para a concretização de um trabalho estratégico frente à inclusão de todos os alunos no contexto educativo.

Sobre as estratégias desenvolvidas em sala de aula referentes ao currículo e ao processo de ensino e aprendizagem, sabemos que estas não dependem apenas do professor de ensino regular, mas dos docentes de ensino especial, membros da equipa técnico-pedagógica, para que contribuam para o progresso do ensino na sala de aula. Nessa perspetiva, em um trabalho colaborativo, os professores de ensino regular, o professores de ensino especial e membros da equipa técnico-pedagógica poderão contribuir para o progresso dos alunos face aos objetivos educacionais.

Este trabalho colaborativo da equipa de professores de ensino regular, ensino especial e membros da equipa técnico-pedagógica é imprescindível, pois haverá momentos em que o professor de ensino regular não terá capacitação para atuar em uma necessidade específica que um aluno ou um grupo de alunos com NEE venham a apresentar. Assim, os professores de ensino especial poderão auxiliar na condução da atividade a ser aplicada, com base no PEI do aluno. Com efeito, quando houver alguma

situação em que esta equipa de professores não possui capacitação para atuar em um caso específico na sala de aula de ensino regular, ela solicitará a intervenção de algum especialista para que o aluno seja, ou não, encaminhado a uma sala específica ou a serviços técnicos exteriores (Capucha, 2008).

Somando aos fatores da colaboração entre os agentes educativos, a escola, enquanto instituição autónoma, pode contribuir para o bom desenvolvimento das atividades a serem aplicadas aos alunos. Cunha (2010) defende que o projeto educativo pode ser uma fonte viável na boa relação da ação educativa e da sua organização. O projeto educativo, enquanto documento que estrutura toda a ação educativa da escola, deve ser direcionado de forma participada, valorizando os princípios da interação entre os vários agentes educativos, nas suas responsabilidades face à sua execução e de acordo com as necessidades e característica da comunidade educativa. “Assim sendo, é noutros contextos de decisão curricular, nomeadamente ao nível intermédio (a escola) e ao nível concreto (a sala de aula) que se constrói o projecto de escola e o projecto didáctico ou de turma respectivamente” (Cunha, 2010, p.34).

O projeto curricular deve contemplar propostas curriculares que atendam às especificidades do meio e que valorizem a diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Conforme o pensamento de Leite (2005),

o projecto curricular de escola define os aspetos curriculares em que esta deve investir, as linhas pedagógicas orientadoras, o modo de operacionalização dos processos interdisciplinares e transdisciplinares, os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos e, portanto, também do processo de ensino e aprendizagem (p.12).

Entretanto, apesar de ser importante a elaboração do projecto curricular da escola, a fim de que todos os alunos sejam incluídos em suas particularidades face às aprendizagens, é preciso considerarmos que cada turma possui sua própria dinâmica. Assim, é necessário que o projeto curricular de turma (PCT) seja desenvolvido, o qual permitirá “[...] a articulação horizontal e vertical do currículo entre áreas disciplinares e conteúdos”, possibilitando “o respeito pelos alunos a que se destinam, tendo como função produzir aprendizagens significativas.” (Gomes, 2013, p.14).

No entanto, apesar destes fatores pedagógicos associados à inclusão, sabemos que a presença de objetivos adequados que promovam a igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem são, na prática, ainda precários. Isto se dá pela falta

de estratégias no que se refere à diversidade curricular que integra diversos fatores, como a qualidade da gestão dos recursos humanos; a ineficácia das práticas desenvolvidas; as dificuldades do processo de sinalização e avaliação; os conceitos adequados em face das NEEs de carácter permanente e temporário; as propostas corretas da prática do pessoal de apoio e a cooperação deste pessoal com o professor de ensino regular. Estas são situações que ultrapassam toda a estrutura do processo de ensino e aprendizagem e se conectam com o currículo e com o projeto educativo.

1.3 Avaliação das medidas educativas do ensino especial

As medidas da educação especial, descritas anteriormente, são alvo de avaliação pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), órgão pertencente ao Ministério da Educação e Ciência em Portugal. Neste tópico, daremos ênfase a avaliação destas medidas, que foram detalhadas ao longo deste capítulo, sendo a parte da avaliação institucional das escolas, uma outra atividade realizada pela IGEC, detalhada no capítulo da contextualização dos estudos. Estas atividades avaliativas inserem-se na agenda de políticas educativas que visam garantir a qualidade das respostas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino. Nesse contexto sabendo que a inclusão de alunos com NEE se faz por meio da qualidade da educação para ‘todos’, a avaliação das medidas objetiva “[...] assegurar a qualidade das respostas educativas proporcionadas pela educação especial e zelar pela equidade e pela salvaguarda dos legítimos interesses das crianças e jovens [...]” (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p. 5). Com efeito, a IGEC, com base no Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, acompanha e avalia as medidas educativas aplicadas nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico e secundário, paralelamente à Avaliação Externa de Escolas iniciada em 2006. Com os resultados destas intervenções, são elaborados relatórios que estão publicados na página da IGEC.

A avaliação das medidas da educação especial teve início no letivo de 2010-2011, quando foram integrados 47 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no âmbito das cinco delegações regionais da IGEC. Efetivamente, para integrar este tópico, serão apresentados os dados referentes aos relatórios da avaliação das medidas no ano letivo citado até o ano letivo de 2012/2013, os quais estão disponíveis na página da IGEC. Nos primeiros anos letivos, a avaliação centrou-se em três áreas:

- I) Capacitação das escolas para uma organização, gestão e ação educativa eficazes;
 - II) Conhecimento e regulação do funcionamento da educação especial;
 - III) Inclusão e participação escolar e social dos alunos com necessidades educativas especiais.
- (Inspeção Geral da Educação, 2011-2012, p.6)

Dessa forma, amparada pelo princípio da qualidade e equidade na *Prestação do Serviço Educativo*, a avaliação das medidas da educação especial possuiu nestes anos letivos, como objetivos específicos, o acompanhamento, a organização e o funcionamento da Educação Especial; a apreciação das respostas educativas proporcionadas às crianças e aos jovens com NEE de carácter permanente, os seus resultados alcançados e a contribuição para a regulação da organização e do funcionamento da Educação Especial (IGE, 2010/2011; IGEC, 2012/2013).

Com efeito, dentre esses objetivos, foram considerados para constituir a avaliação no ano letivo de 2010/2011:

- ✓ O planeamento da Educação Especial;
- ✓ Os procedimentos de referência e avaliação;
- ✓ A elaboração e execução dos programas educativos individuais;
- ✓ A articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, serviços e entidades;
- ✓ A gestão dos recursos humanos e materiais quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade (IGE, 2010/2011, p. 7).

É de referir que nos anos de 2011/2012 e 2012/2013 foi complementado a estes objetivos, a articulação com o sistema de intervenção precoce na infância.

Sobre o ano de 2010/2011, iremos apresentar os aspetos positivos e os aspetos apontados para melhoria nas escolas, contendo uma síntese dos resultados da avaliação das medidas educativas, envolvendo o planeamento e organização da educação especial. Acresce que iremos nos deter aos aspetos que contribuirão para as discussões dos resultados apresentados nesta tese. No primeiro ano letivo, de 2010/2011, analisamos os resultados envolvendo 47 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, que descrevemos a seguir.

Assim, de acordo com a Figura 1 as percentagens presente nos aspetos positivos em 47 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são: mobilização dos recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial, com uma percentagem de 51% , desenvolvimento de uma estratégia de formação para os agentes envolvidos na Educação Especial, com uma percentagem de 6%, definição de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial com 12%. Ainda sobre a percentagem destes aspetos positivos têm-se: a previsão de respostas diferenciadas para as crianças e os alunos com 8% , a estratégia de formação interna para pais com 2% e os documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial com 36%.

Sobre a percentagem dos aspetos a melhorar neste ano letivo, presente na Figura 1 tem-se: mobilização dos recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial com uma percentagem de 29%, desenvolvimento de uma estratégia de formação para os agentes envolvidos na Educação Especial com 36%, definição de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial com 51% . Além disso neste ano letivo apresenta-se a previsão de respostas diferenciadas para as crianças e os alunos com 2% e estratégia de formação interna para pais com 14% e os documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial com 61%.

Relativamente às diferenças do percentual dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar em 47 agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, considera-se que, no âmbito mobilização dos recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial houve uma diferença de 32% do aspeto positivo ao aspeto a melhorar, isto significa que há um destaque maior para os aspetos positivos. No que respeita desenvolvimento de uma estratégia de formação para os agentes envolvidos na Educação Especial houve uma diferença de 30% do aspeto a melhorar em relação ao aspeto positivo, o que demonstra que o aspeto a melhorar é mais evidente que o aspeto positivo.

Sobre o desenvolvimento de uma estratégia de formação para os agentes envolvidos na Educação Especial houve uma diferença de 30% do percentual do aspeto a melhorar ao aspeto positivo, significando que o aspeto a melhorar destaca-se neste âmbito. Ainda, no que se refere a previsão de respostas diferenciadas para as crianças e os alunos houve uma diferença de 6% no percentual dos aspeto a melhorar ao aspeto positivo, não havendo um aumento significativo entre estes aspetos. No âmbito da

estratégia de formação interna para pais houve uma diferença de 12% do aspeto a melhorar ao aspeto positivo, sendo o aspeto a melhorar mais evidenciado neste âmbito e nos documentos estruturantes da escola com uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial houve uma diferença de 25% do aspeto a melhorar em relação ao aspeto positivo.

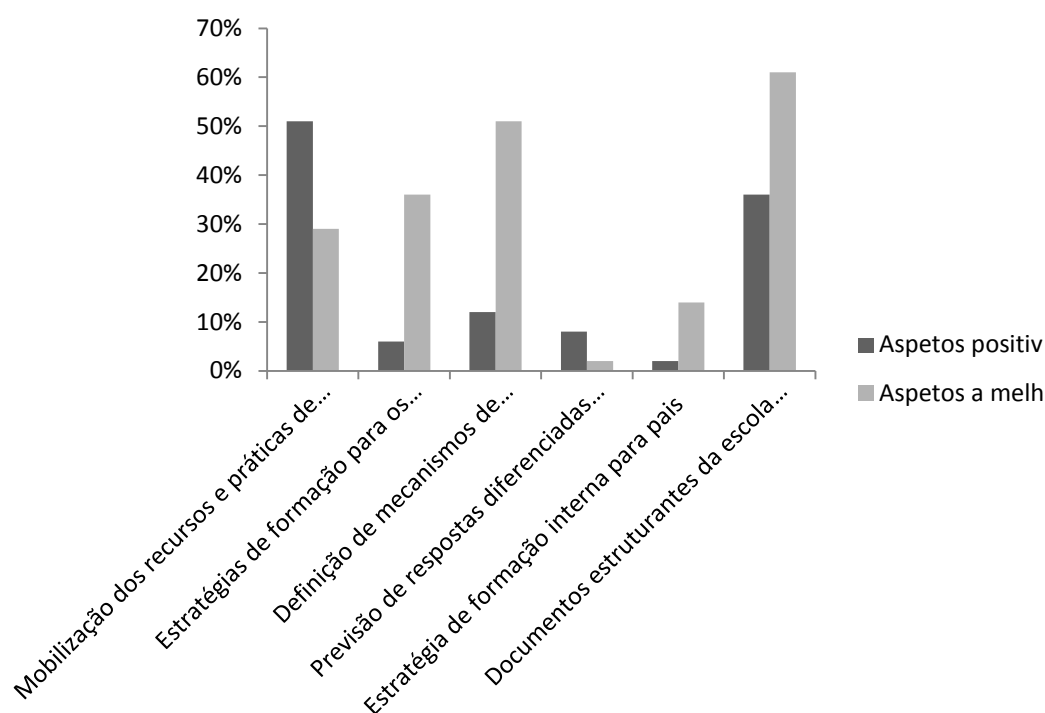


Figura 1. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em 47 agrupamentos de escolas no ano de 2010/2011 (adaptada de IGE, 2010/2011)

No ano de 2011/2012 foram avaliados 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Assim, iremos apresentar os aspetos positivos e aspetos a melhorar no ano letivo mencionado de acordo com os seus percentuais face a este número de agrupamento de escola e escolas não agrupadas. Deste modo, referente aos aspetos positivos, na Figura 2 observaram-se que em 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial teve um percentual de 40%. No que refere a organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola houve um percentual de 31%. Sobre o desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial houve um percentual de 20% em 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Ainda, no que se refere as respostas diferenciadas para as crianças/alunos houve um percentual de 15%. No que respeita ao planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial apresentou um percentual de 11% e no âmbito da oferta de formação interna para pais/encarregados de educação revelou um percentual de 10%.

Sobre os aspetos a melhorar neste ano letivo destacado na Figura 2, tem-se que no que se refere mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial revelou um percentual de 5%, na organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola teve um percentual de 23%. No âmbito do desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial houve um percentual de 41%, nas respostas diferenciadas para as crianças/alunos mostrou um percentual de 12%. Ainda, no que se refere ao planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial houve um percentual de 45% e na oferta de formação interna para pais/encarregados de educação expressou um percentual de 43%.

No que se refere às diferenças do percentual dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar em 97 agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, refere-se que, na mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial houve uma diferença do aspeto positivo ao aspeto a melhorar de 35%, sendo o aspeto positivo mais evidente. Sobre o desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial, houve uma diferença de 21% do percentual do aspeto a melhorar ao aspeto positivo, demonstrando que este último menos evidente que o aspeto a melhorar.

Relativamente respostas diferenciadas para as crianças/alunos revelou um diferença de 3% do aspeto positivo ao melhorar, significando que não houve diferenças significativas no percentual destes aspetos. Ainda, no que respeita ao planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial expressou uma diferença de 34% do percentual do aspeto a melhorar em relação ao aspeto positivo, demonstrando que este tem menor destaque se comparado ao aspeto a melhorar. Sobre a oferta de formação interna para pais/encarregados de educação expressou uma diferença de 33% do aspeto a melhorar em relação ao aspeto positivo o que revela que o aspeto a melhorar tem maior percentual.

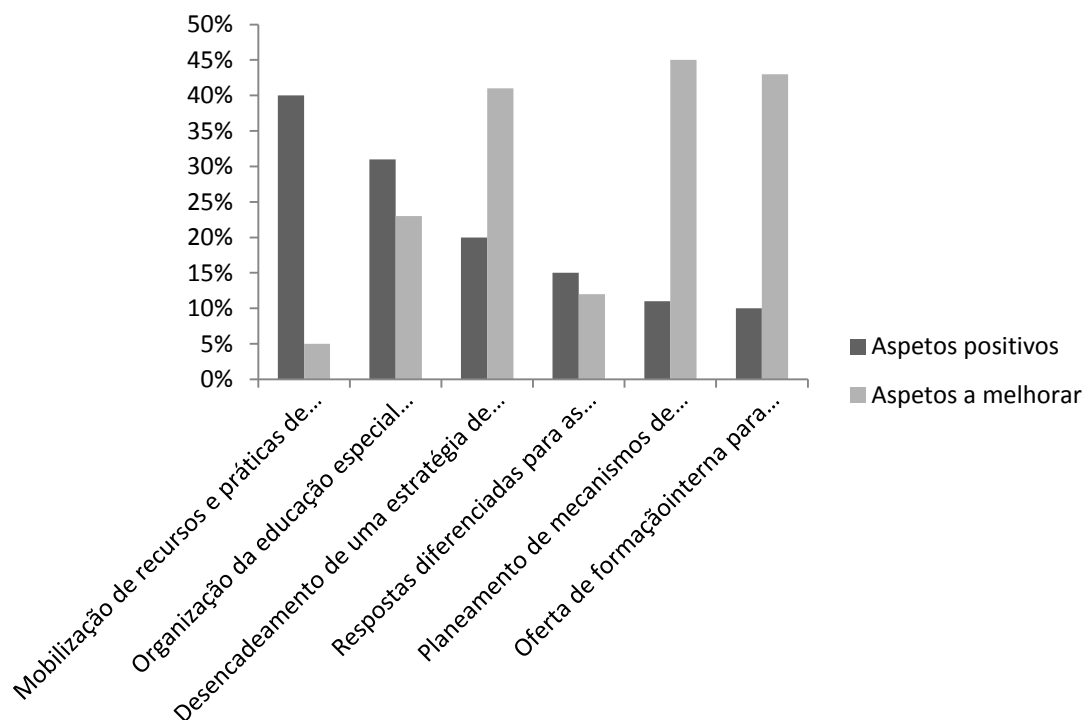


Figura 2. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em 97 agrupamentos de escolas no ano de 2011/2012 (adaptada de IGEC, 2011/2012)

No que concerne ao ano de 2012/2013 foram avaliados 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Com efeito, apresentaremos os aspetos positivos e aspetos a melhorar considerados neste ano letivo e o percentual do número de escolas presentes nestes aspetos. Assim, no âmbito dos aspetos positivos, na Figura 3 apresenta-se que na mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial houve um percentual de 40%. No que se refere a identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa, evidenciou um percentual de 35%, na realização de ações de sensibilização para pais e encarregados da educação, expressou um percentual de 29%.

Ainda, no que respeita ao desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial, revelou um percentual de 29% , na organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola, houve um percentual de 28% e na previsão de respostas diferenciadas para as crianças e alunos com NEE, expressou um percentual de 9%.

No âmbito do percentual dos aspetos a melhorar neste ano letivo, revela que na mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial houve um percentual de 2%, na identificação de uma estratégia para o

desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa revelou um percentual de 57%. Sobre a realização de ações de sensibilização para pais e encarregados da educação expressou um percentual de 0%, não sendo referido enquanto aspeto a melhorar. Em relação ao desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial houve um percentual de 0%, não sendo também este ponto como um aspeto a melhorar e na organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola também revelou um percentual de 0%, pois não foi referido como um aspeto a melhorar. No que se refere a previsão de respostas diferenciadas para as crianças e alunos com NEE revelou um percentual de 4%.

No que repete as diferenças do percentual dos aspetos positivos e aspetos a melhorar no ano letivo referido, revela-se que na mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial houve uma diferença de 38% do aspeto positivo ao aspeto a melhorar, o que significa que o aspeto positivo tem maior destaque. Sobre a identificação de uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Especial nos documentos de planeamento da ação educativa revelou uma diferença de 22% do aspeto a melhorar ao aspeto positivo, sendo o aspeto a melhorar mais evidente.

Relativamente à realização de ações de sensibilização para pais e encarregados da educação, a ao desencadeamento de uma estratégia de formação para os recursos humanos docentes envolvidos na Educação Especial e a organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola, não sendo estes referidos enquanto aspeto a melhorar destacam-se estes campos enquanto aspetos positivos. Ainda, sobre previsão de respostas diferenciadas para as crianças e alunos com NEE revelou uma diferença de 5% do percentual do aspeto positivo ao aspeto a melhorar, não sendo uma diferença do percentual tão significativa se comparado com o número de escolas avaliadas neste ano letivo.

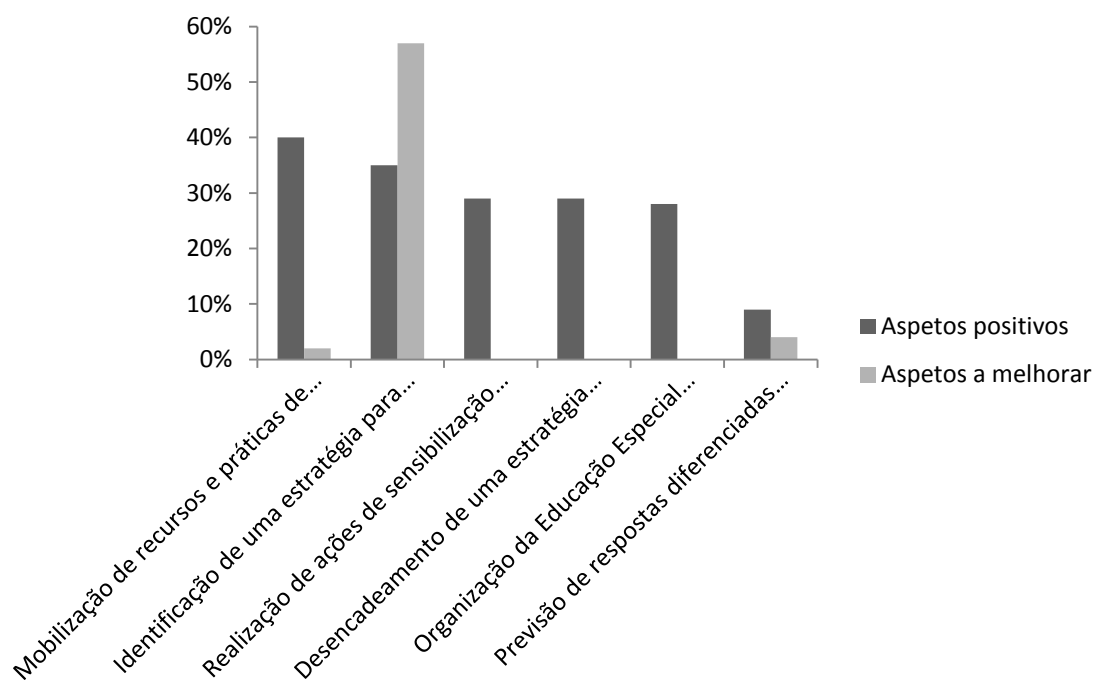


Figura 3. Percentual dos aspetos positivos e a melhorar das medidas da educação especial presente em 97 agrupamentos de escolas no ano de 2012/2013 (adaptada de IGEC, 2012/2013).

Diante disso, conforme o que foi abordado sobre a avaliação das medidas educativas, no âmbito do planeamento e e organização do ensino especial, percebemos, de maneira geral nos três anos letivos avaliados, face as diferenças do percentual dos aspetos positivos em relação as aspetos a melhorar, destacam-se em seu percentual as práticas de colaboração no âmbito da educação especial, realização de ações de sensibilização para pais e encarregados da educação e a organização da Educação Especial expressa nos documentos estruturantes da escola constituem aspetos positivos.

No que concerne as diferenças do percentual dos aspetos a melhorar em relação aos aspetos positivos, destacam-se com aspetos a melhorar: a formação para os agentes envolvidos na educação especial, os mecanismos de planeamento e monitorização e a formação interna para pais para seu envolvimento na educação escolar dos filhos.

Em suma, considerando que os docentes estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente no desenvolvimento de práticas de diferenciação e apoios, no capítulo seguinte, abordaremos sobre a formação docente considerando alguns aspetos que se apresentam no dia a dia da prática educativa. Neste âmbito, os aspetos abrangem modelos e paradigmas de investigação no ensino e formação e sua evolução perante as necessidades socioeducativas. Somando-se a isto, no mesmo capítulo também referimos algumas abordagens em torno da formação inicial, contínua e especializada dos professores, levando em consideração os desafios

apresentados em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento das práticas inclusivas. Mencionamos também algumas abordagens sobre as culturas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar e alguns estudos empíricos que apresentam estas práticas como condutoras do desenvolvimento profissional do docente e das práticas de inclusão de alunos com NEE.

Capítulo II - Formação de professores e culturas de colaboração para a inclusão

A educação para todos, defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pelas Nações Unidas, demanda alguns desafios em face do ensino e da formação a ele outorgada. Com a crescente transformação no âmbito cultural, social, económico e tecnológico na sociedade, a formação de professores passou a ter uma importância que conduziu uma reconfiguração das estruturas dos cursos de formação. Estes passaram a ser percebidos como formadores de sujeitos que são responsabilizados pelo desenvolvimento do sistema educativo (Flores, 2015), e pelo desenvolvimento da prática educativa no que concerne à sua qualidade no atendimento a todos os alunos.

Sustentando esta ideia de uma formação para o ensino que atenda à diversidade presente no espaço escolar, nos documentos internacionais, como o relatório da OCDE (2014), foram referidas as necessidades atribuídas à formação de professores como um caminho para o desenvolvimento de políticas educativas em vista de construir estratégias de melhoria da qualidade do ensino. Com efeito, as escolhas profissionais, a formação para o ensino e o desenvolvimento da prática educativa para todos os alunos numa perspectiva de diferenciação pedagógica trazem algumas reflexões sobre a formação inicial, contínua e especializada de professores no sentido de perceber de que forma o trabalho docente e da comunidade educativa pode contribuir para a inclusão dos alunos com NEE no espaço escolar.

É necessário compreender que há caminhos específicos e gerais da formação de professores, específicos para os docentes que optam pela Educação Especial e gerais para o docente que opta pelo ensino regular. A educação especial demanda conhecimentos específicos sobre as NEEs, e são estes conhecimentos que fundamentarão as técnicas específicas a serem trabalhadas com este grupo de alunos. Um professor de ensino regular não tem necessariamente o papel de conhecer a especificidade das NEE, mas deve ter estratégias de ensino que permitam a todos os alunos aprender. Isto não isenta que o docente se atualize em seus conhecimentos, buscando aprimorar a sua prática, com o objetivo de que esta atenda as demandas

socioeducativas, bem como desenvolver um trabalho em equipa com outros colegas. Com base nisto, procuraremos compreender também como estão divididos os saberes e as escolhas da formação para o ensino e suas diferentes perspetivas.

2.1 Conhecimento docente e formação: modelos e paradigmas

Ao considerarmos o conhecimento docente e sua prática, precisamos compreender as orientações que conduzem os interesses, as atitudes, experiências e construções do processo de ensino. Nesse contexto, os estudos de Pacheco (1995), Bidarra (1996) trazem à luz algumas concepções sobre a construção do conhecimento para a prática do ensino, sobre os modelos e paradigmas de formação e sobre as mudanças da formação para o ensino por meio das reformas no âmbito da educação superior. Sobre estes estudos, importa conhecer suas naturezas iniciais de forma que possamos abordar alguns pontos que cruzarão com os aspetos inseridos na formação para o ensino, a partir das alterações da legislação referentes a esta formação, bem como os aspetos relacionados às necessidades da formação inicial, contínua e especializada de docentes.

Com base nisto, referimos o autor Pacheco (1995) que, em seus estudos sobre conhecimento do professor, afirma que este está identificado como:

[...] um saber, ou um conjunto de saberes, contextualizados por um sistema concreto de práticas escolares, que corresponde ao conceito aristotélico de sabedoria, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se de um saber, ou de uma multiplicidade de saberes, com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente e que é, cumulativamente, um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente, ao ‘senso comum’, às opiniões, ao pragmatismo da acção, enfim, às trajectórias e experiências de vida de um dado grupo social (p.10).

Mediante este domínio, alguns autores, identificados nos estudos de Pacheco (1995), trazem à luz algumas teorias que fundamentam o conhecimento de base e as experiências da prática docente. Compreender como são fundamentadas estas bases do conhecimento e o que leva os docentes a escolherem as suas ações em face da prática são respostas que estas teorias trazem à formação docente na atualidade. Com efeito, Habermas (1979, cit. in Pacheco, 1995) refere que o saber em sua diversidade está explicitado a partir da “teoria dos interesses constitutivos dos saberes”, ou seja, parte do

pressuposto que o conhecimento é construído com base nas necessidades que se possui, integrando os interesses do trabalho e de interação.

Freire (1992) declara que o sujeito não pode ser neutro em sua ação, uma vez que a ação gera uma reflexão para construir novas ações; é um caminho de troca e diálogos sobre a prática. Assim, através de um movimento de ir e vir, a ação vai construindo novos saberes, outros caminhos e/ou sendo aprimorada. A prática não carrega em si um saber unicamente técnico, mas considera que, através do conhecimento teórico e de uma reflexão na prática, ela pode ser reconstruída. “No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (Freire, 1967, p.40).

Ao caminhar neste interesse emancipatório, Pacheco (1995) defende também que a reflexão sobre a ação parte de uma epistemologia positivista ou de uma racionalidade técnica, entendendo que o trabalho desenvolvido pelos sujeitos depende de uma base teórica e técnica. Com efeito, segundo este mesmo autor, a educação e o ensino estão divididos em duas vertentes: a primeira se apoia em fundamentos teóricos, acreditando que o ensino tem puramente uma abordagem científica isenta de uma didática; já a segunda apoia-se numa base tecnológica, ou seja, considera que a educação e o ensino se fazem a partir de atividades práticas.

No que concerne aos paradigmas de investigação sobre o ensino, Bidarra (1996) faz uma crítica ao paradigma do processo-produto, uma vez que este desconsidera o aluno como parte do processo de ensino e aprendizagem, centrando-se apenas na ação docente por meio da aplicação de regras e destrezas, ou seja, na ação sem reflexão, numa relação de transferência do conhecimento para se obter um produto final.

Freire (1992) defende que a ação docente não pode ser baseada numa lógica de educação bancária, de transferência de conhecimento ao aluno, como se aquele fosse neutro, não integrasse os saberes da prática, os contextos sociais dela e do educando. A ação docente não é estática, intocável, ou seja, o docente pode intervir sobre a sua prática. O docente atua criticamente sobre a ação, dando significado a esta, ao seu fazer pedagógico, reunindo os seus conhecimentos teóricos e práticos.

E sem a capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir é levado pelo jogo das próprias

mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso. (Freire, 1967, p. 45).

Pacheco (1995) sustenta que o conhecimento para o ensino depende da conjugação entre a teoria e a prática, entendendo que “[...] o professor, quando intervém numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/conhecimento base profissional previamente adquirido” (Pacheco, 1995, p.14). Jesus (2000) refere ainda que, com as transformações advindas da sociedade, o professor necessita constantemente refletir sobre a teoria adquirida e reformular a sua prática mediante os desafios apresentados em sala de aula. A teoria será importante para que o docente adquira competências singulares que, unidas à base didática, serão aplicadas junto à prática do ensino.

Ainda, Pacheco (1995), em seus estudos, identifica a construção do saber docente a partir de um determinado conhecimento sobre uma ou mais disciplinas, do conhecimento pedagógico sobre a condução do processo de ensino e aprendizagem. Somando-se a isto, o mesmo autor afirma que, integra-se o conhecimento curricular que são os instrumentos e programas utilizados para o ensino; o do conteúdo pedagógico, que constitui a base do conhecimento profissional, aquilo que o docente reconhece em si; o conhecimento dos alunos, de forma a apoiá-los em suas especificidades; dos contextos educativos, que incluem o trabalho em grupo ou em sala de aula; a gestão orçamentária do espaço escolar; o conhecimento sobre a comunidade escolar e, por último, o conhecimento dos propósitos educativos que integram os valores e as abordagens históricas e filosóficas às quais pertencem. Ao compararmos com os paradigmas, Bidarra (1996) sustenta que o paradigma ecológico e de formação de professores volta-se para a investigação, considerando a reflexão sobre a prática educativa, possibilitando a investigação dos contextos da sala de aula. Este último valoriza os aspetos sociais integrados à instituição de ensino e a tudo o que está envolvido na prática educativa para a condução do ensino e, conseqüentemente, para a construção de novos conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática.

Esses conhecimentos justificarão que o saber docente não depende apenas de um conjunto de destrezas e técnicas que se possui para uma dada ação. O ensino e suas escolhas não dependem do simples saber fazer, mas de tudo o que isto implica, ou seja,

a natureza epistemológica que envolve os conteúdos curriculares que estão organizados para o ensino, a relação do professor com o saber que integra uma reflexão sobre a prática, as culturas de escola, atitudes e valores docentes e saberes do senso comum (Pacheco, 1995). Ainda, Jesus (2000) refere que as alterações advindas das bases curriculares dos cursos de formação suscitam à reformulação do conhecimento, sustentando a afirmação do autor acima citado, quando refere que o conhecimento adquirido não é estático e, portanto, o saber fazer está influenciado por outras variantes.

Com efeito, o professor pode reformular a sua prática por meio da reflexão-ação. Este processo reflexivo integra as experiências profissionais, uma vez que o docente, ao ensinar, carrega consigo saberes que envolvem valores, regras, destrezas e aquilo que é incorporado a partir de uma dada cultura. “Estou plenamente de acordo com essa inquietação, porque o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. Não posso dizer: ‘Este é o papel do educador’. Ele é histórico, social, em outros termos, não está inserido na natureza do ser educador” (Gadotti, Freire & Sérgio, 1995, p.50). Assim, o docente, enquanto ser histórico, intervém na sua ação e, juntamente com esta, modifica-se, intervém e reconfigura a prática educativa.

Pacheco (1995, p. 27) afirma que a natureza do conhecimento prático docente

[...] relaciona-se com a acção e experiência, diferenciando-se qualitativamente do conhecimento teórico formal. É um conhecimento que provém das estruturas formais educativas e da sabedoria da prática, sabedoria esta que se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é susceptível de ser ensinada, mas factível de ser aprendida *in loco*. Por esta razão, o conhecimento prático é idiossincrático, pessoal, surge da própria experiência e é delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto no qual o professor trabalha. É um conhecimento sobre a prática e a partir da prática.

A prática integra uma cultura do ensino, na qual o docente fará suas escolhas e poderá partir para uma prática de colaboração (que será discutida mais a frente), interagindo com outros docentes, coordenadores, direção, membros da equipa técnico-pedagógica e encarregados da educação, ou poderá tomar uma postura mais individual relacionada à sua prática, sob uma conduta mais tradicional do ensino. O docente, em sua prática, é conduzido a geri-la de acordo com o modelo de ensino adotado, que vai desde o mais tradicional até o mais colaborativo. No entanto, esta conduta é

influenciada, pelas escolhas individuais, pelo espaço do qual o docente faz parte e pela estrutura organizacional a qual pertence.

Assim, o docente, mesmo tomando uma atitude individual junto à prática do ensino, ainda estará envolvido pelas regras de funcionamento do espaço escolar e pela comunidade educativa. Por conseguinte, as suas escolhas, expectativas e a sua didática estarão influenciadas por uma cultura organizacional da escola, que tem impacto sobre como o docente pode conduzir a sua prática, pois “[...] as escolas que conseguem fazer avançar a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como veem o seu trabalho” (Ainscow et al., 1997, p. 22).

É importante também referir que a prática docente, sob uma perspetiva da reflexão-ação, conforme Freire, Gadotti e Sérgio (1995), não será influenciada por um simples ato de reprodução de manual a ser posto em prática. O docente está envolvido em um determinado contexto, no qual mantém uma relação dialógica com a sua prática, podendo transformá-la a partir da experiência. Essa experiência com o ensino confere uma base que não se limita apenas ao que é adquirido em um curso de formação docente, mas àquilo que confere a prática educativa em sala de aula, ou seja, há uma conexão entre a teoria, em que se aprende métodos, destrezas, fundamentos teóricos, e entre a prática, na qual o professor se depara com situações diversas apresentadas em sala de aula e estará o tempo todo refletindo e reformulando a sua prática. Formosinho (2009) declara que o professor, como detentor de saberes adquiridos na formação e de experiências adquiridas junto à prática, é capaz de a transformar por meio desta experiência, isto é, da reflexão na ação. Freire, Gadotti e Sérgio (1995) advertem ainda que:

[...] a respeito do educador que se apropria do método e controla o educando, agora se tem uma equipe de educadores que controla outros educadores que não se apropriam do método e nem sequer dos conteúdos, mas apenas recebem instruções quase teleguiadas para reproduzir o método no controle dos educandos (p. 60).

Aprender a ensinar, segundo Pacheco (1995), envolve quatro componentes processuais: metacognição, descontinuidade, individualização e socialização. No modelo da metacognição, especificamente, afirma-se que o docente necessita de um conhecimento prático que oriente o ato de ensinar. Assim, o autor faz uma crítica sobre

os cursos de formação docente nas instituições de ensino, entendendo que estes necessitam ser reavaliados consoante as realidades distintas que advêm da prática educativa.

Além disso, o ato de ensinar é um processo individualizado, no qual o professor faz as suas escolhas (além da cultura organizacional do espaço escolar) com base em crenças, valores, expectativas e experiências pessoais, por exemplo (Pacheco, 1995). O docente tem a sua individualidade, ou seja, parte-se da concepção que o docente tem a sua autonomia no ato de ensinar (Hargreaves, 1998). As escolhas do docente reúnem saberes que estão envolvidos dentro de determinado contexto que encaminham para a sua prática. Assim,

[...] a tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente "transmitidos" aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto à sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra coisa a fazer senão "transferir conhecimento" também neutro (Freire, 1992, p.40).

Com efeito, a prática do ensino será um contínuo processo dialógico entre a teoria e as experiências cotidianas apresentadas em sala de aula, e é algo inerente ao docente que pode ou não partilhar o seu conhecimento. As situações de partilha são identificadas como o modelo de socialização, no qual o docente se depara com situações vivenciadas em sala de aula, no contato com os alunos, com as estruturas organizativas do espaço onde trabalha, nas suas formações ao longo da carreira, no contato com as disciplinas, no contato formal e informal com outros docentes (Pacheco, 1995). Assim, o ensino, numa perspetiva de socialização, é influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos ao docente.

Para Freire (1996), o ato de ensinar é uma via de mão dupla; por meio do ensino, o docente não transfere apenas o conhecimento, mas é capaz de transformar a sua prática ao refletir sobre ela. Aprende-se com a prática, aprende-se com os educandos. O docente aprende um conjunto de conhecimentos que direcionam o seu ensino, porém este, por sua vez, também é construtor de novos conhecimentos, uma vez que o ato de ensinar cria possibilidades de reformulação da prática educativa.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 22).

O ensino não acaba com as possibilidades de aprendizagem na e sobre a prática, com a construção de novos conhecimentos. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1995, p. 28).

Com base nesta perspectiva do conhecimentos docente, dos paradigmas e investigação sobre o ensino e formação, iremos abordar no tópico a seguir o contexto histórico das formações para o ensino e a legislação vigente, que traz algumas alterações nomeadamente para o campo pedagógico e científico destas formações.

2.2 Formação docente: contexto histórico dos modelos e alterações face ao processo de Bolonha

A formação de professores tem sido uma temática abordada por vários autores, como Ainscow et. al (1997), Braga (2001), Campos (2001), Esteves (2007), Flores (2000), Formosinho (2009), Rodrigues (2003), que trazem algumas discussões em torno das necessidades de formação para o ensino. Estas necessidades surgem a partir das exigências apresentadas no seio da sociedade civil. No contexto histórico, a formação de professores é organizada ou construída em torno dos valores políticos e sociais da época. Nesta linha de pensamento, Flores (2006) sustenta que a formação de professores se insere na sociedade a partir dos contextos políticos, económicos, históricos e culturais, entendendo que o docente é um ser social que recebe influências dos acontecimentos históricos de cada época.

Para Freire (1967), o homem é um ser histórico e age consoante os contextos sociais nos quais está envolvido; é, pois, um ser político, não apenas um espectador ou um ser passivo, mas que age sobre sua realidade. Assim:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do

mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado” (p.41).

Desse modo, o homem toma suas decisões de acordo com a época histórica, integrando suas aspirações com influência dos contextos, os quais, segundo cada época, demarcam a construção dos saberes, confluem com o desenvolvimento de estruturas organizativas da sociedade civil. Assim, Freire (1996) defende que o conhecimento que o homem tem do mundo tem historicidade, e que ele, ao ser influenciado por um momento histórico, pode ser modificado no decorrer do tempo. Com efeito, é importante conhecer as transformações dos cursos de formação docente em Portugal, tendo por base o momento histórico de cada época.

Em Portugal, os cursos de formação de professores tiveram início com o Curso Superior de Letras, em 1901. Nesse período, os cursos de formação não exigiam que os docentes tivessem alguma habilitação profissional. No entanto, era necessária a presença de três componentes nos cursos de formação: a componente do saber, a pedagógica e a da prática pedagógica (Pacheco, 1995). Ainda, segundo este autor, no mesmo período, o Curso Superior de Letras passou por uma reformulação que trouxe transformações para o modelo de formação de professores neste curso e no das Ciências.

Neste período, 1ª década do Sec. XX, a formação dos professores, pelo menos na proposta dos planos curriculares, incluía nos três primeiros anos do curso, uma preparação nas matérias específicas, ou na cultura científica, e, no último ano, uma preparação pedagógica, assim organizada:

- Pedagogia do Ensino Secundário
- História da Pedagogia e, em especial, Metodologia do Ensino Secundário, a partir do Sec. XVI em diante
- Conferências por secções de disciplinas
- Iniciação ao exercício do ensino secundário. (Pacheco, 1995, p.65).

Apesar da presença da componente científica e pedagógica, neste período, o curso de formação de professores tinha um carácter puramente teórico, doutrinário, no qual o aluno estava a se formar sob um modelo padrão. No entanto, no ano de 1911, surgem as Escolas Normais Superiores, que tinham como propósito capacitar docentes para o magistério, Escolas Normais Primárias e Superiores. “A partir de 1911, a

formação de professores passou a ser entendida como fundamental na conceção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país” (Mogarro, 2009 cit. in Vasconcelos, 2012 p. 23).

No entanto, a partir da década de trinta, a formação de professores passou a ser reformulada, uma vez que esta apresentou alguns problemas em suas medidas regulamentares. Foi a partir de então que, conforme Pacheco (1995) surge o Decreto nº 18.973, de 28 de outubro de 1930, que extingue as Escolas Normais Superiores e “[...] a abolição do princípio fundamental da divisão entre cultura e prática pedagógica. O que até ali estava intrinsecamente ligado foi dividido, com a consequente autonomia e valorização do estágio” (Pacheco, 1995, p. 72). Assim, como foi afirmado no princípio deste tópico, a formação de professores estava compreendida a partir dos valores históricos de cada época e de cada sociedade. Neste período, Portugal enfrentava um golpe de Estado, época da Ditadura Militar, momento em que todas as instituições deveriam seguir um padrão que se adequasse ao regime. Com efeito, as Escolas Normais foram substituídas pelas Escolas do Magistério Primário em que os sujeitos tinham a formação para a docência com base nos princípios da Ditadura Militar (Vasconcelos, 2012). Pacheco (1995, p. 74) sustenta ainda que a formação de professores “[...] seguiu o curso normal das alterações políticas produzidas pelo Estado Novo”.

Com o fim da Ditadura Militar e o início do período democrático, as Escolas do Magistério Primário foram substituídas pelas Escolas Superiores de Educação, sendo a formação de professores valorizada, tendo o grau de licenciatura e bacharelado como obrigatórios para o ensino (Formosinho, 2009). Nesta afirmação, Formosinho refere que:

Os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário (Formosinho, 2009, p. 73).

As mudanças estruturais do processo de ensino e aprendizagem e as exigências demarcadas para o ensino, na esfera das atualizações demandadas pela sociedade civil, trouxeram algumas transformações no âmbito da formação de professores. Com o surgimento dos cursos de formação para o ensino nas Faculdades, a organização da formação envolveu dois modelos subdivididos entre as Universidades Clássicas e as Novas, sendo as Clássicas constituídas pelo modelo sequencial e as Novas constituídas

pelo modelo integrado. Este último concebeu a formação docente mais de acordo com um dos princípios da Lei de Bases do Sistema da Educativo, [...] onde se defende no plano organizativo uma formação integrada, associando a preparação científico-pedagógica, numa articulação entre a teoria e a prática e assente em práticas metodológicas isomórficas” (Seixas et al. 2012, p. 140).

Com efeito, à luz desta perspectiva, os cursos de formação de professores passaram a formar sujeitos para atuar no contexto histórico da época. Nóvoa (1992) afirma ainda que se a formação de professores teve grandes transformações no âmbito da habilitação de docentes com ou sem experiência, também, com a chegada da valorização da qualificação na formação, urgia a necessidade de reconfigurar esta formação no âmbito das competências científicas e profissionais. Neste âmbito, os cursos de formação de professores passaram por reestruturações que incluíam a docência para o pré-escolar, a educação básica e o ensino secundário (Vasconcelos, 2012).

Estas alterações foram reforçadas em outros decretos-lei, especificamente, o de nº 43/2007, de 22 de fevereiro, referente ao Processo de Bolonha que sustentou a conceção da valorização da formação para docência, assim como definiu e regulamentou a habilitação profissional para docência, exigindo uma formação específica para o ensino, a fim de lhe conferir qualidade. Dessa forma, especificou e, ao mesmo tempo, abrangeu o domínio da habilitação docente, abrindo espaços para os níveis e ciclos de ensino.

O processo de Bolonha contribuiu para a formação de professores, colocando a profissão docente como parte importante para o alcance da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (OCDE, 2005 cit. in. Seixas et. al 2012). Além do mais, a União Europeia passou a investir em políticas de formação docente, visto que as transformações no seio da sociedade exigiam que o professor estivesse capacitado para atuar com as diferentes realidades e a heterogeneidade de alunos em sala de aula. Assim defende Seixas et al. (2012):

A formação de professores aparece, assim, como uma área prioritária para a União Europeia. As políticas de formação, recrutamento e desenvolvimento profissional, bem como a necessidade da identificação das competências que os professores devem dispor na sociedade do conhecimento, têm sido objeto de várias recomendações da Comissão Europeia. As transformações sociais, culturais, económicas e tecnológicas da sociedade impõem novas exigências e

competências aos professores. Os professores deparam-se cada vez mais com classes heterogêneas, com alunos oriundos de diversos meios sociais e culturais e com diferentes capacidades e necessidades, incluindo necessidades educativas especiais (p.142).

É neste âmbito “[...] que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Logo, tendo em vista estas transformações da formação, através das mudanças no seio da sociedade em âmbito económico, social e tecnológico, emergem algumas reflexões acerca do papel docente na sociedade quanto à sua preparação face à diversidade existente em sala de aula, bem como sobre as contribuições das suas ações para a investigação do campo educacional.

Assim, surge o questionamento: se, por um lado, ao longo da história houve avanços na qualificação das formações para o ensino, permitindo que os professores fossem capacitados para acompanhar as transformações e exigências da sociedade, por outro lado, o que tem sido feito para que estas formações capacitem o docente a trabalhar com a diversidade em sala de aula?

Deste modo, por meio dos estudos de alguns autores e em documentos internacionais sobre a formação de professores e suas demandas em face das exigências da sociedade, iremos abordar a caracterização da formação inicial, contínua e especializada de professores. É por esta abordagem que, no tópico a seguir, analisaremos alguns estudos no campo da formação de professores e suas exigências no atendimento ao que está expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo, o qual faz referência ao acesso à educação de qualidade para *‘todos’*.

2.3 Formação inicial, formação contínua e especializada face à uma educação para todos

Conforme Canário (2001, p.34), “a transformação de um ensino superior orientado para a formação de elites num ensino superior de massas modificou, de forma radical, a relação entre o ensino superior, o mundo do trabalho e a problemática da formação profissional”. Diante desta afirmação, a formação de professores perspetivada sob a lógica de suprir as demandas da sociedade, correspondentes à diversidade do

contexto educativo, traz à luz algumas abordagens para a formação inicial, contínua e especializada. Com efeito, há uma divisão entre aqueles que defendem o investimento da formação inicial como promotora da capacitação para atuar com todos os alunos em sala de aula, respeitando diferenças e ritmos de aprendizagens, bem como aqueles que defendem a formação contínua e especializada como precursora deste propósito.

Freire (1995, p. 45) refere que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” Desta forma, até que ponto a formação de professores, seja esta inicial, contínua e especializada tem atentado para as reais necessidades dos sujeitos que delas fazem parte, dando voz aos docentes?

Se partirmos do pressuposto que a formação inicial de professores em seu contexto histórico foi ganhando valor – saindo da condição de profissionalização, para atender as exigências do Estado, passando para a condição de qualificação desta formação, para ampliação das saídas profissionais –, é preciso questionarmos as estruturas destes cursos na atualidade e se estes têm respondido às demandas socio educacionais. Nesta linha de pensamento, alguns autores têm defendido uma reformulação nas bases curriculares (Leite, 2016), a fim de que os futuros docentes sejam capacitados em suas formações para atuar com a heterogeneidade de alunos presente no espaço escolar.

Por outro lado, há autores que fazem uma crítica ao ensino como uma vertente estática, ou seja, estes autores defendem que a formação para o ensino não para no tempo, pois os docentes refletem sobre sua prática, que é individual, e traz consigo um conhecimento próprio advindo desta dinâmica de reflexão-em-ação (Freire, 1995; Pacheco, 1995). Dessa maneira, a formação para o ensino não pode ser limitada a uma visão da racionalidade técnica, em que é transmitido um conjunto de saberes iniciais a serem aplicados em um determinado espaço. Estes autores defendem, então, a formação contínua e a especializada como ponto de partida para a capacitação de docentes para atuarem com a heterogeneidade do contexto escolar.

Nesta linha de raciocínio, vamos dialogar com estas duas perspectivas, para que entendamos como a formação docente está relacionada direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, tomando por base a concepção de ensino que visa o atendimento dos alunos, tendo como ponto de partida a diferenciação

pedagógica, entendemos que a organização das formações para o ensino precisa ser repensada à luz do desenvolvimento da qualidade deste. Simão et al. (2009, p.64) referem que a “formação inicial e formação contínua assumem-se, assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares”.

A formação inicial de professor corresponde a uma etapa anterior ao ensino, na qual aquele será capacitado para construir o seu conhecimento profissional (Flores, 2000). No entanto, o processo para aquisição de competências não é estático, mas dinâmico, de modo que a teoria e a prática conjugam o processo de ensino e aprendizagem com uma dinâmica entre elas (Freire, 1995). Alguns autores referem que na estruturação da formação inicial, há que se considerar cinco fases das orientações concetuais, que são: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica (Flores, 2000). Entretanto, não nos debruçaremos sobre estes aspetos, mas os consideramos importantes para entender como a formação inicial pode ser desenvolvida no âmbito da capacitação docente para que este esteja habilitado a construir e reconstruir a sua prática, adaptando-a às diversas situações.

A autora citada acima, apoiada em alguns estudos, refere que a formação de professores deve considerar algumas bases que integram o modelo de profissional docente que se pretende formar. Isto significa que os cursos de formação de professores precisam ter atenção para os conhecimentos de base que o docente irá adquirir, os conhecimentos no percursos da formação, considerando o ambiente onde a formação para o ensino é dada, as especialidades adquiridas, ou seja, os conhecimentos específicos das disciplinas e a interação do docente com a sua prática, podendo construir novos conhecimentos a partir dela.

Nas mais diversas abordagens da formação docente, é importante destacar que ainda que estas bases sejam trabalhadas na formação, as mesmas não são garantia para que o futuro docente esteja habilitado ao ensino, pois, tal como declara Flores (2000), o ensino é uma atividade complexa e individual. Entretanto, consideramos um ponto importante para abrir caminhos que clarifiquem e caracterizem o ensino e a profissão docente dando-lhe ferramentas para a construção da sua prática educativa em sala de aula. À luz deste pensamento, Flores (2000, p. 30) sustenta que a “[...] formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional”. Com efeito, se a formação inicial para docência pode capacitar o professor a ter o domínio sobre sua

prática e a saber lidar com as variadas situações apresentadas em contexto escolar, o que dizem alguns autores sobre como esta formação pode ser construída perspetivando um ensino conforme a diferenciação pedagógica?

Leite (2016) defende que a formação docente para atuar com alunos com NEE não pode ser direcionada com base em uma necessidade específica, ou seja, não é o conhecimento adquirido sobre esta que fará com que haja inclusão no espaço da sala de ensino regular. Para a autora, quando se fala em formação para a inclusão remete-se à necessidade dos docentes possuírem conhecimentos sobre como planear, gerir o tempo e o ensino, monitorizá-lo e questionar os resultados de sua prática, pois a inclusão tem o propósito de alcançar a diversidade dos alunos presente em sala de aula. “Com efeito, a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões” (Leite, 2016, p.2).

O ensino, numa perspetiva plural e que alcança a heterogeneidade de alunos presentes em sala de aula regular, não se constitui como um conjunto de procedimentos e técnicas adquiridas para serem transmitidas apenas a um aluno que apresente uma NEE, mas caracteriza-se como a construção da prática do ensino que leve todos os alunos a aprenderem individualmente e coletivamente. Desse modo, Leite (2016) afirma que, no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos exigidos pela inclusão, estes:

[...] são, antes de mais, conhecimentos sobre planeamento e gestão curricular: a gestão do grupo, o planeamento e gestão das atividades, a gestão do tempo... e é preciso ter consciência que a heterogeneidade atual da população escolar requer diferenciação, existam ou não alunos com NEE nas turmas (p.3).

O ensino precisa respeitar as diferenças e os ritmos de aprendizagens de todos e não apenas de um grupo. Não basta saber sobre uma ou mais NEE, mas sobre como conduzir a prática em sala de aula, sabendo que há caminhos que devem alcançar a todos. É nesta abordagem que a diferenciação pedagógica está sustentada: saber gerir o processo de ensino aprendizagem conduzido para a turma. Leite (2016) defende que tal gestão assenta na aquisição de um conjunto de estratégias de ensino que permitirão organizar e avaliar o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem distinção.

Este conjunto de estratégias de ensino ou mesmo de formação para o ensino consiste em dar respostas a todos os alunos, independente de existirem ou não alunos

com NEE em sala de aula de ensino regular. Assim sendo, Leite (2016) propõe que nos cursos de formação inicial de professores, em suas bases curriculares, estejam presentes no currículo, de forma transversal, temas gerais sobre a inclusão de alunos com NEE, gestão do ensino e planeamento da intervenção em sala de aula, trabalho colaborativo entre docentes e comunidade educativa, reflexão e investigação da prática.

Sobre as bases curriculares dos cursos de formação inicial, Leite (2016) refere que as formações iniciais para o ensino não preparam professores para trabalhar com alunos com NEE, ou melhor, não preparam professores capazes de construir a sua prática nos moldes da diferenciação pedagógica de modo que alcance todos os alunos. Mas, ao mesmo tempo em que há uma obrigatoriedade para que nos cursos de formação esteja incluída em sua base curricular a possibilidade de o docente trabalhar com alunos com NEE, não há também uma abordagem transversal nos conteúdos curriculares sobre como os docentes podem planejar, gerir o ensino, avaliar os alunos respeitando suas individualidades, bem como desenvolver um trabalho colaborativo entre agentes educativos no espaço escolar (Leite, 2016).

Entretanto, é importante entender que a construção do currículo nos cursos de formação de professores implica perceber como cada instituição define a sua aplicação, os seus espaços, as metodologias, os formandos, os formadores, as competências profissionais pretendidas, nível da formação (Esteves, 2015). Acresce que as instituições formadoras têm a responsabilidade de qualificar docentes para o ensino, bem como para o desenvolvimento de investigações em torno desta temática, com vista a dar futuros direcionamentos. Ao conhecer os problemas advindos das necessidades na formação inicial de professores e da sua dinâmica estrutural, dá-se a possibilidade de abertura de caminhos viáveis para a qualificação docente para o ensino.

Ainda sobre a problemática do currículo nos cursos de formação inicial, Martins (2015) refere que há algumas variáveis que interferem na evolução da aplicação dos conteúdos programáticos curriculares durante a formação docente. Sobre isto refere a autora:

Os Currículos estão ‘formatados’ pela legislação vigente que apenas regula o número de ECTS das várias componentes de formação. Não existem condicionantes sobre o conteúdo da formação. Esta é, em geral, determinada pelos docentes responsáveis e limitada pelas suas perspetivas. Há problemas / dificuldades intrainstitucionais a nível da coordenação, integração de saberes, articulação de áreas e unidades curriculares. Estas parecem ser domínios estanques de conhecimento (Martins, 2015, p183).

Para a resolução desta problemática, Martins (2015) defende que os planos de estudos necessitam ser mais flexíveis, de forma que os docentes sejam formados e capacitados para gerir o ensino numa perspetiva de diferenciação pedagógica. Em defesa de uma dinâmica de formação inicial docente, sob a ótica da capacitação deste para gerir o ensino numa perspetiva de diferenciação pedagógica, Fernandes e González² (2000) defendem que:

Torna-se necessária a construção de um sistema de formação que contribua para o desenvolvimento de educadores capazes de actuar como produtores de inovação, que analisem criticamente as suas práticas, com possibilidades de identificar problemas no contexto de sua actividade e de encontrar soluções adequadas, avaliar tanto os resultados como os processos e serem capazes de os comunicar. Constitui também uma exigência que cada profissional seja capaz de fazer gestão de sua formação num processo permanente (p.252).

Fernandes e Gonçalves (2000) sustentam que é necessário que os cursos de formação inicial de professores os capacitem a ter atitudes reflexivas sobre as suas práticas, mantendo uma relação dialógica entre o conhecimento e a ação, valorizando o aluno presente neste processo. Acresce que estes autores, apoiados em alguns estudos na área, referem que nas bases curriculares dos cursos de formação inicial de professores não estão incorporadas estratégias de ensino que incluam todos os alunos, no propósito de respeitar e alcançar os diversos ritmos da aprendizagem destes sujeitos. Jesus (2000) refere que os cursos de formação inicial de professores devem capacitar docentes a confrontar e refletir sobre a sua prática para que estes a desenvolvam, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno.

Partindo do princípio de uma formação que atenda os diferentes ritmos de aprendizagem, correspondente à aquisição de habilidades de gestão e planeamento do ensino, Vasconcelos (2012), apoiada em alguns estudos na área, refere que uma das necessidades de formação docente é gerir e organizar o trabalho de modo que alcance as aprendizagens de todos os alunos. Acresce ainda a necessidade de formação, a fim de saber avaliar os alunos com NEE, bem como de desenvolvimento de um trabalho colaborativo com outros atores educativos. Dessa maneira, segundo tais necessidades, as práticas do ensino, ao reclamarem a diferenciação pedagógica, têm que considerar os aportes teóricos presentes nas formações e o desenvolvimento de estratégias que

² É de referir que apesar da abordagem do autor ser anterior às alterações do curso de formação de professores, dada pelo processo de Bolonha, a afirmação deste autor não perde a sua relevância no âmbito das respostas ou mesmo caminhos que possibilitem atender exigências do contexto sócio educativo.

possibilitem os futuros docentes a trabalharem com as diferentes realidades presentes em sala de aula. Vasconcelos (2012) salienta a importância de desenvolver a formação de professores voltada para a valorização da diferenciação pedagógica,

é necessário que os professores se sintam preparados e confiantes na implementação de estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, partindo do princípio de que os bons alunos não são prejudicados, os que têm algum tipo de dificuldade aprendam melhor se o fizerem em interação com os seus pares sem que se comprometa o cumprimento do programa [...] (p. 37).

Os relatórios da avaliação das medidas da Educação Especial nas escolas do ensino regular em Portugal (IGE, 2011/2012; IGEC, 2012/2013, 2013/2014) referem que o planeamento e a monitorização constituem aspetos a melhorar nas escolas de ensino regular, ainda, o relatório de síntese da Avaliação Externa de Escolas (AEE), referente ao primeiro Ciclo avaliativo (2006/2011), destaca o planeamento como aspeto a melhorar. Acresce que na análise das práticas de diferenciação e apoios presentes nos relatórios da AEE, referente ao início do 2º ciclo avaliativo (2011/2012), o planeamento e a avaliação constam em maior frequência entre os pontos fracos do que entre os pontos fortes, sendo considerado um aspeto a melhorar no que concerne a estas práticas (Oliveira, 2014).

No entanto, ainda que estes fatores possam estar relacionados com a capacitação inicial de docentes para a atuação nos diversos contextos, Esteves (2015) defende que há fatores exógenos aos cursos de formação inicial e que podem dissociar a ação do propósito requerido por ela. Com efeito, a mesma autora defende que:

Cada política de formação de professores, cada instituição, cada formador e cada profissional tendem a aderir, consciente ou inconscientemente, de forma mais ou menos pronunciada, a uma dada imagem, enquanto ideal e enquanto ação concreta, ou o que também é muito frequente, dissociando o ideal proclamado e a ação concreta, proclamando uma coisa e fazendo outra. Dependendo da imagem prevalecente, assim o profissional adota uma determinada escala de valores profissionais, determinada forma de trabalhar com os currículos e os programas de ensino, determinado modo de estar na escola e de se relacionar com os alunos, os colegas, as autoridades educativas e a comunidade próxima (Esteves, 2015, p. 157).

Os cursos de formação inicial de professores são apenas um dos caminhos que podem ser repensados na capacitação docente para o ensino, que alcance a

heterogeneidade presente em sala de aula. Não queremos defender que apenas a formação inicial é capaz de abarcar a multiplicidade de tarefas dentro do contexto escolar, mas que ela pode ser repensada e reconfigurada sob a proposta da valorização da diferenciação pedagógica. Esta concepção parte do princípio da qualificação docente para responder às exigências sociais, e sob esta ótica é que a formação contínua e especializada de professores se apresenta também como vias condutoras deste processo. Com efeito, entende-se que “ninguém nasce professor e, quem o quiser ser, é bom que saiba da gratificante e complexa tarefa que o aguarda no virar de cada esquina do seu percurso profissional” (Ruivo, 2015, p. 172).

Com base nesta vertente, alguns autores defendem a formação contínua e especializada como vias condutoras da capacitação docente para atuar com todos os alunos, especificamente, os alunos com NEE. Considerando esta formação contínua e especializada, Flores (2000), Formosinho (2009) e Nóvoa (2002) defendem que o conhecimento docente está em constante mutação, em razão das situações diárias apresentadas em sala de aula, sendo a prática um dos caminhos para a construção e expansão de novos conhecimentos. Assim, a reflexão através do exercício e da construção de novos saberes legitima a formação contínua como fio condutor da organização dos saberes e do aperfeiçoamento da função docente.

Nóvoa (2002) aponta que, quanto ao conhecimento dos docentes nos dias atuais:

[...] impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate de conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade de produção e de invenção (p. 36).

A partir dos estudos em torno da caracterização da formação especializada e contínua, traremos algumas respostas e algumas abordagens a respeito desta formação, visando melhoria da qualidade do ensino. Além disso, é importante entender como estas formações também foram legitimadas e em que contextos históricos da sociedade civil. É também por meio da ampliação do acesso no sistema educativo que a formação

especializada surge como uma exigência fundamental, pois, para dar respostas de qualidade pedagógica à heterogeneidade de alunos presente no espaço escolar, é necessário que as escolas sejam apoiadas por “[...] especialistas em educação para dar inteligibilidade a todas estas mudanças e para suportar a modificação das práticas” (Formosinho, 2009, p. 177).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo português, começam a ser delineados os percursos em torno da formação contínua e especializada, da formação contínua com um carácter de qualificação profissional, e da especializada com um carácter de qualificação para atender aos cargos e à funções específicos do espaço escolar. A formação especializada, conforme Formosinho (2009, p. 153), trata-se de “[...] uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores (ou de Ciências da Educação), que habilitam para o desempenho de tarefas especializadas no sistema educativo”. Esta distingue-se da formação contínua, sendo uma modalidade apreciada pela Lei de Bases, já que é uma formação acrescida à formação inicial.

A partir disso, dá-se a abertura de vários cursos de especializações nas variadas áreas, bem como a valorização de especializações nas áreas de “[...] supervisão pedagógica, tecnologias da informação e comunicação, gestão de recursos, animação de projectos, etc., através das bonificações de carreira e de mecanismos de colocação especial para desempenho dessas funções” (Formosinho, 2009, p. 154). No entanto, essas *bonificações* trouxeram alguns problemas, principalmente na procura docente para atender às necessidades da escola em detrimento das escolhas pessoais, ou seja, a institucionalização, a facilitação para progressão no topo da carreira, a promoção de um diferencial entre as profissões, igualando estes cursos aos de licenciatura.

Diante disto, há um questionamento sobre manter a valorização profissional sem, contudo, retirar das demais carreiras a ascensão ao topo. Formosinho (2009) refere que este é um aspeto que merece ser pensado:

[...] sem esquecer dimensões técnicas e dimensões políticas do exercício da actividade docente, nem desconsiderar os conceitos de competição, de democracia, de participação e de colegialidade dos professores, bem como concepções de sociedade (e de escola) que eles comportam (p. 155).

Além disso, o autor acima citado chama atenção também para o perigo que a formação especializada adquire quando perde o seu carácter coletivo, ou quando ela está

centrada na perspectiva da burocratização escolar e de uma cultura docente individualista. É importante que competências, conhecimentos adquiridos e atitudes sejam partilhados no sentido de alcançar os objetivos comuns da ação educativa, e Formosinho (2009) caracteriza esta partilha como a especialização por integração, buscando os interesses comuns. A construção de uma cultura colaborativa impulsiona os docentes e a escola a trazerem mudanças no campo educativo objetivando o desenvolvimento organizacional.

Desse modo, a formação especializada de professores, ao passo que atende as necessidades específicas do campo pedagógico, também coloca alguns desafios neste campo, nomeadamente:

Como articular o trabalho de professores especializados com os dos professores de classe? Como articular a formação especializada com o desempenho de cargos especializados? Como articular a diferenciação horizontal de tarefas com a diferenciação vertical de competências e habilitações profissionais? Como articular a escolha de professores para os cargos de eleição com a necessidade de garantir a posse de competências profissionais adequadas? Como articular o desempenho de cargos especializados com a carreira docente? (Formosinho, 2009, p. 196).

Por último, como articular as diversas formações especializadas com as necessidades de todos os que participam do projeto educativo? São estas questões que nos levam a pensar a formação inicial, especializada e contínua sob uma perspectiva de melhoria da qualidade do ensino no espaço escolar, e a articulação das instituições formadoras com este espaço. Mediante este direcionamento, vamos apresentar como a formação contínua está caracterizada no âmbito do desenvolvimento do trabalho pedagógico através da diferenciação pedagógica.

A legitimação da formação contínua docente iniciou-se com a Lei de Bases (1986) e avançou com o Decreto-lei nº 344/89, de 11 de outubro, o qual declara esta formação como capacitação para a componente pedagógica e científica. No entanto, Estrela (2001, p.28) refere que, “[...]apesar destes documentos legais reconhecerem a formação contínua como parte integrante da capacitação docente, ela, contudo, conforme os relatórios da OCDE, de 1984, não aderiu a seu principal objetivo”, pois, conforme a mesma autora, a formação contínua precisa atentar para as reais necessidades advindas dos docentes, precisa dar voz a estes quando apontarem sobre os

reais problemas apresentados no processo de ensino. Com base nisto, surgem outros decretos que vieram a reformular as regulamentações da formação contínua.

Moreira, Lima e Lopez (2009) referem que no ano de 1992, surgiu o Decreto-lei nº 249, que apontou a formação contínua como promotora do aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Após este decreto, promulgou-se o Decreto-lei nº 297/96, que alterou algumas regulamentações da formação contínua no âmbito da redefinição das atribuições do Conselho Científico, definindo duas secções específicas, uma voltada para a formação contínua e outra para a formação especializada (Moreira, Lima & Lopez, 2009).

Na perspetiva da formação contínua correspondente à capacitação para a componente pedagógica e científica, Moreira, Lima e Lopez (2009) referem que esta tem como objetivo:

[...] melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens; aperfeiçoar competências dos professores nos vários domínios da actividade educativa; estimular a autoformação, a prática de investigação e a inovação; promover o desenvolvimento de competências e a aquisição de capacidades que favoreçam a construção da autonomia de escolas e de profissionais; estimular processos de inovação passíveis de gerar dinâmicas formativas; apoiar programas de reconversão e mobilidades profissionais e o complemento de habilitações (p. 984).

Tendo o propósito de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, bem como de aperfeiçoar o docente para atuar nos vários domínios da ação educativa, a formação contínua, segundo Simão et al. (2009), tem sido alvo dos debates das políticas públicas em âmbito nacional e internacional, pois traz respostas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando, assim, as práticas de diferenciação pedagógica. Por outro lado, Estrela (2001) refere que a formação contínua

[...] manifesta-se na tendência geral que se verifica de descontextualização da formação, pondo-se entre parênteses não só as multievidências próprias das sociedades em que os atores dos discursos se inserem, mas também as particularidades dos sistemas de ensino e das funções atribuídas à escola no funcionamento social. Tende-se a fazer um discurso generalista e universalizante (como se os problemas e os valores orientados à formação fossem os mesmos nos vários continentes, nos diversos países, nos diferentes níveis de ensino), em manifesta contradição com o relativismo cultural e o papel atribuído aos contextos que se tende a professar em teoria (p.32).

Além disso, Estrela (2001) também refere que não se pode cair no erro de a formação contínua ser apenas voltada para a escola, havendo uma separação entre o saber dado na formação académica e o saber atribuído na prática. É preciso considerar uma aproximação entre os conhecimentos ofertados nos cursos superiores de formação docente e os conhecimentos desenvolvidos na prática educativa dentro do espaço escolar. É preciso também considerar as realidades de cada escola, no sentido de construir ações de formação que respondam as necessidades apresentadas nestas instituições.

Em vista desta abordagem, é preciso refletir sobre os investimentos na formação contínua, especializada e inicial, como já foi explanado, para possibilitar a construção de um ensino diferenciado, no sentido de que os docentes sejam capazes de responder os desafios sociais, atendendo com respostas educativas adequadas à diversidade dos alunos em sala de aula. Como já tem sido defendido ao longo deste capítulo, a formação contínua não está dissociada da formação inicial, ambas caminham em conjunto objetivando o aperfeiçoamento docente, para que estes profissionais sejam capacitados para atender as demandas contextuais no campo educacional.

Importa referir que no contexto da escola inclusiva, numa perspetiva de educação para ‘*todos*’, a capacitação docente torna-se um fator preponderante, visto que este tem sido apontado como um dos responsáveis pelo sucesso dos alunos em suas aprendizagens. Conforme refere Gonçalves (2011),

[...] à crise da escola vem associada a crise da profissão docente e quando a escola não consegue, de uma forma eficaz, responder aos problemas reais, são também colocadas em causa as competências profissionais dos professores (p. 28).

Por meio da diferenciação pedagógica, é possível atender a todos e a cada um respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, especificamente, junto aos alunos com NEE. Como iremos abordar no próximo capítulo, as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão estão relacionadas à inclusão de alunos com NEE.

Devido às necessidades do contexto educativo, a formação de professores tem sido defendida em alguns estudos, que explanaremos a seguir, a partir do desenvolvimento da prática de colaboração entre todos os agentes educativos. Sobre isto, Flores (2015) destaca que no documento “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”, uma das competências necessárias a serem

aplicadas na formação de professores é a capacitação para o desenvolvimento do trabalho com a comunidade educativa (professores, equipa técnico-pedagógica, diretores e alunos). Além disso, o relatório da UE, citado pela mesma autora, aponta como necessidade inerente à formação de professores o desenvolvimento de prática de cooperação e colaboração neste âmbito.

Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua de professores configura-se sob dois aspetos, sendo o primeiro a relação de colaboração com o aluno e o segundo a relação com a comunidade educativa. Para o mesmo autor, a relação do docente com a comunidade educativa está implicada pelo “saber organizar” e o “saber organizar-se”, no sentido de que antes do docente ser formado para uma determinada função, a saber, o ensino, é preciso ter em consideração os fatores *endógenos e exógenos* ao espaço escolar. De facto, é preciso definir “[...] diálogo entre as escolas e a sociedade” (Nóvoa, 2002, p. 26) de forma a construir um ambiente coletivo de trabalho, no qual todos participem do processo de desenvolvimento da ação educativa, traçando novos objetivos e novos conhecimentos formativos. É necessário também considerar um diálogo entre a escola e as instituições de ensino superior formadoras de professores.

Nóvoa (2002), apoiado em alguns estudos na área da formação docente, refere que a formação contínua de professores está sustentada a partir da ideia do desenvolvimento da colaboração e o trabalho coletivo entre todos os agentes educativos. Esta troca de saberes proporcionará a inovação do trabalho pedagógico, em que os atores educativos estabelecerão uma relação dialógica do conhecimento, construindo espaços de colaboração. Pacheco e Flores (1999) sustentam ainda que a formação contínua reafirma-se a partir da partilha de saberes entre os docentes.

O desenvolvimento de espaço de colaboração é a chave para a promoção da formação docente, pois, pouco adianta um professor se atualizar nos seus conhecimentos se o espaço onde ele desenvolve a sua prática não está aberto para colaborar. É preciso construir uma dinâmica de colaboração entre todos, “caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos” (Nóvoa, 2002, p. 65). Pacheco e Flores (1999, p. 135) defendem que a formação contínua de professores está relacionada com um conjunto de variáveis que vão desde a necessidade de valorização da profissão até à “mentalidade administrativa de formação” e que, portanto, esta formação “[...] deve potencializar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo [...]”.

Por outro lado, a conceção de uma formação contínua, baseada na colaboração, necessita ultrapassar algumas barreiras presentes no espaço escolar. Estas barreiras integram a cultura organizacional da escola e a cultura individual a qual depende de decisões pessoais. A respeito da colaboração docente, Pacheco e Flores (1999, p. 135) defendem que a “[...] formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhe são comuns”. Esta conceção de partilha dos saberes e problemáticas não negligencia a individualidade e especificidade do docente, mas a articula com outros saberes que se configuram com os percursos formativos.

Esta articulação de saberes confere ao docente a possibilidade de apresentar as suas necessidades individuais e os seus saberes teóricos e práticos, interagindo e confrontando com os de outros (Pacheco & Flores, 1999). Esta articulação de conhecimentos no contexto formativo também permite que os docentes se sintam apoiados em seu trabalho. Jesus (2000), em sua investigação sobre a motivação e formação de professores, concluiu que a formação inicial e contínua de professores necessita conjugar as necessidades pessoais e coletivas dos docentes. Acresce a isso a necessidade da participação da comunidade educativa, responsabilizando-a também pelo fazer pedagógico, com o propósito de contribuir para as aprendizagens de todos os alunos.

Cunha (2008) refere que a formação contínua de professores constitui-se como:

[...] uma formação de profissionais adultos que devem gozar de alguma autonomia na definição do seu percurso. No sentido de autoformação, numa plataforma de formação de adultos, a formação contínua deve incentivar formas individuais e cooperativas de formação e ver reconhecido o seu percursos/trabalho por entidades competentes (p. 142).

Fundamentalmente, a formação contínua de docentes tem como objetivo, conforme o autor citado acima, responder às necessidades individuais, sendo o docente responsável pela organização das estratégias a serem aplicadas, bem como responder às necessidades coletivas, a partir da partilha de saberes e experiências com outros professores. Ainda, a escola, enquanto espaço onde estão presentes os docentes, é articuladora entre as necessidades individuais e coletivas em que estas podem ser promotoras do desenvolvimento de projetos de formação contínua de professores. Simão et. al (2009) defende que:

[...] o sucesso da formação de professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia a dia (p. 64).

Com efeito, a escola, enquanto instituição que envolve todos os agentes educativos, e o docente, enquanto responsável pela condução do ensino, são partes integrantes e eficazes para a elaboração de programas de formação contínua.

Cunha (2008) sustenta ainda que:

[...] a formação contínua, para ser eficaz, deve estar centrada na escola e fazer parte de um projecto colectivo de desenvolvimento e de transformação do sistema educativo, envolvendo e responsabilizando todas as estruturas de administração a nível nacional, regional e local (p.148).

Como parte dessa responsabilização de todas as estruturas de administração, as instituições formadoras também integram esta concepção de colaboração, sendo chamadas para uma maior aproximação com a escola e a comunidade educativa (Cunha, 2008). Concomitantemente, esta aproximação permitirá uma melhor condução do processo formativo, nomeadamente no âmbito do acompanhamento das instituições superiores das práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar e da facilitação do acesso dos docentes aos recursos humanos e materiais (Marques, 1991 cit. in Cunha, 2008). Simão et al. (2009) chamam a atenção para a importância do apoio das instituições superiores junto às escolas, pois é esta articulação que permite que as escolas encontrem respostas para as suas necessidades no âmbito dos projetos de formação contínua de professores bem como dos suprimentos dos recursos humanos e materiais.

A formação docente, seja ela inicial ou contínua, deve guiar os sujeitos como transformadores e inovadores de suas práticas. O docente não se constitui como um transmissor de conhecimento (Jesus,2000), mas como aquele que reflete sobre sua prática, transformando-a diariamente. Freire (1996) refere que:

[...] Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar a sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela

educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar (p.31).

Além disso, é preciso um envolvimento de todos os agentes educativos na condução do trabalho pedagógico, de forma a responder às necessidades de formação contínua, a fim de que esta esteja adaptada aos diferentes contextos apresentados no espaço escolar. Os relatórios da avaliação das medidas da Educação Especial nas escolas do ensino regular em Portugal (IGEC, 2012/2013, 2013/2014) destacam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na comunidade educativa como um aspeto a melhorar.

Acresce que nas conclusões dos relatórios do TALIS de 2008 e 2013, os professores capacitados com formação adequada, tendo/sentindo confiança para desenvolver alguns métodos, apresentam atitudes colaborativas com outros colegas de trabalho (OCDE, 2018). Desse modo, a formação, através de práticas colaborativas entre docentes e a comunidade educativa, como foi explanado ao longo deste tópico, tem sido um dos caminhos promotores do desenvolvimento profissional e do processo de ensino e aprendizagem à luz da diferenciação pedagógica. Assim, o tópico a seguir explanará alguns modelos e culturas de colaboração, onde se refere o desenvolvimento do trabalho colaborativo no espaço escolar entre docentes e entre a comunidade educativa.

2.4. Colaboração como princípio e estratégia para a inclusão escolar

No contexto da escola inclusiva para os dias atuais, são inúmeros os desafios apresentados. O mundo pós-moderno traz para a escola uma sobrecarga e intensificação do trabalho tanto para os docentes como para os agentes educativos que compõem este espaço. Isto se deve ao facto de que o “[...] mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998, p.10), por conseguinte, no dia a dia das atividades educativas, os agentes educativos e os docentes se deparam com situações que os conduzem a repensar o “como fazer” educativo, de forma que este alcance a diversidade dos alunos presentes neste espaço.

Desse modo, essa partilha de experiência constitui um fio condutor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que este alcance a heterogeneidade de alunos presente no espaço escolar. Assim, discutiremos a seguir os

processos de mudança nas formas de condução do processo de ensino e aprendizagem a partir da colaboração, os modelos de colaboração e as culturas de escolas.

2.4.1 Colaboração no espaço educativo: modelos e culturas de ensino

A escola é um espaço munido de ideias, valores, concepções que se cruzam e que são influenciadas pelas culturas de escolas que podem estar relacionadas com o potencial de mudança da condução do processo educativo. Thurler (2001) defende uma escola que seja capaz de transformar os paradigmas individuais que são sustentados pela visão burocrática, monopolizadora, hierárquica, para paradigmas coletivos que valorizam as relações pessoais, a organização flexível, a cooperação e a troca de experiências. Com efeito, a mesma autora defende que:

O estabelecimento escolar é um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações. Evidentemente, os professores pertencem a um corpo profissional, a grupos disciplinares, a associações e a grupos sociais que também pesam na construção do sentido da mudança. O estabelecimento escolar pode tornar-se, na melhor das hipóteses, o lugar onde se confrontam cotidianamente as idéias e as práticas, um lugar de trabalho em que a busca de sentido não é simplesmente uma questão teórica ou ideológica, uma necessidade lógica de coerência ou de progresso, mas uma condição de sobrevivência profissional (Thurler, 2001, p.12).

O estabelecimento escolar é um espaço da identidade docente, onde o professor se encontra boa parte do seu dia, sendo assim influenciado em seu envolvimento com a instituição em suas percepções e atitudes na prática educativa (Thurler, 2001). Para Ainscow et. al (1997), o espaço escolar é responsável também pela conduta adotada pelo docente em sua prática. Esta conduta pode ser modificada quando a escola abre caminhos que encorajem os docentes e todos os agentes educativos a desenvolverem um trabalho com um propósito em comum. Day (2004), apoiado nos estudos sobre culturas de escolas, refere que a cultura escolar tem grande influência sobre a forma como o docente conduz o ensino. Hargreaves (1998) sustenta que a cultura docente é fruto do seu envolvimento laboral que está integrado em um determinado tempo e espaço.

Thurler (2001) afirma que o sentido de mudança do docente em relação a esta prática está relacionado com a dinâmica, o clima e o funcionamento da escola e que as

alterações da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem não são uma tarefa fácil.

Isto acontece porque:

Os projetos de mudança fazem parte de nossa relação com o mundo, porém nem todos se realizam. Isso porque a mudança tem um custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência” (Thurler, 2001, p.18).

Mesquita, Formosinho e Machado (2012) declaram que, além dessa cultura ter influência sobre o trabalho docente, o processo de mudança da forma como este conduz a sua prática é duradouro, uma vez que a cultura do individualismo e isolamento tem influência histórica do ensino tradicional. O sentido de mudança depende de alguns fatores que envolvem o professor e sua relação com a escola. As mudanças podem ocorrer individualmente, ou seja, quando o docente, em suas reflexões sobre a prática educativa, decide mudar para melhorar algo; podem ser fruto de atitudes impositivas, isto é, quando o agente educativo perceber que algo necessita ser mudado para diminuir algum conflito gerado no espaço escolar, convencendo os outros membros da escola a assumirem a mesma atitude; também podem ser parte da cultura do ambiente, pelo facto de que alguns docentes são impulsionados a mudar para inovar a prática; e ainda podem fazer parte da cultura de escolas, onde a autoridade da escola a considera necessária a mudança (Thurler, 2001).

Hargreaves (1998) identifica o processo de mudança sob aspetos que envolvem o desejo de mudar. Na prática docente, esse desejo, conforme o autor citado, integra condições que podem fortalecer ou enfraquecer o ambiente em que o docente se encontra, e os posicionamentos administrativos e políticos que subordinam os docentes a adotarem práticas que estejam de acordo com as exigências externas. Isto gera uma crise identitária no docente, uma vez que ele não recebe o apoio sobre aquilo que sente que é preciso mudar.

Baseadas nestes pressupostos, muitas estratégias de mudança se tornaram aspetos familiares dos projectos de reforma educativa. Elas incluem a introdução de orientações curriculares obrigatórias e, pretensamente, <<à prova dos professores>>, a imposição de testes estandardizados para controlar aquilo que estes ensinam, uma saturação em novos métodos de ensino de eficácia supostamente comprovada, o suborno das carreiras através de programas de liderança de professores que estão ligados ao salário e a outros incentivos, e a competitividade de mercado entre escolas, que procura assegurar a mudança por via do instinto de sobrevivência dos professores, na sua luta pela protecção das suas escolas e pela preservação dos seus empregos. (Hargreaves, 1998, p.13).

É em meio ao respeito pelo desejo de mudança do docente que se constroem espaços democráticos, a fim de que o professor tenha liberdade para exercer sua profissão e para retirar ou acrescentar aquilo que considera necessário à prática de ensino, no propósito de aperfeiçoá-la. Hargreaves (1998) defende ainda que, ao dar a oportunidade do docente fazer mudanças segundo seus desejos, está atribuindo a ele o direito de exercer a liderança no processo de ensino, abrindo assim portas para a construção da cultura de colaboração. No entanto, “[...] é importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são, em muitos casos, mudanças profundas” (Ainscow et al., 1997, p. 22).

Thurler (2001) chama atenção para os fatores que estão relacionados com a mudança, no entanto, é importante considerar que estes, em sua maior parte, dependem da cultura do espaço escolar. Esta cultura, quando advém de uma perspectiva flexível, autônoma de responsabilidades compartilhadas, chama os agentes educativos a assumirem uma atitude de colaboração. Conforme o pensamento de Mendes, Almeida e Toyoda (2011),

[...] os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe composta por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos (p.84).

Hargreaves (1998) sustenta que o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento do sucesso dos alunos:

O envolvimento na tomada de decisões, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento na tomada de decisões, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento compartilhado num aperfeiçoamento contínuo – estes elementos têm sido apontados como tendo um impacto visível no sucesso dos alunos (p.16).

No entanto, apesar das práticas colaborativas contribuírem para o processo de ensino e aprendizagem, há alguns elementos constitutivos que interferem na progressão destas práticas, que estão inseridos no tempo destinado ao trabalho docente e nas culturas de escolas. Sobre isto, serão discutidos a seguir aspectos que integram o tempo

para a atividade docente dentro das competências e exigências demandadas ao professor e às culturas de escolas que influenciam o fazer educativo no espaço escolar.

O que definiria, então, o tempo no trabalho docente? Para Hargreaves (1998,):

O tempo é inimigo da liberdade. Ou, pelo menos, assim pensam os professores. Ele influencia a realização dos seus desejos, reprime a concretização de suas vontades, afecta o problema da inovação e descoberta a implementação de mudança. Na verdade, trata-se de um elemento fundamental na formação do seu trabalho (p.105).

Para Ainscow et al. (1997, p. 26), as mudanças dentro do espaço escolar ocorrem quando a escola reorganiza o seu trabalho, e tal mudança “[...] implica que exista tempo para que os professores possam encontrar-se e entreajudar-se, em equipas e em partenariados, de modo que possam explorar e desenvolver aspetos da sua prática”. O docente na estruturação do seu trabalho depende do tempo como condutor e organizador do processo de ensino e aprendizagem. O tempo é a raiz das escolhas e decisões docentes sobre o que se pode fazer na prática educativa.

Para Hargreaves (1998) há quatro dimensões interrelacionadas que integram o tempo e o trabalho docente, constituídas em: tempo técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e sociopolítico. Na primeira dimensão, o autor classifica o tempo como uma dimensão instrumental e organizacional, desse modo, os gestores poderão utilizá-lo em favor da concretização dos objetivos educacionais.

A segunda, chamada dimensão micropolítica, considera a divisão do tempo de acordo com as disciplinas, ou seja, as disciplinas e os níveis de ensino têm um reflexo na posição que os professores ocupa dentro dos sistemas escolares, isto significa que no âmbito curricular, as disciplinas mais consideradas frente ao ensino serão favorecidas por um tempo maior. Há também uma hierarquia da distribuição do tempo para os docentes dos anos iniciais e os docentes do secundário, ou seja, não há igualdade na distribuição do tempo destinado às atividades fora da sala e, neste sentido, os docentes dos anos iniciais têm lutado pela garantia de um tempo maior para a prática educativa fora da sala de aula, pois estão em seu maior tempo com os alunos nestes espaços.

Na terceira dimensão, o tempo fenomenológico considera que, apesar de haver constatação do tempo como algo objetivo, ele é produto da ação do homem, ainda que esta seja tomada por razões inerentes a este, ou seja, há uma diferença entre o tempo cronológico e o tempo percebido. Hargreaves (1998, p.111) defende que “as variações subjectivas dos nossos sentidos de tempo baseiam-se em outros aspetos da

nossa vida: nossos projectos, interesses e nossas actividades e o tipo de exigências que nos colocam”. Desse modo, aqueles que têm o controlo sobre as decisões de distribuição do tempo podem ter uma percepção diferenciada daqueles que exercem a prática junto ao tempo que lhes é destinado. Com efeito, sob esta perspectiva, fica difícil os docentes desenvolverem um trabalho colaborativo entre si e entre os agentes educativos, uma vez que estes últimos sentem-se pressionados em concluir as atividades que lhes foram delegadas no tempo destinado.

Na quarta dimensão, o tempo sociopolítico considera que há uma divisão entre quem exerce o controlo sobre os docentes no exercício de suas atividades laborais. Para Hargreaves (1998), há uma divisão hierárquica entre quem comanda as atividades que devem ser executadas e quem as executa, ou seja, há uma força política existente entre diretores e docentes. Isto acaba por retirar dos docentes a liberdade no exercício das responsabilidades do desenvolvimento curricular, uma vez que estes profissionais precisam cumprir os prazos administrativos fixados (Leite & Pinto, 2016).

Assim, os docentes sentem em todo o momento uma opressão frente àquilo que fazem, já que a delimitação do tempo e espaço é clara para quem o controla: “[...] o tempo é colonizado pela administração para seus próprios fins [...]” (Hargreaves, 1998, p.122). O pouco tempo destinado aos docentes, permite que estes, em sua maior parte, desenvolvam atividades colaborativas por meio de encontros informais, seja na sala dos professores, seja na fila do almoço, onde partilham experiências sobre a prática educativa.

Como referido anteriormente, entre os elementos constitutivos que influenciam as práticas de colaboração estão as culturas entre docentes, que compõem as diversas formas de desenvolver as práticas em contexto educativo. Conforme Fraga (2008, p.72), “as culturas docentes influenciam e exteriorizam o sentido da acção docente. No entanto, poucas vezes se pensa na importância da colaboração para a melhoria da ação de cada um e de todos e, conseqüentemente, do processo educativo em geral”.

Segundo Leite e Pinto (2016), o contexto pedagógico, acima referenciado, está influenciado por uma cultura do individualismo. Esta cultura do individualismo docente, segundo Hargreaves (1998, p. 185) constitui como “ uma forma particular daquilo que se tem chamado a cultura do ensino”, subdividindo-se em cinco níveis, o individualismo determinado pelo local de trabalho, o individualismo como estado psicológico, o individualismo como condição ecológica do trabalho, individualismo como estratégia adaptativa e o individualismo eletivo.

O individualismo determinado pelo local de trabalho considera que os professores tendem a se isolar no seu trabalho, não por um fator psicológico, mas pelas condições físicas estruturais da própria escola. “Ao nível mais simples e mais óbvio, tal individualismo é visto como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separadas das salas de aulas” (Hargreaves, 1998, p. 191). No entanto o mesmo autor defende que este individualismo ultrapassa as questões determinadas pelos locais de trabalho, ou seja, para ele o individualismo pode ser caracterizado como um estado psicológico, condição ecológica ou estratégia adaptativa. Isto significa que, tomando por base o individualismo com condição psicológica, Hargreaves (1998) defende que um professor, mesmo diante de condições estruturais adequadas no espaço escolar, tenderá a manter uma atitude de isolamento por uma questão de autodefesa.

Thurler (2001, p. 13) sustenta que há uma resistência dos docentes abandonarem o individualismo, pois para eles isto significa: “Convidá-los a abandonar suas rotinas relativamente eficientes por uma inovação, sem dúvida promissora, mas que ainda não deu provas disso, significa pedir-lhes esforços e tomada de riscos que não estão prontos a aprovar”. Os docentes ao manterem uma atitude de isolamento se sentem mais confortáveis, isto se dá pelo medo que os mesmos têm de sentirem que existe alguém a avaliar os seus trabalhos em sala de aula. Para Hargreaves (1998), a atitude de isolamento docente é um mecanismo de autodefesa frente ao seu trabalho, não apenas influenciados pelas condições estruturais do local de trabalho.

O individualismo na lógica de uma condição ecológica ou mesmo *individualismo constrangido* “ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de um modo geral, trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo” (Hargreaves, 1998, p. 193). O autor sustenta a ideia de que o docente tende a se isolar devido às condições desfavoráveis do local de trabalho que não permite a realização de um trabalho em equipa, ou seja, a ausência de recursos humanos, materiais e estruturais dificulta o desenvolvimento de uma trabalho coletivo.

O individualismo como uma estratégia adaptativa, o docente diante das responsabilidades que lhes são delegadas, tende a adaptar-se às condições que envolvem os recursos, o tempo e o espaço de trabalho. Assim, por meio de um individualismo estratégico, o docente optará por desenvolver o seu trabalho individualmente para que consiga, em tempo útil, realizar os objetivos da prática educativa (Hargreaves, 1998).

O individualismo eletivo refere-se à escolha que os docentes fazem para a realização da prática, “descreve uma forma preferida de se estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégias ou contingências ocupacionais (Hargreaves, 1998, p.194). Assim, o docente tende a tomar uma atitude de isolamento da sua prática por considerar que esta é melhor perante a sua identidade com a prática do ensino, elegendo um modelo de ensino individualista.

No âmbito da cultura de colegialidade e colaboração, esta contribui para que o professor de ensino regular, no seu trabalho em conjunto com o professor de ensino especial, tenha a possibilidade de obter um suporte para avançar nos seus trabalhos no que concerne o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, especificamente, os alunos com NEE (Fraga, 2008). Thurler (2001) defende que é preciso que a escola tenha a consciência de que esta cultura de colaboração e colegialidade permitem aos professores aprender uns com os outros com a partilha de práticas e saberes. Esta partilha permitirá o aumento da qualidade das competências docentes que são atribuídas pela escola bem como o progresso destes em nível de profissão. As práticas de colaboração de colegialidade “[...] têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento de *desenvolvimento profissional dos professores*” (Hargreaves, 1998, p. 209). Day (2004) defende ainda que a cultura de colaboração e colegialidade, para ser bem sucedida, deve compreender motivações, compromentimentos e identidades de todos e de cada um.

De acordo com Thurler (1994), as práticas de colaboração e colegialidade estão divididas em dois espaços, que compreendem a cultura de *colaboração* e a *colegialidade forçada*. Assim, de acordo com Thurler (1994) a colegialidade forçada tem como propósito criar pontualmente uma colaboração no espaço escolar, ou seja, objetiva quebrar com uma cultura individualista determinante neste espaço, afim de que o docentes trabalhem em conjunto. Nesta perspetiva o docente ou membros da comunidade educativa desenvolvem um trabalho a nível pontual, ou seja, não é criada uma cultura de colaboração ao longo do ano letivo, mas em momentos como reuniões de fim de ano para discutir aspetos interligados com as respostas educativas desenvolvidas no ano letivo. A colegialidade artificial interfere nas relações espontâneas, voluntárias e nas responsabilidades coletivas, ou seja, este tipo de colegialidade impede que o trabalho em conjunto seja espontâneo a fim de que os docentes se sintam responsáveis, num espírito de partilha, para desenvolver os trabalhos

que lhes foram atribuídos. Thurler (2001) defende que uma escola mediada por uma cultura de colegialidade artificial é caracterizada por coagir os docentes a agirem em coletividade, sob uma lógica de “[...] uma exigência “abusiva”, custosa em tempo e em nada correspondendo à especificidade do ofício de docente” (p. 15).

Sobre o pensamento de Hargreaves (1998), as culturas de colaboração e colegialidade não podem ser definidas mediante uma imposição, de forma artificial, burocrática, estabelecidas pela escola, o que na maioria das vezes dificulta o trabalho docente, causando um desgaste para ele, como afirma Flores (2015). Esta mesma autora, em sua pesquisa, identificou que, para a maioria dos docentes, a burocratização do trabalho não permite uma melhoria na condução do ensino, pois, os docentes se sentem pressionados com a quantidade de tarefas a executar e o pouco tempo destinado a isso.

Uma cultura de colaboração permite o crescimento profissional a partir do desempenho que os docentes têm em desenvolver um trabalho flexível, partilhado e autónomo, sem uma estrutura rígida e burocrática. Este tipo de colaboração, segundo Hargreaves (1998) é caracterizado como a *colaboração espontânea*. Sobre isto, Hargreaves (1998) defende que o desenvolvimento de culturas de colaboração espontânea:

Podem ser apoiadas e facilitadas administrativamente por calendarização úteis, por directores de escola que se oferecem para assegurar as aulas, ou pelo exemplo que é dado pelo comportamento dos líderes [...] as relações de trabalho evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela (p. 216).

A construção de um contexto colaborativo está interligada aos fatores acima citados. “Quando funcionam, as culturas de colaboração proporcionam um forte calor humano e uma grande coerência de ideias. Mas esta não resulta de uma expressão espontânea de sentimentos. Deve ser criada e preservada [...]” (Thurler, 1994, p.105). A cultura de colaboração depende de alguns fatores intrínsecos à prática docente no que concerne à condução do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da planificação, do ensino, o auxílio mútuo entre professor de ensino regular, professor de ensino especial e membros da equipa técnico-pedagógica.

Fraga (2008) defende que:

As mudanças ao nível da educação para crianças e jovens com NEE requerem que os professores tenham um papel mais activo na planificação e implementação das decisões, assim como na monitorização e avaliação dos resultados, pelo que é uma necessidade cada vez mais premente que os professores do ensino regular e de educação especial/apoio educativo colaborem entre si (p.73).

No entanto, o trabalho em conjunto desenvolvido no espaço físico, a saber, na sala de aula, precisa levar em consideração a interação entre professor de ensino regular e de ensino especial, isto é, tais profissionais não podem assumir uma postura de isolamento para ensinar determinado grupo de alunos (Leite & Pinto, 2016). Assim, Fraga (2008) defende que o modelo de ensino cooperativo traz algumas contribuições para a prática educativa, uma vez que tanto o docente do ensino especial como do ensino regular têm responsabilidades compartilhadas nas decisões sobre o que ensinar e como ensinar. A ideia é “[...] ir ao encontro de todos os alunos, utilizando estratégias que não poderiam ser aplicadas por um professor sozinho na sala” (Fraga, 2008, p.74).

Mediante esta realidade, sabe-se que a construção de uma escola inclusiva, diante dos avanços das exigências apresentadas pelo sistema educacional, requer cada vez mais uma conduta de colaboração por parte dos agentes educativos e da comunidade escolar. Não queremos defender que estas culturas de escolas são determinantes para que o docente mude a sua prática, mas que, segundo Thurler (2001):

A cultura do estabelecimento não é, portanto, a única que o inspira, as relações sociais com que se preocupa não se resumem àquelas que mantém com seus colegas de trabalho; suas conversas sobre as práticas pedagógicas não se limitam ao que ocorre em sua escola. Entretanto, o estabelecimento escolar é seu principal local de trabalho; ele passa ali um grande número de horas e retira dali parte de sua identidade profissional. Há, pois, razões para pensar que a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento de seu estabelecimento têm grande influência na maneira como ele constrói o sentido da mudança. (p. 17-18).

Sendo assim, a escola precisa romper com a forma tradicional do seu trabalho educativo, de forma a possibilitar a construção de um ambiente pedagógico colaborativo. “É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha” (Nóvoa, 2002, p. 26).

Nessa proposta, além do modelo de ensino cooperativo, tem-se o modelo de consulta de colaboração, que segundo Fraga (2008) este modelo de consulta permite que

o trabalho desenvolvido no espaço escolar passe por um processo em que um grupo de pessoas, de diferentes especialidades, seja capaz de trabalhar em conjunto e resolver os problemas mutuamente. Desse modo, quando os membros da comunidade educativa compreendem que o objetivo principal da prática educativa é trabalhar em conjunto para a resolução de problemas, ou entendem que eles contribuem para a criação de contextos inclusivos mais eficazes, passa-se a utilizar o modelo de consultoria de colaboração. No entanto, para a construção de um ambiente de consultoria, os docentes devem possuir algumas habilidades abaixo descritas:

- a) um apropriado conhecimento de base;
- b) capacidades de resolver problemas interpessoais, de comunicação e interação;
- c) atitudes intrapessoais (Fraga, 2008, p.78).

A autora ainda defende que o docente, para se apropriar desse conhecimento de base, precisa possuir a base científica da consultoria, a fim de obter o suporte para a resolução de problemas num ambiente colaborativo. Dessa forma, o colaborador adquirirá capacidade para analisar e ultrapassar as barreiras impostas na prática colaborativa e prosseguir para os objetivos esperados na prática pedagógica. Day (2004) defende ainda que o professor deve refletir sobre a sua prática para que, a partir dos contextos colaborativos, seja capaz de intervir sempre que surgir algum obstáculo ou desafio.

As práticas de colaboração integram alguns desafios e constituem um dos caminhos viáveis para a promoção da educação para *'todos'*, especificamente para alunos com NEE. Quando falamos em inclusão, pensamos numa educação para *'todos'*, no sentido de que tanto o aluno com NEE como os demais alunos integram desafios diários em face do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, não queremos entrar em defesa de uma inclusão que exclui, tampouco queremos deixar de lado a importância que a temática da inclusão de alunos com NEE merece, pois, de acordo com as investigações no âmbito nacional e internacional, esta ainda é um desafio para o campo pedagógico, nomeadamente para o campo socio educacional. Afinal, como Fraga (2008, p. 155) bem afirma, “toda a escola deve estar preparada, tanto em termos físicos como pedagógicos, para receber e suprir as necessidades de todo o tipo de alunos, respeitando as suas diferenças”.

A articulação de saberes, a reflexão sobre a prática educativa, a formação de professores com a proposta de alcançar a heterogeneidade dos alunos presentes em sala de aula, assim como o trabalho colaborativo entre docentes e comunidade educativa são respostas necessárias para a promoção de uma educação para *'todos'*. Acresce que vários documentos internacionais, já citados neste capítulo, têm enunciado a necessidade de formar docentes capazes de responder às exigências apresentadas na sociedade. No entanto, uma vez que há uma necessidade de formação, o que tem sido feito pela escola ou pela comunidade educativa para contribuir para este propósito? O que tem sido feito nos cursos de formação docente? Cunha (2008) refere que, no âmbito das investigações apresentadas pela OCDE, a colaboração entre as organizações de ensino e os professores, atendendo as problemáticas destes, constitui um plano de inovação para os cursos de formação.

Ainda no tópico anterior foi possível perceber que a colaboração na comunidade educativa traz alguns desafios para a formação contínua de professores. Ademais, Fraga (2008), em sua investigação sobre as atitudes e práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar, concluiu que é urgente a necessidade dos cursos de formação de professores desenvolverem estratégias de partilha e construção de um trabalho colaborativo no ensino. Acresce que neste tópico foram identificadas algumas nuances no trabalho colaborativo desenvolvido no espaço escolar, demonstrando que, apesar da sua importância para a ação pedagógica, tal trabalho caracteriza-se como desafiador na sua implementação.

Ressaltamos também que, devido às exigências da sociedade, que demandam uma formação mais qualificada do docente e, conseqüentemente, uma sobrecarga de trabalho maior sobre ele, surgem algumas dificuldades no desenvolvimento de um trabalho que atenda as necessidades de cada aluno e de todos. Sobre a sobrecarga de trabalho, há duas décadas atrás, Jesus (2000) referiu que :

[...] as novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho em sala de aula, o professor deve ainda organizar actividades extra-curriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados da educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc. Em face da esta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional [...] (p.38-39).

Diante disso, no tópico a seguir, apresentaremos alguns estudos empíricos que trazem alguns resultados em face das práticas de colaboração desenvolvidas no contexto educativo, que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, para a ação docente e, por conseguinte, para as práticas inclusivas construídas nas escolas de ensino regular.

2.4.2 Colaboração, desenvolvimento docente e inclusão: uma análise de estudos empíricos

A colaboração ou, mais especificamente, as práticas de colaboração têm sido perspectivadas como propostas de desenvolvimento da formação docente e como atividades construídas em sala de aula. Concomitantemente, em meio às contribuições para o desenvolvimento profissional e para as práticas educativas, alguns estudos (Gomes et al., 2017; Sanches, 2012) têm demonstrado que as práticas de colaboração são condutoras da construção de um ambiente educativo inclusivo. Neste âmbito, apresentamos alguns estudos que retratam os desafios das práticas de colaboração desenvolvidas entre os docentes como parte do desenvolvimento profissional e para a promoção da inclusão de alunos com NEE no espaço escolar.

Nos resultados do estudo de Leite e Pinto (2016) sobre as práticas de colaboração desenvolvidas entre os docentes e a diretora de uma escola básica da cidade do Porto, foi identificado que, entre os docentes, as práticas de colaboração ocorrem a partir de conversas com colegas sobre as vidas dos alunos, conversas sobre a prática docente, planificação conjunta a partir da divisão de conteúdos programáticos, troca de materiais de ensino por meio da socialização de materiais didáticos e testes. Ainda foram identificadas as práticas de colaboração entre docentes através da avaliação das dificuldades dos alunos; da produção conjunta no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem; do trabalho integrado e interdisciplinar; da produção de testes e materiais para uso comum nas disciplinas; e da avaliação de procedimentos com representantes educativos. Somando-se a isto, na valorização dos trabalhos interdisciplinares, presentes nas práticas de colaboração, foram identificados processos disciplinares integrados, porém com dificuldades em algumas áreas, devido à preocupação que os docentes têm de cumprir, necessariamente, os conteúdos programáticos.

Por outro lado, Leite e Pinto (2016), ao identificar as dificuldades expressas no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, através do trabalho

interdisciplinar e integrado, verificou que apenas os docentes de Educação Visual e Tecnológica estavam abertos a desenvolverem este tipo de trabalho, enquanto os docentes de disciplinas como Matemática se sentiam resistentes, por se preocuparem em cumprir a transmissão de conteúdos programáticos e também por desejarem a aprovação dos estudantes no exame do PISA. Acresce que dentre as dificuldades apontadas pelos professores de História têm-se a articulação com os diferentes professores, devido à quantidade de trabalhos destinados a eles.

Em face da percepção da diretora da escola, há um trabalho colaborativo entre os docentes a partir da planificação conjunta, por meio de troca de aulas. Por outro lado, na percepção dela, há dificuldades no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre docentes, uma vez que as alterações nas políticas curriculares estipuladas nos últimos anos prejudicaram parte deste trabalho. No entanto, a diretora reconhece que há um esforço em manter este trabalho no que concerne à produção de provas de avaliação e materiais didáticos (Leite & Pinto, 2016).

Os autores concluem que se dá importância aos climas de escolas entre grupos disciplinares, uma vez que tais climas permitem que os docentes se sintam à vontade para o desenvolvimento de um trabalho em equipa, e que alguns processos interdisciplinares estabelecidos pelos trabalhos integrados contribuem para as aprendizagens dos alunos. Ademais, “o trabalho colaborativo que se mantém ocorre por iniciativa e interesse dos professores e das direções das escolas, compreendendo-se assim, a sua grande redução” (Leite & Pinto, 2016, p. 86), além da ausência de destinação de tempo para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, bem como a dificuldade de uma maior flexibilização dos currículos para a construção e condução do trabalhos colaborativos entre docentes. Ainda, para a manutenção do trabalho colaborativo no espaço escolar, é necessário o acompanhamento, tanto por parte da direção quanto por parte de alguns professores.

No tocante ao estudo de Ribeiro e Martins (2009), é apresentada uma análise sobre o curso de formação contínua em matemática, buscando apresentar as perspetivas dos formandos relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido e os aspetos emergentes deste trabalho. Assim, a pesquisa foi realizada com dois formandos do curso, na qual buscamos recolher deles aspetos que consideravam significativos e de impacto na prática. A partir disso, foram obtidos alguns resultados, principalmente no âmbito das percepções dos formandos sobre as contribuições que o trabalho colaborativo traz para a formação. Sobre estas contribuições, os formandos apontam que a partilha e

as discussões de ideias no trabalho em grupo proporcionam o aprofundamento de conhecimento matemático. Também, como resultados, os formandos consideram que as sessões de acompanhamento em sala de aula permitem um aprimoramento das práticas, visto que estas sessões desenvolvem atividades conjuntas de reflexão sobre o que foi realizado. Por outro lado, conforme a percepção de um dos formandos do segundo ano do curso de formação, estas sessões, a partir do grupo, não são consideradas como trabalho colaborativo.

Como perspectivas futuras de desenvolvimento de ações de formação, um dos formandos considerou importante desenvolver um trabalho colaborativo, considerando para a formação a partilha de saberes e do diálogo no espaço escolar. Por outro lado, um dos formandos apontou a dificuldade sentida para encontrar um grupo que proporcionasse essa partilha, assim como troca de experiências e desenvolvimento conjunto de atividades para os alunos.

Por fim, os autores concluem que esta análise permitiu trazer algumas contribuições para o desenvolvimento profissional docente, a partir das diferenças atribuídas entre o trabalho colaborativo e o trabalho em grupo, das reflexões acerca do conhecimento matemático, permitindo que os formandos consigam reconstruir este conhecimento, por meio da troca de ideias e partilhas de informações. “Para finalizar, é de salientar que um efectivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à vontade entre todos os intervenientes do grupo de trabalho” (Ribeiro & Martins, 2009, p.9).

O estudo de Monteiro (2014) teve como objetivo analisar, interpretar e observar as práticas de colaboração e reflexão e analisar como estas práticas podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos estagiários da disciplina de francês. Para tanto, a autora, a partir da observação não participante, bem como da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas direcionadas a uma supervisora, uma estagiária e uma aluna inscrita no último ano do mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, obteve alguns dados que foram tratados e cujos resultados serão descritos a seguir, centrando-nos nas práticas de colaboração.

Em tais resultados, a autora identificou que há uma dificuldade na definição das práticas de colaboração desenvolvidas entre a supervisora e a estagiária, relatada no próprio discurso destas. Por outro lado, a autora também identificou em seus discursos práticas de colaboração associadas a “trabalho em equipa”, “saber ouvir”, “informar” e “aceitação de parte em parte” (Monteiro, 2014, p. 135). Os resultados apresentados

também demonstram que as participantes consideram o trabalho colaborativo como promotor dos desenvolvimentos profissional e pessoal, e também valorizam a necessidade das práticas de colaboração desde a formação inicial de professores, visto que estas práticas contribuem para o sucesso do ensino.

Constatou-se que as práticas de colaboração estão presentes entre no trabalho da supervisora junto à estagiária, no âmbito do encontro pré-observação em que se apresenta o plano de aulas extracurriculares dos seminários de formação, através da discussão de planificações de aulas assistidas, atividades extracurriculares e testes de avaliação. Porém, estas práticas de colaboração, conforme Monteiro (2014, p. 138), só são evidentes quando existem discussões a respeito de “[...]dúvidas, de problematização e questionamento de estratégias e materiais pedagógicos” .

Os resultados também destacam que a construção de um bom ambiente de trabalho, através de boas relações, é um dos aspetos que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e que o diálogo é um aspeto central para esta construção. Por outro lado, a imposição de propostas de aulas pelas participantes é um fator que dificulta o desenvolvimento de um ambiente colaborativo. Em suma, a autora conclui que é necessário analisar e interpretar as práticas de colaboração e reflexão para que estas sejam efetivadas no estágio pedagógico como forma de desenvolvimento profissional e pessoal. A autora também destacou a importância em se verificar até que ponto as práticas de colaboração poderão contribuir para este desenvolvimento profissional e pessoal.

No estudo de Gomes et al. (2017) – realizado com cinquenta docentes do ensino regular e nove docentes com especialização, divididos entre uma escola pública do ensino básico da cidade de Alfenas, no estado de Minas Gerais, e outra em Araras, no estado de São Paulo, ambas localizadas no Brasil – teve como objetivo identificar as práticas de colaboração desenvolvidas entre os docentes, para a promoção de uma educação inclusiva, alguns resultados foram obtidos. Primeiramente, foi apresentado um distanciamento na compreensão dos docentes sobre os documentos legais que apoiam os alunos com NEE nas escolas; foi constatada também uma ausência de formações conjuntas entre os docentes do ensino especial e ensino regular, bem como uma ausência de colaboração, a partir da partilha de informações entre os docentes das instituições da educação especial (APAE); ademais, houve dificuldades no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, devido à ausência de flexibilidade do currículo. Ainda foi identificado a ausência de partilha de informações

entre os docentes de ensino regular e especial, nomeadamente no âmbito da oferta de apoios especializados à escola para os alunos com NEE, o que demonstra uma ausência de clareza por parte dos docentes de ensino regular no que concerne a estes apoios.

Por outro lado, Gomes et al. (2017) referem que há presença de um trabalho colaborativo desenvolvido entre docentes do ensino especial, ainda que necessite fortalecer esta prática entre os docentes de ensino regular. Os autores concluem que é desafiadora a construção de práticas de colaboração entre os docentes de ensino regular e educação especial, tanto pela ausência de partilha de informação quanto pela resistência de alguns docentes do ensino regular em partilhar informações sobre o trabalho com alunos com NEE, por não se sentirem capazes de fazer isso, uma vez que não possuem formação na área.

Acresce que a presença de espaço de apoio aos alunos com NEE, nomeadamente, as salas de ensino especial, apesar de contribuir para o processo de inclusão, pode dificultar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os docentes de ensinos regular e especial, uma vez que estes podem manter uma atitude de isolamento frente à prática educativa contruída nestes espaços. Os autores apontam ainda para a presença de atitudes isoladas e individuais por parte dos docentes, o que traz algumas dificuldades para a construção de um espaço inclusivo. Por fim, concluem os autores que é necessário fortalecer o desenvolvimento de práticas de colaboração na escola e “que os professores das classes regulares e especializados se situem como sujeitos constitutivos do processo” (Gomes et al., 2017, p.166).

Já o estudo de Sanches (2012), realizado com 340 professores de apoio em uma escola da região de Lisboa, tendo como objetivo identificar as práticas de colaboração desenvolvidas entre professores de apoio do primeiro ciclo do ensino básico e professores de ensino turmas que incluem alunos com NEE. De acordo com os resultados demonstraram que as práticas de colaboração desenvolvidas entre estes atores educativos estão presentes na planificação prévia, tendo nas respostas “quase sempre” um percentual de 41,2%, e, através da reflexão e avaliação, 57,1% declarando que sempre realizam. Acresce que o trabalho colaborativo através da orientação das atividades dos alunos com NEE, agrupando as respostas de quase sempre e sempre, apresentou nos resultados um percentual de 66,2%.

Porém, o desenvolvimento deste trabalho colaborativo apresenta algumas dificuldades identificadas (Sanches, 2012), nomeadamente no âmbito da ausência de tempo por parte dos docentes, uma vez que estes têm que dar conta dos trabalhos que

lhes são atribuídos para a turma. Assim, nos resultados sobre o trabalho em conjunto, quase nunca ou poucas vezes, nas respostas destes atores educativos, teve uma percentual de 76,2%. Ainda, o trabalho em conjunto com a classe, tendo como resposta poucas vezes, teve um percentual de 76,2% .

A autora, para compreender melhor o trabalho de planificação conjunta desenvolvido entre estes atores educativos, verificou que os docentes das salas de ensino regular desenvolvem uma atividade maior de planificação com os docentes de apoio que têm formação na área da educação especial (85,3%), que possuem especialização (92,3%) e que possuem mais anos de serviço (83,1%) e têm mais idade (79%). Sobre o trabalho de avaliação e reflexão, verificou-se que ele é desenvolvido pelos docentes especializados em educação especial (89,7%), pelos que fizeram cursos de especialização (92%), pelos que possuem especialização na área das deficiências (92,9%), por aquele que têm mais tempo de serviço (92,3%) e mais idade (89,5%) (Sanches, 2012).

No âmbito do trabalho com a classe em conjunto, este é realizado com professores da educação especial (25,6%), com os professores que realizaram o Curso de Estudo Superior Especializado (CESE) (34,6%), os que possuem especialização em categorias educativas (34,5%) e os que possuem menos tempo de serviço (24%) e menos idade (25,5%). Sobre o trabalho de orientação das atividades, destacam-se as respostas de quem possui formação em educação especial (67,9%), de quem fez CESE (75%), daqueles que possuem especialização em categorias educativas (76,4%), e dos que possuem menos tempo de serviço (69,2%) e têm menos idade (68,3%).

Com base nestes resultados, a autora conclui que há um trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e os docentes de apoio, porém há dificuldades para o seu desenvolvimento quando ele é feito em conjunto com a classe. Conforme Sanches (2012):

Há uma longa tradição de isolamento dos professores: é o professor, a sua sala de aula e os seus alunos. Partilhar esse espaço com outrem tem-se mostrado difícil para o professor da classe e também para o professor de apoio educativo, desculpando-se mutuamente pela não colaboração efetiva, quando confrontados com esse facto (p. 113).

Acresce que o trabalho de avaliação do aluno tem maior destaque, visto que os docentes do ensino regular, por não se sentirem seguros no desenvolvimento de formas

alternativas para avaliar o aluno com NEE, acabam procurando os docentes de apoio para os auxiliarem (Sanches, 2012).

A autora destaca também a importância em se desenvolver um trabalho colaborativo entre os docentes, para contribuir na sinalização de alunos que serão incluídos ou não, na educação especial. Acresce, a necessidade de disponibilização de mais tempo para que os docentes de ensino regular e de apoio tenham condições de desenvolver um trabalho colaborativo em todas as esferas, seja na planificação conjunta, na avaliação ou no trabalho em conjunto na sala de aula. Destaca-se também a importância da participação de todos os agentes educativos como parte da contribuição do desenvolvimento deste trabalho, pois:

A nova escola não designa um professor para o aluno considerado com necessidades educativas especiais, mas corresponsabiliza toda a equipa de profissionais e os próprios pares nas aprendizagens a efetuar no contexto escolar, sem deixar de corresponsabilizar o próprio aluno-alvo (Sanches, 2012, p. 103).

Desse modo, tendo por base estas exigências para a ação educativa, sobretudo na prática docente, no capítulo seguinte, analisaremos alguns estudos em torno das crenças que os sujeitos têm sobre a realização de uma determinada atividade. Em seguida, iremos abordar alguns aspetos das crenças que os docentes têm sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, levando em consideração a heterogeneidade de alunos presentes neste espaço, bem como as atitudes e percepção da autoeficácia dos professores em face da inclusão de alunos com NEE, em salas de aula de ensino regular.

Capítulo III - Percepção de autoeficácia e atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ao pensarmos na educação inclusiva e nas práticas inclusivas que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, devemos considerar os atores envolvidos na mesma. Por outro lado, sabemos que os fatores externos e internos ao campo pedagógico influenciam os docentes na condução do processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, alguns questionamentos no campo pedagógico emergem, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da prática educativa pelos docentes. Afinal, que fatores são influenciadores das suas ações? Como as crenças naquilo que se pode fazer podem afetar diretamente a prática de uma atividade? Que influências os fatores do meio possuem nas ações dos sujeitos? A motivação e satisfação docente influenciam a prática educativa? São esses questionamentos que trazem à luz abordagens em torno das relações, que se estabelecem com o meio e os que estão envolvidos nele, e dos fatores psicossociais, que integram as ações dos sujeitos, ou seja, a forma de ser e estar perante uma situação na realização de uma atividade. Perante isto, analisamos a seguir algumas pesquisas que envolvem as variáveis motivacionais que estão associadas ao desempenho docente, designadamente na atuação com alunos com NEE.

3.1 Percepção da autoeficácia: abordagem concetual

As pesquisas na área das competências, habilidades e motivações têm crescido onde investigadores têm analisado as influências psicossociais das ações das pessoas. O autor Albert Bandura, em seus vários estudos em torno do comportamento humano, desenvolveu uma teoria sobre como o ser humano é capaz de agir numa dada situação, sendo suas ações controladas por diversos fatores, ou seja, as pessoas realizam uma atividade se acreditarem ser capaz de realizá-la. Nesse contexto, Bandura (1977) estrutura seus estudos em torno da teoria da cognição social, na qual se insere o constructo de autoeficácia, defendendo a ideia de que o homem gere o seu comportamento à medida que acredita ser capaz de realizar uma atividade. Esta crença

na realização de uma atividade, ou seja, esta percepção da autoeficácia na realização de uma ação é uma construção social que pode ser modificada a depender da cultura onde a pessoa se insere (Bandura, 2005).

Para Bandura (1994), a percepção da autoeficácia:

[...] determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes” (Bandura, 1994, p. 2).

Para Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998), a autoeficácia é a crença que o ser humano tem sobre a sua capacidade de agir diante de uma atividade, a qual pode ultrapassar o desempenho atual e orientar ações futuras. Isto significa que, à medida que uma pessoa obtém um resultado positivo de uma dada atividade, esta pessoa terá meios para acreditar que conseguirá agir sobre outra ação, que pode ter um nível de dificuldade maior do que a atividade anterior. Sendo assim, a criação de metas será essencial para que a pessoa alcance o objetivo da tarefa.

Bandura (2009) afirma que o comportamento humano é gerido pela crença da eficiência em realizar uma atividade, em um modelo causal, ou seja, esta crença irá gerir o comportamento influenciando diretamente as estruturas causais da ação, o que o autor acima citado identifica como propriedades funcionais da autoeficácia percebida. Sobre isto, o próprio autor ilustra a estrutura do modelo causal, como mostra a figura abaixo:

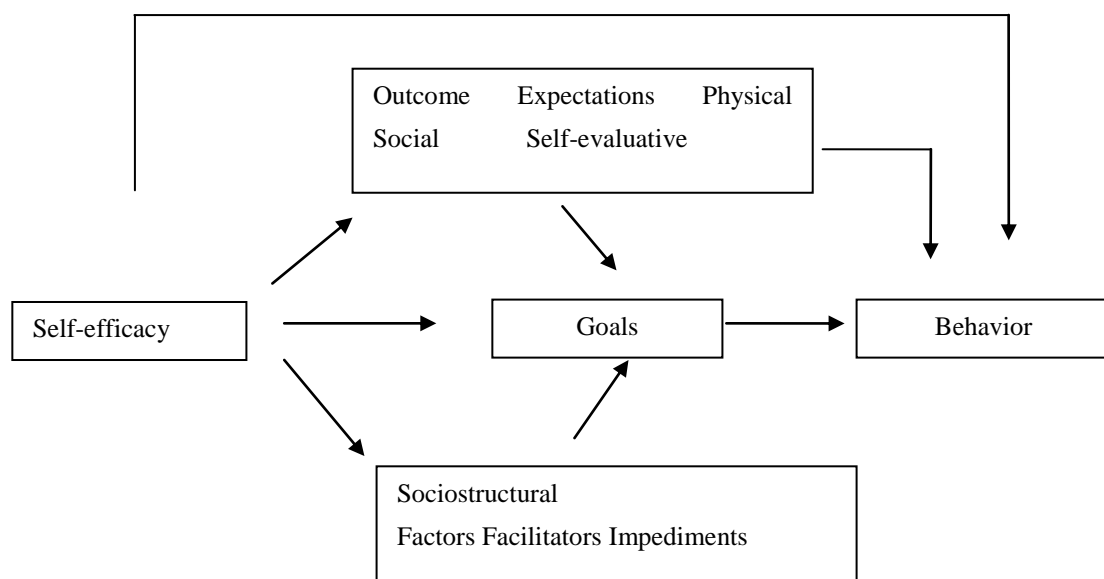


Figura 4. A influência da autoeficácia percebida sobre o comportamento humano (Bandura, 2009, p.180).

Segundo Bandura (1994), o senso de autoeficácia elevado permite que as pessoas se sintam desafiadas e encorajadas a realizarem tarefas com algum grau de dificuldade, dessa forma, esses sujeitos depositam todo esforço necessário para a concretização dos objetivos das tarefas. Se esses objetivos não são alcançados é porque, segundo Bandura (1994), os sujeitos envolvidos não depositaram esforço suficiente na ação ou não adquiriram as competências necessárias para a concretização da atividade. Por outro lado, as pessoas que possuem um senso de autoeficácia muito baixo não se comprometem em exercer seus esforços em atividades difíceis, ou seja, a pessoa precisa ter certos conhecimentos que a fará acreditar que consegue realizar a atividade. Assim Bandura (2001) afirma que:

In experimental situations, participants try to figure out what is wanted of them; they construct hypotheses and reflectively test their adequacy by evaluating the results of their actions; they set personal goals and otherwise motivate themselves to perform in ways that please or impress others or bring self-satisfaction; when they run into trouble they engage in self-enabling or self-debilitating self-talk (p. 5).

O controlo das ações é projetado pelo nível de autoeficácia percebida por uma pessoa, ou seja, quando esta pessoa tem um senso de autoeficácia elevado, ela será capaz de cumprir os objetivos de uma tarefa no âmbito individual ou grupal. Bandura (2009) refere que o controlo na realização das atividades pode amenizar o stress da vida profissional, pois, quanto maior o senso de autoeficácia de uma pessoa, melhor o seu rendimento e melhor a capacidade para exercer o controlo sobre ações. Assim, o sentido da autoeficácia, se elevado, pode ajudar a pessoa a gerir o seu nível de stress perante a sua vida, seja em âmbito pessoal ou profissional. Por outro lado, quando um indivíduo tem o baixo senso de autoeficácia, aquele poderá sofrer um desgaste na sua vida pessoal e profissional, elevando o nível de stress. Deste modo, o sentido de autoeficácia contribui para que a pessoa tenha uma melhor qualidade de vida, uma vez que esta pessoa, com um sentido de autoeficácia elevado conseguirá regular o seu nível de stress. As crenças que uma pessoa tem afeta o modo como esta pensa sobre a realização de uma ação (Bandura, 2006).

O controlo que cada pessoa possui sobre hábitos vitais, escolhas profissionais, valores, trabalho a executar e competências depende da crença da autoeficácia pessoal. Essas escolhas são influenciadas pela autoeficácia pessoal e esta permitirá que a pessoa

sinta-se desafiada para a realização de uma atividade. O nível de autoeficácia percebida pela pessoa é determinante para que esta invista em sua capacitação, ou seja, quanto maior o senso de autoeficácia pessoal, maior a busca pelo investimento na carreira. Assim, a pessoa estará motivada a se preparar para as exigências das atividades a serem executadas.

Para Bandura (2006) o percurso na execução das atividades está direcionado tanto ao contexto individual, como ao associativo e coletivo. Diante disso, a autoeficácia percebida no âmbito individual, em determinadas situações, tem influência social, pois a ação é mediada de acordo com recursos disponíveis. A autoeficácia percebida no âmbito associativo, considera que a pessoa acreditará que consegue realizar uma ação mediante os recursos e o conhecimento que se tem. No que respeita à autoeficácia no âmbito coletivo integra atividades que somente serão realizadas através de um trabalho colaborativo, por meio de ações grupais. Bandura (2006) refere que a autoeficácia coletiva difere da autoeficácia no âmbito individual, pois, para a realização de uma atividade em grupo é necessário a pessoa tenha competências a nível grupal. Assim, “There is no disembodied group mind that believes. Perceived collective efficacy resides in the minds of group members as the belief they have in common regarding their group’s capability” (Bandura, 2006, p.166).

Ainda, Bandura (2009) identifica alguns aspectos que conduzem ao desenvolvimento da autoeficácia individual e coletiva, elencados em informações dirigidas de forma *ativa, vicária, persuasiva e somática*. Isso envolve situações em que uma ou mais pessoas estejam preparadas para experiências com elevado grau de execução, ou seja:

If people experience only easy successes they come to expect quick results and are easily discouraged by failure. Hence, resilient efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort. The route to high attainments is strewn with failure and setbacks. Success is achieved by learning from mistakes. Resilience must also be built by training in how to manage failure so that it is informative rather than demoralizing (Bandura, 2009, p.185).

Day (2004) sustenta que a colaboração desenvolvida entre os sujeitos para uma determinada atividade pode influenciar o sentido de autoeficácia no âmbito coletivo. Bandura (2005) sustenta ainda, que a autoeficácia no âmbito coletivo direciona as pessoas a compartilharem seus esforços de forma coletiva, ou seja, considera que é preciso haver um esforço do grupo para a realização da ação. “Perceived collective

efficacy resides in the minds of members as beliefs in their group capability” (Bandura, 2005, p. 27).

Bandura (1977) refere uma outra especificidade da autoeficácia, a expectativa da eficácia, a qual é baseada em um comportamento humano gerado para produzir determinados resultados, e a expectativa do resultado que se constitui como a crença que a pessoa tem sobre o obter o resultado final da atividade. Bandura (1977) refere também que há uma diferença entre a expectativa da eficácia e expectativa do resultado, isto é:

“Outcome and efficacy expectations are differentiated, because individuals can believe that a particular course of action will produce certain outcomes, but if they entertain serious doubts about whether they can perform the necessary activities such information does not influence their behavior” (Bandura, 1977, p. 193).

Esta ideia também é discutida por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), em suas pesquisas sobre a validação de instrumentos para medir o sentido da autoeficácia docente. Para a transformação do comportamento humano ou para que a pessoa tenha um comportamento favorável na realização de uma ação, é necessário que ela acredite que tem competências necessárias para chegar ao resultado desejado. Bandura (1977) ilustra estas diferenças na figura abaixo:

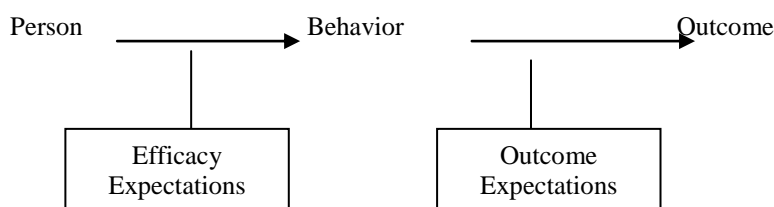


Figura 5. Diagrama de representação da diferença entre a expectativa da eficácia e expectativa dos resultados (Bandura, 1977, p. 177).

Para este autor, as atribuições causais afetam diretamente a motivação, já que uma pessoa acredita que a causa dela não ter conseguido alcançar os objetivos da tarefa deveu-se ao esforço insuficiente atribuído a ela.

Bandura (1994) afirma que a motivação é gerida também pela expectativa que uma pessoa atribui a uma tarefa, aos seus resultados e ao valor destes. Assim sendo, a ação de uma dada tarefa depende das crenças que estas pessoas possuem sobre o que elas conseguem realizar.

The motivating influence of outcome expectancies is thus partly governed by self-beliefs of efficacy. There are countless attractive options people do not pursue because they judge they lack the capabilities for them. The predictiveness of expectancy-value theory is enhanced by including the influence of perceived self- efficacy (Bandura, 1994, p.5).

Bandura (2001) sustenta que a pessoa irá realizar uma tarefa baseada na expectativa do resultado, entendendo que esta pessoa obterá resultados positivos. Assim, o fracasso sentido numa situação é atribuído às crenças que as pessoas sentem nas suas capacidades de encarar algo ou mesmo enfrentar uma dada situação. Para Bandura (1994) os processos afetivos agem diretamente nessa capacidade de enfrentar uma determinada situação, e o sentido de autoeficácia controla esses processos afetivos, gerenciando o comportamento humano. Quanto menor o senso de autoeficácia, mais a pessoa não se sentirá capaz de realizar uma ação e conseqüentemente, não se sentirá encorajada a enfrentar as situações limite. Desse modo, não basta apenas escolher realizar determinada atividade, mas ter também a expectativa dos resultados a serem alcançados.

Bandura (1977) afirma que a expectativa da eficácia de uma pessoa depende de quatro fontes de informação, elencadas em: desempenho realizado, experiências vicárias, persuasão verbal e estado fisiológico/excitação emocional. Em face do desempenho realizado, Bandura (2001) defende que quanto maior o sucesso que uma pessoa tem sobre as atividades desempenhadas, mais elevada será a sua expectativa de eficácia sobre atividades futuras, e quanto maior as falhas e os contratempos que aparecem durante a realização de uma ação, menor será a expectativa de eficácia. As experiências vicárias demonstram que as pessoas ao observarem as experiências positivas das atividades realizadas por outra pessoa, aquelas conseguirão ter uma expectativa da autoeficácia. Porém, Bandura (1977) afirma que o sucesso das atividades realizadas pela própria pessoa produz uma melhoria no seu comportamento, mais do que se ela observa os feitos de outra pessoa.

Na persuasão verbal, Bandura (1977), em seus estudos, verificou que esta depende de outros fatores para o aumento das expectativas da eficácia pessoal. Sendo assim, não basta que os sujeitos sejam convencidos sobre o quanto eles são capazes de realizar uma atividade ou de enfrentar determinadas situações, mas que estes, com base na confiança em si, unindo-a às experiências vicárias e ao desempenho realizado, podem ser agentes de transformação da ação.

Emotional arousal, ou seja, o estado fisiológico “is another constituent source of information that can affect perceived self- efficacy in coping with threatening situations” (Bandura, 1977, p. 198). Neste sentido, se o sujeito passa por situações de stress, isso poderá afetar negativamente a percepção da autoeficácia. Consequentemente, a depender do estado fisiológico, o sujeito mediará seus esforços, controlará seus comportamento face à realização de uma atividade.

Bandura (2001) defende ainda que uma pessoa só realiza tarefas que lhe dêem segurança, isentando-se de realizar atividades que não tragam um sentido de valorização. Sobre a influência do estado fisiológico junto às atitudes do indivíduo, no tópico a seguir, será mencionado como situações de stress têm repercussão na satisfação/insatisfação na profissão docente. Sustentando esta ideia, Bandura (2005) refere que:

Agentes are not only planners and forethinkers. They are also self-regulation. They adopt personal standard and monitor and regulate their actions by self - reactive influence. They do things that give them satisfaction and sense of self-worth and refrain actions that bring self-censure (p.10).

Bandura (1994) defende ainda que as crenças de eficácia regulam o funcionamento humano através de quatro processos: cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos. A respeito do processo cognitivo, Bandura (1994) defende que o funcionamento humano sobre determinada ação é regulado por metas estabelecidas que são influenciadas pela autoavaliação daquilo que se é capaz de realizar, concomitantemente, à medida que a pessoa tem o seu senso de eficácia elevado, se comprometerá mais com a ação proposta.

Para Bandura (2001), o pensamento humano é uma atividade cerebral que tem grande influência sobre as ações a serem executadas, isto é, a mente humana é eficiente na execução do pensamento compondo metas pessoais e desafiadoras para o cumprimento da tarefa. Bandura (2001) defende que:

People are sentient, purposive beings. Faced with prescribed task demands, they act mindfully to make desired things happen rather than simply undergo happenings in which situational forces activate their subpersonal structures that generate solutions (p. 5).

Diante disso, o sujeito ao ter a consciência daquilo que irá executar, reflete, cria metas, toma decisões, se esforça na execução das atividades e autoavalia a capacidade de execução. A construção das metas tem influência direta no senso de autoeficácia da pessoa e quanto mais elevado o senso de autoeficácia de uma pessoa, melhor será o seu desempenho. Assim, o Bandura (2001) afirma que:

To make their way successfully through a complex world full of challenges and hazards, people have to make good judgments about their capabilities, anticipate the probable effects of different events and courses of action, size up sociostructural opportunities and constraints, and regulate their behavior accordingly. These belief systems are a working model of the world that enables people to achieve desired outcomes and avoid untoward ones (p.3).

Bandura (1977) defende ainda que, no processo cognitivo, a autoeficácia pessoal é regulada por fatores externos, ou seja, se a pessoa tem a crença que pode realizar uma atividade, mas, não tem os apoios necessários no local onde esta se realizará, a pessoa não acreditará que a atividade terá bom êxito (Ross, Cousins & Gadalla, 1996). Tschanmen-Mouran e Woolfolk Hoy e Hoy (1998), nos estudos desenvolvidos sobre o sentido da autoeficácia, sustentam que as condições ambientais são preponderantes para o sentido da autoeficácia. Diante disso, Bandura (1977) sustenta que quanto maiores forem os apoios que uma pessoa tiver para a realização de uma atividade, maior será a probabilidade dela desenvolver um bom senso de autoeficácia, construindo em si caminhos para realização de uma ação. Isto significa, que a autoeficácia pessoal, ou seja, uma pessoa para realizar uma tarefa precisa se sentir eficaz, precisa acreditar que consegue realizar a atividade, mas ao mesmo tempo necessita de ter um suporte necessário para a sua concretização. Bandura (2001) sustenta que:

Agency thus involves not only the deliberative ability to make choices and action plans, but the ability to give shape to appropriate courses of action and to motivate and regulate their execution. This multifaceted self-directedness operates through self-regulatory processes that link thought to action (p. 8).

São estes processos que integram o senso da autoeficácia pessoal e coletivo, e que, concomitantemente, influenciam as atividades laborais; em razão disto, busca-se compreender como o trabalho docente é impactado pela percepção da autoeficácia, ou seja, como o docente sente que pode realizar uma determinada atividade em sala de

aula. Deste modo, no t3pico a seguir iremos analisar como o sentido de autoefic3cia pode influenciar os direcionamentos que os docentes tomam em face da sua profiss3o e de suas responsabilidades no campo pedag3gico.

3.2 Autoefic3cia docente, motiva3o e satisfa3o profissional

O ser professor na atualidade requer in3meras exig3ncias da profiss3o que v3o desde a forma3o at3 aos desafios di3rios apresentados em sala de aula, que acabam por impactar a forma do professor ser e estar perante sua vida profissional. A educa3o na contemporaneidade imp3e cada vez mais que o professor se atualize em seus conhecimentos, e exige dele saber lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula, planejar aulas, ensinar, avaliar, participar em reuni3es da escola, comunicar com os pais sobre as dificuldades e os avan3os das aprendizagens dos alunos, e tamb3m ensinar diferentes turmas. Essas e outras situa3es levam o docente a ter que trabalhar n3o s3o em seu hor3rio de servi3o, mas muitas vezes fora desse hor3rio, gerando desgaste e insatisfa3o profissional. Diferentes autores, que investigam fatores relacionados ao bem-estar profissional dos docentes ou com o sentido de autoefic3cia deles, t3m trazido contribui3es para a compreens3o da influ3ncia destes fatores na pr3tica profissional. Sobre as compet3ncias docentes, Ruivo et al. (2008) afirmam que:

Acrescentemos a estas compet3ncias os desafios requeridos pelas exig3ncias de um mundo em evolu3o tecnol3gica permanente, um novo desafio ao envolvimento e participa3o dos pais na escola, na avalia3o, na gest3o dos estabelecimentos, na diferencia3o pedag3gica, no confronto com o mundo global da informa3o e da forma3o paralelas. Ao professor, como sujeito reflexivo, 3 requerido um permanente viver em d3vida, um ajustamento cont3nuo que lhe permita lidar com a incerteza, com a mudan3a permanente, 3 procura da identidade e realiza3o profissionais (p.8).

Nesse 3mbito, na esfera profissional, o ser, o fazer e o saber fazer entram como compet3ncias e desafios requeridos para a pr3tica docente. Com efeito, abordaremos a seguir o constructo da autoefic3cia docente, a motiva3o e a satisfa3o profissional, com o prop3sito de compreender quais os fatores que envolvem o ser professor e que, por conseguinte, acabam por impactar as a3es destes docentes em sala de aula.

Pedro (2011) afirma que pelo facto da motiva3o, da satisfa3o e da autoefic3cia docente serem constructos que se aproximam muito em sua terminologia, importa saber

qual a relação deles com a profissão docente e, em consequência, com a prática profissional. Com efeito, importa conhecer como o docente se sente perante sua profissão e perante as exigências do cotidiano e os desafios que impõe a prática; “o ser” professor e o “sentir-se” professor.

A autoeficácia docente é referida por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) como um conceito que integra a crença que o professor tem sobre a sua capacidade em agir sob determinadas atividades e atingir os objetivos educacionais. Esta autoeficácia tem relação com o processo de aprendizagem do aluno, entendendo que, se o professor tem um elevado sentido de autoeficácia, poderá ter atitudes que contribuam para as aprendizagens dos alunos. Chaves (2017, p. 66) sustenta que “os professores com um sentimento positivo de autoeficácia acreditam em experiências de domínio para os seus estudantes que permitam desenvolver interesses pessoais e a sua autorregulação académica”.

Bandura (1977) refere que o pensamento pessoal está interligado com a fonte cognitiva da motivação, o que afetará o comportamento humano, ou seja, quanto mais elevada a motivação pessoal, maior será a probabilidade do desenvolvimento de um comportamento favorável para a execução de uma tarefa e da obtenção dos resultados dela. Bandura (2001) afirma que se uma pessoa não está motivada para a execução de uma atividade, ela não se esforçará ou não apresentará um comportamento favorável para a execução da ação.

Sob esta abordagem, o sentido da autoeficácia docente, segundo os autores Caprara et. al (2003 cit. in Pedro 2011), está diretamente ligado ao campo da motivação profissional, indicando que há relação das crenças dos professores com a prática educativa e a sua satisfação profissional. Nesta esfera, Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) também buscam em seus estudos analisar a relação da autoeficácia e da motivação profissional do docente, bem como a relação da autoeficácia docente com a evolução das aprendizagens dos alunos. Ainda, Ross, Cousins e Gandala (1996) identificaram em sua pesquisa que a percepção da autoeficácia do professor exercia controlo sobre a motivação e as aprendizagens dos alunos. Sobre estas abordagens, relataremos cada aspeto configurado em sua importância para a prática docente.

Fernandes (2012) retomando os estudos de Azzi (2006), sobre a relação da autoeficácia docente junto a sua prática, discorre que os professores que possuem um bom senso de eficácia mostram

[...] maior nível de planeamento e organização na selecção de tarefas adequadas aos alunos; revelam maior abertura a novas ideias, disponibilizando-se para experimentar novos métodos que melhor se adaptem às necessidades dos alunos; apresentam maior tendência para assumir riscos e em inovar, ficando mais propensos a melhorar; actuam de forma mais humanística no controlo dos alunos; geram em sala de aula um clima positivo para a aprendizagem; actuam persistentemente dedicando mais tempo e energia aos alunos que apresentam dificuldades; promovem melhor desempenho nos alunos em diversas disciplinas; buscam o aperfeiçoamento da crença de auto-eficácia do aluno, determinando-lhe a motivação; manifestam grande entusiasmo pelo ensino e encontram-se mais comprometidos com a sua profissão (p.18).

Em outra via, Pedro (2011) declara que o sentido de eficácia docente não é uma fonte determinante para as escolhas a serem tomadas junto a sua prática, mas que a atividade docente, ao ser analisada sob uma perspectiva multidimensional, resulta em diferentes percepções da autoeficácia, por esta se associar à diversidade de atividades laborais a serem executadas. Por outro lado, esse fator multidimensional, permite que o docente desenvolva uma percepção sobre as suas habilidades frente à sua profissão (Ross, Cousins & Gadalla, 1996).

Entendendo a motivação e satisfação profissional como pontos de relevância para a autoeficácia docente, buscamos analisar cada um destes aspetos com base em diferentes autores que abordam estes constructos no contexto da docência. Um dos mecanismos cognitivos para a motivação é a capacidade que a pessoa possui em estabelecer metas. As metas são o elemento-chave para a regulação da motivação e funcionam como base da autossatisfação, ou seja, a pessoa, ao estabelecer os objetivos de uma tarefa, combinados com a satisfação para realizá-la, há esforço e estímulo na concretização dos objetivos (Bandura, 2001). A autossatisfação contribui para os esforços que direcionarão a ação, bem como auxiliarão no estímulo para concretização de objetivos de tarefas que não foram bem sucedidas anteriormente (Bandura, 1994).

Segundo o autor acima citado, a motivação é regulada por três tipos de autossatisfação: são as reações autossatisfatórias e autoinsatisfatórias ao desempenho, autoeficácia na realização das metas, e reajustes das metas pessoais. As crenças da autoeficácia são essenciais para a motivação, pois são elas que a regulam. As metas de uma tarefa são estabelecidas a partir das crenças da autoeficácia, isto é, quando uma pessoa sente que tem uma capacidade maior para executar uma tarefa, ela tenderá a se esforçar ao máximo para a concretização das metas estabelecidas, avançará perante as

dificuldades e não se sentirá fracassada se um obstáculo surgir, pois estará preparada para uma situação de desafio.

No que se refere à insatisfação profissional, Alves (1997) refere que esta integra cinco situações, como: fadiga-exaustão, mal-estar, stress, absentismo e desejo de abandono. Para o autor citado, a exaustão revela o estado em que os docentes se encontram diante das exigências provenientes das atividades laborais ao longo dos anos. “Enfim, o tempo vai imprimindo no professor um visível desgaste, físico e psíquico, o professor vai ficando ‘queimado’” (Alves, 1997, p.88). As atitudes e os sentimentos para com os alunos estarão comprometidos pelo estado de exaustão e essas atitudes geram uma crise no ensino, que o autor referido identifica como o mal-estar na profissão docente.

Silva, Morgado e Gomes (2009) afirmam que a satisfação profissional, com base em estudos realizados, está ligada às condições de trabalho e às particularidades da carreira docente, declarando que a satisfação docente está relacionada com as diferentes variáveis pertencentes aos níveis de ensino, disciplinas lecionadas, valorização salarial, segurança do salário e do emprego, motivação dos alunos. Somando-se a isto, os autores mencionados acima referem que:

Os factores que contribuem para a satisfação docente poderão se agrupar em quatro tipos: características pessoais do docente, competências e capacidade, critérios ou valores usados pelo docente para apreciar o sucesso profissional e, finalmente, realização profissional (Silva, Morgado & Gomes 2009, p. 1287).

Pedro e Peixoto (2006) declaram que a satisfação profissional e a autoestima estão interligadas, no sentido de que quanto maior a satisfação profissional de um sujeito, maior será a sua autoestima ou quanto menor a sua satisfação profissional, menor será a sua autoestima. Ruivo et al. (2008), para além da autoestima, chamam a atenção para a existência de outros constructos influenciadores da satisfação e motivação profissional docente, como a autoimagem e o autoconceito. Para estes autores, com base em pesquisas realizadas, o autoconceito é a avaliação que os sujeitos fazem de si mesmos sobre suas competências e habilidades nos variados domínios da vida. “Entendemos, assim, que o professor com um autoconceito positivo tenderá a sentir-se profissionalmente competente e a apresentar desempenhos mais positivos” (Ruivo et al. 2008, p. 12).

Esteve (1992) e Estrela (1997) defendem que o nível baixo de satisfação profissional dos docentes estaria ligado a fatores como fadiga, perda de esperança e atitudes negativas em face do trabalho. Esteve (1992) defende que o professor deve estar habilitado para as diferentes situações que surgem no dia a dia de sua prática educativa, exigindo que ele planeie, como também seja condutor e facilitador das aprendizagens dos alunos, contribuindo para sua educação escolar e para a vida e abrindo caminhos para sua socialização.

Blase (1982, cit. in. Esteve, 1992) afirma que estas exigências acabam por gerar nele um mal-estar na profissão docente. Além disso, o mesmo autor defende que esta situação de mal-estar é influenciado por “*fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem*”, ou seja, os primeiros estão relacionados com a prática de ensino e os sentimentos que os docentes têm em relação a esta prática e os segundos estão relacionados com os contextos e as condições do local de trabalho, e todos estes fatores, conforme o autor citado, podem interferir no sentido de eficácia docente.

Esteve (1992) reitera ainda que o mal-estar docente está ligado à modificação do papel que o professor tem perante o seu trabalho, isto é, como já discutimos anteriormente, as responsabilidades na prática do professor têm aumentado, alterando o seu papel no exercício da sua profissão. Unindo-se a isto estão fatores como falta de formação ou ausência de capacitação para suprir as exigências que lhes são atribuídas, como também ausência de participação dos pais na educação dos filhos.

Presentemente os professores encontram-se perante uma fonte de mal-estar ao tentarem definir o que devem fazer, que valores defender, visto que na actualidade se perdeu o consenso anterior, ao que se seguiu um processo de socialização conflituoso e fortemente divergente (Esteve, 1992, p. 37).

Outro fator que Esteve (1992) refere sobre o mal-estar docente está ligado à falta de valorização da profissão e à ausência de apoio do contexto social, uma vez que, com a aceleração das exigências atribuídas à prática docente, este se viu perante um sentimento de perseguição e pressão. O mesmo autor defende ainda que a desvalorização social e salarial têm sido causas intensificadoras do mal-estar docente.

Larocca e Giordini (2011) referem que a satisfação profissional estaria interligada a fatores de natureza psicopedagógica, como a motivação dos alunos em querer aprender. Além disso, a insatisfação profissional docente estaria ligada a fatores sociopolíticos, no entanto, Pedro e Peixoto (2006) reiteram que:

[...] os factores de natureza sociopolítica, quando realizados de forma óptima, tendem a evitar a insatisfação mas não garantem por si só a satisfação. Assim sendo, a adequação das medidas legislativas às exigências sindicais no que se refere a horários semanais, salários, processos para progressão na carreira, as formas de candidatura e colocação dos professores, poderão contribuir para evitar sentimentos de insatisfação mas não fazem surgir por si mesmo docentes profissionalmente satisfeitos (p. 258).

Seco (2001) sustenta que a satisfação profissional docente depende do grau de avaliação que os sujeitos fazem a partir das vivências no campo de trabalho. Além disso, Pedro e Peixoto (2006, p. 259) afirmam que “[...] as várias experiências profissionais vividas pelos docentes no interior da escola têm uma relação estreita com a avaliação global que o professor elabora de si”. Gomes (2016) reafirma que a satisfação para o trabalho:

[...] constitui uma das áreas de interesse para os investigadores no âmbito da psicologia e sociologia das organizações, não apenas devido à progressiva valorização da qualidade de vida em contexto laboral, como pelo aperfeiçoamento pessoal em todos os níveis. Com efeito, a satisfação profissional é complexa e, por abranger diferentes contextos, são diversas as definições que podemos encontrar (p.35).

A autora ainda afirma que, com base em estudos realizados, a satisfação profissional depende não só dos fatores intrínsecos, mas dos extrínsecos, não sendo suficientemente importante que a pessoa se sinta satisfeita perante o seu desempenho, mas que as condições de trabalho lhe sejam favoráveis, pois, ao reunir desempenho e boas condições laborais, tal pessoa obterá a satisfação profissional.

Diante do que foi abordado, no tópico a seguir analisaremos alguns estudos em torno das atitudes e da percepção da autoeficácia docente na atuação com alunos com NEE em sala de aula de ensino regular, abordando alguns fatores que estão relacionados com a inclusão destes alunos.

3.3 Das atitudes à percepção da autoeficácia docente na inclusão de alunos com NEE: uma análise de várias pesquisas

Muitos são os desafios que os professores têm no seu dia a dia, em particular junto às práticas desenvolvidas em sala de aula, nomeadamente no desenvolvimento de práticas que atendam os diferentes ritmos de aprendizagem. Acresce que, conforme

referimos no tópico anterior, estes desafios impostos na prática educativa acabam por impactar a forma como os docentes se sentem perante o trabalho. Isto acaba também por refletir-se nas atitudes dos docentes, consequentemente na prática educativa com os alunos, em específico, os alunos com NEE. Com efeito, importa entender como a percepção da autoeficácia pode estar relacionada com as atitudes dos docentes em sala de aula. Assim sendo, abordaremos alguns estudos empíricos e de síntese que referem as atitudes e percepções da autoeficácia docente face à inclusão dos alunos com NEE.

Em face dos desafios da prática educativa, as atitudes dos docentes são fulcrais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em particular daqueles com NEE. Com todo o crescimento das propostas em torno do desenvolvimento da inclusão dos alunos com NEE, os professores são impelidos a ter atitudes que consigam alcançar estes alunos, a fim de que eles sejam incluídos socialmente e cognitivamente. No entanto, não defendemos a ideia de que apenas as atitudes dos docentes são fundamentais para o desenvolvimento de boas práticas de inclusão, mas que conforme a afirmação de Gomes (2016):

[...] a atitude destes profissionais é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e constitui uma peça-chave para o sucesso de qualquer mudança educacional, tendo em particular atenção a construção de uma escola inclusiva (p. 39).

Correia e Martins (2002) sustentam que o processo inclusivo dos alunos com NEE exige que os docentes adquiram competências e responsabilidades que antes não lhes eram atribuídas e que este movimento das alterações laborais traz um mal-estar profissional, pois, atreladas a essas exigências, estão também a ausência de formação na área ou até programas de formação que não incluem os reais problemas para o desenvolvimento da prática educativa com aqueles alunos. Gomes (2016) salienta que:

Na verdade, a existência de uma escola inclusiva exige do docente maior atenção à sua formação profissional, que por vezes não incide sobre a área de maior importância: a das necessidades educativas especiais. Em alguns programas, existem casos com deficiências graves que podem provocar no professor um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão, fazendo com que este se “assuste”, o que poderá traduzir-se numa dificuldade em aceitar casos com características mais severas do que as apresentadas na sua formação (p.40).

No que se refere aos estudos empíricos, no âmbito das atitudes docentes em face da inclusão, Outeiro, Leitão e Reis (S.d), em seu estudo, identificam as atitudes dos docentes na inclusão de alunos com NEE em uma escola do Ensino Secundário na Paplona. Assim, foi utilizado um questionário distribuído entre 27 professores do Ensino Secundário, cujos resultados apontaram que, apesar de boa parte dos docentes não possuírem especialização na área da educação especial (70,4%), a maioria (81,5%) tem conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos do processo inclusivo da escola. Ainda, os resultados mostraram que a maioria dos docentes está de acordo com o processo de inclusão desenvolvido pela escola (96,3%), tendo experiências com alunos com NEE (70,4%). Ademais, os docentes de ensino regular (66,7%) revelaram que têm recebido apoio dos docentes do ensino especial, demonstrando haver uma prática de colaboração entre estes. Sobre as atitudes dos docentes na inclusão de alunos com NEE, os resultados mostraram que os que apresentam atitudes favoráveis à inclusão são os docentes com menos tempo de serviço, menor idade, de sexo masculino, com especialização na educação especial, com experiência com alunos com NEE e que receberam apoio dos docentes do ensino especial.

Deste modo, podemos concluir neste estudo descrito que os docentes têm conhecimento sobre o processo de inclusão de alunos com NEE e que a maioria destes docentes são favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Acresce que as variáveis como sexo, tempo de serviço, idade, experiência com alunos com NEE e colaboração entre os docentes estão relacionadas com as atitudes destes favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

No mesmo sentido do estudo acima citado, especificamente no âmbito da presença de práticas de colaboração entre os docentes, o estudo de Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) buscou investigar práticas e atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE. Assim sendo, foi aplicado um questionário a 105 docentes do 2º e 3º Ciclos de três agrupamentos de escolas em Viseu. Diante disso, os resultados revelaram que, os docentes informaram que há um trabalho em parceria com os vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, o que demonstra que há atitudes favoráveis à inclusão. Os resultados também revelaram que os docentes consideram importante um trabalho que tenha como proposta a diferenciação pedagógica e a diversificação de estratégias para dar respostas educativas aos alunos com NEE.

Por outro lado, os resultados também demonstraram que os docentes sentem necessidade de formação na área da educação especial para atuar junto aos alunos com NEE. Sobre as variáveis sociodemográficas, os resultados mostraram que os docentes do sexo masculino apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão do que os docentes do sexo feminino; os docentes com especialização na área apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão; e professores com menor tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis à inclusão. Os resultados também apontaram que as variáveis tempo e experiência apresentaram diferenças estatisticamente significativas, indicando que os docentes com experiência com alunos com NEE têm atitudes mais favoráveis à inclusão. Por outro lado, não se apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos etários, o que diferencia dos resultados do estudo anterior citado acima (Leitão & Reis, S.d).

Assim sendo, neste estudo concluímos que, os docentes consideram que a colaboração entre os membros da comunidade educativa contribui para que se tenham atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Acresce que, a formação é um aspeto preponderante para a prática educativa junto a estes alunos e que as variáveis sexo, tempo de serviço e experiência com alunos com NEE estão relacionadas com as atitudes dos docentes face à inclusão destes discentes.

Ainda, na pesquisa de Filipe (2012) sobre as atitudes dos docentes de Educação Física na inclusão de alunos com NEE, constatou-se que estas são relacionadas com variáveis, como sexo, idade, tempo de serviço na docência e grau de experiência na atuação com alunos com NEE. Assim, com base nessas variáveis, os docentes que possuem algum tipo de formação ou mesmo necessidade de formação na área da Educação Especial têm atitudes mais favoráveis em face da inclusão de alunos com NEE, bem como os docentes mais velhos apresentam atitudes menos favoráveis perante a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, sendo estes resultados em grande parte convergentes com os estudos anteriores que citamos acima (Leitão & Reis, Sd; Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

Por outro lado, os resultados do estudo de Filipe (2012), em relação a variável sexo, não vão no mesmo sentido dos resultados dos estudos de Leitão e Reis (Sd) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), uma vez que tanto os docentes do sexo feminino como os do sexo masculino possuem atitudes positivas em face da inclusão de alunos com NEE mental, auditiva e visual; e com relação à variável experiência com alunos

com NEE constatou-se que os docentes que possuem mais experiência são menos adeptos à inclusão.

No âmbito mais específico do estudo de Filipe (2012), ou seja, que não foi referido nos estudos Leitão e Reis (S.d) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), apresenta-se as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão, levando em consideração os parâmetros como presença de recursos humanos, experiência com alunos com NEE específicas. Assim, as atitudes dos docentes para a inclusão são baixas se relacionadas com fatores como insuficiência de recursos humanos, em particular, de pessoal de apoio. Ainda, os docentes que possuíam experiências com alunos com NEE visual, auditiva e mental apresentam atitudes favoráveis à inclusão nas aulas de Educação Física.

Deste modo, podemos concluir que neste estudo, em relação às variáveis sociodemográficas, a idade, sexo, tempo de serviço na docência e grau de experiência na atuação com alunos com NEE estão relacionadas com as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Por outro lado, a falta de recursos humanos não contribui para que o docente tenha atitudes favoráveis à inclusão destes alunos.

Sobre os estudos de síntese, Avramidis e Norwich (2002) apresentam os fatores que estão relacionados com as atitudes dos docentes na inclusão de alunos com NEE. Deste modo, os autores encontram alguns resultados que estão relacionados com variáveis, como experiência docente na atuação com alunos com NEE, formação no âmbito da Educação Especial, tempo de trabalho, heterogeneidade das NEEs, crenças sobre o ambiente mais favorável, influência do sexo, atuação dos docentes de ciclos diferenciados, crenças dos educadores e visões sociopolíticas.

Sobre a primeira variável relatada, os autores acima citados referem que a experiência docente na atuação com alunos com NEE contribui positivamente para as atitudes dos docentes na inclusão destes alunos. Os estudos afirmam que professores que tiveram muitas experiências com alunos com NEE apresentaram uma atitude mais favorável para a inclusão do que os docentes que tiveram pouca ou nenhuma atuação com estes alunos. Com efeito, os resultados desta análise demonstram que o contato com estes alunos traz mudanças significativas nas atitudes dos docentes. Sobre isto, menciona Avramidis e Norwich (2002, p.138) “that contact with students with significant disabilities, if carefully planned (and supported), results in positive changes in educators’ attitudes”.

Avramidis e Norwich (2002) revelam que a quantidade de cursos na área da Educação Especial realizados por docentes contribuem para as atitudes destes

profissionais face à inclusão, sendo este dado convergente com os estudos acima citados. Em relação ao tempo de serviço, os autores afirmam que os professores com menos tempo de ensino são mais favoráveis em suas atitudes para a inclusão do que aqueles que possuem mais tempo de ensino. Assim afirma Avramidis e Norwich (2002, p.137): “His study seemed to indicate that as educators gained experience in teaching, they became less accepting of integration”.

No âmbito da variável crenças sobre o ambiente favorável, os autores mencionados referem que os educadores apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE se o ambiente escolar estiver adaptado para atender estes alunos. “Here, support could be seen as both physical (resources, teaching materials, IT equipment, a restructured physical environment, etc.) and human (learning support assistants, special teachers, speech therapists, etc.)” (Avramidis e Norwich, 2002, p.139). Concomitantemente, os professores de ensino regular demonstraram uma atitude positiva face à inclusão de alunos com NEE se, em sala de aula, estes estiverem apoiados por docentes na área da Educação Especial e se o espaço escolar estiver adaptado em sua estrutura e com materiais didáticos disponíveis para atender as necessidades destes alunos.

Avramidis e Norwich (2002) nos estudos que analisaram na área, revelaram também que a variável sexo está relacionada com as atitudes dos docentes frente à inclusão. Alguns estudos afirmaram que os docentes do sexo feminino apresentaram uma atitude mais favorável à inclusão do que os docentes do sexo masculino, no entanto, outros estudos realizados demonstraram que essa variável não estava relacionada com as atitudes dos docentes para a inclusão.

Referente à variável atuação dos docentes de ciclos diferenciados, Avramidis e Norwich (2002) apresentaram alguns resultados dos estudos realizados, revelando que os docentes do Segundo Ciclo tinham atitudes mais favoráveis à inclusão do que os docentes do Primeiro Ciclo. Além disso, outros estudos revelaram que os docentes do Segundo Ciclo e os docentes do Primeiro Ciclo tinham visões diferenciadas acerca da inclusão em sala de aula de ensino regular.

Sobre a variável crenças dos educadores, os estudos apresentados pelo autor citado afirmam que a organização escolar e as crenças docentes sobre a inclusão têm um impacto significativo sobre as atitudes destes em relação à inclusão.

It can be said that teachers who accept responsibility for teaching a wide diversity of students (recognizing thus the contribution their teaching has on the students' progress), and feel confident in their instructional and management skills (as a result of training), can successfully implement inclusive programmes [...] (Avramidis & Norwich, 2002, p.140).

No que se refere à variável visões sociopolíticas dos docentes, os autores em questão revelam que tais visões e fatores situacionais, como questões culturais e fatores geográficos, poderiam influenciar atitudes dos docentes face à inclusão. Sobre a heterogeneidade das NEEs Avramidis e Norwich (2002) revelaram que os tipos de NEE estão relacionadas com as atitudes dos professores para a inclusão, ou seja, os educadores apresentaram atitudes menos favoráveis para trabalhar com alunos com NEE mais severas/permanentes, mas com as NEE mais leves demonstraram atitudes mais favoráveis. Os resultados mostram que os tipos de NEE interferem na aceitação dos educadores em desenvolver práticas inclusivas.

Em síntese, no estudo de Avramidis e Norwich (2002) as variáveis experiência com alunos com NEE, adaptação dos espaço para inclusão destes alunos, formação na área da educação especial e o sexo estão relacionadas com as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão destes discentes.

Em concordância com o estudo anterior, especificamente sobre a aceitação docentes sobre os tipos de NEE e o local mais apropriado para incluir alunos com NEE, no estudo de Neal (2016) teve como objetivo identificar as atitudes dos docentes face à inclusão e as crenças destes sobre o local mais apropriado para a inclusão de alunos com NEE. Assim, o estudo foi realizado com cinquenta e dois participantes, sendo cinco administradores, vinte e nove docentes do ensino regular, quatro docentes do ensino especial, dois docentes especiais ligados ao ensino de teatro e música, dois terapeutas da fala e um professor de atividade lúdica. Com efeito, os resultados do estudo mostraram que os educadores, em geral, têm uma visão positiva à inclusão de alunos com NEE, além de concordarem que podem ajudar estes alunos a terem sucesso. Por outro lado, os resultados mostraram que, ainda que haja uma atitude favorável dos docentes face à inclusão, estes acreditam que os alunos com NEE severas/permanente não devem estar incluídos em tempo inteiro nas salas de ensino regular.

Deste modo, tal como identificado no estudo de Avramidis e Norwich (2002), Neal (2016) aponta que os tipos de NEE têm impacto nas crenças que os docentes têm na inclusão de alunos com NEE. Isto significa que, os alunos com NEE motoras podem

ser incluídos na sala de ensino regular em tempo integral, diferentemente dos alunos com NEE mais severas/permanentes, como transtorno comportamental, que foram incluídos apenas em parte do tempo na sala de aula de ensino regular pelos docentes. Isto se deve ao facto dos professores considerarem que o transtorno comportamental pode prejudicar o ambiente de aprendizagem, ou seja, a sala de aula de ensino regular (Neal, 2016). Ainda, os resultados mostraram que há uma relação estatisticamente significativa entre as atitudes dos docentes para a inclusão e a colocação mais apropriada para incluir as NEE, como distúrbios da fala, transtorno de comportamento, dificuldades específicas de aprendizagem, autismo severo. Assim, Neal (2016) refere que quanto mais positiva for a atitude dos docentes em face da inclusão, menos restritivo será o ambiente de aprendizagem para os alunos com estes tipos de NEE.

Em concordância ao estudo de Avramidis e Norwich (2002), Neal (2016) refere que a formação no âmbito da Educação Especial contribui para que os docentes tenham atitudes favoráveis para a inclusão de alunos com NEE. Estes resultados revelaram:

[...] that there is a relationship between the number of specifically targeted special education training courses that the educators have taken and their dispositions regarding inclusion. This finding is not surprising given that the greater number of courses an educator attends, the more knowledgeable and confident they may feel in accommodating students with disabilities (Neal, 2016, p.35).

Em suma, no estudo de Neal é possível concluir que as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão estão relacionadas com o tipo de NEE dos alunos, ou seja, NEE leves, com a formação na área da educação especial e o lugar mais apropriados para inclui estes alunos.

No mesmo sentido dos estudos de Avramidis e Norwich (2002) e de Neal (2016, Hofman e Kilino (2014), a partir de uma revisão da literatura, desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar os fatores que estão relacionados com as atitudes dos docentes para o desenvolvimento das práticas de ensino. Assim, os autores afirmam que estes fatores estão englobados em algumas áreas, como falta de formação, número elevado de alunos por turma, falta de recursos humanos e materiais, ausência de políticas públicas, falta de apoio para os alunos com diferentes NEE, pouco tempo para o desenvolvimento da prática de ensino e planeamento de atividades. Sobre estes fatores, três destes exercem influência para as atitudes dos docentes frente o

desenvolvimento das práticas inclusivas, são estes: o nível de habilitação, formação e experiência; tipos de NEE; materiais e apoio.

Referente aos fatores nível de habilitação, formação e experiência, os autores identificaram em seus estudos que os docentes com mais experiência na atuação com alunos com algum tipo de NEE tinham atitudes mais favoráveis para com a inclusão do que os docentes com menos experiência. A respeito da formação, Sanger and Osguthorpe (2011 cit. in. Hofman & Kilino, 2014) afirmam que são adeptos da inclusão de alunos com NEE e necessitam de formação específica para trabalharem com estes alunos. Nesta mesma abordagem, Meijer et al (1994, cit. in. Hofman & Kilino, 2014, p.182) referem que “[...] appropriate in-service training is a key ingredient in the process of inclusive education that can speed up developments, help to keep teachers on track”.

Sobre o fator tipo de NEE, Hofman e Kilino (2014), em seus estudos, identificaram que os professores estão mais abertos a trabalharem com alguns tipos de NEE, não sendo favoráveis a trabalharem com alunos com problemas comportamentais ou emocionais, pois estes desestabilizam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de ensino regular. Assim sendo, o tipo de NEE está relacionado com as atitudes dos docentes face à inclusão, tal como foi referido nos estudos de Avramidis e Norwich (2002) e de Neal (2016).

Relativamente ao fator recursos materiais e apoios, os autores citados referem, a partir dos estudos que analisaram, que a presença no espaço escolar de recursos materiais e de apoios para atuarem com alunos com NEE específicas geravam o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis em face da inclusão destes alunos. Além destes fatores, os autores reforçam que o apoio das famílias, a direção da escola, os vários intervenientes e o governo são importantes para que os docentes mantenham atitudes favoráveis face à inclusão.

Assim, no estudo de Hofman e Kilino (2014) é possível concluir que as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão dependem da presença de recursos humanos e materiais para apoiar alunos com NEE, da formação, da presença de políticas públicas para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, dos tipos de NEE e do tempo destinado para a atuação com estes alunos.

Quanto aos estudos em torno da percepção da autoeficácia docente face à inclusão, Marques (2006) visou identificar as crenças sobre os modelos de atendimento a crianças com NEE e o conceito de autoeficácia dos professores. Assim, a autora

destacou duas subescalas da autoeficácia, a eficácia pessoal e a eficácia para o ensino. Para a primeira, a autora identifica a relação de crença para realizar uma atividade específica, já a segunda subescala relaciona-se com a avaliação que objetiva algum resultado, mas que é limitada por fatores que integram o controlo da instituição. A respeito destas subescalas, a autora aponta para diferentes perfis de professores, o que acaba por impactar os resultados das crenças de autoeficácia destes para a inclusão de alunos com NEE. Sobre isto, Marques (2006) declara que, entre os perfis dos professores segregadores e inclusores existe uma diferença, ou seja, o professor com perfil de inclusor apresenta o nível de eficácia mais elevado se comparado ao perfil de professor segregador.

Outrossim, Marques (2006) aponta que as crenças dos docentes face à inclusão não variam consoante as suas funções (regular/especial). Já sobre as variáveis perfil e idade, a autora defende que “[...] os professores começam (faixa etária dos 29 anos) por se apresentar integradores, assim se mantendo ao longo das duas faixas etárias seguintes (30-39; 40-49) e em final de carreira (50 anos) apresentarem-se como inclusores” (Marques, 2006, p. 111). No que concerne à relação entre os perfis e a formação, Marques (2006) também afirma que todos os perfis mantêm uma tendência de inclusor ou integrador, e a formação adicional não interfere neste resultado. A autora conclui que:

Parece, pois, que os professores da educação especial, parecem rejeitar responsabilidades no desempenho das suas funções, ao considerarem que a obtenção de determinado resultado está limitado ou dependente por factores externos à escola. Esta constatação encontra reforço no facto, de também no nosso estudo terem sido encontradas diferenças significativas entre a Eficácia de Ensino e a formação, permitindo-nos registrar que a formação pode ser determinante ao nível do papel desempenhado pelos professores nas decisões partilhadas no contexto educativo (Scherie, 2002), podendo potenciar o aumento da capacidade de investimento e de envolvimento nos programas inclusivos. (p.113)

Em síntese Marques refere que as crenças dos docentes face à inclusão, ou seja, a autoeficácia destes professores não varia quanto à formação na área da educação especial, a função que exercem. No entanto, estas crenças variam tendo em consideração a idade, ou seja, docentes com mais idade tendem a apresentar um sentido de eficácia mais elevado.

O estudo de síntese de Hofman e Kilino (2014), sobre a inclusão de alunos com NEE na Tanzânia, menciona que quanto maior o sentido de autoeficácia docente, maior é a probabilidade dos mesmos desenvolverem atitudes positivas em face da inclusão, ou seja, quanto mais os docentes acreditam que conseguem lidar com alunos com NEE, mais favoráveis serão as suas atitudes para a inclusão deles. Por outro lado, os autores não constataram diferenças estatisticamente significativas entre o sentido da autoeficácia docente e de suas atitudes para a inclusão de alunos com os diferentes tipos de NEE, o que tem uma relação com as condições que a zona do país enfrenta, ou seja, “this finding should be understood within the context of schools in developing African countries in which inclusive education must be realized within overcrowded and under-resourced schools, that often lack basic necessities such as water and electricity” (Hofman & Kilino, 2014, p. 191).

Os autores também afirmam que não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa do sentido autoeficácia com as variáveis sexo, idade, experiência de trabalho na educação inclusiva e o número de alunos com NEE. Por outro lado, no âmbito das atitudes dos docentes para a inclusão, foram encontradas relações estatisticamente significativas entre idade, experiência de trabalho. Os docentes com mais idade demonstraram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores mais novos. Em relação à experiência de trabalho com estes alunos, os docentes que apresentaram mais experiência demonstraram ter atitudes mais favoráveis frente à inclusão.

Por outro lado, não foram constatadas relações estatisticamente significativas entre o nível de formação, o sentido de autoeficácia e as atitudes dos docentes face à inclusão, ou seja, o nível de formação não altera as atitudes nem o sentido de autoeficácia. Sobre este fator, os autores afirmam que os resultados divergem de outros estudos realizados em países desenvolvidos, os quais defendem que o nível de formação tem relação com o sentido de autoeficácia docente e com as atitudes deste profissional frente ao trabalho com alunos com NEE.

Assim sendo, neste estudo a percepção da autoeficácia do docentes está relacionada estatisticamente com as atitudes destes face à inclusão de alunos com NEE. Sobre as variáveis sociodemográficas, neste estudo mostrou que a variável idade, experiência de trabalho estão relacionadas estatisticamente com as atitudes dos docentes face à inclusão. No entanto, na percepção da autoeficácia docente face à inclusão não

foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o sexo, idade, experiência de trabalho na educação inclusiva e o número de alunos com NEE.

No que respeita ao estudo de Savolainen et al. (2012) sobre as atitudes dos docentes face à inclusão e o sentido de autoeficácia dos professores finlandeses e sul-africanos, foram encontradas algumas diferenças entre as variáveis citadas. Nesse âmbito, os autores afirmam que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os perfis docentes em ambos países. No entanto, os autores perceberam que os docentes finlandeses estão mais abertos ao convívio com alunos com NEE que os docentes sul-africanos, por outro lado, aqueles professores não estão tão abertos para ensinar estes alunos em sala de aula de ensino regular. É de referir que, em geral, as atitudes dos docentes finlandeses em relação à inclusão nas salas de ensino regular são mais favoráveis que os docentes sul-africanos. Os autores afirmam também que, diferentemente dos professores finlandeses, os sul-africanos não tem tanta preocupação em incluir alunos com NEE em sala de aula.

An interesting difference is that whereas South African teachers showed no difference in the general idea of inclusion and the concrete idea of recognising human rights by including children with disabilities in their own classrooms, the Finnish teachers gave a clear indication of being more critical towards the idea of concretely including children with disabilities in their own classrooms (Savolainen et al., 2012, p. 65).

Além destes fatores, regista-se a necessidade de investir na formação de professores para que eles possam adquirir competências para o desenvolvimento de estratégias de ensino afim de ampliar as práticas de inclusão. No que respeita o sentido de autoeficácia destes docentes, os autores afirmam que, em âmbito geral, os perfis são elevados em ambos os países, no entanto, há uma diferença entre a gestão do comportamento para a inclusão de alunos com NEE em sala de aula de ensino regular, tendo os docentes sul-africanos um sentido de autoeficácia mais elevado que os docentes finlandeses. É de referir também que na África do Sul os docentes em formação estão mais preocupados em desenvolver competências de gestão de comportamentos em sala de aula com diferentes grupos de alunos que os docentes da Finlândia. Sobre isto, Savolainen et. al (2012, p. 65) defendem que “the results, therefore, seem to indicate that teachers now in general have a stronger belief in their ability to manage diverse needs and behaviours in their classrooms”.

Em síntese, neste estudo, podemos concluir que tanto os docentes da Finlândia como os da África do Sul revelaram que a formação na área da educação especial é importante para que estes se sintam capazes de atuar com alunos com NEE. Por outro lado, este estudo também mostrou que os docentes da Finlândia têm atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os docentes da África do Sul. No entanto, os docentes da África do Sul demonstraram ter uma autoeficácia mais elevada na gestão do comportamento dos alunos com NEE do que os docentes da Finlândia.

Assemelha-se a este estudo, no que concerne às crenças da autoeficácia tendo por base a formação na área da educação especial, a pesquisa de Ilić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015) que analisam as crenças da autoeficácia docente e as suas implicações para a implementação da educação inclusiva. Conforme estes autores, a autoeficácia docente é abordada sob três fatores que foram observados durante a pesquisa, são eles: “Eficácia no engajamento estudantil”, “Eficácia na gestão em sala de aula” e “Eficácia nas estratégias de instrução”. Com efeito, os autores mencionados destacam que os resultados da pesquisa convergem com os de uma pesquisa já realizada no âmbito da avaliação da autoeficácia docente, antes e após a capacitação do professor para adaptar as estratégias de ensino aos alunos com deficiência.

Desta forma, esta pesquisa revelou que a avaliação da autoeficácia docente antes da capacitação tinha um nível elevado, com 65,1% dos docentes avaliados acreditando que possuíam capacidade para ajudar os alunos que tinham dificuldade nas aprendizagens; 82,6% acreditando que conseguiam motivar o aluno com rendimento escolar baixo e 86,9% confiando nas suas capacidades em auxiliar os alunos a valorizarem as aprendizagens deles. A pesquisa refere também que após a capacitação, 60,8 % dos docentes apresentaram sua autoavaliação da autoeficácia como sendo “tenho bastante influência” e “tenho muita influência”. Ainda, 100% dos docentes tinham confiança que poderiam agir sobre o comportamento do aluno e 91,3% afirmaram serem capazes de desenvolver rotinas de trabalho. Ilić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015) defendem que estes resultados na autoavaliação docente podem ser explicados com base em pesquisas de Wolters e Daugherty (2007) e Ross, Cousins e Gadalla (1996), as quais revelaram que a experiência de ensino contribui para o aumento do senso de autoeficácia. No entanto, Ilić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015) referem que ainda que as pesquisas deles não tenham dado conta deste aspeto, eles afirmam que o sentido de autoeficácia elevado do docente está relacionado com a experiência profissional.

Os autores destacam que os docentes envolvidos na pesquisa, apresentaram um sentido de autoeficácia elevado quanto à possibilidade de dar explicações aos alunos quando estes apresentam alguma dificuldade. Esses resultados indicam a possibilidade da implementação da educação inclusiva, especialmente a parte relacionada à capacidade dos professores para determinar inicialmente se alguns alunos estão confusos e, em seguida, fazer um esforço adicional para os apoiar.

Such results indicate teachers' potentials which can directly be applied in the implementation of inclusive education, especially the part related to teachers' capabilities to first determine whether some students are confused, and then make additional effort to provide alternative explanations or examples (Ilić-Stošović, Nikolić & Popadić, 2015, p. 359).

No entanto, os resultados da autoavaliação sobre a implementação de estratégias alternativas em sala de aula apresentaram níveis muito baixos. Segundo os autores, isto é devido à existência de algumas dificuldades de os docentes mudarem seus métodos de ensino, ou seja, do mais tradicional para o mais 'inovador'. Os autores afirmam que estes resultados são em razão da necessidade de formação para que os docentes adquiram habilidades para mudarem as estratégias de ensino, além de que "[...] regarding curricula which are potentially too extensive and which require the most economic teaching methods, which frontal method certainly is" (Ilić-Stošović, Nikolić & Popadić, 2015, p. 360).

Os autores relatam também que o nível de autoeficácia docente relacionado com o controlo do comportamento dos alunos em sala de aula é relativamente baixo, sendo este resultado comparado com os estudos de revisão de Wilczenski (1995), Suban e Sharma, (2006) Gao e Mager (2011) cit. in Ilić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015), que defendem que as atitudes dos docentes para a inclusão de alunos com problemas comportamentais são relativamente baixas. Assim, os autores defendem que quando o sentido de eficácia docente for baixo, em face do controlo dos problemas comportamentais dos alunos, as atitudes em face da inclusão daqueles também serão menos favoráveis à inclusão. Os autores defendem também que o desenvolvimento de novas estratégias de ensino bem como o controlo do comportamento dos alunos são os aspetos que apresentam um sentido mais baixo de autoeficácia docente para a inclusão dos alunos com NEE.

Our attitude is further supported by the research conducted by M. Skaalvik and S. Skaalvik (2007:614), who, when referring to challenges that inclusive education sets before regular school teachers and greater need for teacher engagement in setting individual goals and adapting instructional strategies [...] (lić-Stošović, Nikolić & Popadić, 2015, p. 361).

Em síntese, lić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015) defendem em sua pesquisa que o sentido da autoeficácia docente para a inclusão, apesar de ser baixo em alguns fatores já descritos, é relativamente elevado no âmbito da “Eficácia das Estratégias de Instrução”, estando os docentes motivados a responder às necessidades dos alunos.

No mesmo sentido do estudo de lić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015), nomeadamente no âmbito da eficácia docente para instrução de alunos com NEE, tem-se o estudo de Park et al. (2016), que objetivou analisar a dimensionalidade da escala TEIP (eficácia docente em face da inclusão de alunos com NEE) e a validade da estrutura de seus fatores: “Eficácia para Instrução”, “Eficácia na Colaboração” e “Eficácia na Gestão do Comportamento”. A escala foi aplicada a 134 estudantes de graduação de um curso preparatório para atuar em contexto de sala de aula com alunos com e sem NEE da educação infantil, obtendo alguns resultados. Os resultados mostraram que a escala TEIP apresenta validade para ser aplicada aos docentes em contexto de sala de aula, uma vez que a autoeficácia docente constitui uma componente importante para que os professores trabalhem com alunos com NEE em sala de aula.

Sobre os fatores da escala, os resultados mostraram que a eficácia para instrução contribui para a autoeficácia dos professores, uma vez que o professor se sentirá eficaz se souber lidar com as aprendizagens de alunos com NEE em contexto de sala de aula. A eficácia da colaboração contribui para a autoeficácia dos docentes, uma vez que a colaboração entre os professores amplia os conhecimentos destes, bem como o senso de eficácia (Park et al., 2016). O fator da gestão do comportamento também contribui para a autoeficácia do professor, uma vez que a referida autoeficácia permite que o docente tenha habilidades para gerir a sala de aula, controlando o comportamento dos alunos.

Desta forma, os fatores são altamente correlacionados, o que os autores sugerem como sendo devido à presença de um fator geral de autoeficácia docente para o ensino de alunos com NEE em contexto de sala de aula. Para tanto, os resultados também apontaram que os dados da escala TEIP são unidimensionais, com uma dimensão geral dominante e três fatores específicos que constituem aspetos únicos do constructo. Assim, Park et al. (2016, p. 8) refere que “the essential unidimensionality of the TEIP

scale can be explained by the relatively limited context of teacher self-efficacy targeted by the scale, whereas scales that measure broader aspects of self-efficacy are multidimensional”.

Assim, neste estudo podemos concluir que os docentes que têm eficácia para instrução de alunos com NEE, eficácia na gestão do comportamento destes alunos e eficácia na colaboração com membros da comunidade educativas, revelaram ter um sentido de autoeficácia para a inclusão de alunos com NEE em sala de aula de ensino regular. Além disto, em semelhança ao estudo de lić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015), os docentes com eficácia para instrução se sentem mais capacitados para atuar com alunos com NEE. Por outro lado, o fator gestão do comportamento não concorda com o estudo de lić-Stošović, Nikolić e Popadić (2015), uma vez que neste estudo o nível de autoeficácia do docente é baixo se comparado com a capacidade deste em gerir o comportamento dos alunos com NEE.

No que respeita à pesquisa de Prata (2013) buscou-se analisar a percepção da autoeficácia dos docentes do ensino básico e secundário e a sua avaliação na inclusão de alunos com NEE. Assim, foi aplicado um questionário a 1.044 professores dos vários ciclos de ensino, pertencentes à escolas de Portugal Continental, Açores e Madeira, e os resultados obtidos revelaram que houve relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia docente e a inclusão de alunos com NEE. Acresce que foi encontrado uma relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia docente e o reconhecimento dos direitos de integração social das pessoas com NEE. Os resultados também apontaram para uma relação entre a variável sexo, demonstrando que os docentes do sexo masculino têm uma percepção da autoeficácia mais elevada na atuação com alunos com NEE e que aqueles reconhecem os direitos fundamentais destes alunos. Ainda, os resultados demonstraram que houve uma relação entre a variável sexo e as atitudes na atuação com os alunos com NEE, indicando que os docentes do sexo masculino têm atitudes mais favoráveis na inclusão destes alunos, este resultado diverge do estudo de Hofman e Kilino (2014) o qual demonstrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre a variável sexo e as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE.

Sobre esta pesquisa pode-se concluir que houve uma relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia docente com a inclusão de alunos com NEE, com o reconhecimento dos direitos de integração social das pessoas com NEE e com a variável

sexo, ou seja, docentes do sexo masculino apresentaram uma percepção de autoeficácia mais elevada que os docentes do sexo feminino.

Nas pesquisas apresentadas sobre a autoeficácia e as atitudes dos docentes para inclusão de alunos com NEE, podemos perceber que há proximidades nos resultados no que concerne às variáveis sexo, idade, formação e experiência. Porém estas variáveis constituem-se como pontos de divergências e convergências nos estudos descritos neste subtópico. Por outro lado, percebemos que os tipos de NEE são convergentes em alguns estudos descritos, o que revela que o tipo de NEE tem relação com as atitudes e percepção da autoeficácia do docente face à inclusão de alunos com NEE. Deste modo, esta tese também trará alguns resultados sobre as atitudes e percepção da autoeficácia docente em face da inclusão de alunos com NEE que podem ir na mesma direção dos estudos apresentados neste capítulo.

Os capítulos seguintes mostrarão como têm sido percebidas as práticas inclusivas pelos diferentes atores educativos nas escolas de ensino regular, especificamente em três escolas da Região Centro, em Portugal Continental, assim como as atitudes docentes e a percepção da autoeficácia docente face a inclusão de alunos com NEE.

Capítulo IV - Metodologia da investigação

4.1 Contextualização e objetivos

A escolha da problemática investigada nesta tese partiu dos resultados obtidos no âmbito da AEE, no primeiro ciclo de avaliação (2006/2011), segundo os quais o fator Diferenciação e Apoios foi alvo de uma avaliação muito positiva, com classificações entre **Bom** e **Muito Bom** (IGE,2006/2011). Estes resultados foram confirmados por um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado (Oliveira, 2014), que procurou mapear as práticas de diferenciação e apoios em quarenta e dois relatórios de escolas da Região Centro, no segundo ciclo de AEE (2011/2012). No âmbito da investigação mencionada, os resultados apontaram para a existência de boas práticas de inclusão nas escolas (Oliveira, 2014), constatando-se que as práticas de diferenciação e apoios tiveram destaque nas *Práticas de Ensino*, ainda que com menos referências em planificação e monitorização e avaliação das aprendizagens. Além disso, os resultados dessa análise revelaram também que essas práticas de diferenciação e apoios tiveram destaque nos *Pontos fortes* comparativamente às *Áreas de melhoria* das escolas.

Deste modo, tivemos o interesse de aprofundar e alargar o estudo referido complementando estes olhares da AEE com o dos diferentes atores da comunidade educativa sobre as práticas de inclusão desenvolvidas nas escolas que se destacaram neste âmbito. Ainda, este interesse assumiu relevância, dado que os relatórios internacionais (OCDE, 2014; TALIS, 2009) referem que os docentes em Portugal sentem necessidade de formação na área da educação especial para atuar com alunos com NEE. Neste sentido, partimos da premissa de que as perceções e atitudes dos diferentes atores educativos, associadas a variáveis socioprofissionais e funções desempenhadas, podem revelar alguns desafios ao desenvolvimento das práticas de inclusão, tanto no âmbito pedagógico como no âmbito organizacional da escola regular. Assim sendo, optámos por selecionar as escolas que se destacaram na AEE, no primeiro e segundo ciclos avaliativos, de acordo com as classificações obtidas no primeiro ciclo, sustentadas pela análise de conteúdo dos relatórios, no segundo ciclo, selecionando seis

escolas, tendo, no entanto, integrado a investigação apenas três, já que foram as que aceitaram o pedido para a realização do trabalho de campo.

Destarte objetivamos analisar atitudes, percepções de autoeficácia e de práticas de educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas consideradas no estudo. Visando responder ao objetivo central desta tese, consideramos que a conjugação de abordagens qualitativas e quantitativas contribuem para o aprofundamento e para uma melhor compreensão do destaque destas escolas no âmbito da inclusão de alunos com NEE (Coutinho, 2014; Lincoln & Guba; 2006), evidenciando os desafios que a educação inclusiva comporta.

De acordo com o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar quais percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas inclusivas emergem;
- b) Caracterizar as opiniões dos diferentes atores educativos sobre o Decreto-lei 3/2008 e a sua aplicação no campo educativo;
- c) Compreender o grau de convergência e divergências entre as respostas, percepções diferenciadas dos atores educativos sobre estas práticas e opiniões face ao referido decreto;
- d) Observar que práticas de educação inclusiva se destacam à luz das percepções dos diferentes atores educativos;
- e) Identificar, com base nas respostas dos diferentes atores educativos, as limitações e necessidades no âmbito da inclusão de alunos com NEE;
- f) Investigar a relação entre as atitudes, percepção da autoeficácia face à inclusão, colocação mais adequada de alunos com NEE, colaboração e as variáveis sociodemográficas;
- g) Analisar qual a opinião dos professores sobre as modalidades e serviços de apoio mais apropriados para alunos com NEEs mais severas/permanentes;
- h) Investigar as relações de dependência e interdependência entre as atitudes, percepção da autoeficácia face à inclusão e as práticas de colaboração.

4.2 Participantes

4.2.1 Participantes no inquérito por entrevista

Participaram na entrevista seis docentes do ensino regular, seis docentes do ensino especial, cinco encarregados da educação e membros da equipa técnico-pedagógica, constituída por três terapeutas da fala e três psicólogos de três escolas da Região Centro de Portugal Continental. A escolha destes participantes foi de acordo com a disponibilidade para participarem do estudo. A caracterização dos participantes na entrevista é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos participantes do inquérito por entrevista

Caracterização		Frequência das respostas		
		Docentes do ensino especial e ensino regular	Membros da equipa técnico-pedagógica	Encarregados da Educação
Sexo	Feminino	ER11,EE3,ER2,EE4, EE5,ER12, ER10,ER9,EE8, EE1, ER6	P1,P2,P3 TF1, TF2, TF3	EC1,EC4,EC2, EC5
	Masculino	EE7	SR	EC3
Habilitação	Licenciatura	ER11,EE7,EE3, ER2, EE4, EE5, ER12, ER10, ER9, EE8, EE1, ER6	P1,P2,P3TF1,TF2 , TF3	EC2, EC5
	Mestrado	SR	P1	SR
	Doutorado	SR	SR	SR
Função	Professor	ER11,ER2,ER12,	—	—
	Ensino especial	ER10, ER9, EE1	—	—
	Professor Ensino Regular	EE7, EE3, EE4, EE5, EE8, EE1	—	—
	Psicólogo	—	P1, P2, P3,	—
	Terapeuta da fala	—	TF1, TF2, TF3	—
Especialização em educação especial	Sim	EE7,EE3,EE4,EE5,EE8,EE11, EE1	P2, P3TF2	SR
	Não	ER11,ER2,ER12, ER10, ER9, ER6	P1, TF1, TF3	SR
Tempo de serviço	5 a 15 anos	EE7,ER2,ER10,ER6	P1,P3,TF1, TF2, TF3	—
	16 a 30 anos	ER11, EE3, EE4, ER9, EE8, EE1	P2	—
	Mais que 30 anos	EE5, ER12	—	—

Nota. Legenda : Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação=EC; S.R= Sem respostas.

4.2.2 Participantes no inquérito por questionário

Participaram no inquérito por questionário 81 docentes do ensino regular e ensino especial, pertencentes às três escolas envolvidas nesta investigação.

A maioria dos participantes no inquérito por questionário é do sexo feminino (71.8%), com idades entre 25 a 63 anos ($M = 48.14$; $DP = 7.43$), possui grau de escolaridade superior, com licenciatura (75.3%), e não possui especialização (84.7%). Cerca de metade dos professores participantes prestam serviço no 3º ciclo, com frequência de 50.6%, e exercem a função de professor regular (88.1%). Os professores responderam que tiveram entre 3 a 200 ($M = 48.77$; $DP = 33.14$) alunos com NEE, desde a aplicação do Decreto 3/2008, e o tempo de serviço variou de 1 a 38 anos ($M = 22.29$; $DP = 8.57$).

Quadro 2. Caracterização dos participantes no inquérito por questionário

Caracterização dos participantes	
Dados sociodemográficos	%
<i>Sexos</i>	
Feminino	71.8
Masculino	28.2
<i>Habilitação académica</i>	
Licenciatura	75.3
Mestrado	24.7
<i>Nível em que presta serviço</i>	
Educação de Infância	1.2
1º Ciclo	12.9
2º Ciclo	35.3
3º Ciclo	50.6
<i>Especialização</i>	
Sim	15.3
Não	84.7
<i>Tempo de serviço</i>	
1 -20	31.8
>20 anos	68.2
<i>Função como professor</i>	
Ensino regular	88.1
Educação especial	11.9
<i>Experiências</i>	
Sim	98.8
Não	1.2

Nota: Todos os valores apresentados nesta tabela tratam-se de percentagens (%).

4.3 Técnicas e procedimentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

4.3.1 Inquérito por entrevista

Escolhemos a entrevista por considerá-la “[...] uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário [...]” (Coutinho, 2014, p.140) . O facto de este instrumento potenciar ampliar a obtenção de informação também constituiu uma razão para a sua escolha, compreendendo que esta daria uma liberdade mínima para a recolha da informação objetivada (Torres e Palhares, 2014).

O inquérito por entrevista visou identificar as perceções dos diferentes atores educativos sobre as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas de ensino regular e opiniões acerca da aplicação do Decreto-lei 3/2008. Num primeiro momento do desenvolvimento do guião da entrevista (cf. Anexo I), buscamos analisar alguns relatórios da avaliação das medidas da Educação Especial (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2014), a fim de conduzir a construção das perguntas que integrariam o guião. Construámos, então, um guião composto por cinco blocos, envolvendo os procedimentos éticos para a recolha de dados, a caracterização profissional, as opiniões sobre a aplicação do Decreto-lei 3/2008, as práticas de diferenciação e apoio desenvolvidas no âmbito escolar e, por fim, os recursos humanos e materiais destinados à escola (Ver Anexo I). Assim, apresentamos a seguir os principais blocos que integraram este guião:

Quadro 3. Principais blocos presentes no guião do inquérito por entrevista

Blocos	Objetivo
Bloco 1- Questões éticas e propósito da entrevista	Explicar ao participante que a entrevista trata-se de uma pesquisa do doutoramento e que será mantido a confidencialidade da mesma.
Bloco 2- Caracterização profissional	Cargo desempenhado e experiência.
Bloco 3- Prática profissional	Conhecer quais práticas têm sido adotadas para a inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular
Bloco 4- Decreto- lei 3/2008	Compreender quais as opiniões dos diferentes atores educativos sobre a evolução da legislação da educação especial e i sobre a implementação do atual decreto 3/2008
Bloco 5- Recursos humanos e materiais destinados à escola	Perceber como os recursos humanos e materiais têm contribuído para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular

4.3.2 Inquérito por questionário

Para a construção do questionário, fizemos uma seleção de escalas que integram as atitudes dos docentes para a inclusão, a percepção da autoeficácia docente para a inclusão e as práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar pelos docentes. O questionário é composto por cinco blocos, sendo o primeiro relativo aos dados sociodemográficos e profissionais, que incluem perguntas referentes a sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível em que presta serviço, especialização na área da educação especial, tempo de serviço, funções exercidas, experiências com alunos com NEE, e quantidade de alunos com que lidou desde a aplicação do Decreto-lei 3/2008; o segundo e o terceiro blocos referem-se à escala das Atitudes dos Docentes Face à Inclusão “*Attitudes Toward Inclusion*” (Neal, 2016), que integra a escala sobre a Colocação Mais Adequada para Alunos com NEE Severas/Permanente “*Most Appropriate Placement*” (MAP) (Neal, 2016); o quarto bloco inclui, à escala da Autoeficácia Docente Face à Inclusão “*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices*” (TEIP) (Park et al., 2016); e o quinto, por fim, integra a escala da Colaboração entre os Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial (Carvalho, 2000 cit in Fraga, 2008).

4.3.2.1 Escala de Atitudes dos Docentes Face à Inclusão

A Escala de Atitudes dos Docentes Face à Inclusão construída por Neal (2016) é unifatorial, composta por 10 itens com $\alpha = .78$, estatisticamente satisfatório (Kline, 2013). Tem o intuito de analisar o grau de concordância dos docentes quanto as atitudes destes face à inclusão para alunos com NEEs severas / profundas (cf. Anexo X) (exemplo: “*Somente professores com experiência alargada em educação especial podem lidar com alunos com necessidades especiais em contexto escolar.*”), através da escala tipo *Likert* variando os níveis de respostas de 1= discordo totalmente a 5 = concordo totalmente.

Realizamos uma análise fatorial de componentes principais para verificar se os itens se agrupavam conforme a literatura original (Neal, 2016), em uma estrutura unifatorial. De acordo com os resultados, o questionário de atitudes dos docentes frente à inclusão explica 38.24% da variância e valor próprio de 3.82. O KMO= .77 e o teste de esfericidade de *Bartlett* [$X^2 (45) = 255.18; p < .001$] também se mostraram estatisticamente significativos. Os itens apresentaram cargas fatoriais acima de .30, o

que os torna estatisticamente satisfatórios, com exceção do item 7: “A educação regular deveria ser modificada para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com NEE”, o qual não demonstrou carga fatorial suficiente para permanecer no instrumento, como a literatura sugere (Neal, 2016). Mesmo assim, esta carga não afetou a consistência interna apresentando um alfa de .78 estatisticamente satisfatório (Kline, 2013), que constitui um indicador da precisão da escala para medir o que se propõe. Assim sendo, de acordo com a análise fatorial (León, 2011), a escala de atitudes dos docentes frente à inclusão pode ser usada na presente pesquisa.

Quadro 4. Saturação fatorial dos itens da escala Atitudes dos Docentes Face à Inclusão

Fatores	(A)
5.Em geral, alunos com NEE deveriam ser colocados em turmas/escolas especificamente projetadas para eles.(I)	.79
6. Alunos com NEE profundas/severas não têm capacidade para serem beneficiados nas atividades regulares em contexto escolar.(I)	.78
8. É injusto pedir/esperar que professores de educação regular aceitem alunos com NEE nas suas salas de aula. (I)	.77
4.Um educador/professor do ensino regular eficiente pode ajudar um aluno com NEE a obter sucesso.	.66
1.Somente professores com experiência alargada em educação especial podem lidar, em contexto escolar, com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). (I)	.66
3. Alunos sem NEE podem se beneficiar do contacto com alunos com necessidades educativas especiais (NEE).	.58
2.Salas de aula com alunos com NEE e sem NEE aumentam a experiência de aprendizagem dos alunos com NEE.	.57
9.Não deviam ser destinados recursos financeiros específicos para a integração de alunos com NEE. (I)	.55
10.É importante a presença de uma lei ou política social para que alunos com NEE sejam incluídos em programas e atividades de educação regular.	.33
7.A educação regular deveria ser modificada para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com NEE.	.12

Nota: Os itens que apresentam (I) foram invertidos de acordo com o caráter desfavorável em relação à inclusão.

4.3.2.2. Escala para avaliar a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEEs Severas/Permanente (MAP)

Utilizamos também uma escala para medir a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEEs Mais Severas/Permanente, construída por Neal (2016). De acordo com as instruções, os respondentes tinham que escolher, a partir de 10 itens, os serviços mais apropriados para alunos com tipo específico de NEE. Dentre as opções estavam: 1.

Serviços de educação especial fora da escola regular; 2. Turmas especiais para a maior parte ou para todo o dia na escola; 3. turma de educação especial em tempo parcial; 4. instrução em sala de aula regular ou em sala com recursos especiais; 5. ensino em sala de aula regular ou na maior parte do tempo; 6. educação regular e integral com apoios. A consistência interna da escala se revelou estatisticamente satisfatória com um $\alpha = .78$ (Kline, 2013), sendo a sua estrutura unifatorial.

A análise dos Componentes Principais (ACP) da Escala Colocação Mais Adequada Para as NEEs Severas/Permanentes (MAP) (Neal, 2016) evidenciou uma estrutura unifatorial. No sentido de verificar se os itens se agrupavam conforme a literatura original, foi feita uma ACP, constatando-se que, no presente estudo. Os itens da escala explicaram 38.20% do constructo e o valor próprio de 3.82. O KMO= .70 e o teste de esfericidade de *Bartlett* [$X^2 (45) = 353.65; p < .001$] também se apresentaram estatisticamente significativos (León, 2011). Os itens apresentaram cargas fatoriais acima de .30, o que os torna estatisticamente satisfatórios, e seu valor de consistência interna foi de .78 (Kline, 2013). Logo, a estrutura unifatorial pode ser usada no presente estudo por apresentar critérios estatísticos de validade e precisão.

Quadro 5. Saturação fatorial dos componentes principais do MAP.

Componentes principais	(λ)
5. Dificuldade motora severa	.76
7. Transtorno de comportamento emocional	.74
4. Cegueira/ baixa visão	.67
10. Outra deficiência de saúde	.67
9. Necessidades de saúde especiais	.64
3. Surdez/ baixa audição	.60
8. Transtorno do desenvolvimento intelectual	.60
6. Distúrbios severos da linguagem e da fala	.55
2. Multideficiência e surdocegueira congênita	.47
1. Autismo severo	.30

4.3.2.3 Escala de Percepção de Autoeficácia dos Docentes Face à Inclusão (TEIP)

A Escala da Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão “*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices*” (TEIP) (Park et al., 2016), visa medir a concordância com práticas inclusivas, sendo constituída por uma escala *Likert* de 1= discordo totalmente a 5 = concordo totalmente. Esta escala foi construída inicialmente por Sharma, Loreman e Forlin (2012), e validada por Park et al. (2016) com uma nova

versão, em que se pode avaliar tanto um fator geral, composto por 18 itens e unifatorial, com uma consistência interna estatisticamente satisfatória $\alpha = .88$ (Kline, 2013), como também fatores específicos de suas subáreas, cada um composto por 6 itens, como: eficácia para a instrução “*Efficacy to Use Inclusive Instructions (EII)*” com um $\alpha = .80$ (Kline, 2013) (exemplo, “*Sou capaz de fornecer um exemplo ou uma explicação alternativa quando os alunos estão confusos*”); eficácia na gestão do comportamento “*Efficacy in Managing Behaviour (EMB)*” com um $\alpha = .80$ (Kline, 2013) (exemplo, “*Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula*”); e eficácia na colaboração “*Efficacy in Collaboration (EC)*” (Park et al., 2016), apresentando uma consistência interna estatisticamente satisfatória com um $\alpha = .80$ (exemplo, “*Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e colaboradores*”) (cf.. Anexo X).

Realizamos a ACP desta escala (Park et al., 2016) para verificar a melhor estrutura fatorial, composta por duas estruturas, pois a literatura sugere que pode ser usada a escala unifatorial como a trifatorial. Para verificarmos qual a estrutura mais adequada para o objetivo da investigação, testamos a análise (León, 2011) de componentes principais na estrutura unifatorial. Com isso, obtivemos que 33.21% explicam o fator e valor próprio de 5.97 em uma estrutura unifatorial. O $KMO = .78$ e o teste de esfericidade de *Bartlett* [$X^2 (153) = 672.57; p < .001$] também se mostraram estatisticamente significativos. Os itens apresentaram saturações fatoriais acima de .30, o que os torna estatisticamente satisfatórios com um $\alpha = .88$ (Kline, 2013).

Quadro 6. Saturação fatorial dos componentes principais da escala percepção da autoeficácia.

Fator	(A)
1. Consigo usar uma variedade de estratégias de avaliação. Por exemplo, avaliação de portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em performance etc.	.73
7. Confio na minha capacidade de prevenir comportamentos perturbadores na sala de aula antes deles acontecerem.	.67
4. Consigo avaliar, com precisão, a compreensão dos alunos relativamente àquilo que ensinei.	.66
3. Consigo criar tarefas de aprendizagem para responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência, de modo a facilitar a sua inclusão.	.66
8. Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula.	.65
9. Sou capaz de acalmar um aluno perturbador e barulhento.	.63
16. Confio na minha capacidade de fazer os pais envolverem-se em atividades escolares dos seus filhos deficientes.	.62
12. Consigo comunicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.	.61
15. Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e colaboradores (ex. auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com NEE em sala de aula.	.58

2. Sou capaz de fornecer um exemplo ou uma explicação alternativa quando os alunos estão confusos.	.56
5. Consigo providenciar desafios apropriados para alunos superdotados.	.55
20. Sinto-me confiante em adaptar avaliações ao nível interno (Escola) ou externo (Ministério da Educação), para que alunos com deficiência possam ser avaliados.	.53
18. Colaboro com outros profissionais (ex. professores itinerantes ou terapeutas da fala) na elaboração de planos educativos para alunos com deficiência.	.51
10. Sou capaz de fazer cumprir as regras na sala de aula.	.50
13. Consigo auxiliar famílias a ajudarem seus filhos para que estes tenham um bom aproveitamento escolar.	.45
17. Consigo fazer os pais sentirem-se confortáveis ao virem à escola.	.43
19. Sinto-me confiante ao informar aos outros que sabem pouco sobre as leis e políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência.	.42
11. Sinto-me confiante quando lido com alunos fisicamente agressivos.	.38

Testamos a segunda estrutura desta escala, fixada em três fatores com rotação *Varimax*, e obteve-se que 33.21% explicam os fatores com valores próprios acima de 1. O fator da Gestão do Comportamento (EMB) apresentou valor próprio de 5.97 e variância total de 33.21%; o fator de Eficácia para Instrução (EII) apresentou valor próprio de 2.12 e variância total de 11.74%; o fator de Eficácia na Colaboração (EC) apresentou valor próprio de 1.54 e variância de 8.58%, além disso, alguns itens saturaram em seus fatores previstos pela literatura (Park et al., 2016). O item 2 “Sou capaz de fornecer um exemplo ou uma explicação alternativa quando os alunos estão confusos” (cf.. Anexo X) apresentou carga fatorial acima de .30 em dois fatores, tanto para o fator de Eficácia para Instrução (.34) como para o fator Eficácia na Colaboração (.45). De acordo com a literatura este item pertence ao fator 2, e como ele obteve carga fatorial também neste fator, adotou-se o critério embasado para escala, proposto pelos autores (Park et al., 2016). Portanto, estes itens não foram alocados apenas por critério estatísticos mas foram alocados pelas cargas satisfatórias e pelo conteúdo semântico baseado na literatura original.

O item 12 “*Consigo comunicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.*” (cf. Anexo X), apresentou carga fatorial tanto para o fator Eficácia na Gestão do Comportamento (.49), como para o fator Eficácia na Colaboração (.59). A literatura (Park et al., 2016) propõe que esse item pertença ao fator Eficácia na Gestão do Comportamento, logo ele foi adotado como critério de permanência do fator. O item 19, “*Sinto-me confiante ao informar aos outros que sabem pouco sobre as leis e políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência*” (cf. Anexo X), não apresentou carga fatorial suficiente $> .30$ no fator de Eficácia na Colaboração, destoando do seu fator original e saturando o fator da Eficácia para Instrução. Neste

sentido, analisou-se a semântica do item para averiguar se este também se adequaria ao fator da Eficácia para Instrução, mas ele não apresentou conteúdo semelhante aos que foram ligados ao fator da inclusão.

A consistência interna da estrutura trifatorial foi testada em todos os fatores, apresentando para o fator da Gestão do Comportamento com um $\alpha = .78$, da Eficácia para Instrução com um $\alpha = 0.80$, para Eficácia na Colaboração com um $\alpha = .76$, todos com uma consistência interna estatisticamente satisfatória (Kline, 2013). Portanto, diante dos resultados da análise fatorial (León, 2011), torna-se também viável a utilização da estrutura trifatorial neste estudo.

Quadro 7. Análise dos fatores da escala percepção da autoeficácia

	Fatores		
	(Λ) 1	(Λ) 2	(Λ) 3
9. Sou capaz de acalmar um aluno perturbador e barulhento.	.82	.21	.05
8. Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula.	.82	.18	.12
7. Confio na minha capacidade de prevenir comportamentos perturbadores na sala de aula antes deles acontecerem.	.72	.20	.25
11. Sinto-me confiante quando lido com alunos fisicamente agressivos.	.60	-.03	.10
10. Sou capaz de fazer cumprir as regras na sala de aula.	.58	.34	-.08
3. Consigo criar tarefas de aprendizagem para responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência, de modo a facilitar a sua inclusão.	.27	.73	.10
20. Sinto-me confiante em adaptar avaliações ao nível interno (Escola) ou externo (Ministério da Educação), para que alunos com deficiência possam ser avaliados.	-.01	.72	.18
19. Sinto-me confiante ao informar aos outros que sabem pouco sobre as leis e políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência.	.03	.61	.05
4. Consigo avaliar, com precisão, a compreensão dos alunos relativamente àquilo que ensinei.	.36	.61	.16
1. Consigo usar uma variedade de estratégias de avaliação. Por exemplo, avaliação de portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em performance etc.	.33	.56	.36
5. Consigo providenciar desafios apropriados para alunos superdotados.	.31	.49	.14
17. Consigo fazer os pais sentirem-se confortáveis ao virem à escola.	.03	-.03	.80
16. Confio na minha capacidade de fazer os pais envolverem-se em atividades escolares dos seus filhos deficientes.	.12	.30	.67
15. Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e colaboradores (ex. auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com NEE em sala de aula.	-.01	.39	.63
18. Colaboro com outros profissionais (ex. professores itinerantes ou terapeutas da fala) na elaboração de planos educativos para alunos com deficiência.	-.10	.41	.60

12. Consigo comunicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.	.49	.00	.59
13. Consigo auxiliar famílias a ajudarem seus filhos para que estes tenham um bom aproveitamento escolar.	.21	.02	.58
2. Sou capaz de fornecer um exemplo ou uma explicação alternativa quando os alunos estão confusos.	.18	.34	.45

Nota: Fator 1: Eficácia na Gestão do Comportamento; Fator 2: Eficácia para Instrução; Fator 3: Eficácia na Colaboração.

4.3.2.4 Escala de Colaboração entre Docentes do Ensino Especial e Docentes do Ensino Regular

A Escala de Colaboração entre Docentes do Ensino Especial e Docentes do Ensino Regular foi desenvolvida por Nevin et al., em 1990 (adaptada por Carvalho, 2000 cit in Fraga,2008). É composta por nove itens, apresentando uma consistência interna estatisticamente satisfatória $\alpha = .87$ (Kline, 2013) (cf. Anexo X) (exemplo: “*Os professores observam o trabalho um do outro e põem a(o) colega ao corrente do trabalho que estão a realizar?*”), com cinco níveis de resposta, em que 1 equivale a *quase nunca*, representando um intervalo de “0 a 20% das vezes, e 5 a *quase sempre*, com um intervalo de “80 a 100% das vezes”, e tem sido considerada unifatorial.

4.3.3 Procedimentos utilizados na recolha de dados

Para a recolha dos dados, contactou-se cada escola, dirigindo aos diretores uma carta de autorização (cf. Anexo X) para a realização da entrevista e do questionário. Esta realização foi constituída por duas fases, sendo a primeira para a entrevista e a segunda para a aplicação do questionário.

Após a autorização de cada escola para a realização da recolha de dados e da aceitação dos diferentes atores educativos em colaborar com a investigação, demos início à realização da entrevista. O tempo das entrevistas realizadas variou entre 25 minutos a 1h20. Obtivemos um total de vinte e três entrevistas, distribuídas entre os participantes descritos anteriormente.

Depois da realização da entrevista, decorridos um ano e meio para a construção e validação do questionário, este foi distribuído em cada escola, entre os docentes do ensino regular e especial. Distribuímos, em média, cinquenta questionários por escola, no entanto, o retorno deles, em três escolas, foi em torno de vinte e dois a trinta e cinco

questionários, totalizando oitenta e um. Seguidamente à distribuição do questionário, fizemos a sua recolha.

É de referir que no trabalho de campo, foram surgindo algumas limitações no processo de recolha de dados, nomeadamente no âmbito da realização da entrevista e na aplicação do questionário, que descreveremos a seguir. No início da realização da entrevista, houve algumas limitações no âmbito da colaboração dos atores educativos em participarem. Esta limitação definiu quais participantes estariam disponíveis para a realização da entrevista. Acresce que, em uma das escolas que escolhemos para o trabalho de campo, não conseguimos realizar entrevista com um encarregado da educação, devido à dificuldade em contactar a mãe indicada pela coordenadora da Educação Especial da escola em questão. Devido a isso, nos resultados da análise, apresentamos apenas cinco encarregados da educação, ao invés de seis.

Como a realização do trabalho de campo foi dividida em duas fases de investigação o tempo destinado para a validação das escalas, construção do questionário e validação dele nos trouxe algumas dificuldades no que concerne ao retorno às escolas, no contato com estas instituições. Deste modo, contactamos a direção de cada instituição, dirigindo aos diretores uma credencial para a continuidade da investigação (cf. Anexo XI).

4.3.3.1 Questões de ética da investigação

Considerando que as questões éticas são necessárias para o respeito ao código de ética dentro das investigações, cosntruímos um documento para pedir autorização à escola para a realização da investigação. Com a autorização concedida, passamos à entrevista, assegurando aos participantes a confidencialidade das respostas dadas e recebendo, assim, o consentimento deles para participarem. No processo de recolha de dados do questionário, este foi respondido após os participantes aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informava sobre o carácter voluntário na participação da pesquisa, sem nenhum retorno financeiro, e que garantia também o sigilo e a confidencialidade das informações individuais. Esclarecemos aos participantes que a pesquisa não envolveria nenhum risco à saúde e à integridade biopsíquica, moral e espiritual.

4.4 Técnicas de análises de dados

Uma vez que o estudo realizado envolveu métodos qualitativo e quantitativo buscamos utilizar as técnicas de análise que melhor se adequassem aos objetivos e tipo de dados

4.4.1 Dados qualitativos

Para o tratamento dos dados da entrevista, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, com a qual foi desenvolvido um sistema de categorias das informações. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), é uma técnica que permite analisar a informação de forma sistemática, organizando a informação e tendo como objetivo inferir a interpretação das especificidades do conteúdo em questão. Para Coutinho (2014, p. 217), a análise de conteúdo constitui-se de “[...] um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”.

Para tanto, junto à análise realizada, construímos, no total, sete categorias com as suas respectivas subcategorias de análise. A construção das categorias foi feita de acordo com os estudos referidos na revisão bibliográfica e com os objetivos específicos da tese. Após este processo, iniciamos a validação das análises, direcionando as tabelas construídas a um especialista, no propósito de avaliar a análise de forma a aprimorá-la. Neste âmbito, desenvolvemos uma matriz conceitual (cf. Quadro 8), que será exposta a seguir.

Quadro 8. Matriz Conceptual das categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
A. Educação inclusiva: práticas, planejamento e avaliação	A1. O lugar da inclusão de alunos com NEE no planejamento A2. Formas de intervenção e estratégias de diferenciação pedagógica A3. Estratégias de trabalho em grupo A4. Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE A5. Trabalhos de tutorias através da figura professor/aluno e aluno/aluno A6. Bases de intervenção das aulas de apoios junto aos alunos com NEE A7. Regulação individual do processo de aprendizagem do

- aluno com NEE
- A8. Realização da avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes
- A9. Momentos de realização da monitorização da Educação Especial
- A10. Momentos da monitorização do trabalho docente
- A11. Formas de monitorização do trabalho docente do ensino regular e do ensino especial
- B. Práticas de colaboração
- B1. Características das parcerias
- B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parceria
- B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias
- B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições
- B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento
- B6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE
- B7. Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE”
- B8. Formas de colaboração entre os professores do EE
- B9. Formas de colaboração entre pais e professores
- B10. Práticas de colaboração entre os psicólogos
- B11. Formas de colaboração entre os docentes e diretor de turma
- B12. Avaliação da colaboração entre os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica
- C. Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008
- C1. Perceção em face da referenciação e avaliação
- C2. CIF
- C3. CEI
- C4. PEI
- C5. PIT
- C6. Flexibilização do currículo
- C7. Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE
- C8. Impacto da participação e articulação dos diferentes atores no processo de referenciação
- C9. Participação e articulação dos diferente atores na construção do PEI e do PIT
- C10. Unidades da Educação Especial
- C11. Adequações do processo de matrícula
- D- Posição face o decreto e práticas de educação inclusiva
- D1. Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE
- D2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa
- E. Recursos humanos necessários
- E1. Tipos de recursos humanos necessários
- E2. Impacto da falta de recursos humanos
- E2. Iniciativas da escola em face das necessidades de recursos Humanos
- E4. Respostas às solicitações de recursos humanos
- F. Necessidade de recursos materiais
- F1. Perceção das necessidades de recursos materiais
- F2. Impacto da falta de recursos materiais
- F3. Tipos de recursos específicos necessários
- F4. Adaptação dos recursos materiais
- F5. Perceção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades

G. Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa	F6. Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis G1. Dificuldades G2. Formação G3. Heterogeneidade G4. Desafios
--	--

4.4.2 Dados quantitativos

Para a análise dos dados do questionário, utilizamos o programa estatístico IBM SPSS *Statistics* (versão 21), através de estatísticas descritivas inferenciais.

Capítulo V - Apresentação e discussão dos resultados

Na presente tese, objetivamos analisar atitudes, percepções da autoeficácia e de práticas de educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas consideradas na investigação. Apresentaremos, neste capítulo, os resultados desta investigação. Assim, apresentamos inicialmente os resultados das entrevistas no que concerne às percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão de alunos com NEE, e, em seguida, abordamos os resultados do questionário que integra as Atitudes e a Percepção da Autoeficácia Docente frente à inclusão (TEIP) e as práticas de colaboração.

5.1 Percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão

Conforme o Quadro 8 a matriz conceitual da análise de conteúdo apresenta sete categorias com as respectivas subcategorias de cada uma delas, nomeadamente: A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação; B- Práticas de colaboração; C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008; D- Desafios na implementação do decreto; E- Necessidade de recursos humanos; F- Necessidade de recursos materiais; G- Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa.

Neste ponto são apresentados os resultados considerando a frequência das respostas dos diferentes atores educativos, destacando os aspetos que convergem entre os participantes, os aspetos diferenciados e os divergentes. Assim, consideramos para os aspetos convergentes os indicadores que são referidos por todos os atores educativos, independentemente da frequência das respostas dos participantes; para os aspetos divergentes os indicadores que apontam em sentidos opostos; para os aspetos diferenciados os indicadores que não são referidos por todos os participantes, mas que apresente uma frequência elevada.

5.1.1 Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação

Apresentamos neste subtópico a categoria “A. Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação” com suas subcategorias “A1. Inclusão de temas sobre as necessidades e os avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento”, “A2. Formas de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica”, “A3. Estratégias de trabalho em grupo”, “A4. Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE”, “A5. Trabalhos de tutorias através da figura professor/aluno e aluno/aluno”, “A6. Bases de intervenção das aulas de apoios junto aos alunos com NEE”, “A7. Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE”, “A8. Realização da avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes”, “A9. Momentos de realização da monitorização da Educação Especial”, “A10. Momentos da monitorização do trabalho docente”, “A11. Formas de monitorização do trabalho docente”, com seus respectivos indicadores.

Na sequência, referimos as convergências das respostas dos participantes reveladas nos indicadores presentes no Quadro 9. Também apresentamos os aspetos diferenciados mencionados pelos atores educativos, referindo os aspetos que mais se destacaram no que concerne às frequências das respostas dos participantes. Seguidamente, mencionamos alguns aspetos divergentes presentes em algumas subcategorias com seus respectivos indicadores.

Quadro 9. Categoria A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação

Subcategorias	Indicadores	Frequências das Respostas					Total
A1. Lugar da inclusão alunos com NEE no planeamento	A1.1 Não ocorre	PE=2	PR=2	TF=S.R	P= S.R	EC=1	T=5
	A1.2 Ocorre semanalmente na Educação Especial	PE=S.R	PR=1	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=1
	A1.3 Ocorre trimestralmente nas reuniões de conselhos de turma	PE=1	PR= SR	TF=1	P= 1	EC= 2	5
	A1.5 Ocorre sempre que há possibilidade	PE=1	PR=2	TF=1	P=2	EC=2	T=8
	A1.6 Troca de impressões entre os docentes, e equipa técnico-pedagógica e os coordenadores em reuniões informais	PE=1	PR=4	TF=2	P=2	EC=4	T=11
	A1.7 Em reuniões formais de departamento	PE=1	PR= S.R	TF=1	P=1	EC=1	T=4

A2. Formas de intervenção e estratégias de diferenciação pedagógica	A2.1 Através de atividades de linguagem	PE=3	PR=1	TF=3	P= S.R	EC=S.R	T=7
	A2.3 Realiza atividades diferenciadas em sala de aula de acordo com a necessidade do aluno	PE=4	PR=3	TF=1	P=3	EC=1	T=12
	A2.4 Utilização das tecnologias de apoio	PE=2	PR=2	TF=S.R	P= S.R	EC=S.R	T=4
	A2.5 Realiza atividades diferenciadas a partir das fichas adaptadas	PE=S.R	PR=3	TF=S.R	P= S.R	EC=S.R	T=3
	A2.6 Não realiza atividades diferenciadas para os alunos com NEE, devido à ausência de tempo	PE=SR	PR= 1	TF=S.R	P= S.R	EC=S.R	T=1
A3. Estratégias de trabalho em grupo	A3.1 Trabalho em grupo a partir das atividades extraescolares e de estudo do meio	PE= S.R	PR=3	TF=S.R	P= S.R	EC=S.R	T=3
	A3.2 Ocorre trabalho em grupo a depender do tipo de necessidade do aluno	PE=2	PR=2	TF=1	P= S.R	EC=2	T=7
	A3.3 Trabalho em grupo a partir do diálogo entre os alunos	PE=2	PR=1	TF=3	P=1	EC=S.R	T=7
	A3.4 A partir do trabalho com as tecnologias de apoio	PE=1	PR= S.R	TF=2	P=1	EC=S.R	T=4
	A3.5 De acordo com a forma de desenvolvimento do aluno	PE=3	PR=3	TF=1	P=2	EC=2	T=11
A4. Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE	A4.1 O trabalho em grupo contribui para a socialização dos alunos com NEE	PE=1	PR= S.R	TF=3	P =2	EC=4	T=10
	A4.2 Trabalho em grupo contribui para a aprendizagem no âmbito da leitura, escrita e matemática	PE=1	PR=2	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=3
	A4.3 O trabalho em grupo contribui para o desenvolvimento do aluno	PE=S.R	PR= S.R	TF=1	P= S.R	EC=2	T=3
A5. Trabalhos de tutorias através da figura professor/aluno e aluno/aluno	A5.1 Realiza trabalho de tutoria a partir do trabalho com alunos em diferentes níveis e necessidades	PE=1	PR=1	TF=S.R	P=1	EC= S.R	T=3
	A5.2 Realiza trabalho de tutorias com alunos do 2º Ciclo em articulação com docentes	PE=1	PR= S.R	TF=S.R	P=1	EC= S.R	T=2
	A5.3 Trabalhos de tutorias com alunos com NEE a partir da articulação do professor com os encarregados da educação	PE=1	PR= S.R	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=1
A6. Base para aulas de apoios para alunos com NEE	A6.1 A partir da distribuição dos tempos	PE=4	PR=2	TF=S.R	P=1	EC=2	T=9
	A6.2 A partir da articulação entre docentes da educação regular e especial	PE=1	PR=2	TF=2	P=2	EC= S.R	T=7
	A6.3 A partir da articulação entre professor e aluno e aluno/aluno	PE=3	PR= S.R	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=3
	A6.4 A partir da articulação com a família	PE=1	PR= S.R	TF=2	P=1	EC= S.R	T=4
	A6.5 A partir do desenvolvimento de competências específicas	PE=5	PR=1	TF=2	P=2	EC=2	T=12

	A6.6 A partir das percepções da oralidade e motricidade	PE=2	PR=1	TF=2	P= S.R	EC=SR	T=5
	A6.7 A partir da orientação e do desenvolvimento dos alunos com NEE	PE=2	PR=1	TF=S.R	P=2	EC=1	T=6
A7. Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE	A7.1 Ocorre diariamente	PE=1	PR=2	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=3
	A7.2 Ocorre a partir da avaliação das atividades ocupacionais e dos planos do aluno	PE=1	PR=2	TF=1	P=1	EC=3	T=7
	A7.3 Ocorre a partir do trabalho dos psicólogos na orientação vocacional do aluno	PE=2	PR=S.R	TF=2	P= S.R	EC=2	T=6
	A7.4 Ocorre em contexto de equipa	PE=S.R	PR=1	TF=1	P=1	EC= S.R	T=3
A8. Referência à avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes	A8.1 Não tem certeza de que ocorre	PE=S.R	PR=2	TF=2	P= 1	EC= S.R	T=5
	A8.2 Ocorre	PE=2	PR=1	TF=1	P=1	EC= S.R	T=5
A9. Momentos da monitorização da Educação Especial	A9.1 Nas discussões entre os atores educativos e a nível de agrupamento	PE=1	PR=3	TF=2	P=3	EC= S.R	T=9
	A9.2 A partir das reuniões de departamento da Educação Especial	PE=1	PR=1	TF=S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2
	A9.3 No levantamento de documentos específicos solicitados pelo Ministério	PE=1	PR=S.R	TF=1	P= S.R	EC=1	T=3
	A9.4 A partir da supervisão por parte da direção	PE=1	PR=S.R	TF=2	P=1	EC= S.R	T=4
	A9.5 A partir de preenchimento de formulários e do PEI por parte dos encarregados da educação	PE=S.R	PR=S.R	TF=S.R	P= S.R	EC=2	T=2
A10. Momentos da monitorização do trabalho docente	A10.1 Ocorrem ao longo do ano	PE=1	PR=2	TF=2	P= 2	EC= 2	T=10
	A10.2 Não sabe informar se ocorrem	PE=S.R	PR=S.R	TF=S..R	P= S.R	EC=2	T=2
A11. Formas de monitorização do trabalho docente de ensino regular e ensino especial	A11.1 A partir da articulação com os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica	PE=S.R	PR=1	TF=1	P= S.R	EC= S.R	T=2
	A11.2 A partir das reuniões de planeamento e avaliação	PE=2	PR=3	TF=1	P=1	EC= S.R	T=7
	A11.3 A partir dos relatórios de autoavaliação	PE=S.R	PR=1	TF=3	P=2	EC= S.R	T=6

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação= EC; S.R= Sem respostas; T= Total..

De acordo com o Quadro 9 referente à categoria A- *Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação*, pode-se identificar a presença de **convergências** nas respostas dos diferentes atores educativos nas seguintes subcategorias e indicadores descritos a seguir.

Na subcategoria A1. *Inclusão de temas sobre as necessidades e os avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento*, nos indicadores A1.5 *Ocorre sempre que há possibilidade*, A1.6 *Troca de impressões entre os docentes, e membros da equipa técnico-pedagógica e os coordenadores em reuniões informais*, A1.8 *Assuntos específicos dos alunos com NEE são tratados em reuniões de conselho de turma*.

No que se refere à subcategoria A2. *Formas de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica*, estão presentes convergências nos indicadores A2.2 *De acordo com a forma de desenvolvimento do aluno*, A2.3 *Realiza atividades diferenciadas em sala de aula de acordo com a necessidade do aluno*

Sobre a subcategoria A3. *Estratégias de trabalho em grupo*, está presente convergência das respostas de todos os participantes no indicador A3.5 *De acordo com a forma de desenvolvimento dos alunos*.

No que respeita a subcategoria A6. *Base para aulas de apoios para alunos com NEE*, há convergência no indicador A6.5 *A partir do desenvolvimento de competências específicas*.

Face à subcategoria A7. *Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE*, revela-se convergência das respostas dos participantes no indicador A7.2 *Ocorre a partir da avaliação das atividades ocupacionais e dos planos do aluno*.

No âmbito da subcategoria A10. *Momentos da monitorização do trabalho docente* há convergência no indicador A10.3 *Ocorrem ao longo do ano*. Assim, a inclusão de temas sobre as necessidades dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento ocorre sempre que há possibilidade, conforme relatam alguns exemplos das falas dos diferentes atores educativos (cf. Anexo II) :

ER1. Há sempre um espaço em que nós damos conta da evolução que cada tem tido.

EE7. Sim, isso é falado, normalmente, claro. Porque é normal que os alunos com Necessidades Educativas Especiais hoje conseguirem fazer determinada coisa e amanhã já não conseguirem fazer e existirem reduções na aprendizagem. Isso é debatido, sim.

P3. Sim, sim, porque é discutido num é, o caso de cada aluno, muitas vezes espera-se que a proporção ocorra de uma determinada forma e fica aquém, outras vezes estamos a contar num é?

TF1. São sempre abordados esses temas, fazem parte das reuniões, da parte da ordem dos trabalhos.

EC3. Pois fala, quando cá vimos eles falam em tudo.

É importante mencionar que esta inclusão de temas sobre as necessidades dos alunos com NEE ocorre entre os diferentes atores da comunidade educativa por meio da troca de impressões em reuniões informais e no âmbito formal por meio das reuniões de conselhos de turma.

No que respeita a intervenção por meio de estratégias de diferenciação pedagógica, esta ocorre de acordo com o desenvolvimento do aluno e mediante a necessidade que este discente venha apresentar. Relativamente à intervenção das aulas de apoio junto aos alunos com NEE, ocorre por meio do desenvolvimento de competências específicas do aluno. Ainda, sobre regulação do processo de aprendizagem do aluno com NEE, esta ocorre através de atividades ocupacionais.

Conforme relatamos ao longo deste capítulo, também é importante apresentarmos os **aspetos diferenciados e divergentes** percecionados pelos diferentes atores educativos. Estes aspetos estão presentes em alguns indicadores em quase todas as subcategorias e foram selecionados aqueles que obtiveram uma frequência mais elevada das respostas de alguns atores educativos. Assim sendo, os aspetos divergentes serão apresentados a seguir.

Na subcategoria *A1. Inclusão de temas sobre as necessidades e os avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento*, destaca-se o indicador *A1.1 Não ocorre*, constituindo-se como um aspeto divergente do indicador que refere que a inclusão destes temas da educação especial *A1.3 Ocorre trimestralmente nas reuniões de conselhos de turma*.

Relativamente aos **aspetos diferenciados**, destacam-se as subcategorias com seus indicadores referido a seguir.

Na subcategoria *A2. Formas de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica*, os indicadores que se destacaram em relação às divergências foram *A2.1 A partir de atividade de linguagem* referido apenas pelos professores e terapeutas da fala por e *A2.3 A partir da utilização das tecnologias de apoio* referido pelos docentes.

No que respeita à subcategoria *A3. Estratégias de trabalho em grupo*, destacam-se em suas frequências os indicadores *A3.1 Trabalho em grupo a partir das atividades extraescolar e de estudo do meio* e *A3.2 Ocorre trabalho em grupo a depender do tipo*

de necessidade do aluno, os quais são referidos pelos docentes e membros da equipa técnico-pedagógica, conforme seguem os exemplos das respostas dos participantes (cf. Anexo II):

Indicador A3.1

EE4. Eles vão às viagens, às visitas de estudos com todos. Todas as atividades que o agrupamento faça, onde a turma esteja, os alunos da Educação Especial estão. Portanto, eles estão sempre em tudo... só se houver, por exemplo, estou a me lembrar da D., que tem dificuldades motoras, às vezes, tem um bocado de [dificuldade]. Pronto, em vez de fazer o passeio a pé, esse aluno já não pode ir a pé.

ER6. Sim, ligados a estudo do meio. Mais o estudo do meio, pra trabalhos de pesquisa, em grupo, mais o estudo do meio.

TF1. Lá fora também, portanto são vários espaços e vários momentos e atividades diversas, isso sim.

Indicador A3.2

EE3. Procuramos que as atividades não sejam muito diferentes, pra não haver muita discrepância entre umas e outras, não é? Mas muitas vezes funcionaria melhor se fosse individual.

ER12. Depende das necessidades que eles possam ter nalgum tema.

TF1. Tem a ver também com o facto de eu também estar perceber de que forma eles estabelecem relação entre si, entre os pares. E depois, nas atividades, sim, vario, vario o material, os locais, vario, tanto trabalho nesta sala como na sala de brincar, como na sala da unidade, e a direção dá-nos permissão para trabalhar nesses contextos. Isso também é importante para estes alunos.

EC3. Por exemplo, fazemos muita coisa. Na festa que houve aqui, montamos as barracas, montamos o palco, colocamos as mesas, colocamos as luzes, fizemos jardinagem, por exemplo, cortamos a relva.

Sobre a subcategoria A4. *Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE*, o indicador que se destacou em sua frequência foi A4.1 *O trabalho em grupo contribui para a socialização dos alunos com NEE*, sendo apenas referido pelos professores de ensino especial, membros da equipa técnico-pedagógica e encarregados da educação.

No âmbito da subcategoria A6. *Formas de intervenção das aulas de apoios junto aos alunos com NEE*, destacam-se em suas frequências os indicadores, A6.2 *A partir da articulação entre docentes da educação regular e especial*, sendo este referido pelos docentes e membros da equipa técnico-pedagógica; A6.4 *A partir da articulação com a família*, mencionado pelos docentes da educação especial e membros da equipa técnico-pedagógica; A6.6 *A partir das percepções da oralidade e motricidade*, referido pelos

docentes e terapeutas da fala e A6.7 *A partir da orientação e do desenvolvimento dos alunos com NEE*, mencionado pelos docentes, psicólogos e encarregados da educação.

Na subcategoria A8. *Referência à avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes*, destaca-se o indicador A8.3 *Ocorre*, o qual é referido pelos docentes e pelos membros da equipa técnico-pedagógica, não sendo, contudo, uma visão partilhada entre os encarregados da educação, conforme seguem os exemplos (cf. Anexo II):

EE4. Sim, sempre, sempre.

ER6. Sim, avaliamos sempre e, mesmo ao final de cada período, avaliamos se as adaptações para aquela criança estão a surtir efeito ou não.

P2. Sim, sempre. Geralmente são feitas equipas de trabalho, geralmente são equipas de trabalho para a revisão dos documentos.

TF2. Sim, sim.

Por outro lado, os docentes do ensino regular e membros da equipa técnico-pedagógica referiram que não tem a certeza que há uma avaliação da educação especial, conforme seguem os exemplos das respostas destes atores educativos (cf. Anexo II):

ER1. Eu julgo que sim, não é um ponto que eu domine que tenha assim essa apreciação porque eu estou cá nessa escola só este ano, mas julgo que sim que tem sido alvo de inspeção e de avaliação.

ER2. Não sei, nós não somos incluídas nessa parte [...].

P1. Eu penso que sim, não sei porque eu não sou mesmo dessa área.

TF1. Creio que sim, eu só estou cá a um ano.

Sobre a subcategoria A9. *Momentos da monitorização da Educação Especial* destacam-se os indicadores A9.1 *Ocorrem nas discussões entre os atores educativos e ao longo do ano* e o A9.4 *Ocorrem a partir da supervisão por parte da direção*.

Ainda de acordo com o Quadro 9, na subcategoria A10. *Momentos de monitorização do trabalho docente*, o indicador que se destaca é o A10.2 *Não sabe informar se ocorre*, sendo este referido apenas pelos encarregados da educação.

Por último, na subcategoria A11. *Formas de monitorização do trabalho do docente de ensino regular e de ensino especial*, os indicadores que se destacam são A11.2 *A partir das reuniões de planeamento e avaliação* e A11.3 *A partir dos relatórios de autoavaliação*, não sendo mencionados por todos os membros da comunidade educativa.

5.1.2 Práticas de colaboração

Conforme abordamos os resultados na categoria anterior, neste subtópico apresentamos a categoria “B.Práticas de colaboração” com suas respectivas subcategorias e indicadores. São várias as subcategorias que caracterizam esta categoria e que envolvem aspetos como “B1.Caraterísticas das parcerias”, “B2.Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias”, “B3.Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias”, “B4.Mais-valia das parcerias com outras instituições”, “B5.Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento”, “B6.Formas de colaboração entre professores da ER e EE”, “B7.Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE”, “B8.Formas de colaboração entre os professores do EE”, “B9.Avaliação da colaboração entre os professores do EE”, “B10.Formas de colaboração entre pais e professores”, “B11.Práticas de colaboração entre os psicólogos”, que são apresentadas de forma completa no Quadro 10. No seguimento, referimos as convergências das respostas dos diferentes atores educativos e também os aspetos diferenciados mencionados, apresentando os aspetos que mais se destacaram em suas frequências.

Quadro 10. Categoria B- Práticas de colaboração

Sucategorias	Indicador	Frequência das respostas					Total
B1. Características das parcerias	B1.1 Parcerias no âmbito formal	EE=2	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=2
	B1.2 Parcerias no âmbito informal	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=1
B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias	B2.1 CERSILEI	EE=2	ER=S.R	TF=SR	P=1	EC=1	T=4
	B2.2 AAPPCCDM	EE=2	ER=S.R	TF=1	P= S.R	EC=1	T=4
	B2.3 CRI	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P=1	EC= S.R	T=2
	B2.4 CRTIC	EE=1	ER=S.R	TF=1	P= S.R	EC= S.R	T=2
	B2.5 CERCIPOM	EE=1	ER=1	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=2
	B2.6 Assistência de Surdos	EE=1	ER=1	TF=1	P= S.R	EC= S.R	T=3
B3. Outras instituições com quem o	B3.1 Universidade e Centro hospitalar	EE=2	ER=S.R	TF=2	P= S.R	EC=2	T=6

agrupamento estabelece parcerias	B3.2 Parceria com a Câmara	EE=2	ER=S.R	TF=SR	P=S.R	EC= S.R	T=2
	B3.3 Piscinas e o Centro de Equitação	EE=SR	ER=S.R	TF=1	P= S.R	EC=1	T=2
	B3.4 Biblioteca e informática	EE=SR	ER=S.R	TF=1	P= S.R	EC=1	T=2
B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições	B4.1 Aproximam a comunidade da escola	EE=SR	ER=S.R	TF=1	P= S.R	EC=1	T=2
	B4.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade	EE=2	ER=S.R	TF=1	P=1	EC= S.R	T=4
	B4.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos	EE=4	ER=1	TF=3	P=1	EC=1	T=10
	B4.4 Melhora as condições da Equipa Técnico-pedagógica da escola	EE=1	ER=S.R	TF=1	P=2	EC=1	T=5
	B4.5 A articulação da escola com as entidades contribui para a implementação do PIT ao aluno	EE=1	ER=1	TF=1	P=1	EC= S.R	T=4
B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento	B5.1 Reuniões periódicas de departamentos e subdepartamentos	EE=1	ER=3	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=4
	B5.2 Entre pais e professores	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P=1	EC=2	T=4
	B5.3 Entre professores e o diretor de turma	EE=2	ER=S.R	TF=SR	P=2	EC= S.R	T=4
	B5.4 Entre pais, através dos eventos da escola	EE=SR	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC=2	T=2
	B5.5 Entre todos os docentes	EE=SR	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC=2	T=2
	B5.6 Entre docentes e equipa técnico-pedagógica	EE=SR	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC=2	T=2
B6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE	B6.1 Nas reuniões de ano, entre colegas que lecionam o mesmo ano	EE=1	ER=2	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=3
	B6.2 Nas reuniões dos conselhos de turma	EE=2	ER=1	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=3
	B6.3 Através de reuniões informais	EE=5	ER=1	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=6
	B6.4 Através do desenvolvimento de estratégias de ensino e troca de fichas de trabalho	EE=SR	ER=S.R	TF=1	P=1	EC= S.R	T=2
B7. Avaliação da colaboração entre professores pelos membros da comunidade educativa	B7.1 Experiência positiva e articulação plena	EE=2	ER=3	TF=SR	P=2	EC=2	T=9
	B7.2 A articulação entre os docentes/membros da equipa técnico-pedagógica contribui para a elaboração do PEI	EE=2	ER=2	TF=1	P=1	EC=S.R	T=4
	B7.3 A articulação ente os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica contribui para o processo de referenciação e adiamento escolar do aluno	EE=1	ER=6	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=7

B8. Formas de colaboração entre os professores do EE	B8.1 Em reuniões mensais	EE=2	ER=1	TF=SR	P= 1	EC= S.R	T=4
	B8.2 Através do trabalho entre todos os professores e membros da equipa técnico-pedagógica	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=1
	B8.3 Através das reuniões informais	EE=5	ER=3	TF=1	P= 1	EC= 3	T=13
	B8.4 Através das reuniões formais da EE	EE=SR	ER=1	TF=1	P=SR	EC=1	T=2
B9. Formas de colaboração entre pais e professores	B9.1 Através das reuniões entre pais e professores	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=1
	B9.2 A articulação dos docentes com os encarregados da educação contribui para o processo de referenciação do aluno	EE=1	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC=1	T=2
B10. Práticas de colaboração entre os psicólogos	B10.1 Trabalho em articulação	EE=SR	ER=S.R	TF=1	P=1	EC= S.R	T=2
	B10.2 Avaliação e intervenção	EE=SR	ER=S.R	TF=SR	P=1	EC= S.R	T=1
	B10.3 Articulação com o CIPOM	EE=SR	ER=S.R	TF=SR	P=1	EC= S.R	T=1
B11. Formas de colaboração entre docentes e diretor de turma	B11.1 Para o processo de avaliação dos alunos referenciados	EE=3	ER=3	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=6
	B11.2 Através da elaboração do PEI	EE=4	ER=2	TF=SR	P= S.R	EC=S.R	T=4
	B11.3 Contato do PE com o Diretor de turma	EE=2	ER=S.R	TF=SR	P= S.R	EC=S.R	T=2

⁴**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação= EC; S.R=Sem respostas; T= Total.

De acordo com o Quadro 10 os resultados mostram que, no campo da categoria *B. Práticas de colaboração*, há apenas **convergências** nas respostas de todos os atores educativos, referidas abaixo.

Na subcategoria *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições* presente no indicador *B4.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos*. Sobre este indicador seguem alguns exemplos das respostas dos atores educativos (cf. Anexo III.):

EE8. [...] até instituições da Educação Especial, onde eles possam estar algumas horas por exemplo, já no fim do currículo, algumas horas e começar a habituar-se a isso. Sim estabelece.

ER9. Ah, sim, sim, sempre por que é..., olhe por si só o tal (PIT) que falávamos não é. Por isso, ter parcerias com instituições é uma mais-valia para a concretização e depois para apoios diversos não é. designadamente estou a lembrar-me que até penso que vem aí uma psicóloga da CERCIPON, tenho a impressão. Vem também uma psicóloga fazer algumas horas com alguns alunos ah..., pronto, é sempre uma mais-valia esses protocolos essas parcerias.

EC2. Eu normalmente vou buscar essa informação ao centro de paralisia cerebral de Leiria.

P1. [...] nós temos fisioterapeuta também que podem vir, que poderá vir, o que em alguns casos é muito bom para algumas crianças, por isso acho que sim, acho que é ótimo.

TF4. É assim que se consegue muitas parcerias e isso traz muitos frutos, como em termos de formações, como pra os miúdos. É importantíssimo para saber também, quando eles saem daqui, qual o futuro, como por exemplo na AAPPCCDM, qual é o futuro deles e portanto é... há uma outra parceria com o Centro de Equitação, porque os alunos também fazem equitação aqui.

No âmbito dos **aspetos diferenciados** foram apresentados aqueles que se destacaram face às frequências das respostas destes atores. Assim, os resultados mostram que, na subcategoria *B1. Características das parcerias*, destaca-se o indicador *B1.1 Parcerias no âmbito formal*.

Sobre a subcategoria *B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias*, os indicadores que se destacaram em suas frequências foram *B2.1 CERSILEI* e o *B2.2 AAPPCCDM*. É importante ressaltar que a presença das parcerias dos agrupamentos de escolas com estas instituições cumpre com o que está legislado no Decreto-lei 3/2008.

Na subcategoria *B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias*, o indicador que se destacou foi o *B3.1 Universidade e Centro hospitalar*.

Ainda, de acordo com os dados do Quadro 10, na subcategoria *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições*, os indicadores que se notabilizaram foram *B4.2*

Contribuem para a socialização do aluno na comunidade e B4.4 Melhora as condições dos membros da equipa técnico-pedagógica da escola. Sobre o indicador B4.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade, concorda com o que está expresso no Decreto-lei 3/2008 sobre os PITs, no âmbito da saída do aluno para a sociedade e o mercado de trabalho.

Na subcategoria *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento*, sobressaem em suas frequências os indicadores o *B5.1 Reuniões periódicas de departamentos e subdepartamentos* como o *B5.2 Entre professores e o diretor de turma*, ou seja, estas práticas de colaboração acontecem também no âmbito formal, cumprindo, deste modo, com o que está legislado no Decreto-lei 54/2018 sobre a responsabilidade das escolas fortalecerem suas práticas de colaboração.

Quando se refere às práticas de colaboração percecionadas apenas pelos encarregados da educação, têm-se os seguintes indicadores com destaque em suas frequências: *B5.4 Entre pais, através dos eventos da escola*, *B5.5 Entre todos os docentes* e *B5.6 Entre docentes e membros da equipa técnico-pedagógica*. De acordo com referidos resultados, seguem alguns exemplos abaixo (cf. Anexo III):

EC2. Eu tento que ele esteja presente em todos os eventos e que colabore naquilo que conseguir em alguns eventos”.

EC3. Tanto que a professora M., que é a professora dela, que é do ensino especial, é que me disse que iria ver se conseguia para este ano, eu tive que ver na entrada, se conseguia que ela ficasse na escola a estudar [...].

No que se respeita à subcategoria *B6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE*, os indicadores em evidência são: *B6.1 Nas reuniões de ano, entre colegas que lecionam o mesmo ano*, *B6.2 Nas reuniões dos conselhos de turma*, *B6.3 Através de reuniões informais*. É importante referimos que, apesar de na subcategoria anterior os encarregados da educação terem mencionado que há práticas de colaboração entre todos os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica, nesta subcategoria tanto os encarregados da educação como os terapeutas da fala não fazem referência a qualquer aspeto relacionado às práticas de colaboração entre docentes, demonstrando a necessidade de reaproximar todos os elementos da comunidade educativa para que tenham conhecimento dos aspetos ligados à prática educativa.

Quanto à subcategoria *B7. Avaliação do trabalho colaborativo entre os docentes pelos membros da comunidade educativa*, destacam-se em suas frequências os

indicadores *B7.1 Experiência positiva e articulação plena* e o *B7.3 A articulação ente os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica contribui para o processo de referenciação e adiamento escolar do aluno*.

Sobre a subcategoria *B8. Formas de colaboração entre os professores do EE*, o indicador que se destaca é o *B8.2 Em reuniões mensais*. No âmbito do trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores do ensino especial e membros da equipa técnico-pedagógica, sua visão foi compartilhada apenas pelos docentes do ensino especial, excluindo-se deste grupo os membros da equipa técnico-pedagógica, conforme os resultados demonstrados no Quadro 10.

Em relação à subcategoria *B9. Formas de colaboração entre pais e professores*, no indicador *B9.1 Através das reuniões entre pais e professores* e *A9.2 A articulação dos docentes com os encarregados da educação contribui para o processo de referenciação do aluno*. Nesta subcategoria há pouca referência por parte dos membros da comunidade educativa, especificamente pelos encarregados da educação, o que demonstra a necessidade de um maior envolvimento dos pais com a escola.

Sobre a subcategoria *B10. Práticas de colaboração entre os psicólogos*, os indicadores que se destacam em suas frequências são *B10.1 Trabalho em articulação*, *B10.2 Avaliação e intervenção* e *B10.3 Articulação com o CIPOM*.

Na subcategoria *B11. Formas de colaboração entre os docentes e diretor de turma* os indicadores que se destacaram em suas frequências foram: *B11.1 A articulação da equipa pluridisciplinar/diretor de turma e dos docentes contribui para o processo de avaliação dos alunos referenciados* e o *B11.2 Os docentes e diretores de turma se articulam para a elaboração do PEI*.

5.1.3 Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008

Neste subtópico abordamos a categoria “C.Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008” com as subcategorias “C1.Referenciação e avaliação”, “C2.CIF”, “ C3. CEI”, “ C4. PEI”, “C5.PIT”, “C6.Flexibilização do currículo”, “C7.Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE”, “C8.Unidades da Educação Especial”, “C9.Adequações no processo de matrícula” e com seus indicadores que estão presentes no Quadro 11. Assim, apresentamos as convergências presentes nas respostas dos diferentes atores educativos, ou seja, todos estes fazem menção aos indicadores. Também referimos os aspetos diferenciados mencionados por estes atores educativos, apresentando os aspetos que mais se destacaram no que concerne às frequências das respostas dos participantes. Ainda apresentamos alguns aspetos divergentes presentes nas subcategorias e seus respetivos indicadores.

Quadro 11. Categoria C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008

Subcategorias	Indicadores	Frequências das respostas					
C1. Perceção em face da referenciação e avaliação	C1.1 No processo de referenciação os alunos não são avaliados corretamente	EE=2	ER=2	TF=2	P= S.R	EC=1	T=7
	C1.2 Os alunos no processo de referenciação são avaliados corretamente	EE=5	ER=3	TF=3	P=2	EC=3	T=16
	C1.3 O trabalho diário com alunos com NEE ajuda os docentes da EE a identificarem as problemáticas da avaliação destes alunos	EE=2	ER=S.R	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2
	C1.4 Sinalização do aluno com NEE contribui para dar as respostas educativas corretas ao aluno	EE= 2	ER=2	TF=3	P=1	EC=3	T=11
	C1.5 A avaliação psicológica ajuda na identificação do domínio das necessidades educativas do aluno e adequações das estratégias	EE= S.R	ER=S.R	TF= S.R	P=2	EC= S.R	T=2
	C1.6 Os pais estão de acordo com o processo de referenciação dos filhos	EE= S.R	ER=S.R	TF= S.R	P= S.R	EC=3	T=3
	C1.7 A participação do professor de ensino regular no processo de referenciação contribui para a sinalização do aluno	EE=2	ER=6	TF= S.R	P= S.R	EC=1	T=9

C2.CIF	C2.1 A utilização da CIF não contribui para a sinalização do aluno	EE=4	ER=1	TF=2	P=2	EC= S.R	T=9
	C2.2 A utilização da CIF contribui para a sinalização das necessidades do aluno	EE=2	ER=2	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=4
C3. CEI	C3.1 Há um acompanhamento da aplicação do CEI junto aos alunos com NEE	EE=1	ER=2	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=3
	C3.2 A falta de recursos humanos dificulta o acompanhamento de alunos que possuem o CEI	EE=1	ER=1	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2
	C3.3 A utilização do CEI traz problemas para a inclusão de alunos em sala de ensino regular e a sua transição para a sociedade	EE=3	ER=1	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=4
	A4.1 Dificuldades em gerir os alunos que integram o currículo normal e o CEI.	EE=1	ER=1	T=S.R	P= 1	EC=2	T=5
C4. PEI	C4.1 A evolução do processo de avaliação das aprendizagens do aluno depende do PEI	EE=2	ER=S.R	TF= S.R	P=2	EC= S.R	T=4
	C4.2. O PEI contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE	EE=5	ER=6	TF=1	P=2	EC=3	T=17
	C4.3. Os encarregados da educação estão de acordo com o PEI	EE= S.R	ER=S.R	TF= S.R	P=SR	EC=2	T=2
	C4.4. Há falhas na aplicação do PEI, junto aos alunos, a depender do espaço escolar	EE= 1	ER=1	TF= S.R	P=SR	EC=2	T=4
C5. PIT	C5.1. Há acompanhamento e monitorização do PIT por parte do docente da Educação Especial	EE=4	ER=1	TF=1	P=2	EC= S.R	T=8
	C5.2. Não há respostas variadas por parte da escola para o atendimento dos alunos com PIT	EE=4	ER=S.R	TF= S.R	P=SR	EC= S.R	T=4
C6. Flexibilização do currículo	C6.1 Há flexibilização do currículo de acordo com que a lei permite fazer	EE=2	ER=1	TF=1	P=SR	EC= S.R	T=4
	C6.2 Há flexibilização do currículo a depender da necessidade do aluno	EE=2	ER= S.R	TF=1	P=1	EC=3	T=7
	C6.3 Há flexibilidade no currículo a depender da disciplina	EE= S.R	ER=2	TF= S.R	P=SR	EC= S.R	T=2
	C6.4 Há flexibilização do currículo a partir do trabalho entre os docentes	EE=1	ER=1	TF=1	P=SR	EC= S.R	T=3
	C6.5 Não há flexibilização do currículo	EE=1	ER=1	TF= S.R	P=SR	EC= S.R	T=2

C7. Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE	C7.1 Ocorre em contexto individual	EE=3	ER=2	TF=1	P=SR	EC=1	T=7
	C7.2 Não ocorre devido a interferência no andamento da aula e falta de tempo	EE= 1	ER=2	TF= S.R	P=1	EC= 1	T=5
C8. Unidades da Educação Especial	C8.1 O apoio das unidades contribuem para o desenvolvimento dos alunos	ER=1	EE=1	TF=2	P=1	EC= S.R	T=5
	C8.2 Inadequação da sala de Ensino Estruturado para atender os alunos com NEE	ER=1	EE=1	TF=1	P=SR	EC= S.R	T=3
C9. Adequações do processo de matrícula	C9.1 Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE	EE=5	ER=3	TF=2	P=2	EC=3	T=15
	C9.2 Não tem conhecimento sobre o processo de adequação da matrícula do filho	EE= S.R	ER=S.R	TF=2	P=SR	EC=1	T=3

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação= EC; S.R= Sem respostas; T= Total.

Conforme o Quadro 11, referente à Categoria C- *Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008*, algumas subcategorias apresentam **convergências** nas respostas de todos os atores educativos. Com efeito, as convergências nas respostas destes atores educativos, estão presentes nas subcategorias apresentadas a seguir.

Na subcategoria *C1. Percepção em face da referenciação e avaliação* há convergências nos indicadores *C1.2 Os alunos no processo de referenciação são avaliados corretamente*, *C1.4 Sinalização do aluno com NEE contribui para dar as respostas educativas corretas ao aluno*.

No que respeita à subcategoria *C2.CIF* há convergências no indicador *C2.5 Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE*.

Sobre a subcategoria *C3. CEI*, o indicador que apresenta convergência nas respostas de todos os participantes é o *C3.4 Dificuldades em gerir os alunos que integram o currículo normal e o CEI*.

Em relação à subcategoria *C4. PEI* o indicador que apresentou convergências nas respostas foi o *C4.2. O PEI contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE*.

De acordo com os primeiros indicadores, cumpre-se com o que está expresso no Decreto-lei 3/2008 em relação à utilização das medidas educativas para o apoio dos alunos com NEE. Relativamente ao processo de referenciação, seguem abaixo alguns exemplos das respostas dos diferentes atores educativos (cf. Anexo IV) :

ER1. São avaliados corretamente, sim.

EE3. Sim, isso sim [...]. Há uma avaliação cognitiva primeiro, pra ver se realmente existe, ou não, deficit cognitivo nessas crianças ou se os problemas que elas têm são provenientes de outras situações diferentes, por exemplo, o menino que não aprende, que não escreve bem, que não lê bem, tem muitas dificuldades de interpretar, mas vamos fazer uma avaliação cognitiva e ele não tem qualquer problema de ordem cognitiva, a partida é uma criança que tem problema de dislexia. Porque se ele tem todas as capacidades cognitivas normais, se não consegue aprender, ou ele foi mal iniciado ou é disléxico. Percebe? Portanto, aí é que nós temos que ter, aplicamos o teste de dislexia de despiste, nós temos um teste próprio pra aplicar e verificamos se realmente existe ou não a dislexia.

EC2. Sim, sim. [...] Isso já vem sendo trabalhado desde a pré.

P2. É assim, falando do nosso agrupamento eu acho que sim, acho que nós temos procurado pelo menos avaliar com seriedade, todas as situações que são referenciadas [...].

T2. Sim, nós vamos sempre recebendo alunos surdos e fazemos uma avaliação inicial para perceber se ele se beneficia da educação bilingue de acordo com o Decreto Lei 3/2008. [...] Sim, nós tentamos fazer isso corretamente, claro.

É de referir que, de acordo com o Quadro 11, também há algumas **percepções diferenciadas** dos atores educativos, em todas as subcategorias. Acresce que também há alguns **aspetos divergentes** presentes nos indicadores de algumas subcategorias. Assim sendo, foram apresentados em cada subcategoria alguns indicadores que se destacaram em suas frequências.

Sobre os **aspetos divergentes** seguem as subcategorias com seus respectivos indicadores.

Na subcategoria *C1. Percepção em face da referenciação e avaliação*, destacam-se o indicadores em suas divergências: *C1.1 No processo de referenciação, os alunos não são avaliados corretamente*, sendo este referido por quase todos os membros da comunidade educativa e o *C1.2 Os alunos no processo de referenciação são avaliados corretamente*, apresentando desta forma uma divergência nas respostas dos participantes. *Este* dado também revela que, apesar do cumprimento do que está expresso no Decreto-lei 3/2008 relativo a esta medida, os atores educativos expressam algumas dificuldades face à sua utilização.

Em relação a subcategoria *C2. CIF* há indicadores que apresentam divergências, destacados em: *C2.1A utilização da CIF não contribui para a sinalização do aluno*, sendo este referido pelos docentes e membros da equipa técnico-pedagógica e o indicador *C2.1 A utilização da CIF contribui para a sinalização das necessidades do aluno*, sendo mencionado apenas pelos professores.

Relativamente à subcategoria *C6. Flexibilização do currículo* os indicadores que apresentam divergências são: *C6.1 Há flexibilização do currículo de acordo com que a lei permite fazer*, sendo este referido pelos docentes e terapeutas da fala e o indicador *C6.5 Não há flexibilização do currículo* sendo este mencionado pelos docentes.

Sobre a subcategoria *C7. Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE*, destacam-se os indicadores *C7.1 Ocorre em contexto individual*, mencionado pelos docentes, terapeutas da fala e encarregados da educação e o indicador *C7.2 Não ocorre devido a interferência no andamento da aula e falta de tempo*, mencionado pelos elos docentes, psicólogos e encarregados da educação.

No que respeita à subcategoria *C9. Adequações no processo de matrícula*, destaca-se os indicadores em suas divergências *C9.1 Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE*, sendo mencionado por todos os atores educativos e o indicador *C9.2 Não tem conhecimento sobre o processo de adequação da matrícula*

do filho, sendo este referido pelos terapeutas da fala e encarregados da educação (cf. Quadro 11).

Sobre os **aspectos diferenciados** destacam-se em suas frequências as seguintes subcategorias com seus indicadores descritos a seguir.

Na subcategoria subcategoria *C1. Percepção em face da referenciação e avaliação* o indicador que se destaca é o *C1.7 A participação do professor de ensino regular no processo de referenciação contribui para a sinalização do aluno*

Sobre a subcategoria *C2. CIF*, destaca-se o indicador *C2.2 A utilização da CIF contribui para a sinalização das necessidades do aluno*, sendo este mencionado pelos docentes e pelos membros da equipa técnico-pedagógica, conforme os dados apresentados no Quadro 11.

Em relação à subcategoria *C3. CEI* destaca-se o indicador *C3.3 A utilização do CEI traz problemas para a inclusão de alunos em sala de ensino regular e a sua transição para a sociedade e C3.4 Dificuldades em gerir os alunos que integram o currículo normal e o CEI*.

No âmbito da subcategoria *C4. PEI*, sobressaem em suas frequências os indicadores *C4.1 A evolução do processo de avaliação das aprendizagens do aluno depende do PEI e o C4.4. Há falhas na aplicação do PEI, junto aos alunos, a depender do espaço escolar*. Este último indicador demonstra a necessidade de um maior fortalecimento da monitorização da aplicação desta medida junto aos alunos com NEE.

Sobre a subcategoria *C5. PIT* é destacado o indicador *C5.1. Há acompanhamento e monitorização do PIT por parte do docente da Educação Especial*. Por outro lado, ainda que não tenha apresentado uma frequência elevada nas respostas dos participantes, o indicador *C5.2. Não há respostas variadas por parte da escola para o atendimento dos alunos com PIT* revela que há algumas dificuldades face à implementação desta medida educativa junto aos alunos com NEE.

No que se refere à subcategoria *C6. Flexibilização do currículo*, destacam-se os seguintes indicadores: *C6.1 Há flexibilização do currículo de acordo com o que a lei permite fazer e C6.2 Há flexibilização do currículo a depender da necessidade do aluno*. Estes indicadores cumprem o que está presente no decreto quanto ao uso do currículo normal quando não há necessidade da aplicação do CEI.

Sobre a subcategoria *C8. Unidades da educação especial*, o seguinte indicador destaca-se em sua frequência: *C8.1 O apoio das unidades contribuem para o desenvolvimento dos alunos*.

5.1.4 Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva

Na continuidade ao que referimos anteriormente, neste subtópico apresentamos a categoria “D. Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva” com suas subcategorias integradas em: “D1.Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE”, “D2.Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa”. No seguimento, mencionamos as convergências das respostas dos diferentes atores educativos reveladas nos indicadores presentes no Quadro 12. Também apresentamos os aspetos diferenciados referidos por estes atores, referindo os aspetos que mais se destacaram no que concerne às frequências das respostas destes participantes.

Quadro 12. Categoria D- Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva

Subcategorias	Indicadores	Frequência das respostas dos participantes					Total
D1. Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE	D1.1 Teoricamente a lei contribui para inclusão	ER=2	EE=3	TF=1	P=3	EC=SR	T=9
	D1.2 Contribui para o desenvolvimento e ressocialização dos alunos com NEE	ER=3	EE=5	TF=2	P=3	EC= S.R	T=14
	D1.3 Contribui em termos de medidas educativas	ER=6	EE=4	TF=1	P=2	EC= 4	T=17
	D1.4 Contribui para a sistematização das dificuldades com o uso da CIF	ER= S.R	EE= 5	TF=SR	P=3	EC= S.R	T=8
	D1.5 Há flexibilidade na implementação das medidas	ER=5	EE=5	TF=2	P=1	EC= S.R	T=13
	D1.6 Há monitorização da aplicação das medidas junto aos alunos com NEE	ER=1	EE=2	TF=2	P=1	EC= S.R	T=6
D2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa	D2.1 Diferentes interpretações da lei	ER= S.R	EE=2	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=2
	D2.2 Beneficia mais o aluno com NEE permanente	ER= 1	EE=3	TF=3	P=2	EC= S.R	T=9
	D2.3 Dificuldade no preenchimento da CIF	ER= S.R	EE=3	TF=2	P=2	EC= S.R	T=7
	D2.4 Insuficiência de tempo para preencher os documentos das medidas educativas	ER= 1	EE=2	TF=SR	P= 2	EC= S.R	T=5
	D2.5 Ausência de comunicação da parte médica aos docentes da EE	ER=1	EE=1	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=2

D2.6 Dificuldade em estabelecer parcerias com outras instituições	ER=2	EE=2	TF=SR	P= S.R	EC= S.R	T=4
D2.7 Dificuldades em implementar as medidas da educação especial pela falta de recursos humanos e materiais	ER=3	EE=3	TF=2	P=3	EC= S.R	T=11
D2.8 Alterações no atendimento dos apoios educativos aos alunos com NEE	ER=2	EE=1	TF=2	P=1	EC= S.R	T=6
D2.9 Não é tão flexível quanto a 319	ER= 1	EE=2	TF=SR	P=2	EC= S.R	T=5
D2.10 A prática contradiz a lei	ER= S.R	EE=2	TF=2	P=2	EC= S.R	T=6

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação= EC; S.R= Sem respostas; T= Total.

De acordo com o Quadro 12, os resultados mostram que só há **convergências** nas respostas dos diferentes atores educativos.

Na subcategoria *D1. Mais-valia da lei para a inclusão de alunos com NEE*, há convergência no indicador *D1.3 Contribui em termos de medidas educativas*, não sendo as demais subcategorias referidas pelos encarregados da educação. Sobre este resultado, é considerado a relevância dos pais estarem mais integrados sobre leis e documentos que apoiam seus filhos que visam contribuir para a evolução e o apoio destes no processo de ensino e aprendizagem e na sua inclusão na sociedade.

Nesta categoria estão presentes **aspectos diferenciados** destacados em algumas subcategorias com seus indicadores.

Sobre a subcategoria *D1. Mais-valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE*, destacam-se em suas frequências os indicadores *D1.1 Teoricamente a lei contribui para inclusão*, *D1.2 Contribui para o desenvolvimento e ressocialização dos alunos com NEE*, *D1.4 Contribui para a sistematização das dificuldades com o uso da CIF*, *D1.5 Há flexibilidade na implementação das medidas*.

Sobre os aspectos específicos presentes no decreto, o indicador *D1.6 Contribui em termos de medidas educativas* menciona a importância das medidas educativas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE, bem como o apoio dado às suas necessidades. Seguem abaixo alguns exemplos das falas dos atores educativos (cf. Anexo V) :

ER6. Sim, sim. Porque, depois, é o que lhe digo, se é uma criança com problemas cognitivos e se o programa é muito extenso pra ele, ou com um grau de dificuldade maior, esta lei permite-me que eu faça um programa para a criança.

EE8. As primeiras medidas que se tomaram da Educação Especial foram grandes avanços.

P3. [...] no princípio, ao estar legislado, permitiu que algumas medidas passassem a ser desenvolvidas, implementadas porque senão os alunos com NEE acabam por cair no vazio não é?

TF3. [...] na totalidade, não, porque há um conjunto de procedimentos que, se calhar, não permite, se calhar ainda, uma visão cem por cento para essa escola inclusiva como a lei.

No que respeita à subcategoria *D2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa* os indicadores que se avultam são: *D2.2 Beneficia mais o aluno com NEE permanente*, *D2.4 Insuficiência de tempo*

para preencher os documentos das medidas educativas, D2.7 Dificuldades em implementar as medidas da educação especial pela falta de recursos humanos e materiais, D2.8 Alterações no atendimento dos apoios educativos aos alunos com NEE, D2.9 Não é tão flexível quanto a 319 e o D2.10. A prática contradiz a lei.

5.1.5 Necessidades de recursos humanos

Neste subtópico apresentamos a categoria “E. Necessidade de recursos humanos” com suas subcategorias, que incluem: “E1. Tipos de recursos humanos necessários”, “E2. Impacto da falta de recursos humanos”, “E3. Iniciativas da escola em face das necessidades de recursos Humanos”, “E4. Respostas às solicitações de recursos humanos”, e respectivos indicadores presentes no Quadro 13. Assim, conforme relatamos anteriormente, apresentamos as convergências das respostas dos diferentes atores educativos e os aspetos diferenciados presentes nas respostas dos diferentes atores educativos, considerando os aspetos que mais se destacaram no âmbito das frequências das respostas dos participantes. Ainda, apresentamos algumas divergências presentes em algumas subcategorias com seus indicadores.

Quadro 13. Categoria E- Necessidades de recursos humanos

Subcategorias	Indicador	Somatório do total das respostas dos participantes					Total
E1. Tipos de recursos humanos em falta	E1.1 Falta de Professores da Educação Especial	ER=2	EE=3	T=1	P=1	EC=3	T=10
	E.2 Falta de serviços da psicologia próprios da escola	ER=S.R	EE=1	T=S.R	P=S.R	EC=2	T=3
	E1.3 Falta de Professores no âmbito geral	ER=2	EE=2	T=S.R	P=S.R	EC=2	T=6
	E1.4 Falta de Funcionários para atender os alunos com NEE	ER=5	EE=SR	T=1	P=2	EC=1	T=9
	E1.5 Falta de uma Terapeuta Ocupacional e da fala	ER=2	EE=1	T=1	P=1	EC=2	T=7
	E1.7 Falta de uma psicometrista em tempo integral	ER=S.R	EE=2	T=S.R	P=1	EC=S.R	T=3
	E1.8 Falta de mais um psicólogo para o atendimento aos alunos com NEE	ER=3	EE=2	T=1	P=2	EC=1	T=9
	E2. Impacto da falta de recursos humanos	E2.1 A ausência de recursos humanos reflete na qualidade do acompanhamento aos alunos com NEE e no tempo destinado a eles	ER=4	EE=6	T=3	P=3	EC= 3

	E2.2 Falta de apoio e comprometimento do atendimento dos alunos com NEE	ER=3	EE=3	T=S.R	P=S.R	EC=S.R	T=6
	E2.3 Discrepância entre o que está estipulado na Lei e nas Orientações e o que se consegue fazer (na prática)	ER=1	EE=1	T=S.R	P=S.R	EC=1	T=3
E3. Iniciativas da escola em face das necessidades de recursos Humanos	E3.1 A escola solicita os técnicos	ER=4	EE=3	T=1	P=2	EC=1	T=11
	E3.2 A escola não tem solicitado os técnicos para o atendimento dos alunos com NEE	ER=1	EE=S.R	T=S.R	P=S.R	EC=S.R	T=1
E4. Respostas às solicitações de recursos humanos	E4.1 Não há retorno	ER=1	EE=2	T=2	P=S.R	EC=1	T=6
	E4.2 É dado apenas um número reduzido de recursos	ER=1	EE=S.R	T=1	P=1	EC=1	T=4

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação=EC; S.R= Sem respostas; T= Total.

De acordo com o Quadro 13 os resultados mostram que há **convergências** em algumas subcategorias com seus respectivos indicadores.

Na subcategoria *E1. Tipos de recursos humanos necessários*, há convergências nas respostas nos indicadores *E1. Tipos de recursos humanos necessários*, têm-se a *E1.1 Falta de Professores da Educação Especial* e *E1.8 Falta de mais um psicólogo para o atendimento aos alunos com NEE*.

No que concerne à subcategoria *E2. Impacto da falta de recursos humanos* estão presentes convergências nas respostas de todos os atores educativos nos seguintes indicadores: *E2.1 A ausência de recursos humanos reflete na qualidade do acompanhamento aos alunos com NEE e no tempo destinado a eles*.

Sobre a subcategoria *E3. Iniciativas da escola em face das necessidades de recursos humanos* todos os atores educativos mencionam o indicador *E3.1 A escola solicita os técnicos*.

Nesta categoria há alguns **aspectos diferenciados** presentes nas respostas dos diferentes atores educativos.

Assim sendo, na subcategoria *E1. Tipos de recursos humanos necessários*, incidem nos indicadores *E1.2 Falta de serviços de psicologia próprios da escola* e *E1.3 Falta de professores no âmbito geral*, *E1.4 Falta de funcionários para atender os alunos com NEE*, *E1.7 Falta de uma psicometrista em tempo integral*.

Essa ausência de recursos humanos traz alguns impactos para a prática educativa referidos na subcategoria *E2. Impacto da falta de recursos humanos*, onde se destacam os indicadores *E2.2 Falta de apoio e comprometimento do atendimento dos alunos com NEE*, *E2.3 Discrepância entre o que está estipulado na Lei e nas Orientações e o que se consegue fazer (na prática)*. Sobre isto, alguns exemplos nas respostas dos participantes são apresentados a seguir (cf. Anexo VI):

EE3. Nós tiramos três professores que nós tínhamos. Estamos com três professores a menos e isso reflete-se depois no acompanhamento que damos aos meninos. Recurso humano é fundamental.

ER6. Não há, não há. E no geral, nos outros anos também. Aqui também não, porque se eu vejo que é um agrupamento que tem várias escolas e só tem uma psicóloga, é evidente que não vai conseguir chegar a todo lado. Esse ano eu já fiz uma referência pra Educação Especial de uma criança e ninguém veio avaliar essa criança.

EC2. [...] se pensarmos que o L., lhe tiraram algumas terapias que seriam prestadas por estes técnicos, acho que não são suficientes.

Conforme o Quadro 13, há algumas **divergências** presentes em algumas subcategorias com seus respectivos indicadores.

Na subcategoria *E3. Iniciativas da escola em face das necessidades de recursos humanos*, sobressai em sua frequência o indicadores *E3.1 A escola solicita técnico*, sendo mencionado por todos os membros da comunidade educativa e o *E3.2 A escola não tem solicitado os técnicos para o atendimento dos alunos com NEE*, sendo referido pelos docentes do ensino regular .

No âmbito das respostas a estas solicitações, na subcategoria *E4. Respostas às solicitações dos recursos humanos*, referem em seus indicadores em destaque que, *E4.1 Não há retorno* e *E4.2 É dado apenas um número reduzido de recursos*. Estes aspetos se opõem ao que está proposto no Decreto-lei 3/2008, o qual afirma que as escolas, sempre que necessário, podem solicitar técnicos e pessoal docente para o atendimento dos alunos com NEE, sendo dado o retorno a esta solicitação. Seguem abaixo alguns exemplos das respostas dos participantes referentes a estes indicadores descritos (cf. *Anexo VI*):

ER2. (...) porém não há retorno.

EE4. Eles é que nos vão dar.

TF5. [...] mandamos para o Ministério, no entanto, eles não são atendidos.

TF6. [...] só que o problema é que não há recursos, pronto.

TF4. Essa é uma necessidade que nós temos, apesar da escola recorrer. A escola tem insistindo junto ao Ministérios para a colocação de mais um técnico, mas tem sido difícil.

EC4. [...] mas não há.

EC5. Eu acho que falta é dinheiro. Eu não sei se naquela escola (eu não sei pela professora N, eu não sei se há mais professoras naquela escola. Só que há a professora N e conheci, na primária, a professora D, mas o que eu ouvia dizer é que elas são poucas, porque a professora N tá de manhã naquela escola, mas à tarde vai para outra, pronto.

5.1.6 Necessidades de recursos materiais

Neste subtópico apresentamos a categoria “F.Necessidades de recursos materiais” que integra as subcategorias “F1.Percepção das necessidades de recursos materiais”, “F2.Impacto da falta de recursos materiais”, “F3.Tipos de recursos específicos necessários”, “F4.Adaptação dos recursos materiais”, “F5.Percepção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades”, “F6.Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis”. No Quadro 14, para além das categorias e subcategorias, apresentamos as convergências e os aspetos diferenciados das respostas dos diferentes atores educativos reveladas nos indicadores, sobre estes aspetos diferenciados consideramos aqueles que mais se destacaram no âmbito das frequências das respostas dos participantes.

Quadro 14. Categoria F- Necessidades de recursos materiais

Subcategorias	Indicadores	Somatório do total das respostas dos participantes					Total
F1. Percepção das necessidades de recursos materiais	F1.1 Os recursos materiais não são suficientes	ER=4	EE=1	TF=3	P=2	EC=2	T=12
	F1.3 Não há nenhum recurso material para atender aos alunos com NEE	ER=1	EE=1	TF= S.R	P=1	EC= S.R	T=3
	F1.4 Necessidade de o Ministério da Educação destinar uma verba para aquisição de material didático	ER=SR	EE= S.R	TF= S.R	P=1	EC= S.R	T=1
F2. Impacto da falta de recursos materiais	F2.1 Pela insuficiência de materiais didáticos, os docentes constroem os materiais didáticos para a prática educativa	ER=SR	EE=2	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2
	F2.2 Dificuldades sentidas por parte dos docentes no ensino pela ausência de tecnologias de apoio	ER=1	EE=1	TF= S.R	P= S.R	EC=1	T=3
	F2.3 A insuficiência de materiais didáticos compromete a qualidade do ensino junto aos alunos com NEE	ER=SR	EE=1	TF= S.R	P= S.R	EC=1	T=2
F3. Tipos de recursos específicos necessários	F3.1 Mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE	ER=5	EE=1	TF=1	P= S.R	EC=2	T=9
	F3.2 Jogos didáticos e filmes	ER=1	EE=1	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2

	F3.3 Materiais que captem a atenção do aluno	ER=2	EE= S.R	TF=2	P= S.R	EC= S.R	T=4
	F3.4 Baterias de testes	ER=1	EE= S.R	TF=1	P S.R	EC= S.R	T=2
F4. Adaptação dos recursos materiais	F4.1 Os materiais didáticos estão adaptados para a Unidade de Ensino Estruturado	ER=1	EE=2	TF= S.R	P= S.R	EC=2	T=5
F5. Percepção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades	F5.1 Nos projetos educativos, estão presentes as acessibilidades do espaço escolar	ER=4	EE=4	TF=2	P=2	EC= S.R	T=12
	F5.2 A escola está adaptada, no seu espaço, para alguns alunos com NEE	ER=5	EE=4	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=9
	F5.3 A escola está adaptada, no seu espaço, para todos os alunos com NEE	ER=2	EE=2	TF=2	P=2	EC=4	T=12
	F5.4 Inadequação da sala de aula para atender os alunos com NEE	ER=SR	EE= S.R	TF= S.R	P= 1	EC=1	T=2
	F5.5 Espaço polivalente para contribuir na aprendizagem/socialização dos alunos com NEE	ER=1	EE=1	TF= S.R	P= S.R	EC= S.R	T=2
F6. Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis	F6.1 Rampa de acesso e elevador para atender os alunos com NEE	ER=2	EE=3	TF=1	P= S.R	EC=1	T=7
	F6.2 Centro de artigos típicos presentes na escola	ER=1	EE= S.R	TF= S.R	P=S.R	EC= S.R	T=1
	F6.3 Centro de Programas informáticos e salas com materiais didáticos para alunos cegos	ER=1	EE= S.R	TF= S.R	P= 1	EC= S.R	T=2

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular= ER; Professor do Ensino Especial= EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos= P; Encarregados da Educação= EC; S.R= Sem respostas; T= Total.

De acordo com o Quadro 14 apresentado, os resultados mostram que em relação aos recursos materiais destinados à escola, há **convergências** em algumas subcategorias com seus respectivos indicadores.

Na *F1. Percepção das necessidades de recursos materiais*, há convergências nas respostas de todos os participantes no indicador *F1.1 Os recursos materiais não são suficientes*.

No que respeita à subcategoria *F4. Tipos de recursos necessários*, estão presentes convergências das respostas de todos os atores educativos no indicador *F3.1 Mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE*.

Sobre a subcategoria *F5. Percepção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades* revela-se convergência das respostas no indicador *F5.3 A escola está adaptada, no seu espaço, para todos os alunos com NEE*.

No âmbito da subcategoria *F6. Percepção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades* há convergência no indicador *F6.3 A escola está adaptada, no seu espaço, para todos os alunos com NEE*. Sobre este indicador seguem alguns exemplos das respostas dos participantes (cf. Anexo VII).

ER6. Não é muito pouco. [..]Não. São completamente insuficientes.

EE7. Eu nunca digo que é suficiente, mas já é bom o que temos.

P3. Nunca são suficientes no sentido de que pode haver sempre mais e melhor.

TF4. Acho que deveriam ser mais e a escola faz um trabalho a esse nível [...].

EC5. . Eu sei que não há dinheiro para todos os miúdos terem computadores, não é?!

Sobre a presença de **aspetos diferenciados**, os resultados revelam que na subcategoria *F1. Percepção em face das necessidades em recursos materiais*, destaca-se o indicador *F1.2 Pela insuficiência de materiais didáticos, os docentes constroem os material didático para a prática educativa*. Acresce que o indicador *F1.3 Não há nenhum recurso material para atender aos alunos com NEE* concorda com o aspeto referido acima, uma vez que, por não terem material para a prática educativa junto aos alunos com NEE, os docentes do ensino especial, que estão em sua maior parte do tempo com estes alunos, acabam por produzir parte do material de ensino.

No âmbito da subcategoria *F2. Dificuldades e impacto*, o indicador *F2.1 Dificuldades sentidas por parte dos docentes no ensino pela ausência de tecnologias de apoio* é citado pelos docentes e encarregados da educação, não sendo mencionado

pelos membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 14). Sustentamos que, os membros da equipa técnico-pedagógica, por meio da troca de experiências, poderão ter conhecimento dos aspetos que integram a organização do espaço escolar.

No que respeita à subcategoria *F3. Tipos de recursos necessários*, destaca-se em sua frequência os indicadores *F3.1 Mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE* e o *F3.3 Materiais que captem a atenção do aluno*.

Sobre a subcategoria *F4. Adaptação dos recursos materiais*, o indicador que se destacou foi o *F4.1 Os materiais didáticos estão adaptados para a Unidade de Ensino Estruturado*.

Na subcategoria *F5. Perceção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades*, de acordo com os dados do Quadro 14, sobressai em sua frequência os indicadores *F5.1 Nos projetos Educativos estão presentes as acessibilidades do Espaço escolar*, *F5.2 A escola está adaptada, no seu espaço, para alguns alunos com NEE*, sendo estes referidos pelos docentes. Por outro lado, todos os membros da comunidade educativa mencionam que *F5.3 A escola está adaptada, no seu espaço, para todos os alunos com NEE*.

Na subcategoria *F6. Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis*, o indicador que se destacou foi o *F6.1 Presença de rampa de acesso e elevador para atender os alunos com NEE*.

5.1.7 Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa

Neste subtópico apresentamos a categoria “G.Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa” com suas respectivas subcategorias “G1.Dificuldades”, “G2.Formação”, “G3.Heterogeneidade”, “G4.Desafios”, com seus indicadores, onde referimos as convergências das respostas dos diferentes atores educativos reveladas no Quadro 15. No seguimento, referimos os aspectos diferenciados presentes nas respostas dos participantes da pesquisa, considerando os aspectos que mais se destacaram no âmbito das frequências das respostas atores educativos.

Quadro 15. Categoria G- Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa

Subcategorias	Indicadores	Somatório do total das respostas dos participantes					Total
G1. Dificuldades	G1.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE	EE=1	ER = 1	T=S.R	P=S.R	EC=2	T=4
	G1.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas	EE= 2	ER=S.R	T=1	P= 2	EC=5	T=10
	G1.3 Não conseguir dar as melhores respostas aos alunos com NEE	EE=1	ER=2	T=1	P= 1	EC=3	T=8
	G1.4 Os pais não contribuem na educação escolar dos filhos	EE=S.R	ER=1	T=2	P= 1	EC=1	T=5
	G1.5 Os alunos com NEE sentem-se mal por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens	EE=2	ER=1	T= S.R	P= S.R	EC=SR	T=3
G2. Formação	G4.4 Necessidade de formação específica para atuar com alunos NEE	EE= S.R	ER=2	T=3	P= 3	EC=SR	T=8
	G2. 1 O sistema educacional alterou as demandas de atendimento aos alunos com NEE	EE=1	ER=S.R	T=S.R	P=S.R	EC=SR	T=1
	G2. 2 A transversalidade na EE permite que professores de diferentes formações ensinem em áreas diversificadas	EE=1	ER=S.R	T=S.R	P=S.R	EC=SR	T=1
	G1.6 Dificuldade na aceitação do aluno com NEE por parte da comunidade educativa devido à falta de formação	ER= S.R	EE= S.R	TF=2	P= S.R	EC=SR	T=2
G3. Heterogeneidade	G3.1 Heterogeneidade dos alunos	EE=1	ER=3	T=2	P= 3	EC=3	T=12

	G3.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos e sua influência na inclusão	EE= S.R	ER=1	T=1	P= 1	EC=SR	T=3
G4. Desafios	G4.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE, para contribuir com a autonomia deles	EE=3	ER=5	T=3	P= 3	EC=5	T=19
	G4.2 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos	EE= S.R	ER=5	T=2	P= 1	EC=2	T=10
	G4.3 Fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos	EE=1	ER=S.R	T=1	P= 1	EC=SR	T=3
	G4.5 Procura conhecimento na área da NEE junto à escola, à equipa médica e aos centros de formações para saber lidar com os filhos	EE= S.R	ER=S.R	T=S.R	P=S.R	EC=5	T=5

¹**Nota.** Legenda: Professor do ensino regular = ER; Professor do Ensino Especial = EE; Terapeuta da fala = TF; Psicólogos = P; Encarregados da Educação= EC; S.R= Sem resposta; T= Total.

Conforme o Quadro 15, os resultados mostram que, no âmbito das dificuldades e dos desafios apresentados na prática educativa com alunos com NEE, há **convergência** nas respostas de todos os atores educativos relativamente as seguintes subcategorias descritas.

No que respeita à subcategoria *G1.Dificuldades* há convergências nos indicadores *G1.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas*, *G1.3 Não conseguir dar melhores respostas aos alunos com NEE*.

Sobre a subcategoria *G3. Heterogeneidade* revelam-se convergências nas respostas de todos os participantes no indicador *G3.1 heterogeneidade dos alunos*.

Na subcategoria *G4. Desafios* está presente convergência na resposta dos atores educativos no indicador *G4.1 Dar melhores respostas aos alunos com NEE, para contribuir com a autonomia deles*.

Quanto aos **aspetos diferenciados** nas respostas de cada ator educativo, os resultados mostram que na subcategoria *G1. Dificuldades* os indicadores que se destacam em suas frequências são: *G1.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas*, *G1.3 Não conseguir dar as melhores respostas aos alunos com NEE*, *G1.4 Os pais não contribuem na educação escolar dos filhos*. Sobre este último indicador, sustentamos a importância de fortalecer a participação dos pais na educação escolar de seus filhos.

No que respeita a subcategoria *G2. Formação*, destacam-se em suas frequências os indicadores *G2.1 Necessidade de formação específica para atuar com alunos NEE* e, devido a esta necessidade de formação, há uma *G2.4 Dificuldade na aceitação do aluno com NEE por parte da comunidade educativa devido à falta de formação*. De acordo com os dados do Quadro 15, o primeiro indicador é mencionado pelos docentes do ensino regular e membros da equipa técnico-pedagógica, já o segundo indicador é referido apenas pelos terapeutas da fala.

Sobre a subcategoria *G3.Heterogeneidade*, destaca-se o indicador *G3.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos e sua influência na inclusão*. Segue alguns exemplos das respostas dos participantes relativamente a este indicador(cf. Anexo II):

ER1. [...] cada um tem uma vivência diferente, tem uma família diferente, tem um contexto social diferente e isso também determina a forma como eles conseguem, ou não, estar dentro da escola, não é?

P2. [...] por exemplo, estou a me lembrar de um caso em concreto, para além do deficit cognitivo muito grave. No caso deste aluno, que tem um déficit... depois há todo um enquadramento social muito problemático e depois é realmente muito difícil, muitas vezes nós conseguimos intervir juntos das famílias. É muito, é muito difícil!

TF3. O desafio é de facto nós fazermos a mudança acontecer nestes perfis. Quanto maior é o desafio com estas variáveis todas, mais temos em conta os fatores do aluno, os fatores pessoais, os ambientais e trabalhá-los todos para conseguirmos a mudança que nós queremos, que, se calhar, é o maior desafio que nós temos.

No âmbito da subcategoria *G4.Desafios* destacam-se em suas frequências os seguintes indicadores: *G4.2 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos* e o *G4.5 Procura conhecimento na área da NEE junto à escola, à equipa médica e aos centros de formações para saber lidar com os filhos*.

Foram apresentados neste capítulo os resultados relativos às perceções dos diferentes atores educativos sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no espaço escolar, as opiniões dos diferentes atores educativos sobre o Decreto-lei 3/2008 (que não está mais em vigência) e as necessidades e desafios apresentados na prática educativa. Destarte, referimos as convergências nas respostas destes atores educativos e destacando, conforme a frequências das respostas destes, algumas perceções diferenciadas e divergentes dos participantes, tendo em vista que estas perceções apresentam aspetos importantes a serem abordados. Com efeito, no capítulo das discussões, serão referidas algumas reflexões acerca destes dados, reunindo e cruzando-os com a literatura utilizada nos capítulos teóricos.

Discussão dos Resultados

O objetivo central desta tese foi analisar atitudes, percepções da autoeficácia e de práticas de educação inclusiva de alunos com NEE na comunidade educativa das escolas consideradas nesta investigação. Desta forma, no âmbito da entrevista, fomos analisar as percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão nas escolas e as opiniões destes frente à aplicação do Decreto-lei 3/2008 nestes espaços. Além disso visamos observar até que ponto estas percepções são convergentes, divergentes e quais aspetos diferenciados emergem, considerando, por sua vez, os aspetos que mais se destacaram quanto às suas frequências. Deste modo, tendo por base os resultados já apresentados, iremos discutí-los à luz da literatura utilizada, dialogando e apresentando algumas propostas que contribuam para a construção de uma escola inclusiva. Com efeito, será considerada a discussão dos resultados, sistematizando as informações de acordo com as categorias utilizadas.

Referente à categoria *A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação*, os diferentes atores educativos apontaram alguns aspetos importantes que representam desafios face a concretização das práticas inclusivas no âmbito escolar, nomeadamente, a inclusão de temas da educação especial nas reuniões de planeamento, as estratégias de diferenciação pedagógica desenvolvidas na escola, os apoios dados aos alunos com NEE, a avaliação e monitorização da educação especial e do trabalho docente.

No que respeita às realizações das reuniões de planeamento tendo por base a inclusão de temas sobre os alunos com NEE nestes espaços, as respostas de todos os membros da comunidade educativa, como foi apresentado nos resultados, mostraram que os assuntos da prática educativa são discutidos pelos atores educativos em reuniões informais. Conforme já foi discutido ao longo deste capítulo, na categoria sobre a necessidade de recursos humanos, revelaram que a insuficiência destes recursos acaba por impactar diretamente a prática educativa, ou seja, quando não há docentes suficientes ou pessoal de apoio, há pouco tempo para a realização de atividades em conjunto no âmbito formal. Assim sendo, os elementos da comunidade educativa tentam suprir esta ausência de recursos humanos, que afeta a disponibilidade de tempo, com troca de informações, no âmbito informal, sobre a evolução e dificuldades do alunos com NEE. É importante também referir que no âmbito nos relatórios de síntese da avaliação das medidas da educação especial – apresentados no capítulo I desta investigação – o planeamento revelou como aspeto a melhorar no espaço escolar. Isto

nos faz refletir sobre a necessidade das instituições de ensino terem um olhar mais atento para estes aspetos que integram o processo de ensino e aprendizagem. Acresce da importância da destinação dos recursos humanos necessários a estas escolas, aspeto que discutiremos mais adiante. É preciso também que as instituições de ensino considerem o planeamento como um espaço de diálogo sobre as necessidades apresentadas na prática do ensino, sabendo que, a partir da recolha das informações é possível desenvolver respostas educativas de qualidade para todos os alunos.

Sobre os níveis de intervenção a partir das estratégias de diferenciação pedagógica, de acordo com as perceções dos docentes e terapeutas da fala, estas ocorrem a partir de atividades de linguagem, de acordo com a necessidade do aluno e por meio do uso das tecnologias de apoio. Sobre as tecnologias de apoio, de acordo com o Decreto-lei 3/2008 e com o atual Decreto-lei 54/2018, o uso destas tecnologias tem o propósito de dar melhores respostas aos alunos com NEE, para a facilitação do desempenho destes em suas aprendizagens. Deste modo, de acordo com estes resultados, pode-se perceber que há um esforço dos atores educativos, especificamente dos docentes, em contribuir junto as práticas de ensino desenvolvidas com os alunos com NEE.

No âmbito das estratégias do trabalho em grupo e seus impactos, todos os atores educativos apontaram para a construção de estratégias a partir do desenvolvimento do aluno e que este tipo de trabalho contribui para a socialização do discente. Estas estratégias de ensino e aprendizagem são respostas de práticas inclusivas que promovem o desenvolvimento do aluno com NEE, quer a nível cognitivo, quer no âmbito social. É de referir também que no que concerne as estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito das bases de apoio destinadas aos alunos com NEE, quase todos os membros da comunidade educativa referiram que estas ocorrem a partir da distribuição de tempos e do desenvolvimento de competências específicas. Estas estratégias de ensino e aprendizagem têm contribuído para a inclusão dos alunos com NEE e conforme Rodrigues (2016) esta inclusão se faz por meio de práticas que possibilitem ao aluno ter respostas educativas diferenciadas que contribuam para as suas aprendizagens e socialização.

No que respeita a subcategoria regulação individual do processo de aprendizagem do aluno, conforme os resultados apresentados, houve perceções diferenciadas nas respostas dos atores educativos. Deste modo, apesar de não haver uma visão partilhada entre os docentes do ensino regular, os outros elementos da

comunidade educativa (cf. Quadro 9) destacaram que esta ocorre a partir da avaliação dos planos e das atividades ocupacionais, cumprindo, assim, com o que está legislado no Decreto-lei 3/2008 sobre a avaliação dos programas como o PIT e o PEI, podendo ser reformulado conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

Quanto aos momentos de realização da monitorização da educação especial, os professores da educação especial e membros da equipa técnico-pedagógica destacaram que tal monitorização ocorre a partir da supervisão por parte da direção. Ainda, quando se apresentou a monitorização do trabalho docente, os resultados mostraram que docentes e membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 9) declararam que estas ocorrem a partir das reuniões de planeamento e avaliação e dos relatórios de autoavaliação. Percebemos que, de acordo com os resultados apresentados no capítulo V, a monitorização da educação especial e do trabalho docente é pouco referida pelos diferentes atores educativos. Nos dados apresentados nos relatórios de síntese da avaliação das medidas da educação especial refere a monitorização e planeamento como um aspeto a melhorar (IGEC, 2011/2012;2012/2013). Deste modo, é preciso um maior investimento por parte das escolas no âmbito das práticas de monitorização e avaliação da educação especial e do trabalho docente.

No que respeita a categoria categoria *B- Práticas de colaboração*, houve convergências nas respostas dos diferentes atores educativos, principalmente no âmbito da subcategoria *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições*, ao declarar que estas parcerias contribuem para dar melhores respostas aos alunos com NEE. Assim, de acordo com as respostas de todos os atores educativos (cf. Anexo III), estas parcerias contribuem para apoiar as escolas diante da ausência de recursos humanos e materiais, além de apoiar a saída do aluno que possui o PIT para a sociedade. Este resultado converge com o que está expresso no atual Decreto-lei 54/2018 sobre a efetivação das parcerias da escola com outras instituições.

No âmbito dos aspetos diferenciados presentes nas respostas dos diferentes atores educativos, os resultados mostraram que, no que se refere às características das parcerias, somente os docentes do ensino regular (cf. Quadro 10) referem que estas ocorrem no âmbito formal. Sendo assim, não se verificou uma visão comum entre os demais atores educativos, demonstrando que, a função que cada membro da comunidade educativa exerce pode revelar necessidades específicas deste. Ainda, torna-se necessário o investimento em práticas de colaboração, para que todos aqueles que integram o campo educativo deem conta dos aspetos constitutivos da prática educativa.

Quando há partilhas de informação, ou mesmo um trabalho em equipa, todos os elementos da comunidade educativa têm conhecimento das atividades desenvolvidas e da organização do espaço escolar. No entanto, conforme discutido ao longo desta tese, construir um espaço onde haja partilha, trabalho em equipa, demanda alguns fatores que envolvem decisões individuais, impositivas e coletivas. Individuais quando um membro da comunidade educativa deseja mudar; impositiva por esta mudança partir de decisões hierárquicas, obrigando o ator educativo a mudar a sua prática; e coletiva quando toda a comunidade educativa, pelo desejo de mudança, decide melhorar a prática educativa à luz de um trabalho em comunidade (Thurler, 2001).

Ainda, sobre os aspetos diferenciados presentes nas respostas dos diferentes atores educativos, quanto às instituições da educação especial, conforme apresentado nos resultados, os docentes e psicólogos apontaram para as parcerias com a CERSILEI e a AAPPCCDM. Estas parcerias com as instituições da Educação Especial cumprem o que está legislado no Decreto-lei 3/2008, bem como com o que está expresso no atual Decreto-lei 54/2018. Sobre isso, o art. 13 menciona a garantia à aprendizagem no centro de apoio, “[...] uma resposta que complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão” (Pereira et al., 2018, p. 52). Acresce que as parcerias dão o suporte para os alunos com NEE, uma vez que não tendo recursos humanos e materiais necessários, estas instituições acabam por apoiar, em partes, estes alunos.

Os resultados também mostraram que estas parcerias constituem uma mais valia para a socialização do aluno na comunidade, contribui para dar melhores respostas a este e traz melhorias no suporte dos membros da equipa técnico-pedagógica junto à escola. Esta contribuição na socialização do discente concorda com o que está expresso no Decreto-lei 3/2008, sobre os programas individuais de transição, no âmbito da saída do aluno para a sociedade e para o mercado de trabalho. Acresce que o atual Decreto-lei 54/2018 refere que estas parcerias contribuem para dar melhores respostas aos alunos, de forma que estes desenvolvam sua autonomia a fim de contribuir na sua transição para a vida pós-escolar.

Quando se apresentou os resultados no âmbito dos níveis e intervenientes em que se estabelece a colaboração nas escolas, os docentes de ensino regular mencionaram que esta colaboração se dá por meio das reuniões de departamentos e subdepartamentos e os docentes do ensino especial e psicólogos referiram que estas ocorrem entre os professores e o diretor de turma. Percebemos que desenvolvimento destas práticas de

colaboração no âmbito formal, ou seja, integra um tipo de colaboração burocrática, de cumprimento das atividades exigidas pelo espaço escolar. Isto nos traz algumas reflexões acerca da comunidade educativa ter conhecimento sobre o que de facto se constitui a práticas de colaboração espontânea. Sobre isto, na pesquisa de Monteiro (2014) demonstrou que não há uma definição clara no que se constitui as práticas de colaboração desenvolvidas em contexto de formação docente e em contexto escolar. Acresce a importância das práticas de colaboração serem desenvolvidas não apenas no âmbito escolar, mas sobretudo, a partir da formação de professores, no sentido de que estes tenham conhecimento sobre como inovar a sua prática por meio da partilha e do trabalho em conjunto com os diferentes atores da comunidade educativa. É importante referir que não queremos defender que apenas a formação de professores pode contribuir para que o docente mude a sua prática, por meio de atividades colaborativas espontâneas, pois sabemos que as organizações escolares, as culturas de escolas – aspetos já discutido ao longo deste capítulo – constituem fatores que podem estar relacionados com estas mudanças.

No tocante às formas de colaboração desenvolvidas entre os docentes do ensino regular e do ensino especial, apenas os professores (cf. Quadro 10) afirmaram que a referida colaboração ocorre nas reuniões entre professores que ensinam o mesmo ano, nas reuniões de conselho de turma e por meio de reuniões informais. Sobre as reuniões informais, no estudo de Leite e Pinto (2016) afirmam que as práticas de colaboração ocorrem a partir de conversas com colegas sobre as vidas dos alunos, conversas sobre a prática docente.

O trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes, já discutido ao longo dos capítulos teóricos, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito escolar. Com efeito, a partir da abertura da escola para desenvolver uma cultura de colaboração no seu espaço, todos os membros da comunidade educativa podem desenvolver um trabalho em conjunto para contribuir com a inclusão de alunos com NEE . É desafiadora a construção de uma escola inclusiva, que requer de todos os agentes educativos uma conduta de colaboração, não impositiva, mas flexível, aberta e consciente do amplo percurso que é o fazer pedagógico, para alcançar a qualidade da aprendizagem de todos os alunos.

Quando se avaliam as práticas de colaboração entre estes docentes, os resultados mostram que, de acordo com quase todos os atores educativos, esta experiência é positiva e de articulação plena, o que demonstra que, apesar da necessidade de se

investir em mais práticas de colaboração no espaço escolar, quando há envolvimento dos docentes na partilha de suas práticas, há avaliações positivas delas. “É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha” (Nóvoa, 2002, p. 26).

Destaca-se que, pela ausência de tempo e falta de mais docentes do ensino especial, aqueles que estão no espaço escolar tentam partilhar a sua prática através de reuniões informais. Sobre a relação tempo e trabalho, de acordo com Hargreaves (1998), esta pode ter influência a partir de quatro dimensões, definidas em: tempo técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e sociopolítico. Estas dimensões irão conduzir e determinar o fazer pedagógico sob uma ótica coletiva que dependerá das decisões dos gestores, da distribuição do tempo a partir das disciplinas e dos níveis de ensino, da subjetividade dos gestores de organizarem o tempo destinado aos docentes e da força política entre os administradores e professores (Hargreaves, 1998).

É importante destacar que o tempo não é um fator único determinante para o desenvolvimento das práticas de colaboração, uma vez que, ao longo deste capítulo, também foram apontadas as dificuldades, os desafios, as necessidades de recursos humanos e materiais para a concretização deste fazer pedagógico, apresentando o tempo como mais um aspeto que pode ter impacto sobre aquelas práticas. Assim, ao referir estas circunstâncias, colocam-se alguns desafios a serem ultrapassados, chamando todos os envolvidos na comunidade educativa a exercerem o seu papel na condução de práticas que tragam melhorias para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Ainda sobre as práticas de colaboração, estas, de acordo com os docentes do ensino especial (cf. Quadro 10), ocorrem por meio de reuniões entre pais e professores, o que leva a perceber que a não partilha desta informação pelos pais chama a atenção para a necessidade do envolvimento destes com a escola nas reuniões de planeamento, nas atividades desenvolvidas no espaço escolar, na partilha de informações com docentes. Sobre este envolvimento, no Decreto-lei 54/2018 refere os direitos e deveres que os pais têm para a participação na educação escolar dos filhos.

Dando continuidade a discussões dos resultados apresentados, na categoria *Categoria C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008*, todos os membros da comunidade educativa destacaram que, o PEI contribuiu muito para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Estes dados cumprem com o que está legislado no Decreto-lei 3/2008 relativamente ao uso do PEI.

Relativamente a percepção do processo de referenciação, houve uma divergência nas respostas dos atores educativos, pois os docentes, terapeutas da fala e encarregados da educação mencionaram que os alunos não são avaliados corretamente neste processo. Por outro lado, todos os membros da comunidade educativa referiram que esta avaliação é feita de forma correta no processo referido. Isto significa que a divergência nas respostas destes participantes pode estar ligada à função que cada um exerce, tendo em consideração as necessidades e as percepções particulares sobre a prática educativa, bem como as diferenças presentes em cada escola, ou seja, cada escola tem as suas singularidades.

Ainda, sobre a mesma subcategoria, nos resultados apresentados, os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 11) destacaram que a implementação das medidas é flexível e que há monitorização em sua aplicação, a destacar o PIT. Sobre estes resultados, o facto dos encarregados da educação não terem dado conta destes aspetos demonstra novamente a necessidade deles se envolverem mais com a comunidade educativa para que estejam cientes dos aspetos que integram a inclusão dos seus filhos. Além disso, a flexibilização das medidas bem como a monitorização de sua aplicação cumprem o que está legislado, pois a partir da monitorização da aplicação das medidas, em destaque o PEI, PIT e CEI, estes podem ser reformulados conforme houver necessidade.

No que respeita à flexibilização do currículo, os docentes e terapeutas da fala destacaram que esta flexibilização ocorre dependendo da necessidade do aluno e de acordo com o que a lei permite fazer. Deste modo, respeitando as necessidades dos alunos e os ritmos de aprendizagem, a flexibilização do currículo constitui uma medida presente tanto no Decreto-lei 3/2008 como no atual Decreto-lei 54/2018. No entanto, esta flexibilização, conforme discutido no primeiro capítulo, perpassa por caminhos que vão desde o campo dos documentos legais, de acordo com o que a lei permite fazer, até as decisões políticas tomadas pela escola e pelos docentes em sala de aula.

Flexibilizar o currículo requer respeito pelos ritmos de aprendizagens, pela heterogeneidade dos alunos e, conseqüentemente, pelo contexto onde estão inseridos. Conforme Roldão (1999, p.39), flexibilizar o currículo “trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas”.

No que respeita ao acompanhamento direto em sala de aula junto ao aluno com NEE, quase todos os membros da comunidade educativa referiram que este ocorre em

contexto individual. Por outro lado, os encarregados da educação e professores de ensino regular também mencionaram que este acompanhamento individual não ocorre, o que demonstra uma divergência entre as respostas dos participantes. Sobre este acompanhamento direto, cumpre-se com o que está legislado no Decreto-lei 3/2008 sobre o apoio personalizado ao aluno com NEE, dando respostas educativas para contribuir em sua aprendizagem. Como discutimos ao longo deste capítulo, a heterogeneidade de alunos presentes em sala de aula requer da comunidade educativa, especificamente do docente que está diretamente ligado ao processo de ensino, um olhar mais atento para as práticas desenvolvidas no âmbito escolar, uma vez que estas se relacionam com a aprendizagem dos discentes, especialmente dos com NEE. Conforme declara Cunha (2010, p.11), “a diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares atuais obriga a Instituição Escola a repensar as suas práticas”. Deste modo, a regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE constitui uma das práticas de diferenciação pedagógica que contribui para o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Na continuidade ao Decreto-lei 3/2008 No tocante à categoria *D-Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva*, os resultados mostraram que os encarregados da educação não percecionam qualquer aspeto ligado ao Decreto-lei específico da educação especial (cf. Quadro 12), demonstrando a necessidade de um envolvimento maior destes atores educativos junto à escola, para que estejam integrados sobre os documentos legais que apoiam os seus filhos. O Decreto-lei 54/2018 declara que “um adequado envolvimento parental constitui um preditor do sucesso escolar dos seus educandos, em especial na melhoria dos sucessos sociais e do comportamento” (Pereira et al., 2018, p. 16).

A referida categoria apresentou, em todas as subcategorias, aspetos diferenciados nas respostas dos diferentes atores educativos. Desse modo, serão discutidos os aspetos que mais se destacaram e que trazem alguns desafios face ao desenvolvimento das práticas inclusivas no espaço escolar. Diante disso, sobre a mais valia da lei para a inclusão, os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 12), de acordo com os resultados, mencionaram que as contribuições que a lei traz para inclusão estão relacionadas às medidas educativas aplicadas e ao desenvolvimento dos alunos com NEE, contudo, destacaram também que, na teoria, o decreto traz contribuições, mas há um distanciamento entre o que se faz na prática educativa e entre o que está presente neste documento legal.

Relativamente à utilização das medidas educativas e sua flexibilização como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE, o Decreto-lei 3/2008 declara que estas têm como propósito reforçar as ações e respostas específicas a serem implementadas. Além disso, as parcerias a serem estabelecidas e as acessibilidades físicas deverão ser propostas para que os alunos com NEE permanente sejam capacitados a participar das atividades em sala de aula de ensino regular. Acresce que o novo Decreto-lei 54/2018 propõe as Medidas de Suporte à Aprendizagem (DUA) para aqueles alunos que não se adequam às medidas universais, sendo utilizadas as medidas adicionais, que fazem uso do PEI e PIT e adaptações significativas do currículo normal, quando necessário.

Ainda, nos resultados, quando se menciona as dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008, os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 12) destacam que este documento legal só beneficia os alunos com NEE permanente. Em divergência a este aspeto, o atual Decreto-lei 54/2018 retira o termo NEE e propõe medidas do DUA para todos os alunos, valorizando uma abordagem de diferenciação pedagógica, ou seja, respeita-se os ritmos de aprendizagens e a heterogeneidade de alunos presentes em sala de aula, considerando que todos têm necessidades de aprendizagens. Deste modo, o atual decreto, contrário à limitação do atendimento dos alunos proposto no decreto anterior, destaca a importância da diferenciação pedagógica, entendendo que, em determinado momento, todo e qualquer aluno pode vir a necessitar das medidas de suporte à aprendizagem (Pereira et al., 2018).

Acresce que, de acordo com os resultados apresentados, houve referência por parte dos docentes sobre a utilização do CEI para a inclusão de alunos com NEE e por parte dos docentes e membros da equipa técnico-pedagógica sobre a dificuldade sentidas por estes em unificar a utilização da CIF por parte dos hospitais.

Sobre o primeiro aspeto (dificuldades na utilização do CEI para a inclusão dos alunos), há referência (cf. Anexo VI) de que ele dificulta a socialização do aluno, bem como a sua saída para o mercado de trabalho. O Decreto-lei 3/2008 determinou que o CEI só fosse utilizado quando não houvesse mais possibilidade de utilização do currículo normal com suas devidas adaptações. O atual Decreto-lei 54/2018 ainda destaca que, para os alunos que não conseguem as adaptações curriculares não significativas, o currículo normal terá que prosseguir com as acomodações curriculares significativas, porém, isso só acontecerá quando não houver mais possibilidade de

utilizar as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão, propostas no art. 19 do decreto. De facto, os documentos legais propõem a utilização de medidas que apoiem os alunos com NEE, porém, conforme apresentado nos resultados, estas medidas revelam algumas dificuldades perante a inclusão dos alunos com NEE na escola e na sociedade.

Somando-se à dificuldade de utilização de algumas medidas, a falta de unificação quanto à utilização da CIF por parte dos hospitais também é algo a ser destacado, pois à medida que a CIF contribui para a sinalização das NEEs (cf. Quadro 11), conforme já discutido, ela também mostra algumas lacunas perante a identificação destas NEEs, cujo uso foi repensado com o novo decreto. Com as medidas de suporte à aprendizagem e a valorização da diferenciação pedagógica, o atual decreto não refere a utilização da CIF como medida de apoio à inclusão.

No seguimento à discussões dos resultados, diante de cada categoria e de suas respetivas subcategorias, na categoria *E- Necessidade de recursos humanos*, os resultados mostraram que houve algumas convergências nas respostas dos membros da comunidade educativa em algumas subcategorias já descritas. Sobre os tipos de recursos humanos necessários todos os atores educativos apontaram a necessidade de mais professores de educação especial e de mais psicólogos para o atendimento dos alunos com NEE.

É de referir que sobre os tipos de recursos humanos necessários, foram mencionados por cada ator educativo alguns aspetos diferenciados, nomeadamente, a falta de serviços próprios de psicologia da escola e falta de professores no âmbito geral. Este resultado se assemelha ao que foi apresentado nos capítulos teóricos sobre o impacto que a falta de recursos humanos e materiais traz para o profissional docente, acarretando em atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

Esta falta de recursos humanos, de acordo com os resultados apresentado no capítulo V, acaba por trazer alguns impactos para a prática educativa. Sobre estes impactos, nos aspetos diferenciados os atores educativos referem que a falta de recursos humanos acaba por afetar a qualidade do acompanhamento aos alunos com NEE e o tempo destinado a eles. Isto nos leva a refletir sobre a necessidade de comprometimento daqueles que são responsáveis pela destinação destes recursos às escolas. Sobre esta destinação, o atual Decreto-lei 54/2018, em seu art. 1º, garante dar respostas educativas à diversidade de alunos, contribuindo para a qualidade do ensino.

Referente às iniciativas da escola face à solicitação desses recursos humanos, os docentes e os membros da equipa técnico-pedagógica (cf. Quadro 13) afirmaram que a escola tem tido o compromisso de solicitar os técnicos necessários para o atendimento dos alunos com NEE. No entanto, conforme a subcategoria *E4. Respostas às solicitações dos recursos humanos*, o retorno dado a estas solicitações não tem sido satisfatório, pois, como já indicado, ou não há retorno a esta solicitação ou é fornecido um número reduzido de técnicos para atender às demandas dos alunos com NEE. Assim sendo, este resultado diverge do que está expresso no Decreto-lei 3/2008 sobre a garantia do retorno à solicitação de técnicos e pessoal docente para o atendimento de alunos com NEE permanente.

Relativamente à categoria *F- Necessidade de recursos materiais*, os resultados também apontaram para a presença de uma visão partilhada entre os diferentes atores educativos, relativamente a algumas subcategorias apresentadas. Sobre isto, destacam-se as perceções em face das necessidades dos recursos materiais e da adaptação do espaço escolar às acessibilidades. Assim sendo, todos os atores educativos mencionaram que os recursos materiais também não são suficientes para o desenvolvimento da prática educativa. Isto demonstra que, assim como os recursos humanos, os recursos materiais também são escassos para dar respostas educativas de qualidade aos alunos com NEE.

Por outro lado, sobre a perceção dos atores educativos relativamente à adaptação do espaço escolar às acessibilidades, estes atores revelaram que o espaço escolar está adaptado para atender às necessidades dos alunos com dificuldades motoras, cumprindo com o que está legislado no Decreto-lei 3/2008 relativamente às adequações do espaço escolar para o atendimento dos alunos com NEE.

De acordo com os resultados referentes aos aspetos diferenciados das respostas dos atores educativos, são apresentados alguns destes aspetos importantes a serem debatidos. Assim, no âmbito do impacto da falta de recursos materiais, os docentes e encarregados da educação (cf. Quadro 14) apontaram para a dificuldade que os primeiros sentem por não terem tecnologias de apoio para o desenvolvimento da prática com alunos com NEE. Além disso, nos tipos de recursos específicos necessários, os psicólogos, conforme apresentado nos resultados (cf. Quadro 14), apontaram para a necessidade de mais computadores e materiais interativos para o trabalho junto a estes alunos. Este resultado diverge do que propõem o Decreto-lei 3/2008 e o atual Decreto 54/2018 sobre o uso das tecnologias de apoio, a saber, o princípio três do Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA) que faz referência ao uso de aplicações da web que estimulam a expressão e comunicação dos alunos. Desse modo, este aspeto traz à luz a responsabilidade daqueles que desenvolvem as políticas educativas a fim de dar condições para que estas medidas sejam aplicadas concretamente.

Por fim, na categoria *G- Dificuldades e Desafios apresentados na prática educativa* e suas respectivas subcategorias, os resultados apontaram para a presença de algumas convergências no âmbito das dificuldades, heterogeneidade de alunos e melhores respostas dadas a estes alunos. Sendo assim, todos os membros da comunidade educativa revelaram à dificuldade em dar melhores respostas aos alunos com NEE. Conforme discutido no primeiro capítulo desta investigação, a inclusão se faz por meio de respostas educativas assentadas no planeamento e no apoio de recursos humanos e materiais (Lipsky & Gartner, 1997 cit. in Morgado, 2009). Além disso, Rodrigues (2016) sustenta que a escola inclusiva é aquela que:

[...] conhecendo as características dos alunos, organiza o currículo para os poder ensinar, diferencia estratégias para os educar e se modifica para lhes proporcionar uma real igualdade de oportunidades e sucesso. [...] Se a escola (quando digo escola, digo toda escola, incluindo todos os adultos que nela trabalham) não for capaz de se modificar, de reinventar a forma como organiza a comunicação, o ensino, a aprendizagem, as experiências de vida, certamente que nunca será uma escola inclusiva (p.38).

Com efeito, assim como identificado nas declarações dos participantes, dar melhores respostas aos alunos com NEE é um desafio constante que envolve vários elementos das políticas educativas, dos recursos humanos e materiais destinados à escola, assim como foi apresentado anteriormente. Acresce a participação da comunidade educativa e do desenvolvimento de práticas que alcancem a heterogeneidade de alunos presente em sala de aula, sobretudo de alunos com NEE, que se apresentam como desafios do cotidiano da sala de aula de ensino regular.

Sobre esta heterogeneidade de alunos, todos os atores educativos destacaram estas como um desafio apresentado na prática educativa. A sua presença em sala de aula demanda, dentre outros desafios, a necessidade do docente estar em constante atualização de seus conhecimentos pedagógicos. Quanto à atualização, reflete-se a necessidade do investimento de formação especializada dos docentes para atuar com a diversidade em sala de aula. As formações, por sua vez, assunto já discutido ao longo desta investigação, são apresentadas nos relatórios da OCDE (2014) como respostas

para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da inclusão de alunos com NEE. Acresce que nos dados dos relatórios da avaliação das medidas da educação especial, a formação aos diferentes intervenientes da educação escolar constitui como um aspeto a melhorar (IGEC, 2010/2011;2011/2012).

É importante referir que a especialização para a educação especial requer alguns conhecimentos específicos que irão contribuir para o desenvolvimento de estratégias, a fim de dar melhores respostas à heterogeneidade de alunos presentes em sala de aula. Conforme Formosinho (2009), o professor, ante os conhecimentos adquiridos na sua formação e na sua experiência em sala de aula, é capaz de melhorar a sua prática educativa a partir da reflexão na ação.

Acresce que no âmbito da formação, na subcategoria que faz referência a este aspeto, os docentes do ensino regular e membros da equipa técnico-pedagógica referiram que sentem necessidade de formação específica para atuar com os alunos com NEE. Este resultado concorda com o que foi debatido anteriormente sobre a importância da formação para atuar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula, para que assim se dê melhores respostas a estes. Com efeito, as formações inicial, contínua e especializada apresentam-se como respostas para o aperfeiçoamento docente para a melhoria da qualidade do ensino.

No que respeita às melhores respostas, os resultados mostraram que, nas respostas de todos os atores educativos, embora os mesmos sujeitos tenham mencionado a dificuldade em dar melhores respostas aos alunos com NEE (cf.Quadro 15), observou-se também o esforço dos agentes educativos desenvolverem boas práticas com o propósito de contribuir para a autonomia dos alunos com NEE. Sobre o esforço dos membros da comunidade educativa em contribuir para a vida social destes alunos, o Decreto-lei 3/2008, propõe que:

[...] a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego (Capucha, 2008, p.15).

Além disso, conforme apresentado ao longo dos capítulos teóricos, o desenvolvimento de ações que permitam a autonomia do aluno, bem como a sua socialização, depende da construção de práticas diferenciadas que o estimulem a progredir e a avançar em suas aprendizagens (Leite, 2011). Ademais, o novo Decreto-lei

54/2018, sustenta a ideia de que a escola deve estar preparada para responder às necessidades distintas de cada aluno e de todos, ou seja, deve atentar para a heterogeneidade de alunos presente em sala de aula.

Mediante a estes direcionamentos e conforme a afirmação de Cunha (2010, p.11), “a diversificação e heterogeneidade dos públicos escolares atuais obrigam a Instituição Escola a repensar as suas práticas”, mas sabe-se que não é um percurso único e fácil, pois cada escola toma decisões mediadas por sua política e pela sua cultura. Esta cultura de escola, como foi debatido no capítulo teórico, pode ser sustentada pela visão burocrática, hierárquica, monopolizadora ou por uma visão flexível, cooperativa, de valorização da troca de experiências.

Para Ainscow et al. (1997), o espaço escolar tem grande influência sobre a forma como o docente conduz o ensino e toma decisões para a sua prática. Por esta razão, a construção da identidade docente e da sua condução diante do processo de ensino, para dar melhores respostas aos alunos, pode ser modificada a partir das decisões políticas da escola em valorizar e apoiar o desenvolvimento de um trabalho educativo com propósitos coletivos.

Os resultados e as discussões apresentados, referentes às perceções dos diferentes atores educativos sobre práticas inclusivas desenvolvidas no espaço escolar, bem como as opiniões destes atores sobre a aplicação do Decreto-lei 3/2008, trouxeram algumas reflexões acerca dos desafios que se apresentam para a condução do processo educativo, que, por sua vez, permitirão dar algumas respostas sobre a inclusão de alunos com NEE.

No estudo a seguir, serão apresentadas também os resultados em torno das atitudes e perceções da autoeficácia docente face à inclusão. No seguimento, serão discutidos alguns aspetos tentando perceber também quais desafios e dificuldades se apresentam para os docentes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estes é que estão diretamente ligados à prática do ensino.

5.2 Atitudes e percepção da autoeficácia face à inclusão de alunos com NEE

No âmbito do inquérito por questionário buscamos analisar inicialmente médias das Atitudes dos Docentes Face à Inclusão, Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP), dos fatores de TEIP, ou seja, Eficácia para Instrução, Eficácia na Colaboração, Eficácia na Gestão do Comportamento e da Colaboração entre os Docentes de Ensino Regular e Ensino Especial. No seguimento realizamos o *teste t* de amostras independentes, com estas variáveis e com as variáveis socioprofissionais. Na sequência buscamos analisar as opiniões dos docentes sobre a Colocação Mais Adequada Para os Alunos com NEE Aeveras/Permanentes (MAP). Dando continuidade, realizamos uma análise interdependência das Atitudes, Percepção da Autoeficácia docente face à inclusão e Colaboração entre os Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular e, por fim, buscamos analisar através da regressão hierárquica múltipla do Posicionamento Mais Adequado de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP), Atitudes dos Docentes face à Inclusão, Percepção da Autoeficácia Face à Inclusão e Colaboração entre Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial, Colaboração entre os docentes do ensino especial e ensino regular e variáveis socioprofissionais.

5.2.1 Atitudes, Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente e Percepção da Autoeficácia Docentes Face à Inclusão de Alunos Com NEE, Práticas de Colaboração: dados descritivos

Inicialmente analisamos as médias e desvio padrão de respostas dos docentes nos vários instrumentos utilizados neste estudo, que se encontram descritos no Quadro 16. No âmbito das “Atitudes dos Docentes face à Inclusão”, verificamos que os docentes apresentaram atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE ($M = 4.26$; $DP = .60$).

Sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanentes, verificamos que os docentes demonstraram ter uma opinião sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente ($M=3.23$; $DP=.78$).

No que respeita a Percepção da Autoeficácia Docente face à Inclusão de Alunos com NEE, constatamos que os docentes expressam ter uma autoeficácia para a inclusão ($M = 4.27$; $DP = .54$), quer a nível geral, quer nos fatores que integram a escala (TEIP). Assim, podemos verificar que os docentes revelam ter Eficácia para Instrução

(EII) (M = 4.50; DP = .77), Eficácia na Colaboração (EC) (M = 4.50; DP=.69) e Eficácia na Gestão do Comportamento (EMB) (M = 4.52; DP = .66).

No que concerne a Colaboração entre os Docentes do Ensino Regular e os Docentes do Ensino Especial, constatamos a presença regular de uma percepção de colaboração entre estes docentes (M = 3.23; DP= .76). Ver Quadro 16.

Quadro 16. Médias e desvio padrão das variáveis

Variáveis	M	DP
1. Atitudes dos Docentes Face à Inclusão.	4.26	.60
2. Colocação Mais Adequada frente as NEEs Mais Severas/Permanentes.	3.27	.78
3. Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão.	4.27	.54
4. Eficácia para a Instrução.	4.50	.77
5. Eficácia na Colaboração.	4.50	.69
6. Eficácia na Gestão do Comportamento.	4.52	.66
7. Colaboração entre Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial	3.23	.76

5.2.2 Atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE e variáveis socioprofissionais

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas nas atitudes e as variáveis socioprofissionais, realizamos o *teste t* de amostras independentes em função do sexo, habilitação, função que exerce e especialização na área da educação especial.

No âmbito da variável sexo, constatamos que não houve diferença estatisticamente significativas ($t(83) = -1.04$, $p = .30$) entre os docentes do sexo masculino (M= 4.15; DP = .64) e feminino (M = 4.30; DP= .48). No entanto, verificamos que houve uma diferença estatisticamente significativa ($t(83) = -2.16$, $p = .03$) entre os docentes licenciados e os docentes com maior formação, ou seja, cursos de mestrado. Logo, constatamos que os professores com licenciatura possuem menos atitudes favoráveis à inclusão (M= 4.18; DP = .60) em comparação aos docentes que têm mestrado (M= 4.50, DP = .53).

No que respeita à função que o docente desempenha, registamos uma diferença marginalmente significativa entre os docentes que exercem função no ensino regular e os que exercem função no ensino especial ($t(12.54) = -1.82$, $p = .09$), mostrando que os professores que desempenham função no ensino regular têm atitudes menos favoráveis face à inclusão (M= 4.23, DP = .60) quando comparados aos professores que exercem

função de ensino especial (M= 4.56, DP = .52). Ademais, verificamos que os docentes que têm especialização na área da educação especial possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão. Com efeito, observamos que existe uma diferença marginalmente significativa ($t(19.56) = 1.84, p = .08$) entre os dois grupos, ou seja, os docentes que possuem especialização na área da educação especial (M= 4.50, DP =.48) têm atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os docentes que não têm especialização nesta área (M= 4.22, DP =.61). Isto indica quanto mais os docentes tiverem formação na área da educação especial e aproximação com alunos com NEE, mais os professores terão atitudes favoráveis à inclusão destes alunos (Ver Quadro 17.)

Quadro 17. Teste de comparação de médias da habilitação, função que exerce e especialização na área da educação especial, em relação à atitudes dos docentes face à inclusão

		M	DP	t	Sig.
Atitudes dos docentes face à inclusão					
Habilitação	Licenciatura	4.18	.60	2.16	.02
	Mestrado	4.50	.53		
Função que exerce	Regular	4.23	.60	-1.82	.09
	Especial	4.56	.52		
Especialização na educação especial	Sim	4.50	.48	1.84	.08
	Não	4.22	.61		

5.2.3 Autoeficácia Docente Face à Inclusão de Alunos com NEE (TEIP) e variáveis socioprofissionais

No que respeita à análise da relação entre a Autoeficácia Docente Face à Inclusão de Alunos com NEE, seus fatores, Eficácia para Instrução (EII), Eficácia na Colaboração (EC) e Eficácia na Gestão do Comportamento (EMB) e as variáveis socioprofissionais, também realizamos o *teste t* para amostras independentes.

Assim, no que concerne à variável sexo, verificamos que não houve diferenças estatisticamente significativas, indicando que os docentes não variam a Percepção da Autoeficácia Face à Inclusão (TEIP) em função do sexo. No entanto, ao analisarmos a Percepção da Autoeficácia do Docente Face à Inclusão (TEIP) considerando a especialização na área da educação especial, constatamos que houve diferenças estatisticamente significativa ($t(83) = 2.39, p = .01$) entre os docentes que possuem especialização na área da educação especial e os docentes que não possuem a especialização na área da educação especial. Deste modo, observamos que os docentes

especializados têm uma percepção da autoeficácia mais elevada ($M = 4.96$; $DP = .45$) do que os docentes que não têm especialização na área da educação especial ($M = 4.41$; $DP = .78$).

Referente aos fatores da Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão, apresentamos detalhadamente os resultados de cada fator. Assim sendo, no âmbito na habilitação, verificamos que apenas o fator Eficácia Para a Instrução (EII) apresentou uma diferença estatisticamente significativa em função da sua habilitação ($t(47) = -2.11$, $p = .03$), mostrando que docentes que têm mestrados ($M = 4.78$; $DP = .58$) possuem uma eficácia mais elevada para a instrução de alunos com NEE do que os docentes que possuem apenas licenciatura ($M = 4.41$; $DP = .80$), o que vai de encontro aos resultados obtidos por Park et al. (2016) segundo os quais os professores com mestrado “conseguirão dar melhores respostas à aprendizagem de um aluno que está a falhar” (cf. Anexo VIII)

No que respeita a variável função que exerce, verificamos que houve diferenças estatisticamente significativas ($t(15.41) = -2.50$, $p = .02$) entre os docentes que lecionam no ensino especial ($M = 4.46$; $DP = .36$) e os docentes que lecionam no ensino regular ($M = 4.23$; $DP = 0.55$). Esta diferença ocorreu mais no fator específico da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP), ou seja, no fator da Eficácia Para a Instrução (EII) apresentando diferenças estatisticamente significativa ($t(83) = 2.39$, $p = .01$), quer no âmbito da função que exerce, quer no âmbito da habilitação e especialização. Isto significa que os docentes do ensino especial ($M = 5.16$; $DP = .26$) têm uma eficácia mais elevada para instrução do que os professores do ensino regular ($M = 4.41$; $DP = .77$). Acresce que os docentes com mestrado ($M = 4.78$; $DP = .58$) e especialização ($M = 4.96$; $DP = .45$) possuem uma eficácia mais elevada do que os docentes com licenciatura ($M = 4.41$; $DP = .80$) e sem especialização na área da educação especial ($M = 4.41$; $DP = .78$). Isto significa que o docente do ensino especial com especialização e mestrado terá mais eficácia para ensinar alunos com NEE em sala de aula de ensino regular, por exemplo, o docente poderá “criar tarefas de aprendizagem para responder às necessidades individuais, de modo a facilitar a sua inclusão” (Park et al., 2016).

Quadro 18. Teste de comparação de médias da especialização em função de TEIP; habilitação, especialização e função que exerce em relação ao fator Eficácia para instrução

	M	DP	T	Sig.
Percepção da autoeficácia do docente para a inclusão (TEIP)				

Especialização	Sim	4.96	.45	2.38	.01
	Não	4.41	.78		
Eficácia para instrução (EII)					
Habilitação	Licenciatura	4.41	.80	-2.11	.03
	Mestrado	4.78	.58		
Função	Regular	4.41	.77	-2.50	.02
	Especial	5.16	.26		
Especialização	Sim	4.96	.45	2.39	.01
	Não	4.41	.78		

5.2.4 Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP)

Neste ponto, visamos analisar as opiniões dos docentes relativamente a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEE Severas/Permanentes, isto é, quais são os serviços mais apropriados para alunos com cada tipo específico de NEE, ou seja, autismo severo, multideficiência e surdocegueira congénita, surdez e deficiência auditiva profunda, cegueira, deficiência motora profunda, distúrbios da linguagem e da fala profundos, transtorno comportamental e emocional, transtorno do desenvolvimento intelectual.

Para o autismo severo, multideficiência e surdocegueira congénita, bem como os distúrbios severos da linguagem e da fala, os docentes optaram com maior frequência na colocação destes alunos em turmas especiais na escola a maior parte do tempo ou todo dia. Isto significa que os alunos com NEEs mais severas/permanentes estariam sendo apoiados por docentes da educação especial, fora da sala de aula de ensino regular. Nas outras NEEs, por sua vez, pontuaram mais no apoio à instrução/ao ensino em sala de aula regular e em sala com recursos especiais, isto é, com apoios recursos materiais e humanos. A figura 6 nos mostra os detalhes referentes a esta análise, sendo que, quanto mais próximos os resultados estiverem do valor seis mais os docentes são favoráveis a que os alunos com NEE mais severas/permanentes sejam incluídos nas salas de ensino regular.

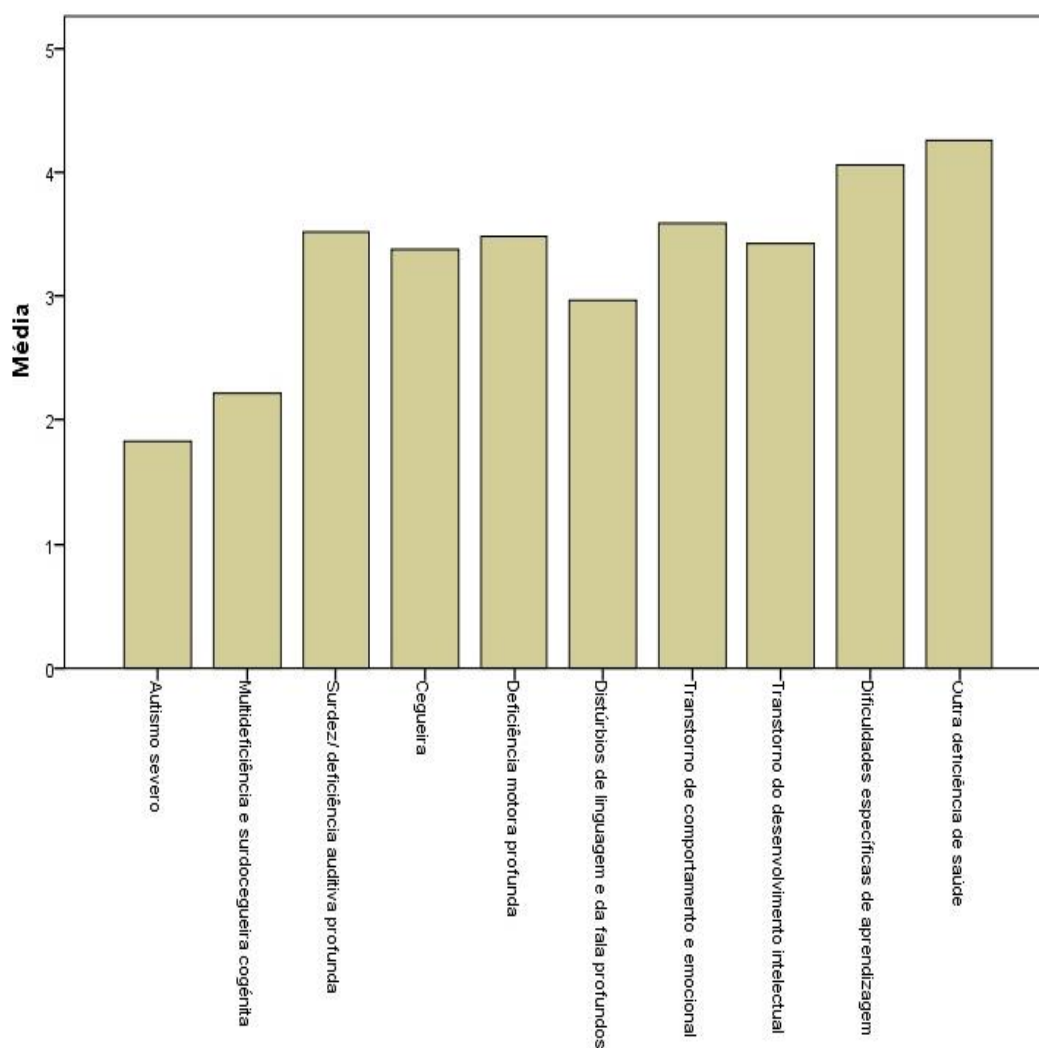


Figura 6. Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Mais Severas/Permanentes.

A Figura 7 mostra-nos o percentual de concordância dos docentes em relação à Colocação Mais Adequada para Alunos com NEE Severas/Permanentes, especificamente o autismo severo. Neste sentido, 47,06% dos docentes afirmam que os alunos com autismo severo devem estar em turmas especiais na escola a maior parte do tempo ou todo dia, 35,29% dos docentes afirmam que os serviços de educação especial fora da escola regular é o ideal para alunos com NEE como o autismo severo. Apenas 1,8% afirmaram que devem ter educação regular integral com apoio e ensino em sala de aula na maior parte do tempo, ou seja, os docentes desse estudo pontuaram mais em colocar o aluno da sala especial do que incluí-lo nas salas de aula de ensino regular.

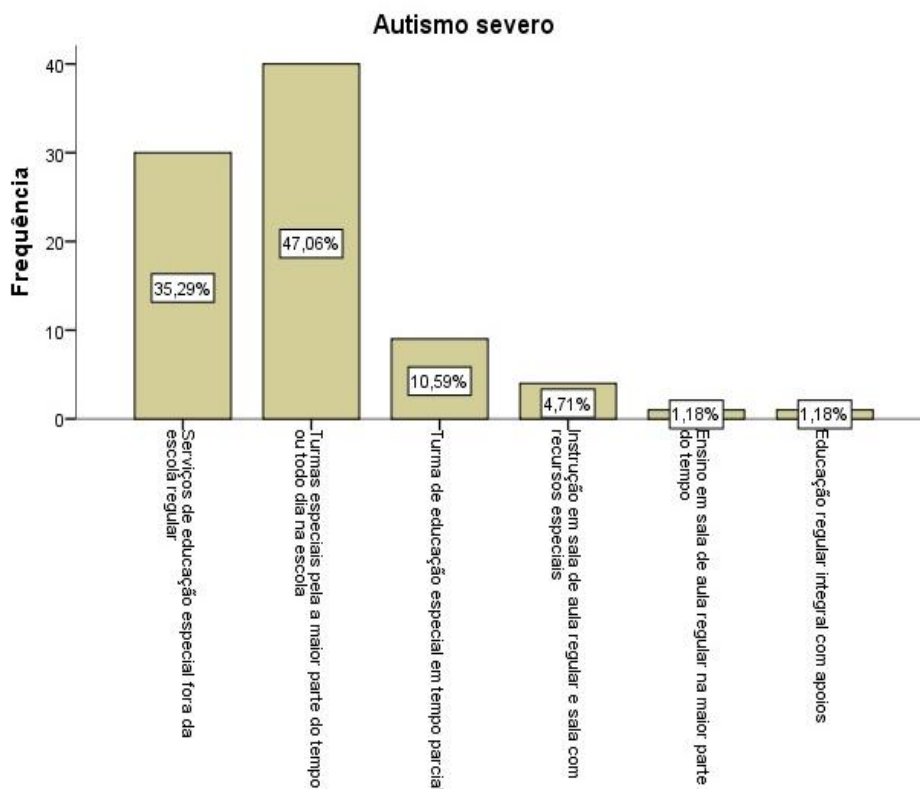


Figura 7. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com autismo severo

Em seguida, na Figura 8 apresentamos o percentual de concordância dos docentes no que respeita a colocação mais adequada de alunos com multideficiência e surdocegueira congênita. Assim sendo, 42,35% dos docentes afirmam que os alunos com este tipo de NEE devem estar em turmas especiais na escola, a maior parte do tempo ou todo dia, 29,41% dos docentes afirmam que os serviços de educação especial fora da escola regular são o ideal para alunos com multideficiência e surdocegueira congênita. Apenas 1,8% afirmaram que os referidos alunos devem ter educação regular integral com apoio e ensino em sala de aula regular na maior parte do tempo, ou seja, os docentes desse estudo pontuaram mais em colocar o aluno da sala especial do que incluí-lo nas salas de aula de ensino regular.

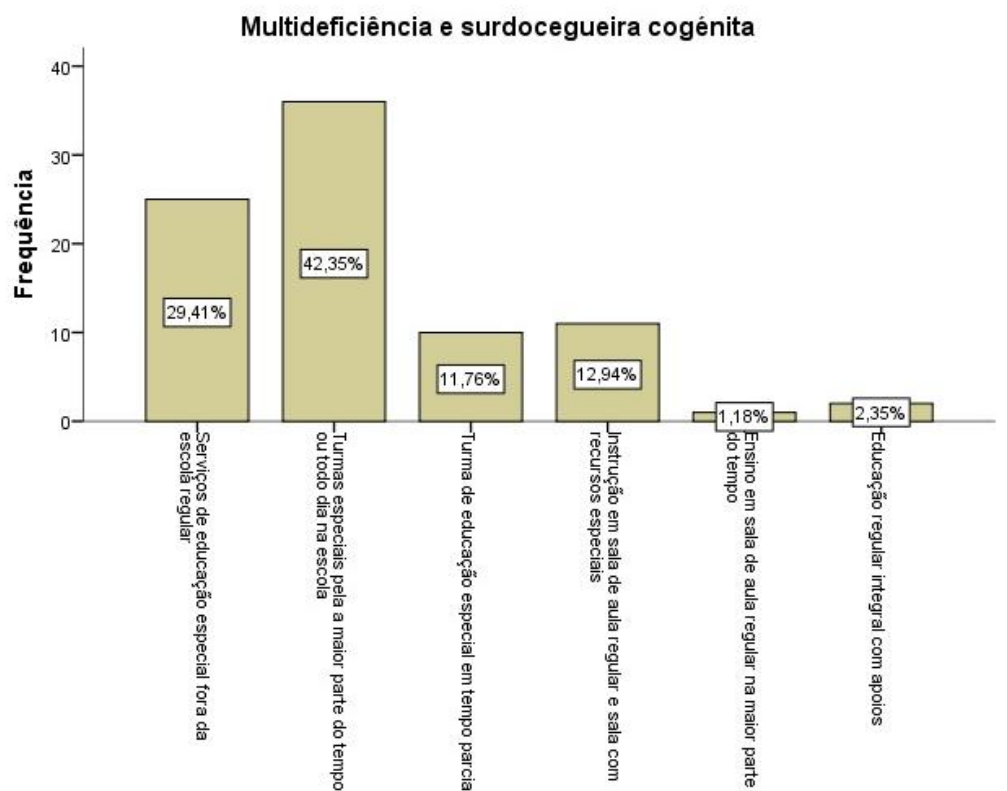


Figura 8. Percentual de concordância do docente sobre o Colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Multideficiência e surdocegueira congênita.

Quanto à Figura 9, é abordado o percentual de concordância dos docentes em relação ao Colocação mais apropriado para a inclusão das NEEs severas/permanentes, especificamente, a surdez e deficiência auditiva. Assim sendo, 45,88% dos docentes afirmam que os alunos com este tipo de NEE devem ter instrução em sala de aula regular e sala de aula com recursos especiais, 20% dos docentes afirmam que os alunos com surdez e deficiência auditiva devem estar em turmas de educação especial em tempo parcial e serviços de educação especial fora da escola regular e em turmas especiais na escola, a maior parte do tempo ou todo o dia. Apenas 2,5% afirmaram que estes alunos devem ter serviços de educação especial fora da educação regular. Isto significa que a maior parte dos docentes são favoráveis em incluir alunos com surdez e deficiência auditiva em sala de aula de ensino regular.

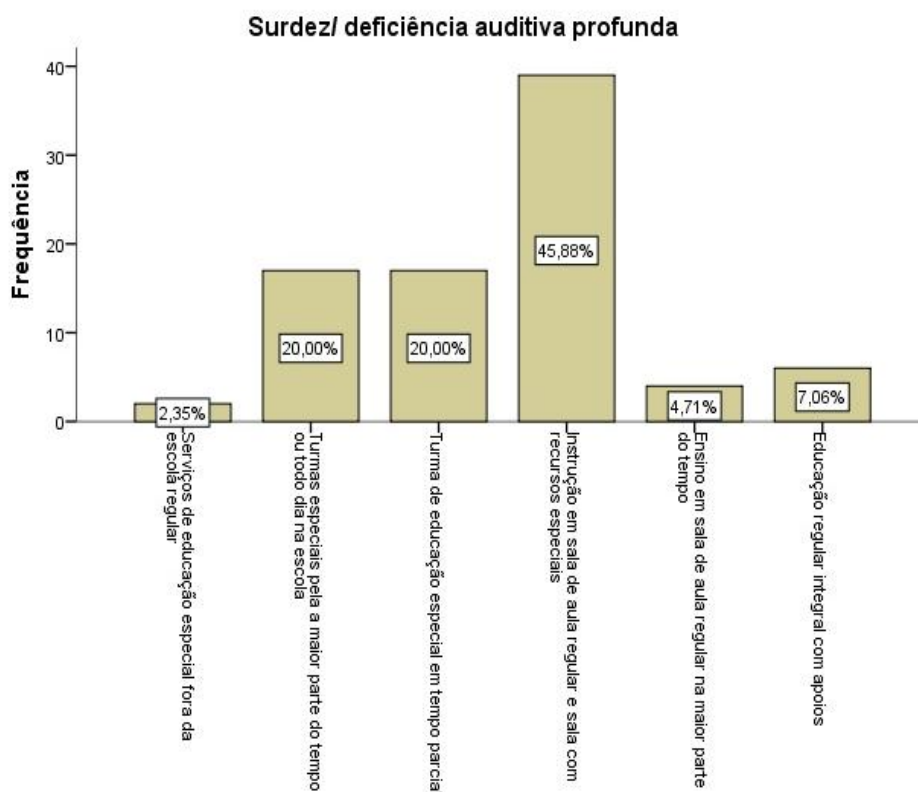


Figura 9. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com surdez/deficiência auditiva profunda.

A Figura 10 refere o percentual de concordância dos professores no que concerne à colocação mais apropriada para a inclusão de alunos com cegueira. Deste modo, 37,65% dos docentes afirmam que os alunos com cegueira devem ser instruídos em sala de aula de ensino regular e sala de aula com recursos especiais, 24,71% dos docentes reponderam que estes alunos devem estar em turmas especiais, na escola, a maior parte do tempo ou todo o dia e somente 4,71% responderam que os alunos devem ser instruídos na sala de aula de ensino regular na maior parte do tempo bem como devem ter serviços de educação especial fora da escola regular. Isto significa que a maioria dos docentes revelam que os alunos com cegueira podem estar em sala de aula de ensino regular.

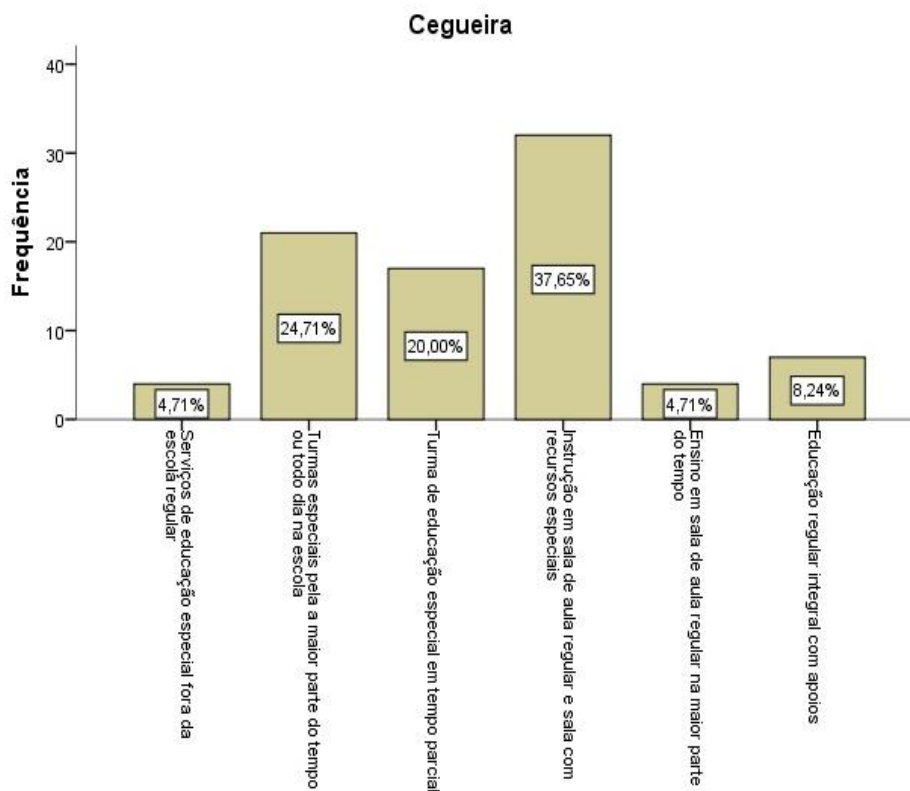


Figura 10. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais apropriada para a inclusão de alunos com cegueira.

No que concerne a Figura 11, esta nos revela o percentual da concordância dos professores relativamente a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com deficiência motora profunda. Assim, 30,59% dos docentes estão de acordo que os alunos com deficiência motora profunda sejam instruídos em sala de aula regular e sala de aula com recursos especiais, 27,6% dos docentes responderam que estes alunos devem estar em turmas especiais pela maior parte do tempo ou todo o dia na escola. Ainda, apenas 8,24% dos professores responderam que os alunos com deficiência motora devem ter serviços de apoio especial fora da escola regular. Deste modo, a maioria dos docentes referem que os alunos com deficiência motora profunda podem estar incluídos em sala de aula de ensino regular ou em sala de aula com recursos especiais.

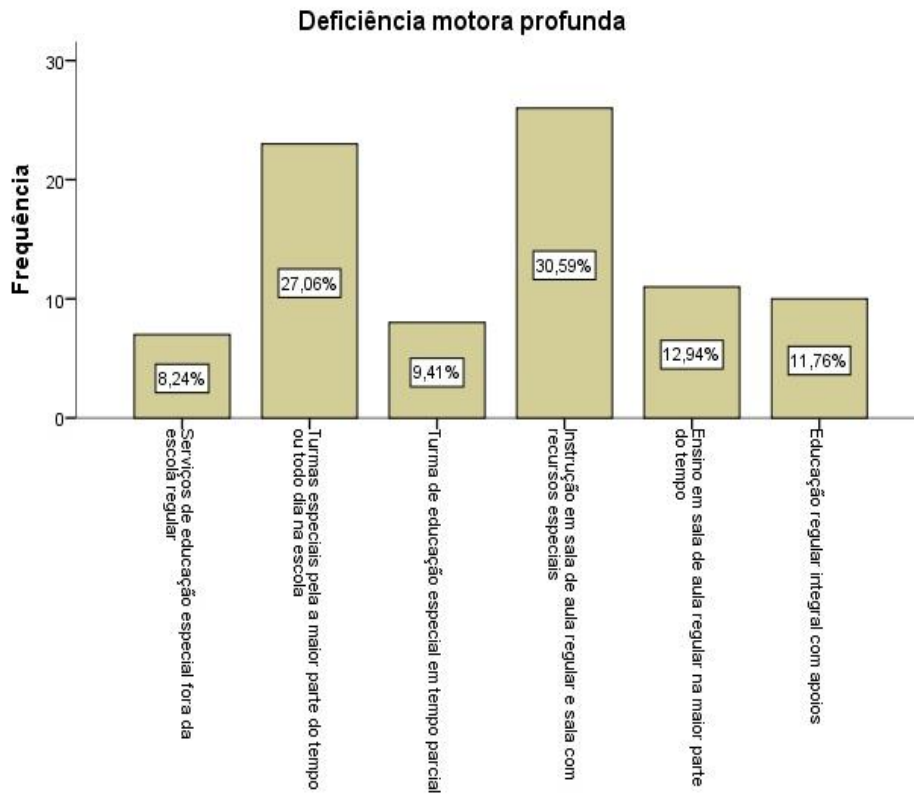


Figura 11. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Deficiência motora profunda.

A Figura 12 mostra o percentual da concordância dos professores sobre a colocação mais apropriada para a inclusão de alunos com NEE severas/permanentes, em específico, distúrbios da linguagem e da fala profundos. Sendo assim, 36,47% dos docentes responderam que os alunos com distúrbios da linguagem e da fala devem estar em turmas especiais pela maior parte do tempo ou todo o dia na escola, 27,06% dos docentes responderam que estes alunos devem estar em turmas de educação especial em tempo parcial e 3,53% dos professores responderam que estes alunos devem ter o ensino em sala de aula regular na maior parte do tempo e com apoios. Estes resultados revelam que a maioria dos docentes não são favoráveis que o aluno com distúrbios da linguagem e da fala seja incluído na sala de aula de ensino regular.

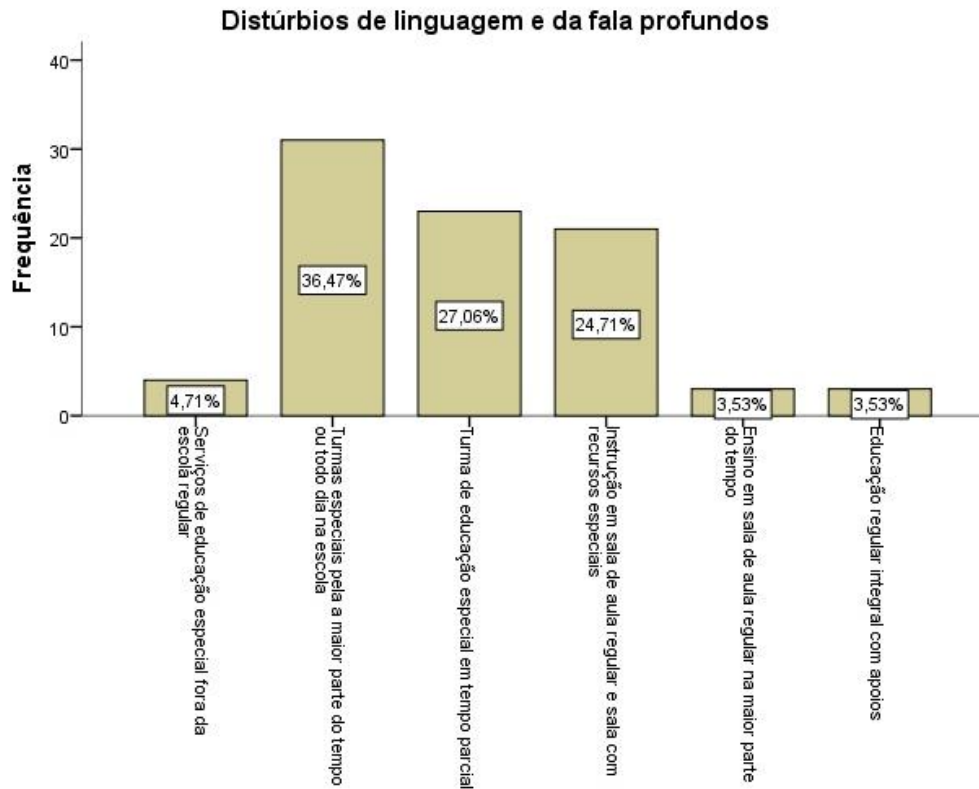


Figura 12. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Distúrbios da linguagem e da fala profundos.

Na Figura 13 referimos o percentual da concordância dos docentes sobre a colocação mais apropriada para a inclusão de alunos com NEE severas/permanentes, nomeadamente, alunos com transtorno comportamental e emocional. Com efeito, 25,88% dos docentes responderam que estes alunos devem ter instrução em sala de aula de ensino regular e em sala com recursos especiais, 22,35% disseram que estes alunos devem estar em turmas de educação especial em tempo parcial e somente 7,06% dos docentes informaram que estes alunos devem ter serviços de educação especial fora da escola regular. Isto nos revela que os docentes em sua maioria revelam que os alunos com transtorno comportamental e emocional podem estar nas salas de aula de ensino regular.

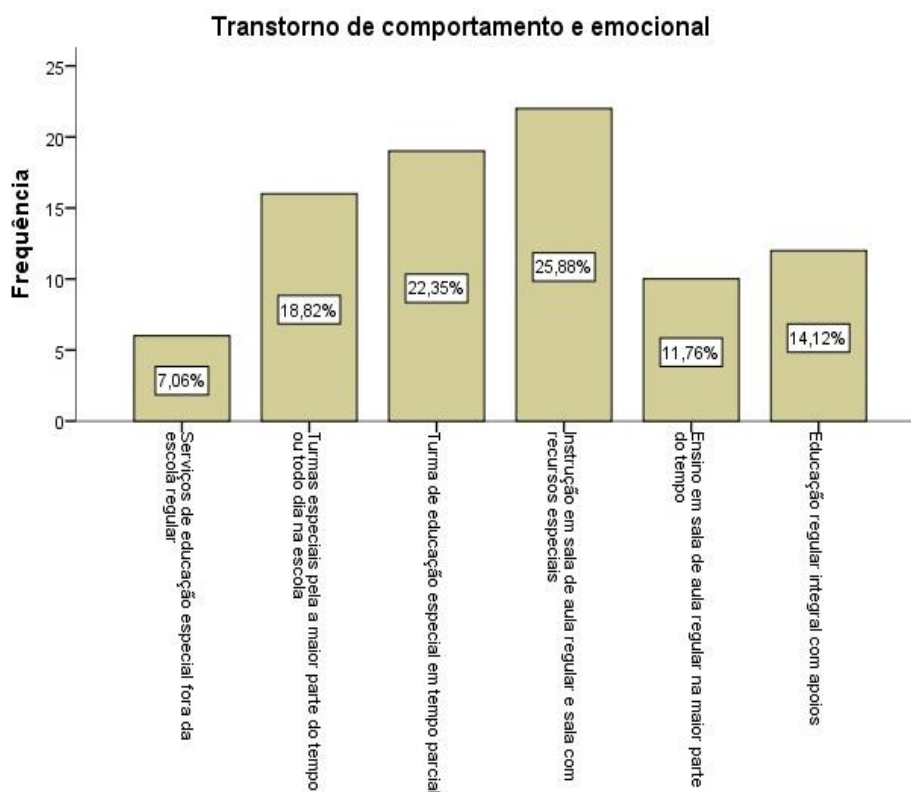


Figura 13. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Transtorno comportamental e emocional.

A Figura 14 menciona o percentual das respostas dos professores sobre a concordância quanto a inclusão de alunos com NEE severas/permanente, em específico, os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual. Assim, 37,76% dos professores responderam que estes alunos devem ser instruídos em sala de aula regular e salas com recursos especiais. Ainda 24,71% dos docentes responderam que estes alunos devem estar em turmas especiais pela maior parte do tempo, ou todo o dia na escola e somente 5,88% responderam que estes alunos devem estar em serviços de educação especial fora da escola regular. Sobre isto, podemos afirmar que a maioria dos docentes são favoráveis que os alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual sejam incluídos em sala de aula de ensino regular.

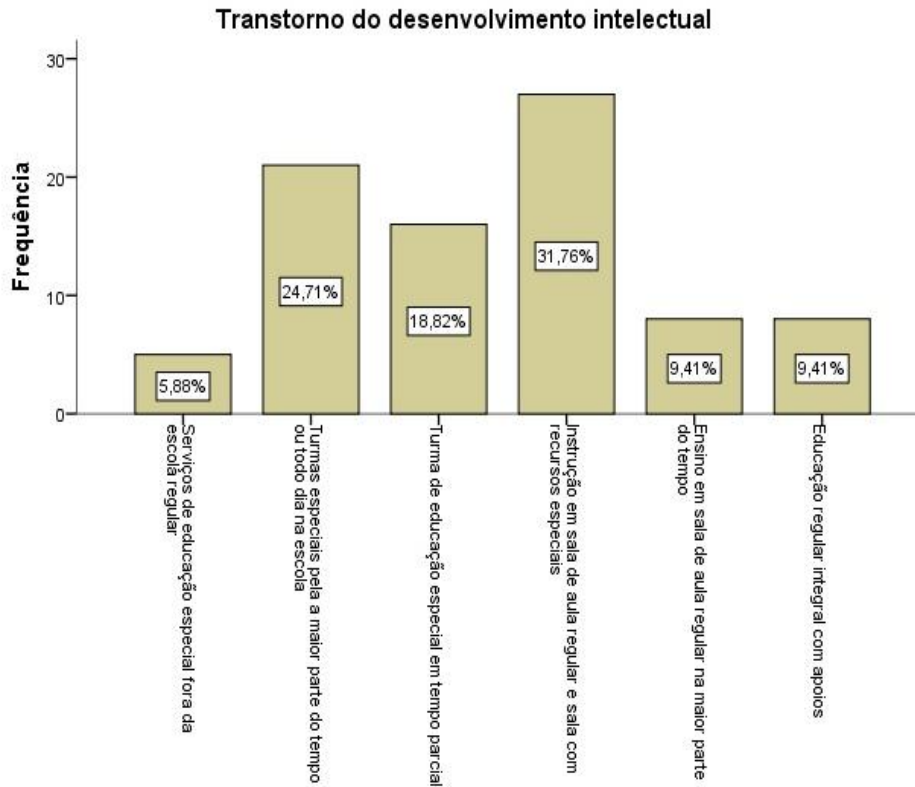


Figura 14. Percentual de concordância do docente sobre a colocação mais adequada para a inclusão de alunos com Transtorno do desenvolvimento intelectual.

5.2.5 Análise de interdependência das Atitudes, Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP), Percepção da Autoeficácia docente face à inclusão e Colaboração entre os Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular

Para analisarmos a relação entre as variáveis Atitudes dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com NEE, Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e Colaboração entre os Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular, realizamos uma análise interdependência por meio da correlação de Pearson, unicaudal, visto que estas variáveis obtiveram uma relação já comprovada na literatura (Neal, 2016).

Com efeito, constatamos que houve uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os fatores das Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEEs Mais Severas/Permanentes (MAP) ($r = .41$; $p < .001$). Assim, este resultado revela-nos que é possível estabelecer uma relação moderada entre Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEEs Mais Severas/Permanentes (MAP) (Cohen, 1988).

Identificamos ainda, uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) ($r = .26$; $p < .05$) (Cohen, 1988). Logo, podemos afirmar que de acordo com este resultado e com o coeficiente de correlação, houve uma relação fraca entre as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP).

Constamos também que houve uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e o fator de TEIP, ou seja, na Eficácia da Gestão do Comportamento (EMB) ($r = .25$; $p < .05$). Assim, de acordo com resultados e com o valor de coeficiente de correlação, é possível constatarmos que há uma relação fraca entre as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Gestão do Comportamento (Cohen, 1988). Isto significa que docentes “conseguem prevenir comportamentos perturbadores destes alunos na sala de aula” (Park et al., 2016).

Os resultados mostram-nos também que houve uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEE Mais Severas/Permanente (MAP) ($r = .41$; $p < .01$). Isto nos revela que os docentes se sentem capazes de incluir alunos com NEEs severas/permanentes, desde que estes alunos sejam apoiados por turmas especiais ou em sala de ensino regular, porém com o apoio de um profissional da educação especial, em tempo integral (Neal, 2016).

O coeficiente de correlação revelou também que todos os fatores da Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) obtiveram uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEEs Severas/Permanentes (MAP), como: para a Eficácia Para a Instrução (EII) foi relacionada moderadamente com MAP ($r = .36$; $p < .01$), Eficácia na Colaboração (EC) foi relacionada moderadamente com MAP ($r = .31$; $p < .01$) e Eficácia na Gestão do Comportamento (EMB) teve uma relação fraca com MAP ($r = .27$; $p < .01$) (Cohen, 1988). Com efeito, estes resultados revelam-nos que há uma relação entre a Eficácia para a Instrução (EII), Eficácia na Colaboração (EC) e Eficácia na Gestão do Comportamento (EMB) e a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanentes (MAP). Assim, em relação ao primeiro fator “Eficácia Para a Instrução”, é possível afirmar que, quanto mais capacidade o docente sente em ensinar e instruir alunos com NEEs severas/permanentes, maior será a opinião que aquele terá quanto a colocação mais adequada para estes alunos.

No segundo fator “Eficácia na Colaboração”, revela-nos que quanto mais o docente sente que “consegue trabalhar em conjunto com outros profissionais e colaboradores junto ao ensino destes alunos em sala de aula de ensino regular” (Park et al., 2016), mais os professores terão uma opinião sobre a Colocação Mais Adequada dos Alunos Com NEE Severas/Permanente.

No terceiro fator “Eficácia na Gestão do Comportamento”, mostra-nos que quanto mais o docente sente que “consegue acalmar um aluno perturbador e barulhento” (Park et al., 2016), mais aquele terá uma opinião sobre a Colocação mais adequada para a inclusão de alunos com NEE severas/permanente. Ver Quadro 19.

Quadro 19. Correlações entre as variáveis

1 ATITUDES							
2MAP	.42**						
3TEIP	.26**	.41**					
4EII	.18*	.36**	.84**				
5EC	.16	.31**	.79**	.56**			
6EMB	.25*	.27**	.78**	.50**	.37**		
7Colaboração	.00	-.05	.14	.08	.14	.09	
	1	2	3	4	5	6	7

Nota 1: 1. Atitudes dos Docentes Face à Inclusão; 2. Colocação Mais Adequada de Alunos com NEEs Severas/Permanentes; 3. Perceção da Autoeficácia dos Docentes Para Inclusão de Alunos com NEE; 4. Eficácia Para a Instrução; 5. Eficácia na Colaboração; 6. Eficácia na Gestão do Comportamento; 7. Colaboração Entre Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial.

Nota 2: Significativa a nível ** $p < .01$; * $p < .05$ (Cohen, 1988).

5.2.6 Regressão múltipla hierárquica das variáveis socioprofissionais, Atitudes, Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e Colaboração Entre Docentes do Ensino Regular e Docentes do Ensino Especial

Realizamos uma regressão múltipla hierárquica pelo método *enter*, integrando como variável dependente/critério o Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente (MAP) e como as variáveis independentes as Atitudes, Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão, Colaboração Entre Docentes do Ensino Regular e Docentes do Ensino Especial e variáveis socioprofissionais, onde tivemos o propósito de identificar a preditividade destas variáveis. No primeiro passo, incluímos as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com NEE como variável independente. Assim, constatamos que a variável Atitudes dos Docentes Face à Inclusão ($\beta = .41$, $p < .001$) explica 17% (R^2) da variável critério.

O segundo passo inserimos como variável independente a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) e verificamos que esta ($\beta = .28$, $p < .001$) e as atitudes explicam 27% (R^2) da variável critério. Isto revela-nos que ao incluirmos a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) houve um aumento de 10% (R^2) da variabilidade explicada. Assim sendo, quer a variável Atitudes dos Docentes Face à Inclusão, quer a variável Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP), conseguem prever a opinião que o docente terá sobre a Colocação Mais Adequada de Aluno Com NEE Severas/Permanente (MAP).

O terceiro passo inserimos a Colaboração entre Docentes do Ensino Regular e do Ensino Especial e constatamos que, ao incluirmos esta variável só houve um aumento de 1% na explicação da variável critério. Logo, evidenciamos que a variável Colaboração não influencia a opinião que o docente terá sobre a Colocação Mais Adequada dos Alunos com NEE Mais Severas/Permanentes (MAP).

O quarto passo, integramos as variáveis socioprofissionais: habilitação, especialização na educação especial e função que exerce. Com isso, verificamos que, ao incluirmos estas variáveis, pudemos perceber que houve um aumento significativo de 5% (R^2) da explicação da variável critério. Com efeito, pela análise realizada, pudemos perceber que, tanto as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão de Alunos com NEE, como a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão, como a habilitação ($\beta = .33$, $p < .05$) e a especialização na área da educação especial ($\beta = .26$, $p < .10$) predizem a opinião docente sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEE Severas/Permanente (MAP), explicando 33% da variável critério. Ver Quadro 20.

Quadro 20. Regressão múltipla hierárquica método *enter* das Atitudes, Percepção da Autoeficácia Face à Inclusão, Colaboração entre Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular e variáveis socioprofissionais

VI	R	R ²	F	t	B	SE B	B
Primeiro Passo							
Constante	.42	.17	16.9***	1.67	.95	.56	
Atitudes				4.11	.54	.13	.42***
Segundo Passso							
Constante	.52	.27	14.8***	-.78	-.55	.75	
Atitudes				3.31	.42	.12	.33***
TEIP				3.25	.46	.14	.32***
Terceiro Passo							
Constante	.53	.28	10.3***	-.35	-.26	.75	
Atitudes				3.29	.42	.12	.32***
TEIP				3.38	.48	.14	.34***

Colaboração				-1.14	-.11	.10	-.11
<hr/>							
Quarto Passo							
<hr/>							
Constante	.58	.33	6.35**	-1.82	-2.20	1.20	
Atitudes				2.96	.38	.13	.29***
TEIP				2.78	.40	.14	.28***
Colaboração				-.50	-.05	.10	-.05
Habilitação				1.32	.24	.18	.13
Especialização				1.77	.56	.31	.26
Exercefunçãocomoprofessor				2.23	.80	.36	.33**

VD: MAP

Nota 1: Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEEs Severas /Parmanentes(MAP); Autoeficácia dos Docentes Face à Inclusão (TEIP); Colaboração entre os Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial; Especialização na área da educação especial; Habilitação; Função que exerce.

Nota2: *** p< .001; ** p<.05; marginalmente significativo *p < .10.

Discussão dos resultados

Neste momento da investigação, procuramos discutir os resultados apresentados no ponto anterior. Deste modo, através de estatísticas descritivas e inferenciais, analisamos as médias das variáveis Atitudes dos Docentes Face à Inclusão, Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) e os seus fatores, Colaboração entre os Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial. Também verificamos a relação entre estas variáveis e as variáveis sociodemográficas e profissionais. No seguimento, por meio da regressão múltipla hierárquica visamos identificar as variáveis que mais contribuem para a explicação da opinião do docente sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanentes.

De acordo com os mesmos, os professores que participaram no presente estudo apresentaram atitudes favoráveis face à inclusão ($M = 4.26$; $DP = .60$), o que está de acordo com os resultados do estudo de Neal (2016) e Silva e Ribeiro (2013).

Do mesmo modo, constatámos Perceção da Autoeficácia Face Inclusão de Alunos com NEE elevada ($M = 4.27$; $DP = .54$), convergindo com os resultados dos estudos referidos no capítulo III, nomeadamente os de Ross, Cousins e Gadalla (1998) e Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998).

Tendo-se constatado igualmente uma Eficácia para a Instrução elevada, ($M = 4.50$; $DP = .77$), podemos considerar, tal como líc-Stošović, Nikolić e Popadić (2015), que quanto mais elevado o sentido de Eficácia Docente Para a Instrução, mais este estará adepto à inclusão de alunos com NEE. Ainda no estudo de Park et. al (2016), cuja escala utilizámos na nossa pesquisa, os autores constataram que quanto mais elevado o sentido de Eficácia Para a Instrução, mais os docentes se sentiram motivados a desenvolverem estratégias de aprendizagens para os alunos com NEE. Ademais, Hofman e Kilino (2014) afirmam que os docentes com um sentido de eficácia elevado estarão mais abertos a desenvolverem métodos de ensino capazes de considerar a heterogeneidade de alunos presente em sala de aula, contribuindo para uma educação para todos. Neste sentido a perceção de autoeficácia para a instrução potencia a capacidade dos docentes em conduzir o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

No que se refere à Eficácia na Colaboração, com sua média apresentada nos resultados ($M = 4.50$; $DP = .69$), os docentes revelam ter uma Eficácia na Colaboração. Isto significa que quanto mais o docente sente que tem Eficácia na Colaboração com

membros da comunidade educativa, mais o professor se sentirá capaz em incluir alunos com NEE. Estes resultados estão alinhados com os obtidos por Ross, Cousins e Gandalla (1996), que destacam a colaboração como aspeto que contribui para o aumento do sentido de eficácia docente. Acresce que quanto mais os docentes desenvolvem o trabalho em equipa, por meio da entreaajuda com outros membros da comunidade educativa, maior será a eficácia sentida em face do trabalho a ser desenvolvido. Consideramos pois que o trabalho em conjunto com outros docentes contribui para que os atores educativos tenham um aumento no sentido de eficácia na colaboração, impulsionando-os a desenvolver práticas inclusivas em contexto de sala de aula regular.

De acordo com os resultados, há uma perceção de colaboração frequente entre os Docentes do Ensino Regular e Docentes do Ensino Especial ($M = 3.23$; $DP=.76$), o que poderá constituir mais uma explicação para o destaque destas escolas no âmbito da AEE. Sobre as práticas de colaboração, como apresentamos no capítulo teórico desta investigação, ao longo do percurso histórico educativo, os docentes, como agentes diretamente envolvidos na condução do processo de ensino e aprendizagem, tendem a desenvolver os seus trabalhos de forma isolada, o que os leva a uma sobrecarga diante da quantidade de exigências que cotidianamente lhes são colocadas. Diante disto, alguns autores, como Hargreaves (1998) e Thurler (2001) defendem a colaboração como um caminho para ultrapassar as barreiras apresentadas no campo da educação, a saber, os desafios presentes em sala de aula face à heterogeneidade dos alunos. Contudo, sabemos que a construção de um ambiente colaborativo não é tarefa fácil, visto que alguns fatores, como culturas de escolas, identidade docente, perceções e atitudes dos agentes educativos podem interferir no desenvolvimento de um trabalho em conjunto.

A colaboração como parte integrante do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem constitui um desafio para instituições e docentes, e para as mudanças nas culturas de escolas e na identidade dos docentes face ao trabalho. Sabemos, conforme a literatura que utilizamos e os vários estudos em torno das práticas de colaboração, que estas constituem uma das fontes promotoras da construção de um ambiente inclusivo. A esse respeito, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) afirmam que:

[...] os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipa composta por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos (p.84).

Com efeito, considerando os resultados desta investigação e a literatura que utilizamos, estas práticas são fontes promotoras da construção de um ambiente plural, inclusivo. O investimento no desenvolvimento de um ambiente inclusivo revela, dentre outras questões, a construção de práticas de colaboração; a partilha de saberes e experiências entre os agentes educativos; a condução de práticas que alcancem a heterogeneidade dos alunos e a educação para todos.

No que concerne a Eficácia na Gestão do Comportamento, conforme os resultados apresentados ($M = 4.52$; $DP = .66$), é um aspeto importante para a inclusão de alunos com NEE, pois, quanto mais os docentes se sentirem eficazes para gerir o comportamento dos alunos com NEE, mais os professores estarão abertos a incluí-los, uma vez que tal inclusão se torna uma ferramenta no processo de aprendizagem do aluno. Sobre isto, na literatura (Ilić-Stošović, Nikolić & Popadić, 2015) que utilizamos nesta investigação, o comportamento dos alunos com NEE, a depender da profundidade das NEEs, são uma das causas para que os docentes tenham resistência em incluí-los nas salas de ensino regular. Com efeito, o docente, ao considerar que pode atuar com alunos com NEE, ou seja, que tem a capacidade de gerir o comportamento destes alunos, mais inclusivo o professor será. Assim como apresentamos na parte teórica desta investigação, Avradmis (2002) afirma que:

It can be said that teachers who accept responsibility for teaching a wide diversity of students (recognizing thus the contribution their teaching has on the students' progress), and feel confident in their instructional and management skills (as a result of training), can successfully implement inclusive programmes (see the study by Soodak, Podell and Lehman, 1998, where receptivity towards inclusion was associated with higher teacher self-efficacy) (p.112).

Desta forma, quanto mais o docente sente que pode agir sobre determinada tarefa, maior é sua capacidade em incluir alunos com NEE na sala de ensino regular, sabendo que isto constitui um desafio diante das várias questões que perpassam a construção de um ambiente inclusivo. Ainda, sobre a Eficácia na Gestão do Comportamento, Hofman e Kilino (2014), em seus estudos, mostraram que os docentes que não se sentiam confortáveis em trabalhar com alunos com problemas comportamentais ou emocionais eram mais resistentes à inclusão. Assim, a Eficácia na Gestão do Comportamento, tal como apresentamos nos resultados e na literatura

utilizada, constitui um ponto importante para o desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para a inclusão de alunos com NEE.

Referente aos resultados das Atitudes dos Docentes Face à Inclusão, tomando por base as variáveis socioprofissionais, os resultados revelaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre as variáveis sexo e atitudes ($t(83) = -1.04, p = .30$). Este resultado é semelhante ao obtido por Filipe (2012), segundo o qual tanto os docentes do sexo masculino como do feminino apresentaram atitudes favoráveis quanto à inclusão de alunos com NEE.

Em outra via, quando analisamos a formação dos docentes e a função que exercem, os resultados evidenciam que os docentes que possuíam mais formação ($M= 4.50, DP = .53$) e especialização na área da educação especial ($M= 4.50, DP = .48$) conseguiam ter atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Acresce que, no que concerne à função exercida, os resultados apontaram que os docentes do ensino especial tiveram uma diferença estatisticamente e marginalmente significativa ($t(12.54) = -1.82, p = .09$), em relação aqueles que exerciam função como docentes do ensino regular. Estes resultados corroboram os encontrados nos estudos sobre o assunto, referidos no capítulo II desta investigação, nomeadamente os de Ainscow et. al (1997), Braga (2001), Campos (2001), Esteves (2007), Flores (2000), Formosinho (2009), Rodrigues (2003), a formação apresenta-se como necessária para responder às exigências da prática do ensino. Ademais, Simão et al. (2009, p.64) mencionam que a “formação inicial e formação contínua assumem-se, assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares”, significando melhoria na condução de um ensino que alcance a heterogeneidade da sala de aula. Referente às formações contínua e especializada, Flores (2000), Formosinho (2009) e Nóvoa (2002) sustentam que estas contribuem para que o docente repense a sua prática, buscando novos caminhos que melhorem a sua prática em sala de aula.

Ademais, Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) referem que a formação é um aspeto importante para que os docentes se sintam capazes de atuar com os alunos com NEE, ou seja, quanto mais os docentes têm formação na área da educação especial mais estes terão atitudes favoráveis frente à inclusão. Com efeito, à medida que o docente procura atualizar em seus conhecimentos e encontra novos desafios na prática do ensino, terá capacidade para dar respostas educativas à diversidade em sala de aula de ensino regular. Somando-se, nos estudos de Filipe (2012), Silva, Ribeiro e Carvalho (2013)

fazem referência à formação como um fator que relaciona-se com as atitudes dos docentes favoráveis à inclusão.

Sustentando esta necessidade de formação docente para atuar com alunos com NEE, constatou-se também na presente investigação que os docentes que têm especialização na área da educação especial demonstraram ter uma percepção da autoeficácia mais elevada que os docentes que não possuem especialização na área da educação especial. Isto nos revela que a especialização na área da educação especial é um fator importante para que os docentes sintam-se eficazes no trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos com NEE. Com efeito, considerando estes resultados, revela-se a necessidade de investimento da formação docente para atuar com alunos com NEE. É preciso que os gestores da escola em parceria com os docentes deem voz a estes atores educativos, no sentido de recolher informações sobre as suas necessidades que contribuam para a construção de ações de formação. Ainda, é importante que se fortaleçam as políticas educativas no sentido de que estas contribuam para a formação docente, tanto mais que a formação específica para atuar com alunos com NEE foi um dos destaques nos relatórios internacionais de ensino e aprendizagem, TALIS (2009; 2014), o qual constou que 50% dos docentes em Portugal demonstraram não ter formação suficiente para atuar com alunos com NEE em sala de aula de ensino regular.

Sobre os fatores da Percepção da Autoeficácia Face à Inclusão (TEIP), na variável sexo, constatamos que não houve diferença estatisticamente significativa, resultado que concorda com o estudo de Hofman e Kilino (2014), segundo o qual a variável sexo não interfere na eficácia docente sobre as práticas de inclusão de alunos com NEE em sala de aula de ensino regular. Assim sendo, tal como na atitudes dos docentes face à inclusão, a variável sexo não tem relação com a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão de Aunos com NEE.

Referente aos fatores da escala TEIP, Eficácia Para a Instrução (EII), os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas face aos níveis de formação dos docentes, mais especificamente os docentes do ensino especial, com mestrado apresentam um sentido de Eficácia Para a Instrução mais elevado ($M = 4.78$; $DP = .58$). Somando-se a isto, os resultados apontaram que docentes especializados apresentam um sentido de Eficácia Para Instrução mais elevado quando comparados aos docentes sem especialização na área da educação especial. Sobre isto, Hannu et al. (2012) mostraram, em suas pesquisas, que a formação docente para atuar com alunos com NEE é imprescindível para o crescimento das práticas de inclusão, sustentando

também Hofman e Kilino (2014) que a formação é um fator preponderante para o sentido da eficácia docente em relação à inclusão. Com efeito, de acordo com este resultado, bem como os demais que correlacionam o sentido de eficácia e as atitudes com a especialização, é possível identificarmos esta como um aspeto importante para contribuir junto às práticas educativas para a inclusão de alunos com NEE em sala de aula de ensino regular.

No que concerne às atitudes dos docentes quanto à inclusão de alunos com NEE, de acordo com os tipos de NEE, os resultados mostraram que os docentes resistem em incluir em sala de aula de ensino regular os alunos com autismo severo, multideficiência e surdocegueira congénita bem como alunos com distúrbios da linguagem da fala, ou seja, os professores consideram que estes alunos devem ser apoiados por docentes do ensino especial em salas de ensino especial. Quanto a outras necessidades especiais, os docentes apresentaram atitudes favoráveis face à inclusão, desde que os alunos tivessem um apoio em sala de aula de ensino regular. Estes resultados convergem com a literatura que utilizamos nesta investigação, na qual Avramidis (2002) e Neal (2016) revelam que os docentes têm atitudes mais favoráveis face à inclusão junto às NEEs mais leves, enquanto que os docentes apresentam resistência em incluir alunos com NEEs mais severas/permanentes, ou seja, o tipo de NEE interfere nas atitudes dos docentes face à inclusão. Hofman e Kilino (2014) demonstraram ainda que os docentes estão mais adeptos a trabalhar com alguns tipos de NEE, no entanto, mostram-se resistentes a alunos com problemas comportamentais ou emocionais. Com efeito, conforme este resultado e os dados da literatura que utilizamos, consideramos que o tipo de NEE e o local mais adequado para alunos com NEE severas/permanentes são aspetos importantes a serem pensados e debatidos no âmbito dos desafios que se apresentam para a inclusão de alunos com NEE.

Registámos ainda uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as Atitudes dos Docentes face à Inclusão e a opinião sobre a Colocação Mais Adequada de alunos Com NEE Severas/Permanentes (MAP) ($r = .41$; $p < .001$), indicando que os docentes terão atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE severas/permanentes, desde que estes estejam apoiados em salas de ensino especial. Sobre este dado, na literatura analisada, Neal (2016) afirma que discentes com NEE leves podem ser incluídos na sala de ensino regular em tempo inteiro, enquanto que os com NEE severas/permanentes não podem ser incluídos em tempo inteiro em sala de aula de ensino regular.

Constatámos ainda que a Perceção da Autoeficácia dos Docentes face à inclusão está correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com a opinião sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos Com NEE Mais Severas/Permanentes ($r = .41$ $p < .01$), resultado que se manteve para todos os fatores da Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão (TEIP) como: Eficácia Para a Instrução (EII) ($r = .36$; $p < .01$), Eficácia na Colaboração (EC) ($r = .31$; $p < .01$) e Eficácia na Gestão do Comportamento (EMB) ($r = .27$; $p < .01$).

O primeiro fator indica que os docentes se sentirão capacitados em ensinar alunos com NEE severas/permanentes se tiverem apoios ou estiverem em locais apropriados para atender às necessidades destes alunos. Sobre isto, na literatura que apresentamos no capítulo III, Bandura (1977) defende que os apoios dados para que a pessoa realize uma atividade são imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom senso de eficácia.

No que concerne os fatores Eficácia na Colaboração ($r = .31$; $p < .01$), apontou que quanto mais os docentes colaboram com outros membros da comunidade educativa, mais se sentirão eficazes na inclusão de alunos com NEE. No estudo de Park et al. (2016) os autores referem que esta eficácia na colaboração contribui para que os docentes melhorem as práticas com alunos com NEE. Sobre a “Eficácia na Gestão do Comportamento” ($r = .27$; $p < .01$), os resultados revelaram que quanto mais os docentes conseguem gerir o comportamento de alunos com NEE, mais se sentirão eficazes. Savolainen et. al (2012) destacam que, quanto mais o docente consegue gerir o comportamento dos alunos em sala de aula, maior será o sentido de eficácia do professor.

Os resultados da regressão múltipla hierárquica pelo método *enter* mostraram que as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão, a Perceção da Autoeficácia Docente, a especialização na área da educação especial e a função que o docente exerce predizem a opinião mais inclusiva do professor sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanentes. Estes resultados corroboram os obtidos por Neal (2016), que indicam que os docentes que têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE severas/permanentes assumem a referida opinião inclusiva sobre a Colocação Mais Adequada de alunos com NEE Severas/Permanentes.

Em síntese, os resultados obtidos na presente investigação convergem com os apresentados nos capítulos teóricos, nomeadamente a relação das Atitudes dos Docentes face à Inclusão e Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e variáveis

socioprofissionais, nomeadamente, especialização, função que o professor exerce e habilitação. É de referir também a relação das Atitudes dos Docentes face à Inclusão, Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão e seus fatores com a Colocação mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanentes.

Nas conclusões desta tese, faremos algumas reflexões acerca dos seus resultados, onde buscamos propor algumas contribuições e sugestões para futuras investigações na área da inclusão de alunos com NEE

Conclusão

Esta tese objetivou conhecer as atitudes e percepção da autoeficácia dos docentes face à inclusão, considerando que há aspetos que desafiam o desenvolvimento de boas práticas de inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Assim, procurámos integrar metodologias qualitativas e quantitativas que nos permitissem analisar e compreender os problemas e desafios que se apresentam face à inclusão de alunos com NEE nas escolas que se destacaram no âmbito da AEE no fator diferenciação e apoios.

Deste modo, tendo analisado o percurso da educação inclusiva de alunos com NEE numa perspectiva histórica, legislativa e os relatórios da avaliação das medidas da educação especial em Portugal identificamos desafios às respostas educativas a serem dadas à diversidade de alunos presente nas escolas de ensino regular, especificamente, os alunos com NEE. Com efeito, destacámos o papel da formação de professores e das culturas de colaboração para a educação inclusiva como possibilidades do desenvolvimento de práticas que atendam à heterogeneidade de alunos presente em contexto escolar.

Na revisão de estudos empíricos, nomeadamente no âmbito da colaboração, destacámos a importância de um trabalho em comunidade, por meio de partilha das práticas educativas, com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento docente. No que respeita aos estudos empíricos da autoeficácia, após a sua abordagem concetual, referimos a relação entre atitudes e percepção de autoeficácia docente, bem como a sua ligação a satisfação e motivação profissional docente. Constatamos também, nos vários estudos de revisão e de síntese bibliográfica, a relação das atitudes e percepção da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE.

De acordo com os objetivos prosseguidos, recorremos ao inquérito, por entrevista, direcionado aos diferentes atores educativos, e por questionário, direcionado aos docentes do ensino especial e ensino regular. Na sequência, apresentamos as principais conclusões, no que se refere às percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão e as atitudes e percepções da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE, procurando integrar estes dados

a) Percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas inclusivas

Para o estudo das percepções dos diferentes atores educativos sobre as práticas de inclusão desenvolvidas em contexto escolar e sobre a opinião face ao Decreto-lei 3/2008, foi realizada uma entrevista a 23 participantes de três escolas da Região Centro envolvidas nesta investigação. A partir dos resultados da entrevista, obtivemos um conjunto de categorias e subcategorias que nos permitiu identificar as diferentes percepções sobre estas práticas. Deste modo, estas categorias estão expressas em: *A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação, B- Práticas de colaboração, C- Posição face o decreto 3/2008 e práticas de inclusão, D- Desafios na aplicação do decreto, E- Necessidade de recursos humanos, F- Necessidade de recursos materiais, G- Desafios e dificuldades na prática educativa*. Fundamentado-nos nestas categorias e suas subcategorias podemos também identificar, a partir das frequências das respostas dos diferentes atores educativos, os aspetos convergentes, diferenciados e divertentes.

Acresce que também identificamos algumas práticas de inclusão e medidas educativas da educação especial que cruzaram com o que está expresso no Decreto-lei 3/2008, específico da educação especial. Também pudemos perceber algumas opiniões em comum, diferenciados e divergentes, dos diferentes atores educativos, sobre a aplicação deste decreto no espaço escolar. Sobre estes resultados, apresentamos nesta secção algumas conclusões que contribuem para dar respostas aos desafios presentes na inclusão de alunos com NEE no espaço escolar.

Deste modo, nas percepções dos diferentes atores educativos expressas na categoria *A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação*, há uma regulação diária do processo de aprendizagem do aluno com NEE, sendo presente o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica de acordo com a necessidade do aluno. Ainda nas percepções deste membros da comunidade escolar os assuntos da prática educativa são discutidos em sua maior parte em reuniões informais. Com efeito, percebemos que há respostas dadas por parte das escolas face às necessidades da heterogeneidade de alunos, atentando para a preparação dos alunos no percurso escolar e na vida em sociedade, conforme referido na literatura utilizada nesta investigação (Capucha, 2008; Correia, 1999; Cunha, 2010; Leite, 2011; Niza, 1996; Pereira et. al, 2018). No entanto, sabemos que essas respostas dependem também de um

conjunto de práticas que envolvem o planeamento, avaliação e participação de todos os elementos da comunidade educativa, conforme referimos ao longo do capítulo V.

É de mencionar também que os aspetos diferenciados apresentados nesta categoria, trazem algumas respostas aos desafios e dificuldades do fazer pedagógico para o atendimento dos alunos com NEE. Deste modo, sobre estes aspetos, os terapeutas da fala referem que as estratégias de diferenciação pedagógica ocorrem a partir da utilização das tecnologias de apoio. Além disto, foi referido por alguns atores educativos que dar melhores respostas aos alunos contribui para a sua autonomia e que a realização do trabalho em grupo contribui para a socialização do aluno.

Destarte, apesar da ausência de uma visão comum sobre os aspetos ligados ao fazer pedagógico, há respostas educativas ao desenvolvimento da autonomia do aluno, em específico, do aluno com NEE. Estes dados convergem com a legislação específica da Educação Especial, nomeadamente o Decreto-lei 3/2008 e o atual Decreto-lei 54/2018, que fazem menção à importância da capacitação do aluno para a vida social, política, cultural e económica (Capucha, 2008).

Sobre os aspetos relacionados com o planeamento e a monitorização, conforme os resultados apresentados nesta categoria, percebemos que ainda que haja níveis de monitorização do trabalho docente e da educação especial, seja a partir de reuniões de planeamento e avaliação, seja a partir dos relatórios de autoavaliação ou por meio da supervisão por parte da direção, aqueles constituem um dos aspetos que necessita de uma maior atenção por parte das escolas. Pois, conforme destacado em um dos indicadores, refere-se a importância de incluir temas relacionados com os avanços e necessidades dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento. Acresce a ausência de respostas dos encarregados da educação sobre estes aspetos, nas análises apresentadas o que revela uma necessidade de um maior envolvimento destes atores educativos nas reuniões de planeamento. Sobre este envolvimento, conforme discutimo no capítulo V, o atual Decreto-lei 54/2018 refere os direitos e deveres dos pais no envolvimento com a prática educativa.

Mencionamos também que o planeamento, a avaliação e participação dos pais na educação escolar dos filhos constituíram um dos pontos para melhoria presentes nos relatórios de síntese da avaliação das medidas da Educação Especial, conforme debatemos no capítulo V (IGEC, 2010/2011; 2012/2013). É preciso um maior envolvimento dos encarregados da educação junto às escolas, em particular junto às reuniões de planeamento, uma vez que estas constituem espaços para partilha de

informações que contribuirão para a inclusão do aluno com NEE. Somando-se a isto, é dada a importância dos gestores, docentes e membros da equipa-técnico pedagógica estarem conscientes da relevância frente à sua participação nestes espaços bem como nas discussões sobre os aspetos ligados às práticas inclusivas com os alunos com NEE.

Com base nos resultados apresentados na categoria da *C- utilização das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008*, nas respostas dos diferentes atores educativos, demonstrou um esforço dos responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem em utilizar da melhor maneira as medidas presentes no decreto para o atendimento das necessidades dos alunos com NEE. Também nesta categoria, face aos aspetos diferenciados apresentados nos resultados, destacamos aqueles que elucidam algumas contribuições e lacunas e/ou dificuldades na utilização das medidas educativas com base no decreto. Deste modo, os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica referiram que há flexibilização na utilização das medidas educativas, havendo uma monitorização desta aplicação, especificamente do PIT. Acresce que foi referido por estes atores educativos que há uma flexibilização do currículo, de acordo com o que a lei permite fazer e a depender da necessidade do aluno. Estes atores referiram também que há dificuldade em implementar algumas medidas pela insuficiência de recursos humanos e materiais e em utilizar o CEI para a inclusão dos alunos com NEE.

Diante disto, conforme mencionámos ao longo do capítulo V e temos debatido nesta secção, percebemos que há um esforço da comunidade educativa no que se refere ao cumprimento do que está expresso no decreto com o propósito de dar melhores respostas aos alunos com NEE. É evidente que há algumas dificuldades expressas na utilização das medidas, como o CEI, o qual, conforme as respostas destes atores educativos (Anexo IV), dificulta a inclusão do aluno em sala de aula de ensino regular bem como não medeia a saída deste aluno para a sociedade.

Sendo assim, é preciso reunir as informações de toda comunidade educativa relativas ao uso destas medidas para que sejam reavaliadas em suas dificuldades e seus desafios e organizadas com vista a dar melhores respostas face à inclusão. Acresce a necessidade em fortalecer as políticas educativas para que atentem para as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, buscando garantir os devidos apoios para a educação para todos e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

No seguimento, na categoria sobre a *D- Posição face ao decreto e de práticas de educação inclusiva*, os resultados apresentados no capítulo V, também nos trouxeram

algumas reflexões acerca das lacunas e contribuições presentes neste decreto. Assim sendo, conforme os resultados apontados pelos docentes e membros da equipa técnico-pedagógica, há um distanciamento entre o que está expresso no decreto e aquilo que se faz na prática, como dificuldades no âmbito da destinação de recursos humanos e materiais, gestão dos apoios destinados aos alunos com NEE, diferentes interpretações do decreto que acaba por interferir nas medidas corretas a serem utilizadas com os alunos com NEE.

Por outro lado, os docentes e membros da equipa técnico-pedagógica apontaram algumas contribuições deste decreto, nomeadamente, utilização das medidas educativas, valorização da educação inclusiva, contribuição para a ressocialização do aluno e clarificação de alguns aspetos do decreto anterior (Decreto-lei 319/91). Sobre isto, percebemos que ainda que haja dificuldades e lacunas presentes na aplicação deste decreto junto à prática educativa, conforme referimos no capítulo V, é importante que haja um documento legal que apoie os alunos com NEE.

Destacamos ainda, que dentre as alterações do atual Decreto-lei 54/2018 em relação ao Decreto-lei 3/2008, está o abandono de uma lei específica para a educação especial, por considerar que as respostas educativas devem ser dadas a todos os alunos, retirando também o termo Necessidades Educativas Especiais (Pereira et. al. 2018). De facto se a educação é para “Todos” promulgada pela Declaração de Salamanca (1994) e Declaração dos Direitos Humanos (1948), as respostas educativas precisam ser para todos, porém não podemos esquecer todo o processo histórico de lutas e conquistas para com os alunos com NEE, bem como a importância histórica do termo NEE, destacando os documentos que legitimam este termo, como o Warnock Report (1978) e a Lei de Bases do Sistema Educativo(1986).

Sobre as categoria E- Necessidade de recursos humanos e F- Necessidade de recursos materiais, os membros da comunidade educativa referiram que a ausência destes recursos para o apoio da prática educativa junto aos alunos com NEE. Esta ausência traz um impacto junto às respostas de inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente no tempo destinado ao atendimento dos alunos e a disponibilidade dos apoios individualizados; compromete o atendimento dos alunos com NEE e dificulta o ensino destinado a estes discentes devido à ausência de tecnologias de apoio. Estes dados divergem do que está proposto no Decreto-lei 3/2008 e no atual Decreto-lei 54/2018 sobre a destinação às escolas de recursos humanos e materiais necessários para o atendimento dos alunos com NEE, conforme discutimos no capítulo V.

É importante referir que em algumas categorias foram encontradas divergências nas respostas dos diferentes atores educativos, nomeadamente na *inclusão de temas sobre as necessidades e os avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento*, no processo de referenciação dos alunos, na contribuição do uso da CIF, na flexibilização do currículo. Acresce que também foram encontradas divergências nas respostas dos membros da comunidade educativa no âmbito do acompanhamento direto em sala de aula junto ao aluno com NEE e na solicitação dos técnicos por parte da escola. Estas divergências nas respostas dos diferentes atores educativos podem ligar-se função que cada um exerce, tendo em conta que estas perceções se relacionam com as necessidades de cada membro da comunidade educativa e eventualmente com as características das diferentes escolas que integraram esta investigação, uma vez que cada uma delas possui as suas particularidades na prática educativa. Sobre este fator escola, consideramos a importância de realizar estudos de caso no sentido de perceber as diferenças que integram a prática educativa para a inclusão de alunos com NEE, nestes espaços.

B) Atitudes e percepção da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE

O inquérito por questionário visando analisar as Atitudes e Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão de Alunos Com NEE foi dirigido a 81 docentes do ensino especial e ensino regular nas mesmas escolas onde foi aplicada a entrevista. Este questionário integrou escalas tipo *Likert*, tendo a Escala de Atitudes dos Docentes Face à Inclusão como objetivo analisar o grau de concordância em relação a declarações sobre inclusão de alunos com NEE severas/permanentes. Também utilizamos uma escala para medir a opinião do docente face à Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Mais Severas/Permanentes.

Para medir a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão utilizámos a escala de Sharma, Loreman e Forlin (2012), com um fator geral, composta por 18 itens e uma estrutura unifatorial e fatores específicos de suas subáreas, cada uma integrando seis itens, como: Eficácia para a Instrução, Eficácia na Gestão do Comportamento e Eficácia na Colaboração. Por último, utilizámos a escala da Colaboração entre Docentes do Ensino Regular e Docentes do Ensino Especial, unifatorial, sendo esta desenvolvida por Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb e Villa, em 1990 (adaptada por Carvalho, 2000) com cinco itens.

Obtivemos um conjunto de respostas que foram tratadas a partir de estatísticas descritivas e inferenciais. No âmbito das Atitudes e Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão, pudemos perceber que os docentes apresentaram atitudes favoráveis face à inclusão, revelando também ter uma Percepção da Autoeficácia Face à Inclusão de alunos com NEE. Estes resultados concordaram com a literatura utilizada nesta investigação (Gomes, 2016; Ilić-Stošović, Nikolić & Popadić, 2015; Neal, 2016; Park et al., 2016). Ainda, constatamos que há uma percepção regular da Colaboração entre os Docentes do Ensino Regular e os Docentes do Ensino Especial.

Constatámos também que houve uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as Atitudes dos Docentes Face à Inclusão e a Percepção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão. Ainda, foi possível verificar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as referidas variáveis e a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente.

Na análise da regressão múltipla hierárquica pelo método *enter*, constatamos que, as atitudes dos docentes, a percepção da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE, a função que o professor exerce e a especialização na área da educação especial predizem a opinião do docente sobre a Colocação Mais Adequada de Alunos com NEE Severas/Permanente. No estudo de Neal (2016) foi identificada uma relação estatisticamente significativa entre as atitudes dos docentes face à inclusão e a opinião docente sobre a colocação mais adequada para alunos com NEE severas/permanente.

c) Práticas, atitudes e percepções dos diferentes atores educativos sobre a inclusão

No âmbito da análise da percepção dos diferentes atores educativos sobre práticas inclusivas, atitudes e percepção da autoeficácia docente face à inclusão de alunos com NEE nas escolas consideradas nesta investigação, obtivemos algumas conclusões.

Assim, no que concerne aos resultados da entrevista, os docentes do ensino regular e membros da equipa técnico pedagógica referiram que sentem dificuldades a dar respostas educativas aos alunos com NEE, face à sua heterogeneidade. No âmbito dos resultados do questionário, os professores revelaram também não ser favoráveis na inclusão de alunos com NEE em sala de aula de ensino regular a depender do tipo de NEE destes discentes, nomeadamente, alunos com autismo severo, multideficiência e surdocegueira congénita e alunos com distúrbios da linguagem da fala. A luz destes dados e dos estudos apresentados na área (Avramidis 2002; Neal, 2016), consideramos

que o tipo de NEE pode interferir na condução do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os docentes podem não se sentir capacitados para ensinar alunos com NEE permanentes nas salas de ensino regular, não sendo aqueles a favor da inclusão destes alunos nestes espaços.

Sobre as práticas de colaboração, no âmbito da entrevista, foi possível identificar que estas são pouco evidenciadas pelos diferentes atores educativos, embora estejam presentes no âmbito formal nas parcerias com outras instituições, nas reuniões periódicas de departamentos e subdepartamentos, nas reuniões mensais e trimestrais e em reuniões informais entre pais, professores e membros da equipa técnico pedagógica. No âmbito do questionário, apesar dos resultados terem revelado perceções de colaboração frequente entre docentes de ensino regular e ensino especial, constatou-se também que não houve uma relação estatisticamente significativa da Colaboração Entre os Docentes do Ensino Especial e Ensino Regular e as Atitudes e a Perceção da Autoeficácia dos Docentes Face à Inclusão.

Ao longo da apresentação dos resultados destacámos a necessidade de se investir e fortalecer nas práticas de colaboração as quais, de acordo com os vários autores (Hargreaves, 1998; Narciso, 2007; Mendes, Almeida & Toyoda 2011), têm apontado para as contribuições que o trabalho em conjunto traz melhoria para a qualidade das respostas educativas frente à inclusão. A participação de todos na condução do processo de ensino e aprendizagem, a partilha de saberes, o desenvolvimento de práticas de colaboração são respostas educativas que trazem melhorias para a inclusão dos alunos com NEE.

No seguimento, alguns atores educativos revelaram que sentem dificuldades em ultrapassar determinados problemas dos alunos, que se sentem desafiados no preparo dos alunos para a vida social e que revelam ter necessidade de formação específica para atuar com os alunos com NEE. No que respeita à formação na área para atuar com estes alunos, no âmbito das Atitudes e Perceção da Autoeficácia Docente Face à Inclusão constatamos que a especialização na área da educação especial, a habilitação e a função que o professor exerce contribui para os docentes tenham atitudes favoráveis face à inclusão e tenham Eficácia para a Instrução destes alunos. Isto significa que a formação constitui como um dos aspetos fundamentais para a inclusão.

Com efeito, os vários autores considerados no capítulo II desta tese referem que a formação docente, quer no âmbito da formação inicial, quer no âmbito da formação contínua e especializada são caminhos viáveis para a construção de práticas de

diferenciação junto a diversidade de alunos presente em sala de aula de ensino regular (Ainscow et al. 1997; Braga 2001; Campos 2001; Esteves, 2007; Filipe, 2012; Flores, 2000; Formosinho, 2009; Rodrigues, 2003). Acresce que os estudos de Hofman e Kilino (2014) e Hannu Savolainen et. al (2012) revelaram que quanto mais formações na área da educação especial os docentes possuem, mais terão atitudes favoráveis face à inclusão bem como uma perceção da autoeficácia face à inclusão dos alunos com NEE.

Diante disto, consideramos que a formação docente constitui uma das componentes necessárias para dar respostas educativas condizentes com as heterogenidade de alunos presente em sala de aula, contribuindo para educação para “*todos*”. O caminho da educação para “*todos*” presente na Declaração de Salamanca (1994) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) se faz por meio de uma escola inclusiva. Esta integra aspetos já discutidos ao longo desta tese e responsabiliza aqueles que desenvolvem as políticas educativas, as instituições de formação, os membros da comunidade educativa a atentarem para os desafios e problemas do fazer pedagógico. A Educação para “*todos*” se concretiza quando é dada respostas para os problemas apresentados dentro e fora do espaço escolar, quando a teoria se aproxima da prática, a exemplo dos documentos legais e cursos de formação de professores.

De acordo com o que foi referido nesta investigação, podemos concluir que tanto as *perceções dos diferentes atores educativos sobre as práticas inclusivas* desenvolvidas no espaço escolar como nas *atitudes e perceção da autoeficácia docente frente à inclusão* apresentaram aspetos em comum e que foram confirmado nos estudos na área e que trazem a luz alguns desafios à construção de uma escola inclusiva.

Em suma, os resultados obtidos nesta tese integram alguns desafios ao desenvolvimento de boas práticas de inclusão, seja a nível organizacional das escolas, seja no campo pedagógico. Assim, torna-se fundamental um investimento em políticas educativas voltadas às escolas para responder as suas necessidades. Ainda, é necessário que se fortaleçam as práticas de colaboração entre os membros da comunidade educativa para que estes em conjunto consigam dar respostas educativas à heterogeneidade de alunos presentes na escola de ensino regular. Sustentamos também que os cursos de formação de professores estejam próximos a realidade de cada escola. Deste modo, é fundamental que estas instituições formadoras estejam em articulação com as escolas, tendo atenção para as necessidades sentidas pelos docentes.

d) Sugestões e contribuições para futuros estudos

Sabemos que toda investigação tem os seus limites, que não se concretiza da forma como se planeia, mas que nós enquanto investigadores entendemos que os limites que se apresentam, nos encaminham para reflexões sobre possíveis melhorias e aprimoramento de futuros estudos.

Neste contexto, consideramos a possibilidade de vir a realizar investigação no sentido de compreender melhor o efeito escola e as suas singularidades, o que nos remeterá para análises multinível e estudos de caso.

É importante referir que consideramos a relevância de vir a integrar também os alunos como sujeitos da pesquisa, objetivando conhecer as suas percepções face aos desafios do desenvolvimento das práticas inclusão de alunos com NEE.

Consideramos também importante uma maior aproximação das instituições formadoras de professores com as escolas, no propósito de desenvolver, seja por meio da pesquisa, seja por meio de estágios curriculares, projetos úteis e/ou ações de formação de professores que realmente tenham em conta os desafios que se lhes colocam. Essa aproximação entre estes espaços não só contribui para a construção de projetos de formação, para dar respostas as escolas sobre os desafios da prática educativa, mas também para o reconhecimento, por parte dos membros da comunidade educativa, sobre a importância da participação em trabalhos de investigação. Ressaltamos ainda que foi informado às escolas que integraram o trabalho de campo desta tese, que após a conclusão desta, voltaríamos a estes espaços para divulgar os resultados da pesquisa.

Consideramos que esta tese contribuiu com as pesquisas na área das práticas, atitudes e da percepções na comunidade educativa sobre a inclusão de alunos com NEE, onde esperamos que de alguma forma constitua um valor acrescentado, potenciando outros estudos na área, designadamente, abordagens qualitativas sobre a temática da percepção da autoeficácia docente face à inclusão.

Por fim, e tendo em conta o referido, ressaltamos que esta investigação não se encerra aqui, pois o próprio processo investigativo nos levou a pensar em novos caminhos e propostas inovadoras de futuros estudos, que possam também vir a contribuir para as práticas inclusivas nas escolas de ensino regular, aproximando a teoria da prática educativa e construindo novos saberes para a educação para todos.

Bibliografia

- Ainscow, M., Gordon, P. & Wang, M. (1997). *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Alper, S., Stainback, S., Stainback W., & Stefanich, G. (1999). A aprendizagem nas escolas inclusivas e o currículo. In: S. Stainback., & S. Stainback (1999). *Inclusão: Um guia para educadores (Magda França, Trad.)*. Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores - Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In A. Nóvoa (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.81-115). Porto: Porto Editora.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2,) 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Bandura, A. (1977 b). Self-efficacy: toward a Unifying theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentive. *Annu. Rev. Psychol.* 52 1-26. Stanford University, Stanford. California. Retirado em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K., Hitt, M. (Eds) *Great Minds in Management* 9-35. Oxford University. Oxford.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Association for Psychological Science*, . 1 (2) 164-180 .
- Bandura, A. (2009). Cultivate self - efficacy for personal and organizational effectiveness. In: Locke, E. (ed.) *Handbook of principles of organization behavior*. New York: Wiley.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edição 70.
- Bidarra, M. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3. Coimbra.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra : Quarteto, 2001.
- Chaves, M. (2017). *Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem*. (Tese de

- Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Retirando em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/79420>
- Campos, B. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Porto Editora, pp.31-45.
- Capucha, L. (Org) (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. (Dissertação de mestrado em Necessidades Educativas Especiais apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciência. Lisboa). Retirado em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão, 1*, pp. 15-29.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A. Coimbra.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor. Oficinha S. José, Braga. Braga.
- Cunha, C. (2010). *Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de adequação curricular no 3º ciclo*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirada em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1395>
- Dancey, C. & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para Psicologia*. Penso Editora. São Paulo.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto editora. Porto.
- Domingues, R. (2012). *A autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação Física apresentada à Universidade de Coimbra). Retirada em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/21973>

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2013). *Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Ed. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Disponível em: www.dgeec.mec.pt/np4/395.html
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Fim do Século Edições. Lisboa.
- Esteves, M. (2015). Formação Inicial de Professores: Saber mais para agir melhor. In *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), pp. 156-165. (ISBN: 978-972-8360-94-8)
- Esteves, M. (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e desigualdades: desafios contemporâneos* (pp. 279-286). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, colecção Ciências da Educação.
- Estrela, M. (2001). Realidade e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de educação*, 14(1). Universidade do Minho. Braga.
- Fava, M. (2011). *Dificuldades de aprendizagem: percepções e atitudes dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado em Necessidades Educativas Especiais apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8741/1/tese%20Final-cd.pdf>
- Ferreira, M.; Prado, S. & Cadavieco, J. (2015). *La educación inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos*. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.
- Fernandes, M. Gonçalves, J. (2000). Educar para a diversidade: um desafio à formação de professores. In Estrela, A. Feirreira, J. (2000). *Diversidade e Diferenciação*. Actas do IX Colóquio. Secção portuguesa da Arfise. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em: afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2016/01/AtasAFIRSE2015.pdf
- Fernandes, A. (2012). *Comportamento interpessoal do professor: um reflexo da sua auto-eficácia?* (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/9428>
- Filipe, S. (2012). *As atitudes dos professores de educação física face à inclusão nas aulas de educação física*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus) Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3489/3/SusanaFilipe.pdf>
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. ed. 1. Lisboa: Ministério da Educação/IEE.
- Flores, M. (2006). A Paixão pelo Ensino. In: Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto : Porto Editora
- Flores, M. (2015). *Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades*, *Educação*, 38 (1) pp. 138-146, ISBN e ISSN 1981-2582, ISSN 0101-465X

- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Fraga, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. (Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra). Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/11989>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1984). *O papel do educador. Extratos da palestra proferida no Centro Teotónio Vilela – FEBEM*. São Paulo.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P. (1995). Pedagogia do diálogo e conflito. In: Gadotti, M; Freire, P.; Guimarães, S. (1995). *Pedagogia do diálogo e conflito*, pp.24-36. Cortez Editora. São Paulo.
- Gadotti, M.; Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia do diálogo e conflito*. Cortez Editora. São Paulo.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa). Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/>
- Gomes, J. (2016). *A Satisfação e atitudes dos acentes face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na região autónoma da Madeira*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa). Lisboa. Disponível em: <https://bdigital.ufp/>
- Gomes, C., Cardoso, C., Lozano, D., Bazon, F. & Lucca, J. (2017). Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. *Revista de Psicopedagogia*, 34 (104), pp.158-168.
- González, P. Uma experiência de diferenciação pedagógica na formação inicial de professores, (2000). In Estrela, A. Feirreira, J. (2000). *Diversidade e Diferenciação*. Actas do IX Colóquio. Secção portuguesa da Arfise. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em: afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2016/01/AtasAFIRSE2015.pdf
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal.
- Hofman, R. & Kilino, J (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*. 1 (2), pp. 177-198. ISSN 2330-9709.
- Ilić-stošović, D., Nikolić, S. & Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, 14 (3), pp. 345-365.

- Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGEC. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial: respostas educativas. 2011-2012*. Ministério da Educação – IGEC. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2013). *Educação Especial: respostas educativas. 2012-2013*. Ministério da Educação. Lisboa. Retirado em: <http://www.ige.min-edu.pt>
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Quarteto Editora, Coimbra. Coimbra.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. London:Routledge.
- Larocca, P. Girardi, P. (2011). Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. pp.1932-1948. *Publicação em actas do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* da Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Revista Educação, sociedade & culturas n.º 48, pp. 69-91*. Ed. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In: SimSim, I. (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 9-25.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Ed. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Leite, T. (Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar a vida independente. Organizado pela CERCICA, Caiscais, 3 de dezembro.
- Léon, D. (2011). Análise fatorial confirmatória através dos softwares R e Mplus. (Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>
- Laochite, R., Costa Filho, R., Matos, M. & Sachimbombo, K. (2016). A autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia escolar e educacional*. 20 (1). pp.24-54.São Paulo.
- Marques, G. (2006). *As crenças na inclusão e o conceito de auto-eficácia dos professores: contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento Inclusivo*. (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto). Porto. Disponível em https://sigarra.up.pt/icbas/pt/pub_geral.pub
- Martins, I. (2015). Formação inicial de professores _ Um debate inacabado. In: *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) (Orgs). pp. 176-190. (ISBN: 978-972-8360-94-8).

- Mendes, E.; Almeida, M. & Toyoda, C. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. rev. [online]*, n.41, pp. 80-93. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003><http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>
- Moital, D. (2012). *Ambiente escolar e inclusão: perspetivas de professores*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialidade em Teoria e desenvolvimento curricular apresentado à Universidade de Lisboa). Lisboa. Disponível em: [repositorio.ul.pt › Instituto de Educação \(IE\)](https://repositorio.ul.pt/Instituto%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(IE))
- Monteiro, S. (2011). *Atitudes de professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado de Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa). Lisboa. Disponível em: [recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1488](https://repositorio.ul.pt/handle/10437/1488)
- Monteiro, C. (2014). *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – Um estudo de caso*. (Tese de doutorado em educação apresentada à Faculdade Portucalense). Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/1576>.
- Moreira, J.; Lima, L. & Lopes, A. (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/.../t3c61.pdf
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/.../t3c61.pdf
- Neal, B. Cuevas, J. (2016). An examination of educators' attitudes toward inclusion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6, pp-26-37 Issue 4.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, nº 2, pp. 139-149.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa. Lisboa.
- OCDE. (2018). *Inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS)*. Retirado em: OCDE. Disponível em: www.oecd.org/talis.
- OCDE. (2014). *Perspetivas das políticas de educação*. Publicado em OCDE. Disponível em: www.oecd.org
- Oliveira, R. (2014). *Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoios e a sua avaliação*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt>

- Outeiro, D., Leitão, C. & Reis, V. (S.d). *As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://www.iscia.edu.pt/atitudes-dos-professores-do-ensino-secund%C3%A1rio-face-%C3%A0-inclus%C3%A3o-de-alunos-com-necessidades-educativas> em 20/03/2019
- Pacheco, J. (1995) *Formação de professores. Teoria e prática*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Pacheco, J. & Flores, M (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção escola e saberes 16. Porto editora. Porto.
- Park, M., Das, A., Dimitrov, D. & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 16 (1), pp.2-12 doi: 10.1111/1471-3802.12047
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica* , 2 (XXIV), pp. 247-262
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII (1),pp.23-47.
- Pereira et. al. (Orgs) (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Prata, C. (2013). Perceção dos professores do ensino básico e secundário e avaliação do sentido de eficácia perante os alunos com deficiência. (Tese de doutoramento em educação apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã). Covilhã. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/>.
- Rebocho, M., Saragoça, M. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Ed.) *Educação inclusiva: concepções e práticas*. pp.38-48 Edição: CIEP. Évora.
- Ribeiro, M., Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4867>
- Rodrigues, P. (1999). Visitas efectuadas às escolas – Relatório. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-189.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. pp. 13-34 Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. pp. 89-101 Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007) *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2, FEEL, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Profedições, Porto.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Editor Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa.

- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada: conceitos, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In: Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. pp. 152-165. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. (2015). Formar Professores, Melhorar a Escola, Mudar a Sociedade. In: *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), pp. 166-175. (ISBN: 978-972-8360-94-8)
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser professor – satisfação profissional e papel das organizações de docentes*. Ed. Instituto Politécnico de Castelo Branco Associação Nacional de Professores. Castelo Branco.
- Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão. Um guia para educadores* (Magda França, Trad.). Porto Alegre: Artes médicas Sul.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), pp.63-83.
- Sanches, I. (2012). Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. *Revista Espaço Pedagógico*, 19 (1), pp.102-120. Passo Fundo.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M & Malinen, O. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1),pp. 51-68.
- Seco, G. (2001). A Satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25(2), pp. 83-102.
- Seixas, A.M., Bidarra, M.G., Damião, M. H., & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas: Da reforma dos anos 70 às repercussões do processo de Bolonha. In M. A. Melo, I. V. do Nascimento (Org.), *Licenciaturas: Métodos e práticas em diálogo* (pp.137-150). São Luís: EDUFMA.
- Silva, J. Morgado, J. & Gomes, C. (2009). Satisfação, stresse profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: que relações? *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.135-153.
- Silva, M. (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa).
- Silva, M. , Ribeiro, C. , Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas de professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 47-1.

- Silva, T. (2012). *Escola inclusiva: conceções e práticas de avaliação formativa dos professores do 1º ciclo*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa. Porto).
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Revista de Ciências da Educação*, nº 8.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2009-2010). *Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's*. European Union.
- Thurler, M. (1994). Da organização escolar à prática pedagógica: limites, miragens e perspectivas de mudança. In: Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994) .pp. 91-109. Cadernos de Inovação Educacional.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Torres, L. & Palhares, J. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais de educação*. Edições Humus.
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy : its meaning and measure. *Review of educational research*. 68 (2), pp- 202-248.
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, pp. 783-805.
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de professores e educação inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Fernando Pessoa).
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Legislação consultada

- Assembleia Geral da República. (1948).Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acesso em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Lei nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Acesso em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth...
- Lei nº 35/90. Diário da República – I Série - de 25 de Janeiro. Dispõe sobre a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios prestados as pessoas portadoras de deficiência. Acesso em: <https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/335264/.../maximized?...SERIEI...>

Lei nº 319/91. Diário da República – I Série – Nº 193 de 23 de Agosto. Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas. Acesso em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized>

Decreto-lei 344/89. Diário da República – I Série – Nº 234 de 11 de Outubro. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Acesso em: <https://dre.pt/home/-/dre/details/maximized>

Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE. Acesso em: <https://dre.pt/.../normal?q=Decreto-Lei+n.º%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>.

Decreto-lei nº 54/2018. Diário da República – I Série – Nº 129 de 6 de Julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Acesso em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Portaria n.º 29/2012. Diário da República – I Série – Nº 37 de 6 de Março de 2012. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências. Revoga a Portaria n.º 4/2010, de 20 de janeiro. Acesso em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/175291/details/normal?q=lei+29%2F2012>

Ministério Público de Portugal. (1975). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Procuradoria Geral da República. Proclamada pela resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de 1975. Acesso em: gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf

ANEXOS

ANEXO I – Guião da entrevista aplicada aos docentes de ensino regular e ensino especial, membros da equipa técnico-pedagógica e encarregados da educação.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistador:

Entrevistado:

Local/data:

Recursos:

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 - Ética e propósito da entrevista	Explicar ao participante que a entrevista trata-se de uma pesquisa do doutoramento e que será mantido a confidencialidade da mesma.	Agradecimento pela participação do entrevistado; Procedimentos éticos; Pedir autorização para a utilização dos instrumentos de recolha dos dados (gravador); Explicar o objetivo da pesquisa.	_____

<p>Bloco 2 - Caracterização profissional</p>	<p>Cargo desempenhado e experiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação profissional (formação, professor do ensino regular ou professor de apoio); - Experiência profissional (tempo de serviço). 	<ul style="list-style-type: none"> -Atua como professor do ensino regular ou como professor de ensino especial? -Qual a formação? -Tem formação na área da Educação Especial? (Especialização) - Se é professor de ensino especial com especialização em educação especial, por que optou pela área? - Sente que os professores estão preparados para atuar com alunos com NEE? - Sente necessidade de formação para atuar com alunos com NEE? Por quê? - Quanto tempo de serviço na área? (professor de Ensino Regular ou Ensino Especial) - Considera que a experiência na atuação com alunos com NEE contribui para inclusão dos mesmos? Por quê?
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">Bloco 3 – Prática Profissional</p>	<p>Conhecer quais práticas tem sido adotadas para a inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação/capacitação e dificuldades apresentadas na prática com alunos com NEE -Atividades que contribuem para inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular (docentes e membros da equipa técnico-pedagógica) - Trabalho entre pares e trabalho colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> Sente-se capaz de atuar com alunos com NEE? Por quê? -Quais as dificuldades encontradas na prática educativa? -Como professor de ensino regular quais os desafios apresentados em sala de aula que dificultam a inclusão de alunos com NEE? -Como professor de ensino especial, quais funções desempenha? - Como professor de ensino especial quais os desafios no tocante à inclusão de alunos com NEE? -Realiza atividades diferenciadas em sala de aula? - Regula individualmente o processo de aprendizagens dos alunos? -Elabora estratégias de aprendizagens para os alunos com NEE? Como são? -- Há flexibilização do currículo para os alunos com NEE? Há dificuldades apresentadas frente à esta flexibilização? Quais? -Como são efetivadas as aulas de apoio aos alunos com NEE? - Nas reuniões de planeamento há inclusão de temas relacionados com as dificuldades e avanços dos alunos com NEE na sala de aula? -Os documentos estruturantes da escola a Educação Especial têm sido alvo de avaliação e planeamento? - Na escola existe mecanismos de monitorização da Educação Especial? Quais? - Desenvolve trabalhos de tutorias através da figura do aluno e/ou professor? - Há monitorização dos resultados do trabalho docente? - Os alunos trabalham em conjunto? - Considera importante a interação professor/ aluno para a inclusão de alunos com NEE? - Considera importante a interação aluno/aluno? Por quê? - Há um trabalho em conjunto com os professores de ensino especial? - Há um trabalho em conjunto com os professores de ensino regular? Como ocorre?
---	--	--	---

<p>Bloco 4- Decreto-lei 3/2008</p>	<p>Compreender quais as opiniões dos diferentes atores educativos sobre a evolução da legislação da educação especial e a implementação do atual Decreto 3/2008</p>	<p>Satisfação e incidentes críticos</p> <p>Implementação do decreto junto aos alunos com NEE</p> <p>Medidas e estruturas organizativas do Ensino Especial</p>	<p>- Considera que o atual decreto alcança os propósitos da inclusão? Por quê?</p> <p>-Quais os avanços e retrocessos do Decreto-lei 3/2008 em relação ao decreto anterior?</p> <p>- Considera que o decreto-lei beneficia o atendimento aos alunos com NEE? Por quê?</p> <p>-O atual decreto tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos com NEE?</p> <p>-Em quais situações contribuem e em quais situações não contribuem?</p> <p>-Como tem sido implementado o decreto na prática educativa?</p> <p>-O que ocorre na prática e quais as dificuldades encontradas?</p> <p>-Os alunos com NEE têm sido atendidos corretamente junto às medidas da educação especial?</p> <p>Considera que os alunos com NEE referenciados são avaliados corretamente?</p> <p>-Participa ou já participou no processo de referência dos alunos com NEE?</p> <p>-Tem contribuído para o processo de referência? Considera importante a participação? Por quê?</p> <p>-Está de acordo com o processo de referência?</p> <p>-Quais as dificuldades encontradas para a inclusão do seu/sua filho(a)? Quais os avanços? O que precisa melhorar?</p> <p>-Sente que seu/sua filho (a) tem avançado nas suas aprendizagens? Por quê? Eles têm sido bem apoiados?</p>
------------------------------------	---	---	---

	<p>Compreender as opiniões dos diferentes atores educativos sobre a evolução da legislação da educação especial e sobre a implementação do atual decreto-lei 3/2008</p>	<p>Medidas educativas e estruturas organizativas do Ensino Especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos referenciados têm um PEI desenvolvido consoante as suas necessidades? - A utilização da CIF para a avaliação dos alunos , tem contribuído para a sinalização destes? Por quê? -Considera que o PEI contribui para o processo de ensino e aprendizagem? - O PEI é utilizado para a transferência dos alunos a outras escolas? - Os professores participam na elaboração do PEI? - Os alunos com NEE de carácter permanente têm sido atendidos pelo CEI (quando não há possibilidade de utilizar o currículo normal)? - A elaboração do PIT tem sido efetivada para os alunos que possuem o CEI? - Quais a dificuldades encontradas na implementação do PIT? - Há flexibilidade neste documento? - Há um acompanhamento e monitoramento do PIT na sua implementação? Quem faz esse acompanhamento? - O PIT está de acordo com as habilidades e interesses dos alunos que o possuem? _ Concorda com o PIT para seu/sua filho? - Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE (estes tem prioridades)? - Os alunos com NEE de carácter permanente estão apoiados pelas escolas de referência e unidades de ensino estruturado, e unidades de multideficiência? - Os alunos que integram as escolas de referência, unidades de ensino estruturado e unidades de multideficiência têm tido avanços no processo de ensino-aprendizagem? Quais avanços? - Há acompanhamento direto em sala de aula aos alunos com NEE? - Quais as dificuldades sentidas no trabalho dos encarregados da Educação junto ao alunos com NEE?
--	---	---	--

	<p>Compreender como os recursos humanos e materiais têm contribuído para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular</p>	<p>Opiniões acerca da destinação dos recursos humanos e materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos projetos educativos estão presentes as acessibilidades físicas do espaço escolar? - Considera que a escola, em seu espaço, está adaptada para atender os alunos com NEE? - Quais as necessidades em recursos humanos para atenderem os alunos com NEE? - Na escola há materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio disponíveis para atender os alunos com NEE? Considera que são suficientes? O que acrescentaria? - Na escola há técnicos suficientes para atender as necessidades dos alunos, particularmente, os com NEE? Caso não haja, a escola tem solicitado? - Há apoios suficientes para os alunos com NEE? - A escola estabelece parcerias com instituições? Quais? - Considera importante essa parceria? Por quê? - A escola dispõe dos serviços da Psicologia? Como atuam frente à inclusão dos alunos com NEE? Quais as dificuldades sentidas? - Na Escola de Referência os equipamentos estão adaptados para o desenvolvimento da ação educativa dos alunos com NEE?
--	--	---	---

ANEXO VIII – Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria G- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação

Categoria A – Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação – Docentes do ensino regular e ensino especial.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
A. Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação	A1. Inclusão de temas sobre as necessidades e avanços dos alunos com NEE nas reuniões de planeamento	A1.1 Não ocorre	ER2. Não. Nunca nos puseram essa questão. [...]mas não planificam trabalhos nas reuniões. EE4. Não, nem todas. EE5. É assim nós não temos reuniões específicas de planeamento. Portanto, lá está, foi uma das coisas que nós pusemos nos nossos relatórios de atividades [...]. ER6. Não, nem por isso.
		A1.2 Ocorre semanalmente a nível da Educação Especial	ER1. Nós habitualmente temos reuniões semanais de equipa de trabalho, ao nível da Educação Especial e portanto, todas as semanas nós fazemos um ponto da situação do progresso de cada aluno [...].
		A1.3 Ocorre trimestralmente nas reuniões de Conselhos de turma	EE4. E depois temos, reunimos o Conselho de turma, pronto, que são as reuniões que estão institucionalizadas num é?! Digamos assim, marcadas a cada trimestre e depois é avaliado o aluno.
		A1.4 Ocorre no final do Período nas reuniões intercalares	EE4. As de, as intercalares, pronto há umas reuniões antes da avaliação final de período e nessas reuniões onde estamos todos, pronto aí fala sempre no âmbito da Educação Especial.
		A1.5 Ocorre sempre que há possibilidade	

A2. Formas de intervenção e estratégias de diferenciação pedagógica	A2.1 Através de atividades de linguagem	<p>ER1. Estratégias pra eles. As estratégias com os alunos que neste momento tenho, tem que ver mais com a parte da língua materna, como eles conseguem a parte da expressão escrita e da expressão oral que tem tido... eu trabalho com alunos com dislexia e portanto é sempre, as estratégias estão sempre definidas nessa base.</p> <p>EE4. [...] mas aquilo depois é um bocadinho complexo para eles a momorizarem e depois dessa aula com eles, tive que selecionar aquilo que era fundamental, portanto selecionamos, fizemos umas tirinhas só com aquele textosinho, muito, muito simples. O Básico principal e aquilo que era importante e depois agrafamos aquilo e depois eles iam a turma e iam lendo aquelas tirinhas.</p> <p>EE5. Depois vai ver que nós vamos mostrar um livro gigante onde nós trabalhamos aquele conto, fizemos com imagens e ele depois apresentou a turma, apresentou na biblioteca, já fez o da lã e da Neve e portanto a avaliação do português foi proporcional a esse nível, portanto é assim que se faz. [...] portanto como ela tem dificuldade a falar, portanto ela escreve e apresenta na turma o avatar, portanto é uma estratégia de comunicação.</p> <p>EE8. Se ele necessita mais motivado para a atividade no quadro, para fazer uma grelha no quadro com casos especiais de leitura, isso até estamos a trabalhar isso numa ficha, mas até faz sentido irmos ao quadro porque ele até está mais desatento e não lhe apetece estar muito sentado, então vamos ao quadro, vamos brincar e o colega mesmo participa e vamos ver quais são as palavras. Percebe? Este tipo de acesso ao conhecimento de outra forma.</p>
	A2.2 Realiza atividades diferenciadas a partir das fichas adaptadas	<p>ER6. São fichas adaptadas, normalmente são fichas adaptadas.</p> <p>ER10. Fichas adaptadas.</p> <p>ER11. Sim, sempre, elaborava atividades diferenciadas para os alunos, diferentes de todos os outros. Fichas diferentes, tentava ocupar com situações mais diversificadas.</p>
	A2.3 Não realiza atividades diferenciadas para os alunos com NEE devido a ausência de tempo	<p>ER2. Não. É nessa necessidade que sinto, que não tenho acesso e assim não há tempo praticamente para o professor. Hoje em dia turmas grandes de vinte e tal alunos, estar a fazer um trabalho diferenciado pra um aluno com</p>

Necessidades Educativas Especiais, não é fácil por essas coisas em prática em sala de aula,

A2.4 Realiza atividades diferenciadas em sala de aula de acordo com a necessidade do aluno

EE4. Sempre, sempre, tem que ser. Depois consoante o diagnóstico desses alunos, as características, as suas necessidades, cada aluno tem a sua, tem a sua, o seu programa num é?

EE5. Tem que ser. E até faz avaliação, é tudo diferente. Por exemplo, o A teve aqui a nível do português, ele trabalhou um conto do Virgílio Ferreira, que foi que a galinha e a partir a avaliação foi feita, ele fez.

ER6. Sim. Nós estamos sempre a trabalhar com esses garotos, nós queremos é que eles consigam o melhor e vemos se não dar de uma forma, tentamos ir pra outra forma, sim.

EE7. Normalmente tenta-se levar tudo para a parte prática e tentamos com que as aprendizagens passem o mais próximo da realidade possível, sempre.

EE8. Depende do aluno, é que tem tudo a ver com a atividade que se faz com o aluno. Jogos, trabalhos no quadro... é preciso manter a intensão, depois a atividade surge, depende de como o aluno está nesse dia.

ER12. Tem que ser por exemplo, nós não podemos na sala de ensino regular, estão a fazer uma ficha de matemática num é?! Eles não conseguem fazer a ficha sozinhos e não pode ser adequada a idade deles, tem que ser adequada ao nível deles. Porque a idade não corresponde ao nível cognitivo.

ER11. Tento fazer na medida do possível.

A3. Estratégias de trabalho em grupo	A3.1 Trabalho em grupo a partir das atividades extraescolar e estudo do meio	<p>EE4. Vão às viagens, às visitas de estudos com todos. Todas as atividades que o agrupamento faça, onde a turma esteja os alunos da Educação Especial estão. Portanto, eles são sempre em tudo... só se houver, por exemplo, estou a me lembrar da Daniela, tem as dificuldades motoras, as vezes tem um bocado de, pronto em vez de fazer o passeio a pé, esse aluno já não pode ir a pé.</p> <p>ER6. Sim, ligados a estudo do meio. Mais o estudo do meio, pra trabalhos de pesquisa, em grupo, mais o estudo do meio.</p> <p>EE7. Conhecimento do mundo, atividades da vida diária também, há várias disciplinas que eles trabalham em conjunto.</p> <p>ER11. Algumas, algum trabalho de ciências, por exemplo, trabalhos práticos. Faziam apresentações de trabalho em grupo, desenvolvíamos trabalho e depois apresentávamos.</p>
	A3.2 Ocorre trabalho em grupo a depender do tipo de necessidade do aluno	<p>EE3. Procuramos que esses, que as atividades não sejam muito diferentes, não haver muita discrepância entre umas e outras não é? Mas muitas vezes funcionaria melhor se fosse individual.</p> <p>EE5. Eu tenho um aluno, por exemplo, do primeiro ano tem umas capacidades cognitivas fantásticas, mas que tem uma deficiência congênita no cérebro, portanto tem uma deficiência do lado esquerdo e tem uma dificuldade no olho esquerdo também, portanto tem uma visão residual do lado esquerdo. Quando fomos fazer uma visita de estudo no final de ano eu fui especificamente para aquele aluno, portanto ele não deu trabalho porque ele é perfeitamente autónomo mas eu estive sempre muito mais centrada nele, na questão do equilíbrio, na questão do almoço, na cantina da escola onde nós fomos almoçar, portanto partir a carne, portanto estive mais vocacionada pra ele, pra ele e de resto ele é que andou normalmente, eu é que estive com mais atenção para minimizar as dificuldades dele, mas ela andou, esteve.</p>
	A3.3 A partir do desenvolvimento do diálogo entre os alunos	ER12. Depende das necessidades que eles possam ter nalgum tema.
	A3.4 A partir do trabalho com as tecnologias de apoio	<p>EE3. [...] diálogos entre eles também de entrevistas, alguns dos temas desse género.</p> <p>ER9. Neste momento tenho alguns alunos a trabalhar em trabalho de grupo, portanto, usando as novas tecnologias, por exemplo, usando os Tablet da</p>

		nossa biblioteca estou a lembrar de uma atividade em concreto. Estão em grupos e estão incluídos também os alunos CEI.
	A3.5 Ocorre a partir do trabalho dos psicólogos na orientação vocacional e profissional	ER1. Face a inclusão dos alunos nós temos duas psicólogas na escola, no agrupamento, uma delas está mais vocacionada para a parte da orientação vocacional, profissional.
	A3.6 Utilização das tecnologias de apoio	ER1. [...] com recursos da tecnologia de apoio, varia. EE3. Ensinar-lhes algumas novas tecnologias e com o Ipad, com o computador para eles saberem pesquisar, pesquisarem e encontrar no Google coisas diferentes. Sim, acho que sim. EE5. Por exemplo, uma estratégia, eu vou pegar aqui, olhe vou pegar por exemplo uma aluna que eu tenho, ela vem com surdez, ela tem aparelhos, ela ainda ouve, mas por exemplo, o tipo de linguagem dela, ela praticamente não entende aquilo que ela diz e como é que nós vamos ultrapassar isso para ela apresentar o trabalho pra turma? Nós ultimamente utilizamos uma ferramenta digital que é um avatar [...]. ER9. Sim, sim, sim, sim. Desde as novas tecnologias as técnicas diversificadas, ou seja, portanto, não me limito a aceitar propostas de trabalho cuja concretização seja uma técnica única, portanto, sempre diversificando o mais possível as atividades.
A4. Impacto da realização do trabalho em grupo com os alunos com NEE	A4.1 O trabalho em grupo contribui para a socialização dos alunos com NEE	EE7. Uma questão de socialização deles também né? E de integração na turma com os restantes colegas e com Necessidades Educativas Especiais e de integração na turma com os restantes colegas com necessidade educativas ou não. Isto é, a socialização entre eles é ótima, pra eles poderem se sentir bem e estarem a vir pra escola também, num é?
	A4.2 Trabalho em pares contribui para a aprendizagem no âmbito da leitura, escrita e matemática	ER1. [...] por exemplo, eu estou a lidar do caso dos alunos que tive hoje de manhã, são dois alunos com dislexia que estão em pontos diferentes, níveis diferentes, até mesmo do conhecimento da língua materna, porque um dos alunos está matriculado no segundo ano e está ainda a concorrer com o do primeiro, portanto ainda está com necessidade de aprender o conceito de letras, as sílabas, o conjunto de letra, sílaba e palavra, ainda está a seu nível. O outro aluno está num contexto já mais avançado, já está em contexto de palavra e de frase, no entanto há exercícios que podem ser feitos em

<p>A5. Trabalhos de tutorias através da figura professor/aluno e aluno/aluno</p>	<p>A5.1 Realiza trabalho de tutoria a partir do trabalho com alunos em diferentes níveis</p> <p>A5.2 Realiza trabalho de tutorias com alunos do 2º Ciclo em articulação com docentes</p> <p>A5.3 Trabalhos de tutorias com alunos com NEE a partir da articulação do professor com os encarregados da educação</p>	<p>parceria, até porque o facto de estar a níveis diferentes podem ajudá-los a desenvolverem num é? Hoje de manhã estiveram a fazer exercício de identificação de absolutos em imagens, a necessidade de ter que nomear a frente, de descrever o que tem a frente, portanto o alargamento lexical, muitos deles tem portanto um léxico muito pobre e isso depois também dificulta a parte escrita e a parte da criação da linguagem, num é?</p> <p>ER2. [...] barulhentos e não consigo fazer grupos maiores porque não iria resultar muito ali na turma, se calhar até resultaria, mas normalmente é a pares, um trabalho a pares. As leituras, escrita por resolução de algum problema na área da matemática, é assim.</p> <p>EE7. Em pequeno grupo? Há tudo, há língua portuguesa funcional, matemática funcional, há tudo.</p> <p>ER1. Mesmo alunos que estejam em situações diferentes [...] portanto eles trabalham em parceria mesmo em níveis diferentes.</p> <p>EE8. Sim. Esse trabalho de tutoria normalmente os alunos do 2º Ciclo, no 1º Ciclo... então vamos um bocadinho mais atrás.</p> <p>EE8. Normalmente eu faço essa tutoria do aluno. Quando chegamos ao 2º Ciclo todos os alunos com problemas de comportamento ou o que for, tem tutorias do professor, de um diretor de turma para organização pessoal, para comportamento, integração, o que for.</p> <p>EE8. No caso dos alunos da Educação Especial, nós professores da Educação Especial é que somos os tutores deles, nós é que nos encarregamos de ver o horário, mochila, se almoça, apesar do diretor de turma está sempre muito em cima, nós professores também temos com esses casos mais especiais temos a tutoria do aluno sim e aí o contato com a família é estreitíssimo. Sempre que possível, de um lado e do outro obviamente.</p>
--	--	--

A6. Bases de aulas de apoio para alunos com NEE	A6.1 A partir da distribuição dos tempos	<p>ER2. Aqui, portanto eles têm, o apoio é distribuído por horas ou de tempos e tem um X de horas ou de tempos por semana com o professor de apoio do Ensino Especial. Certo?</p> <p>EE4. [...] retira da turma um aluno, um determinado tempo.</p> <p>EE5. [...] portanto, tiveram foi mais tempo de apoio fora [...]ah e retiramos nas horas das disciplinas em que eles não vão, quando a turma tem a físico química eles estavam conosco, pronto, os de CEI, os de CEI, as adequações procuramos estar da turma e ter o mínimo de tempo na sala de apoio para suprir as tais dificuldades a nível da percepção, dessas coisas, pronto.</p> <p>EE7. Os outros não têm, tem o professor da Educação Especial pontualmente durante a semana. Tem o, depende do aluno, tem um, dois, três, quatro tempos por semana. Os outros não, os outros tem dez, quinze tempos por semana.</p> <p>EE8. Então, os alunos têm tempo atribuído para estar comigo, é o trabalho estar preparado para cada um deles [...].</p> <p>ER9. [...] é uma professora, entre aspas, principal deles, porque depois vão, por exemplo, dois tempos de quarenta e cinco minutos a minha aula e vão outros dois tempos a educação física, por aí, portanto [...].</p>
	A6.2 A partir da articulação entre docentes da educação regular e especial	<p>ER2. Ah, sim, sim. Pra além de ter um aluno, no caso eu tenho um aluno NEE, é assim eu tenho o apoio educativo com a professora da Educação Especial, mas também tem outros tempos de apoio na minha sala com outra colega e eu também sempre diretamente, assim aquela [...].</p> <p>ER6. Sim, como tinha dito, eu me reuno com a minha colega e ela, normalmente, a colega trabalha mais a problemática da criança.</p> <p>EE8. [...] articulação com os técnicos e professores [...]. E então de que maneira é que faço? As vezes quando a matéria é muito específica e é necessário mesmo o apoio naquela área, troco com o professor. Eu fico a sala de aula a dar uma matéria e o professor vai pra sala e vai trabalhar com os alunos do apoio, ou então eu tou na sala em contexto de sala mesmo a trabalhar com a turma inteira e o professor estar a trabalhar com aqueles dois, mas isto não é comum. Não é comum.</p> <p>ER11. Nas matérias que estamos a dar, nas necessidades que os alunos apresentam nas aulas, preparamos para fazerem mais prática da matemática,</p>

mais os exercícios práticos.

- A6.3 A partir da articulação entre professor e aluno e aluno/aluno
- EE3. Sim, também existe sim. É muito frequente na nossa, no nosso agrupamento trabalhar com esse tipo de parceria.
EE5. A figura do tutor não é propriamente, agora nós temos o papel do tutor, num é? Mas a figura institucional tutor nós temos todos os professores a fazer.
EE7. Dou apoio direto a cerca de catorze alunos [...].
- A6.4 A partir da articulação com a família
- EE8. [...] articulação com a família [...].
- A6.5 A partir do desenvolvimento de competências específicas
- EE3. Que funções? Então, eu trabalho com crianças com necessidades educativas especiais e desenvolvo competências específicas para depois eles poderem aprender outro tipo de matérias, num é?
EE4. [...] se for para trabalhar uns conteúdos mais específicos, retira [...].
EE5. Nós não ensinamos as disciplinas, os conteúdos num é, nós suprimos dificuldades dos alunos e trabalhamos as necessidades deficitárias, a necessidades bases [...].
EE7. Assim, os que tem o CEI há dois tipos de aula da qual frequentam. Nas disciplinas em que é viável a sua frequência e depois há outro momento em que esses alunos estão em pequeno grupo com que trabalham outro tipo de objetivos mais funcionais com o professor da Educação Especial.
EE8. [...] e o apoio direto ao aluno.
ER12. Que eles façam o trabalho como fazem outras crianças, claro não conseguem tão bem, sempre precisam de uma ajuda e a gente vai ajudando. Mas tentamos que les façam o mais possível.

	A6.6 A partir das percepções da oralidade e motricidade	<p>EE5. [...] as percepções, a oralidade, a motricidade, nós trabalhamos essa área.</p> <p>EE8. [...] cada um tem o seu dossiê com sua atividade, com seu trabalho, chegam a sala, cada um vai buscar o seu trabalho e estão comigo em atividade a fazer o trabalho de cada dia e isso, o que for, que tiver preparado para o dia: leitura em voz alta, um texto [...].</p> <p>ER12. É assim, é fazermos o trabalho que estão a fazer na sala. Nós aqui, no momento em que eles não vão para a sala, por exemplo, nós ajudamos, ajudamos as crianças a realizar uma ficha, se têm dificuldades a nível da motricidade, por exemplo, ajudamos, tentamos ajudar.</p>
A7.Regulação individual do processo de aprendizagem do aluno com NEE	A7.1Ocorre em contexto de equipa do de do	<p>ER1. Não, essa regulação é feita em contexto de equipa.</p> <p>EE7. É feito um planeamento normalmente com o diretor de turma. É feito um planeamento anual, e semestral e mensal, dando o que é que se... quais as áreas que mais necessidades o aluno apresenta.</p> <p>ER12. Em relação as aprendizagens deles, é assim, eu como estou no apoio, não tenho feito tanto estas avaliações, pronto, tenho feito em conjunto com as colegas, mas uma coisa mais simples.</p>
	A7.2Ocorre diariamente	<p>ER2. Sim, sim, diariamente.</p> <p>EE3. Sim. Estou sempre por dentro daquilo que eles estão a aprender, na turma.</p> <p>ER9. Ah..., fazendo ainda, claro, claro, isso é uma constante não é? Nós quando vai se exigindo mais, como estava a dizer atrás, portanto, tentando o tal desafio não é? Eu aí estou constantemente a fazer uma avaliação, pronto um diagnóstico, estou constantemente tentando fazer um diagnóstico de até que ele consegue ir, não é.</p>
	A7.3 Ocorre a partir da avaliação das atividades ocupacionais e planos	<p>EE4. Tem que ser. Tive a recolher as grelhas da avaliação das atividades ocupacionais, portanto o A esteve numa associação aqui próxima, que é a Lapa, onde esteve numa loja solidária a catalogar roupa, a receber roupa, a tratar da roupa pra depois ser doada e agora estive lá, trouxe a avaliação dele, trouxe essas grelhas.</p> <p>EE5. Pois tem que ser. Há períodos em que no PEI deles tem aquele momento pra avaliação não explicamos quando é que essas avaliações são feitas e como e no da a dia, no dia a dia.</p>

	A7.4 Ocorre para o auxílio dos estudos das provas escolares	<p>EE8. Mediante o programa deles e as dificuldade apresentadas, é traçado um plano com objetivos específicos e esses objetivos são avaliados ou semanalmente, ou trimestralmente, depende da necessidade do aluno, quais são os objetivos que se conseguiram, por que é que se conseguiram, o que é preciso fazer, que tipos de estratégias é preciso adotar para conseguir.</p> <p>EE3. Nomeadamente aqui na Dom Dinis eles dizem-me quando é que tem testes, as vezes até os ajudo a estudar porque eles têm dificuldades em estudar, em saber estudar e os ajudo muitas vezes nisso, nessa tarefa também.</p> <p>EE8. [...] as vezes necessitam de auxílio na preparação de um teste e quando eu digo auxílio, o professor de apoio não serve para isso, não serve para dar explicações, mas podemos auxiliá-los de outra forma, que é na estruturação da matéria. Como estudar, como fazer resumos, como retirar a informação mais importante, estamos a ajudá-los a estudar porque eles até vão ter um teste, mas ao mesmo tempo estamos a estruturá-los de outra forma e a nossa intervenção nessa forma será esta parte que estamos a fazer. É ajudar o aluno a estruturar-se enquanto aluno para poder estudar.</p>
A8. Referência à avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes	<p>A8.1 Não tem a certeza que ocorre</p> <p>A8.2 Ocorre</p>	<p>ER1. Eu julgo que sim, não é um ponto que eu domine que tenha assim essa apreciação porque eu estou cá nessa escola só este ano, mas julgo que sim que tem sido alvo de inspeção e de avaliação.</p> <p>ER2. Não sei, nós não somos incluídas nessa parte [...].</p> <p>.</p> <p>EE4. Sim, sempre, sempre.</p> <p>EE7. Sim, claro que sim.</p> <p>ER6. Sim, avaliamos sempre e mesmo ao final de cada período avaliamos se as adaptações para aquela criança estão a surtir efeito ou não.</p>
A9. Momentos monitorização da Educação Especial	A9.1 Nas discussões entre os atores educativos	<p>ER1. Sim. Faz sempre essa avaliação, portanto é sempre o ponto em que nós vamos discutindo com o que é necessário melhorar, o que é que é necessário corrigir tantas vezes até ao nível do documento.</p> <p>ER6. Sim, sim. Conto com a colega pra ser avaliada. Sim, sim. Eu falo com ela né? E mostro também o trabalho que é desenvolvido dentro da sala de aula, ela mostra-me o trabalho que desenvolve com ela e depois fazemos a avaliação juntas, em conjunto.</p>

	A9.2 No levantamento de documentos específicos solicitados pelo Ministério	EE4. Há documentos específicos, para levantarmos, para fazer esses levantamentos para aferir como é que as coisas estão a correr e tem mesmo que ser porque são ordens e o Ministério pede esses levantamentos, portanto há, há documentos.
	A9.3 Apartir da supervisão por parte da direção	EE7. Sim, estes dados, os dados da Educação Especial são, não digo constantemente, mas muitas vezes por ano são crivados na direção, ou seja, a direção pede dados aos professores da Educação Especial.
	A9.4 A partir das reuniões de departamento da Educação Especial	EE7. [...] ou departamento da Educação Especial para crivar, para ver digamos, como é que as coisas estão a ser organizadas e postas em prática. ER11. Eu penso que sim, eu nunca estive por dentro dessas dituações, mas tal como os outros departamentos também têm essa avaliação, penso que sim, é um departamento a parte. Mas acho que seguem as mesmas, tipo de planeamento e avaliações e melhorias, sei lá. Penso que sim. Certo.
A10. Momentos de monitorização do trabalho docente	A10.1 Ocorre ao longo do ano	ER1. Sim, nós colocamos sempre, nós temos... isso é feito especialmente no final de cada período letivo [...]. ER6. Há sempre, sempre. Ao final de cada período [...]. ER1. [...] mas como eu digo todas as semanas vamos tendo esse feedback se é que aquilo que estamos a fazer [...]. EE4. Normalmente é sempre, ao longo do ano.
	A10.2 Ocorre	ER2. Sim. EE5. Sempre, sempre isso é feito. EE7. Sim.
A11. Formas de monitorização do trabalho docente de educação especial e ensino regular	A11.1 A partir da articulação com os docentes	ER1. [...] porque da articulação que fazemos também com os docentes dos alunos, num é? Nós não somos as professoras titulares da turma e portanto sempre que vamos ter com os alunos e os alunos conosco também falamos com os professores e temos essa noção se estar haver ou não progresso em contexto escolar do aluno.

A11.2 A partir das reuniões de planeamento e avaliação	<p>ER2. Em reuniões de avaliação.</p> <p>EE4. Especificamente as reuniões de departamento são para discussões de casos de alunos, nós estamos sempre...</p> <p>EE5. E nessas reuniões como fomos falando, nós temos sempre, aliás elas foram feitas especificamente para dar conhecimento, para já de tudo que se passa no agrupamento, como é obviamente.</p> <p>ER6. [...] temos a reunião de avaliação onde expomos a nossa turma e os resultados que eles tem nas diversas áreas.</p> <p>ER11. Nós continuamos a fazer nas grelhas com as adaptações, todos os períodos nós vamos fazendo avaliação daquilo que foi feito, que foi desenvolvido.</p>
A11.3 A partir dos relatórios de autoavaliação	ER11. Sim, nós no final do ano fazemos um relatório de autoavaliação.

Categoria A – Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação – Membros da equipa técnico-pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação	A1. O lugar da inclusão de alunos com NEE no planeamento	A1.1 Ocorre no final do Período nas reuniões intercalares	<p>P1. Pronto, as únicas reuniões que por vezes nos podem chamar são aquelas reuniões finais de período, precisam de informação nossa num é? Acerca dos meninos acompanhados porque nós também não [...].</p> <p>TF2. Sim, mais uma vez essas reuniões dão-se no final de cada ano lectivo. Cada período letivo, final de cada período letivo é o momento de reavaliação das competências e dos reajustes dos objetivos traçados inicialmente.</p>
		A1.2 Ocorre sempre que há possibilidade	<p>P2. Sim, sim.</p> <p>P3. Sim, sim, porque é discutido num é, o caso de cada aluno, muitas vezes espera-se que a proporção ocorra de uma determinada forma e fica aquém, outras vezes estamos a contar num é?</p> <p>TF1. São sempre abordados esses temas, fazem parte das reuniões, da parte da ordem dos trabalhos.</p>
		A1.3 Troca de impressões entre os docentes, coordenadores e equipa técnico pedagógica	<p>P2. [...] mas nas outras reuniões também eram debatidas questões mais concretas, também só com os alunos, sim.</p> <p>P3. E de repente a proporção, há uma maior evolução do que aquilo que estaríamos a espera, então as coisas tem que ser discutidas, tem que ser faladas para as coisas serem ajustadas. Porque se por exemplo as coisas não forem discutidas num determinado sentido, já estará totalmente desajustado, então não faz sentido.</p> <p>TF2. Relativamente ao professor titular de turma, eu não faço parte das reuniões da escola, mas sempre que há necessidade de articular, estando eu naquele contexto com o professor peço uma reunião para discutir isso, agora não há um momento definido para que isso aconteça.</p> <p>TF3. [...] reunirmos com os professores de forma pontual, de forma pontual quando queremos discutir alguma questão do aluno,</p>

	A1.4 Em reuniões formais de departamento	P2. Nestas reuniões, as reuniões de departamento eram basicamente para a articulação de informação que vinha do pedagógico, do Conselho Geral [...].
		TF2. Nós temos é departamentos, em que, neste caso eu pertença ao nível do departamento da Educação Especial em que em si podemos já trabalhar ou discutir temas, mas aí estamos a falar temas com professores da Educação Especial.
	A1.5 Ocorre trimestralmente em reuniões de conselho de turma	TF1. Por isso é que eu também digo que a avaliação vai sendo informal ao longo do ano, de reunião em reunião nós vamos dizendo o que é preciso fazer, o que se melhorou e o que piorou. Até porque se todos trabalhamos para os mesmo objetivos, as coisas correm melhor num é?
A2. Realização da avaliação e inspeção da educação especial nos documentos estruturantes	A2.1 Não tem a certeza que ocorre	TF3. Não sei... sim a Educação Especial faz parte deles num é?
	A2.2 Não sabe se ocorre por não pertencer a educação especial	P1. Eu penso que sim, não sei porque eu não sou mesmo dessa área.
	A2.3 Ocorre	TF1. Creio que sim, eu só estou cá a um ano.
		P2. Sim, sempre. Geralmente são feitas equipas de trabalho, geralmente são equipas de trabalho para a revisão dos documentos.
		P3. Sim, sempre.
		TF2. Sim, sim.
A3. Momentos da monitorização da Educação Especial	A3.1 Nas discussões entre os atores educativos	P1. Assim da escola há monitorização sempre porque nós trabalhamos sempre, nunca trabalhamos isolados, ou seja, eu por exemplo trabalho mas se necessitar de alguma informação tem sempre o professor da Educação Especial, tem sempre o diretor de turma com quem nós vamos sempre articulando a melhor forma de trabalhar com aquela criança num é? Portanto a monitorização existe sempre.
		P2. Por exemplo, agora nos exames do nono ano, há uma pessoa agora que está responsável pelos lançamentos dos dados nas plataformas, pela recolha dos documentos necessários, pronto. Há geralmente pessoas na direção que poderá sempre... pronto,

		<p>poderá, geralmente é a diretora, ou a professora, pronto, uma destas duas pessoas.</p> <p>TF2. E eu intervenho no Plano Educativo Individual dos alunos, os alunos que lá estão circunscrevidos e por exemplo, quando há necessidade de mudar uma medida educativa eu lido com os principais intervenientes, portanto, discutimos e obviamente de acordo com a opinião de cada aluno, elabora-se os documentos, por isso que assim faz parte.</p>
A3.2	Nas discussões entre os atores educativos a nível de agrupamento	<p>P3. Sim, a nível dos procedimentos que tem implementados.</p> <p>TF3. Agora se é algo da avaliação, de vez em quando num é, pelo que sei há as avaliações, monitorização da Educação Especial daqui da própria escola e depois a Educação Especial também está abrangida.</p>
A3.3	No levantamento de documentos específicos solicitados pelo Ministério	<p>TF3. Em termos externos há essas inspeções que eu estava a dizer, por acaso neste agrupamento eu não estive presente, mas noutros agrupamentos, ano passado, eu estive presente numa inspeção e portanto eu é que tenho a forma cíclica de ocorrer essa inspeção nacional, num é? Há avaliação deste agrupamento e é feita a monitorização, como é que a Educação Especial está adotada, como é que as coisas estão a correr .</p>
A3.4	A partir da supervisão por parte da direção	<p>P2. É assim a coordenadora é que te da responsabilidade de coordenar e monitorizar, mas também a própria direção também muitas vezes desempenha este papel.</p> <p>TF1. Se o nosso controle de atividades de avaliação contar como tal, há.</p> <p>TF3. Pois interno eu sei que é feito pela equipa da Educação Especial no final de cada ano é sempre feito um balanço dos procedimentos, de algumas coisas que costuma ser feitas.</p>
A4.	Momentos da monitorização do trabalho docente e da equipa técnico	<p>A4.1 Ocorre sempre em finais de período</p> <p>TF3. Há sim, no sentido, há os relatórios finais de ano, que acaba por ter essa monitorização.</p>

pedagógica	A4.2 Ocorre	P2. Há, há sim. P3. Sim. TF2. Sim, eu penso que isso é feito um bocadinho [...].
A5. Formas de monitorização do trabalho docente de ensino regular e ensino especial	A5.1 A partir da articulação com os docentes e equipa técnico pedagógica	TF1. É feito fazer comparações, mas somente este agrupamento, é um agrupamento que comunica muito bem, há muita comunicação entre as pessoas e cada vez que surge um problema, ele é resolvido na hora ou o quanto breve possível e portanto eu posso considerar isso uma monitorização constante. Eu acho que sim, a esse nível sim. Está sempre em conhecimento, passagem de informação e isso é bom.
	A5.2 A partir das reuniões de planeamento e avaliação	P3. [...]e também de reuniões, mesmo em feedback, reuniões com professores, isto acontece sempre. TF1. Nas reuniões e há muita comunicação também. Este agrupamento em particular, porque eu trabalho em várias escolas deste agrupamento, eu tenho outros alunos, mesmo os que não pertencem a unidade e também trabalho noutra agrupamento.
	A5.3 A partir dos relatórios de autoavaliação	P2. É assim, o nosso trabalho é bastante autónomo. Nós temos autonomia científica, mas na verdade todos os anos, no final do ano eu tenho que apresentar um relatório de atividades, com as atividades desenvolvidas, com quem desenvolvi, que tipo de alunos que acompanhei, quais eram as problemáticas, pronto, isso tem que ser apresentado todos os anos. P3. Através da, por exemplo, da produção de relatórios [...]. TF1. Nós técnicos temos... eu como sou técnica com área especializada tenho uma forma de avaliação diferente, nós técnicos somos avaliados por SEADAP, os professores tem outra forma de avaliação, mas isso eu não posso falar porque não é minha área. Em relação a própria escola, depois a escola pede-nos relatórios de atividades em que nós fazemos também uma reflexão crítica do que correu bem, do que não correu, do que deverá ser melhorado, e isso é assim, nós vamos sendo monitorizados.

TF2. Sim, está expresso em atas, está expresso nos relatórios finais de cada período, de cada ano, contido para ser analisado, sim.

TF3. Pronto, em termos mais formais é isso que acontece. É feito um relatório que deve estar... ser feito um relatório circunstanciado pra o aluno no final de ano, que é feito pela Educação Especial e portanto deve ter a nossa informação também anexada com a informação do aluno.

Categoria A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
A- Educação inclusiva: práticas, planeamento e avaliação	A1. Lugar da inclusão de alunos com NEE no planeamento	A1.1 Não ocorre	EC2. Eu não, não. [...] Não, não sei. EC5. Não. [...] Nunca fui a nenhuma que falasse especificamente destes miúdos. Porque é assim, eu acho que estes miúdos deve ser um grupo muito mais pequeno do que o geral, num é? Falo é pra o geral, não é pra os pequenos, num é?
		A1.2 Ocorre sempre que há possibilidade	EC1. Sim. EC3. Pois fala, quando cá vimos eles falam em tudo.
		A1.3 Assuntos da prática educativa são discutidos a partir das reuniões formais de departamento	EC4. [...] quando há reuniões eu venho, quando há assim... pronto, gosto de saber, num é? Imagina, tenho que estar a par num é? EC5. É assim, quando há reuniões eu vou, fora isso, não [...].
		A1.4 Troca de impressões entre os docentes, e equipa técnico-pedagógica e os coordenadores em reuniões informais	EC2. Não tem tido essas dificuldades, não é que quando está a não dar conta, informa a professora daquilo que ele está menos, com a matéria menos aprendida. EC3. A professora M chamava-me cá a ele teve bem, ele teve muito apoio aqui na escola, foi um espetáculo pra ele. EC4. Gosto de estar a parte do que se passa com a minha filha, gosto, pronto [...]Porque ela é uma garota mesmo muito, muito calma, mesmo lá na escola, mesmo aqui a professora diz que ela não se mete com ninguém [...]. EC5. Agora se há, eu nunca vi por exemplo a professora, a Diretora de turma chamar-me por algum motivo que aconteceu a M, não é? Eu já lá fui várias vezes perguntar se estava tudo bem, quando eu acho que há confusões que há, que ela as vezes diz-me, num é?
		A1.5 Ocorre trimestralmente nas reuniões de conselhos de turma	EC3. Por exemplo, o comportamento, as atitudes os valores, a socialização com os colegas na sala de aula, aos valores das salas dos professores. EC4. Bem, eles na oferta complementar seu eu não me engano. Fizeram assim, um pequeno teatro sobre... (filha) gravidez na adolescência [...].

A2. Momentos da monitorização da Educação Especial	A2.1 Ocorre a nível do levantamento de documentos específicos solicitados pelo Ministério	EC5. Deve haver, penso que sim, não sei. Sei que agora deve haver este ano, é de quatro em quatro anos, vem o Ministério, que é através do Ministério da Educação que fazem, pais, alguns pais, portanto representantes dos pais sei que sim, portanto na primária sei que é os representantes dos pais e no Ciclo penso que são todos os encarregados da Educação, não tenho a certeza se só são os representantes dos pais, se são todos, mas eu tenho ideia que são só os representantes dos pais ou todos, n's vamos fazendo uma avaliação geral, mas é do Agrupamento, ou seja, geral, o que eu chamo geral da escola.
A3. Realização da monitorização do trabalho docente	A3.1 Ocorre	EC3. Sim. Não tenho mau a dizer dos professores daqui, são todos impecáveis. EC4. Pra mim eu acho que sim, eu falo por ela, que ela anda aqui.
	A3.2 Não sabe informar se ocorre	EC1. Não tenho a certeza. Não quero estar a dizer que está e depois não está, não sei. EC2. Não sei.
	A3.3 A partir de preenchimento de formulários por parte dos encarregados da educação	EC5.[...] vamos fazer isto para a semana que vem, vamos estar através da internet, acho que é pra semana que vem. [...] vinham sempre perguntas sobre outros professores, não sei se o nosso vai vir.

Nota: Esta categoria foi codificada como E/F pelo de não ter tido referências dos encarregados da educação junto à categoria E – Principios da educação inclusiva.

ANEXO III – Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria B – Práticas de Colaboração

Categoria B – Práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar – Professores do Ensino Regular e do Ensino Especial

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
B - Práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar	B1. Características das parcerias	B1.1 Parcerias no âmbito formal	ER2. [...] deve ser a nível de agrupamento. EE4. E as escolas, por exemplo, a educação religiosa, também a hipoterapia, apesar de não haver uma parceria, mas há protocolo, pronto, de ajuda entre as escolas. Temos tido essas facilidades todas e também as ofertas são graças a essas parcerias e protocolos que são importantes. EE5. Essas parcerias são formais [...]
		B1.2 Parcerias no âmbito informal	EE5. [...]há sempre aquelas parcerias informais, ou seja, sempre que nós precisamos, qualquer empresa qualquer, sempre que precisamos eles estão lá, embora não podemos uma parceria personalizada, mas sempre que precisamos eles estão lá. Até, por exemplo, algumas empresas já tiveram cá, os donos já tiveram cá filhos que já saírem mas ficaram interligados a nós, qualquer coisa que nós necessitamos eles ajudam.
	B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias	B2.1 CERSILEI	EE3. Sim, olhe, temos parcerias como disse aqui com a Escola Superior de Educação, temos também com a CERSILEI que temos parcerias em termos de técnicos, em termos de terapias ocupacionais, terapeutas da fala que vêm ao nosso agrupamento trabalhar com meninos surdos, com necessidade pra isso. O que é que é mais? É só, é com a CERSILEI e depois temos com as firmas que recebem os alunos, temos protocolos que fazemos com as firmas que recebem os alunos que estão em estágio. EE7. Claro que sim. A CERSI, temos parceria com a CERSI.
		B2.2 AAPPCCDM	EE4. AAPPCCDM aqui da Covilhã [...]. EE5. Temos o centro de saúde [...]Temos uma parceria com o centro de saúde também [...]
		B2.3 Com a CRI	EE7. [...] temos parceria com o CRI, temos alguns que estabelecem quando é possível e é proveitoso para ambas as instituições a escola.
		B2.4 CRTIC	EE5. Temos é o contato com o CRTIC é o Centro de Recursos para Inclusão das tecnologias, que é em Castelo Branco [...].
B2.5 CERCIPOM	ER9. Sim, sim, designadamente temos aqui a CERSIPOM eh..., pronto e outras, lá está como eu digo esses [...].		

		ER12. . É assim, porque no, com o... temos uma psicomotricista, portanto isto aí, ela não faz parte da escola, portanto há aí uma parceria, para ela vir cá.
B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias	B3.1 Piscinas B3.3 Universidade e Centro hospitalar B3.5 Parceria com a Câmara	ER11. Eu sei que há atividades que os alunos na escola já fizeram com a piscina municipal. EE4. [...] a UBE a universidade, o Centro Hospitalar. ER12. E também ali com a UBI , sim há estagiários que as vezes veem aqui. Dar aula a nível de terapias. EE3. Muito importante, porque sim. Porque a comunidade deve estar sempre a par do que se faz nas escolas e pronto é uma mais-valia para as escolas termos essa parceria. EE4. A câmara que nos dá apoio, num é? No caso nós solicitarmos o transporte, eles depois, só se não puderem porque não é fácil, num é?
B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições	B4.1 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos B4.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade	EE4. Nós estamos aqui no meio da serra. Portanto, nós pertencemos a uma comunidade, a uma sociedade num é? E o que mais queremos é oferecermos o máximo que temos aos nossos alunos, num é? EE8. [...] até instituições da Educação Especial onde eles possam estar algumas horas por exemplo, já no fim do currículo, algumas horas e começar a habituar-se a isso. Sim estabelece. ER9. Ah, sim, sim, sempre por que eh..., olhe por si só o tal PIT que falávamos não é? Portanto, por isso ter parcerias com instituições é uma mais- valia para a concretização e depois para apoios diversos não é? Designadamente estou a lembrar-me que até penso que vem aí uma psicóloga da CERCIPOM tenho a impressão, vem também uma psicóloga fazer algumas horas com alguns alunos ah..., pronto, é sempre uma mais-valia esses protocolos essas parcerias. ER11. Acho que sim. Todas as atividades diversificadas acho que faz muito bem ao desenvolvimento destes alunos. ER12. É uma mais -valia para a escola. EE7. Temos aqui muitos alunos que nunca irão conseguir ter uma profissão normal, por exemplo, vão para um local, para um centro de atividades ocupacionais num é? E portanto a CERSI é a entidade principal para nos dar estas respostas. EE8. Pra que os nossos alunos estejam integrados na comunidade e sintam uteis.
B5.Níveis/intervenientes em que se estabelece a	B5.1 Reuniões periódicas de departamentos e	EE3. Sim, temos reuniões periódicas, normalmente uma reunião de departamento uma vez por mês e uma reunião de subdepartamento, porque nosso departamento tem

colaboração agrupamento	no subdepartamentos	dois subdepartamentos. ER10. Eles têm reuniões só da Educação Especial. ER11. São do mesmo departamento, sim. ER12. Há uma reunião todos os meses, que nós vamos dando o nome de reunião de departamentos, onde se juntam os professores todos, por exemplo, neste caso o do pré-escolar, num é?
D6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE	B6.1 Nas reuniões de ano entre colegas que lecionam o mesmo ano	ER1. Porque não estou com os outros colegas que estão aqui na escola, acabo por articular com a professora titular de turma, com a professora dos meninos [...] ER2. Nas reuniões de ano, trabalhamos com os colegas que lecionam o mesmo ano [...]. ER6. Sim, sim. Há, há. Sempre pra ver como é que está, o que é que é melhor fazer, sim.
	B6.2 Nas reuniões dos Conselhos de turma	EE3. E participamos também nos Conselhos de Turma, todos, sempre que há reuniões nos Conselhos de turma, nós estamos lá [...]. ER9. [...] e as outras reuniões que o conselho de turma trata, ou seja, estão presentes na reunião de avaliação.
	B6.3 Através de reuniões informais	ER2. [...] mas aqui na escola também trocamos muitas vezes impressões [...]. EE3. Em termos estrutural de testes, avaliação, tipo de atividades que eles fazem que nós tentamos conjugar também com a que nós fazemos. EE4. Há e eles estão sempre em contacto conosco e nós com eles, a mínima coisa achamos como disse a M, não temos a reunião de articulação, mas depois há sempre uma preocupação de estarmos todos centrados na mesma situação, no mesmo caso e como é que vamos resolver aquilo. Portanto é assim, para nós é tão normal, tão habitual estarmos no corredor e “anda lá que eu preciso falar contigo, passou-se isso assim, assim, assim” e portanto para nós acaba por ser parte do dia a dia. EE7. [...] em que o professor de educação física vamos trocar impressões sobre o aluno, em que eu vou informar por norma conheço sempre melhor que os outros colegas, do desenrolar do aluno e portanto eu vou transmitir algumas informações e vou dizer ao professor de Educação Física aquilo que acho. EE8. Esse trabalho dá-se em articulação nas dificuldades, o que é que estamos a fazer, o que é que é preciso, se eles têm dificuldades, se eu preciso que eles façam algumas atividades em sala de aula falo com eles, mas isso normalmente é feito informalmente.
		ER9. [...] quanto baste, quanto baste, porque, pronto o trabalho que o aluno

			desenvolve e o apoio que lhe dou na aula não trabalhamos propriamente numa articulação constante dos professores de educação especial, é claro que quando tenho dúvidas sobre a forma como atuar com o aluno ou com o com os professores de educação especial.
			ER11. Relativamente... Sim tentamos fazer algum trabalho em conjunto, embora, pronto, algumas áreas são completamente diferentes umas das outras.
			ER12. No dia-a-dia vamos falando. [...]e ajuda nas avaliações. É assim os professores de Educação Especial fazem o relatório em relação às crianças que têm na sala e depois entregam ao professor do regular, uma vez que eles também vão lá a sala.
B7. Avaliação da colaboração entre professores membros da comunidade educativa	B7.1 Experiência positiva e articulação plena	ER1. Eu tenho essa experiência como positiva, considero que há situações em que isso não ocorre, mas eu tenho essa experiência como muito positiva, a articulação plena. EE8. [...] trocamos muitas ideias e ajudamos muito na prática, mesmo, diária.	
		ER9. E é lá que..., exatamente sim, sim, sem dúvidas tá sempre que quase que digamos eu diria obrigatório numa ata que tenha alunos com CEI não é, e até os alunos com as disciplinas todas, mas, o aluno tem eh..., a turma que tem alunos com CEI a professora de educação especial tem sempre o cuidado um texto em ata que mostra os avanços que usa enfim, as características como um todo.	
		ER12. Há reunião entre todas as educadoras para organizarmos as atividades, por o manual de atividades, organizarmos as saídas, para o exterior, as visitas de estudo e para depois falarmos se há alguma coisa no nosso local de trabalho, não estiver a correr tão bem, pronto nós conversamos com as colegas e dizemos, olha passou-se isto o outro dia, o que é que vocês acham? Eu agi assim, vocês têm outra ideia? Neste aspecto.	
D8. Formas de colaboração entre pais e professores	D8.1 Através das reuniões entre pais e professores	EE5. E nós estamos praticamente em todas as reuniões com o diretor de turma em que os pais vem à escola, querem vir à escola ou são chamados à escola.	
	D8.2 Através de reuniões informais com os pais	EE8. Meu telefone está ligado vinte quatro horas por dia. Ao fim de semana se for preciso pode me contactar sempre.	

B9. Formas de colaboração entre professores e o Diretor de turma	B9. 1 Contato do PE com o Diretor de turma	EE4. [...] e em encontros que estão mesmo programados e programados num é? Na escola e na direção escolar e assim se estão já tudo programados [...].
		EE5. O professor de Educação Especial está sempre com o diretor de turma, portanto isso acontece sempre.
		EE7. [...] de Educação Física, sim, há reuniões promovidas por mim ou pelo professor de Educação Física ou pelo diretor de turma [...].

Categoria B _ Práticas de colaboração – Membros da equipa técnico pedagógica

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
B- Práticas de colaboração	B1. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias	B1.1 Com a CERSILEI/CERSIPOM	P1. Sim, neste caso com a nossa, com a CERSIPOM. P2. Temos, temos parcerias com CERSI, aqui de Leiria, a CERSILEI. TF6. depois há estas parcerias que podem na CERSIPOM desenvolver algumas competências profissionalizantes
		B1.2 Com a AAPPCCDM	TF4. AAPPCCDM [...].
		B1.3 Com a CRI	P2. [...] e também temos parceria com o CRI (Centro de Recursos para a Inclusão). TF3. [...] nosso contributo ao nível do CRI é ao nível das oficinas da CERSIPOM
		B1.4 Com a CRTIC	TF1.. com o CRTIC [...]. TF3. Temos o CRTIC a funcionar [...].
		B1.5 Com a Assistência de Surdos	TF2. Sim, temos parcerias com assistência de surdos [...].
	B2. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias	B2.1 Com os hospitais	TF1. o Hospital da Cova da Beira que é um hospital da Covilhã com o Hospital de Coimbra. TF3. com os hospitais [...].
		B2.2 Com as piscinas e Centro de Equitação	TF1. [...] há uma outra parceria com o Centro de equitação [...]São essas atividades extras, na aula de terapia da fala, na água que é outra coisa muito interessante de referir, uma terapeuta do ano passado que cá estava e portanto há também parcerias como ainda tem e portanto com as piscinas.
		B2.3 Com a Biblioteca	TF1. [...] com a biblioteca que como ainda há bocado falei.
	B3. Mais-valia das parcerias com outras instituições	B3.1 Aproximam a comunidade à Escola	TF1. Em absoluto, absolutamente, é uma forma também de nós estendermos da comunidade escolar não se limitar apenas a escola [...].
		B3.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade	TF1. [...] quando eles saem daqui, qual o futuro, qual, como por exemplo na AAPPCCDM é o futuro deles e portanto é... há uma outra parceria com o Centro de equitação, porque os alunos também fazem equitação aqui.
		B3.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos	P3. Sim, as parcerias são cada vez mais importantes e cada vez mais valorizadas. E o que assume dá um caráter mais forte no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, num é?

		<p>Por tudo que depois pode ser fornecido, de tudo que pode ser agilizado.</p> <p>TF1. [...] mas abrir de uma forma os seus recursos e os seus espaços, em outros contextos. Sim, é fundamental.</p> <p>TF2. Para atingir os demais objetivos.</p>
	B3.4 Melhora as condições da equipa técnico-pedagógica da escola	<p>P1. Porque é assim uma mais valia tanto para nós como para a escola. Uma mais valia para a escola porque vem técnicos, mais técnicos né? De diferentes áreas, por exemplo o terapeuta ocupacional nós não temos cá na escola, nós temos fisioterapeuta também que podem vir, que poderá vir que em alguns casos é muito bom para algumas crianças, por isso acho que sim, acho que é ótimo.</p> <p>P2. Sim, é importante, porque por exemplo, nós este ano conseguimos alguns apoios de terapia da fala, e até de psicologia para alguns alunos da Educação Especial [...].</p> <p>TF1. É assim que se consegue muitas parcerias e isso traz muitos frutos, como em termos de formações como pra os miúdos é importantíssimo para saber também [...].</p>
B4. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento	B4.1 Entre pais e professores	<p>P1. Nós também estamos sempre em articulação, tentamos sempre esta articulação com os encarregados da Educação e muitas vezes o que temos sentido é que muitos encarregados da educação [...].</p>
	B4.2 Entre professores e o Diretor de turma	<p>P1. Sim, isso há sempre, ou seja, nós nunca trabalhamos de forma isolada, nós estamos sempre em articulação, ou seja, com o professor, neste caso é mais o diretor de turma.</p>

B5. Formas de colaboração entre professores da ER e EE	B5.1 Através do desenvolvimento de estratégias	<p>P3. Sim, há, há um trabalho em conjunto, posso dizer pela elaboração de estratégias, quando há determinadas questões num é? Quando o aluno apresenta dificuldades disto ou daquilo, quais são as estratégias que os professores podem adotar, algumas sugestões de atuação.</p> <p>TF3. Sim, mas isso só acontece quando os alunos estão em turma ouvinte, os alunos surdos, porque temos sempre estágios dos objetivos com os objetivos que estão a ser lecionados na... portanto na turma. Portanto há sempre essa articulação, essa interação conjunta.</p>
B6. Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE	B6.1 Experiência positiva e articulação plena	<p>P1. [...] com o professor, neste caso é mais o diretor de turma que nós costumamos está mais em articulação e com o docente da Educação Especial, sempre.</p>
B7. Formas de colaboração entre os professores do EE	B7.1 Através de reuniões informais	<p>TF3. Eu acho que há, há uma constante monitorização desse trabalho. Eles vão tendo reuniões mais formais ou de forma informal sempre que houver necessidade de transmitir alguma informação isso é feito [...].</p>
	B7.2 Em reuniões mensais	<p>P1. Nestas reuniões, as reuniões de departamento eram basicamente para a articulação de informação que vinha do pedagógico, do Conselho Geral, mas nas outras reuniões também eram debatidas questões mais concretas [...].</p>
	B7.3 Através das reuniões formais da EE	<p>TF3. As reuniões de trabalho de cada período, a Educação Especial tá no Conselho de turma também depois pra falar do aluno com Necessidades Educativas [...].</p>
B8. Práticas de colaboração entre os psicólogos	B8.1 Trabalho em articulação	<p>P3. Sim, há, há um trabalho em conjunto, posso dizer pela elaboração de estratégias, quando há determinadas questões num é? Quando o aluno apresenta dificuldades disto ou daquilo, quais são as estratégias que os professores podem adotar, algumas sugestões de atuação.</p> <p>TF4. Há. Há. Primeiro estamos sempre em contato, seja pessoalmente [...].</p>
	B8.2 Avaliação e intervenção	<p>P1. Porque no CIPOM já se conhece muito bem os meninos de cada escola porque tudo que é avaliações são feitas lá, nós</p>

B8.3 Articulação com o CIPOM

fazemos mais a parte da intervenção.
P1. [...] nós fazemos mais a parte da intervenção. Só fazemos mais avaliações caso nos peçam, no CIPOM por exemplo se nos disserem “olha não conseguimos fazer mesmo, temos muitos meninos, temos mas avaliações”, poderão fazer, poderemos fazer só nestes casos porque de resto todas as outras avaliações são feitas no CIPOM e nós depois fazemos a nossa avaliação. Ou seja, por isso é necessária uma articulação, até porque precisamos saber dos resultados da avaliação e eles conhecem muito melhor as crianças do que nós.

Categoria B – Práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar – Encarregados da Educação

Categoria	Sucategoria	Indicador	Unidade de Registo
B- Práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar	B1. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias	B1.1 CERSILEI	EC2. Sim, com a CERSILEI. Eu só tenho esse conhecimento. Outras não sei.
		B1.2 AAPPCCDM	EC3. Está a fazer com a AAPPCCDM da Covilhã [...]
		B2.1 Universidade e Centro hospitalar	EC3. [...] está a fazer com a HPPCCDM da Guarda [...]. EC4. Por exemplo, aqui na escola, os alunos selecionados irão para um táxi e a escola que paga o táxi para ir aos hospitais.
	B2. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias	B2.2 Piscinas e Centro de Equitação	EC3.[...] a piscina municipal da Covilhã [...].
		B2. 3 Informática	EC3. [...]está a fazer parceria em informática com altos equipamentos informáticos [...].
		B3.1 Aproximam a comunidade à Escola	EC2. Este tipo de patologias eles podem ir buscar conhecimento sobre este tipo de patologias na CERSIs [...].
	B3. Mais-valia das parcerias com outras instituições	B3.2 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos	EC2. Eu normalmente vou buscar essa informação ao centro de paralisia cerebral de Leiria. EC3. Sim, considero porque uma pessoa tem que ter qualidade num é?
		B3.3 Melhora as condições da Equipa Técnico Pedagógica da escola	EC2. Porque já está assim bastante predisposta para este tipo de patologias, este tipo [...] e as CERSIs podem receber este tipo de crianças que é pra fazer algumas terapias. Não sei, não sei como é que funciona, mas é isso que eu acho que tem.
		B4.1 Entre pais e professores através da avaliação e intervenção	EC2. Ela explica-me sempre como se processa e há um processo individual e dele porque tem que ser diferenciado. EC4. Quando eu venho saber é por telefone, ou eles marcam no caledário e eu venho aqui e eles me informam, pronto. Até a B. agora, eu acho que já consegue ligar para eles me explicarem melhor.
	B4. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento	B4.2 Entre pais através dos eventos da escola	EC2. Eu tento que ele esteja presente em todos os eventos e que colabore naquilo que conseguir em alguns eventos. EC3. As vezes venho, tal tal, as vezes faziam festas e cá chamavam, diz que ele se portou bem.
B4. 3 Entre todos os docentes		EC2. Sim, há. Cada um na sua área mas ajuda.	

		B4.4 Entre docentes e equipa técnico pedagógica	<p>EC3. Tanto que a professora M. que é a professora dela que é do ensino especial, pronto, é que me disse que iria ver se conseguia para este ano, eu tive que ver na entrada, se conseguia que ela ficasse na escola a estudar [...].</p> <p>EC2. Por exemplo, a terapia da fala e a professora que ajuda os meninos a se desenvolverem, trabalha junto.</p> <p>EC3. Pra saber lidar ou explicar ou dar explicações num é? Pra este tipo de [...]</p>
B5. Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE	B5.1 Experiência positiva e articulação plena		<p>EC2. Sim, sim. Isso acontece cá.</p> <p>EC3. Claro, porque isto é assim, só com o professor que lida com o nono ano está mais bem preparado porque conhece, passa a conhecer o aluno, num é? E o aluno já consegue estar a vontade com o aluno porque já o conhece num é? Porque se há professor por professor a estar pouco tempo ali eu acho que não vai ser muito bom, por isso é importante.</p>
B6. Formas de colaboração entre os professores do EE	B6.1 Através de reuniões informais		<p>EC2. Se eles estiverem a colaborar uns com os outros será muito mais fácil eles ajudarem ele no que puder.</p> <p>EC4. Eles andam a falar uns com os outros pra saber como reagir, num é?</p> <p>EC5. Estes últimos pontos finalmente foram postos, não que eu concorde muito, mas pronto, a M. e os outros meninos numa sala a parte e a professora N a lê o teste. Né? É difícil porque se nós pais não encher-mos o que fazem com os outros pais, não se preocupam, os filhos estão a ter os benefícios porque eu me preocupo com a minha filha.</p>
	B6.2 Através das reuniões formais da EE		<p>EC5. É assim a professora da minha filha poe, se achar que os alunos tem dificuldades, temos a hipótese de ir lá e falar, agora fazer especificamente, reunir os pais todos, uma vez por trimestre, vá, por período, pra dizer “olha vi dificuldade, a turma apresentou esta dificuldade, não. E eu sou representante dos pais e isso não acontece, também não vê.</p>

ANEXO IV – Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008

Categoria C – Aplicação das medidas educativas com base no Decreto 3/2008– Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo dos docentes
C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008	C1. Perceção face à referenciação e avaliação	C1.1 No processo de referenciação os alunos não são avaliados corretamente	EE4. E outras vezes também veem com dificuldades que nós achamos que eles não têm, pronto. Isso é um processo que lá está. ER10. Porque já vi casos de crianças que para mim são crianças com dificuldades cognitivas e que por vezes são avaliadas e não integram a Educação Especial. ER11. [...] mas noutros casos é muito complicado, a evolução é muito lenta, também tem menos capacidades de desenvolvimento, é muito complicado estar atribuir aquelas mensões de forma muito exata .
		C1.2 Os alunos no processo de referenciação são avaliados corretamente	ER1. São avaliados corretamente, sim. EE3. Sim, isso sim [...].Há uma avaliação cognitiva, primeiro, pra ver se realmente existe ou não deficit cognitivo nessas crianças ou se os problemas que elas têm são provenientes de outras situações diferentes, por exemplo, o menino que não aprende, que não escreve bem, que não lê bem, tem muitas dificuldades de interpretar, mas vamos fazer uma avaliação cognitiva e ele não tem qualquer problema de ordem cognitiva, a partida é uma criança que tem problema de dislexia. Porque se ele tem todas as capacidades cognitivas normais, se não consegue aprender ou foi mal iniciado ou é disléxico. Percebe? Portanto, aí é que nós temos que ter, aplicamos o teste de dislexia de despiste, nós temos um teste próprio pra aplicar e verificamos se realmente existe ou não a dislexia. EE4. Ah, porque já tem consigo, nós as vezes ao vermos determinadas características no aluno e depois os relatórios médicos vêm com outro diagnóstico [...]. EE5. É assim, na parte que me toca eu avalio os alunos na parte pedagógica, pronto. Na atividades e a participação. Eh, todos os recursos que tenho da avaliação as vezes tão um bocadinho delimitada para determinadas patologias, de qualquer das maneiras eu penso que da nossa parte somos

C1.3 O trabalho diário com alunos com NEE ajuda os docentes da EE a identificarem as problemáticas da avaliação destes alunos

corretamente avaliados, até porque depois no dia-a-dia, tudo que avaliarmos, há sempre um relatório de avaliação feito, mesmo com gráficos, onde é que eles estiveram mais a baixo, estiveram bem, corresponderam, não corresponderam, portanto isso, esse perfil, a pática vai nos dar razão, normalmente a esse nível não tem tido grandes dificuldades, temos tido dificuldades... pois eu não posso dizer se foram avaliados fora ou não da escola num é?

EE7. Isso sim, passam todos por esse crivo sim. Sim.

EE8. São. Isso são.

ER9. Sim, sim, sim. Nós temos aqui documentos tudo muito controlados. [...] Essa primeira turma e nós nessa turma, essa turma deixou de ser autorizada pelo ministério passou a ser de ensino regular aí é que detetaram as dificuldades dos alunos, e eu lembro-me de duas alunas que tinham externas dificuldade não é nós sinalizamos- as e elas passaram a usufruir da educação especial, pronto isso é só um exemplo não é.

ER11. Quer dizer, alguns têm uma avaliação diferente, não é? Mais qualitativa do que propriamente quantitativa. Mas em determinados casos, alguns até se podem aplicar, mais realisticamente [...].

E4. Mas o professor, há muitas situações que têm que ser o professor que é quando o aluno chega à escola e se começa a ver que ali há qualquer coisa, que, ou porque aquela aprendizagem não está a decorrer da forma natural, há ali um dificuldade em que a pessoa não está a perceber bem porque é que aquela criança não está a atingir, não está a ser capaz, pronto aí tem que ser o professor que é o que está [...].

EE8. Outras vezes pode não chegar a uma referenciação. Já me aconteceu este ano um professor teve dificuldade com uma aluna que não queria ler em voz alta na sala. Em vez de irmos ao processo de referenciação, escrever tudo, mandar para equipa da avaliação, tentamos fazer o contrário. Intervir antes de referenciar. A aluna passou ao meu gabinete algumas horas, ler em voz alta, a professora encontrou-me num é? No corredor e disse-me: “A e agora o que é que eu faço?” Eu falo com aluna, manda lá e superou aquela dificuldade, não foi preciso referenciação, não foi preciso processo e isto é que pode ser considerado uma referenciação e uma intervenção sem papeis?

C1.4 Sinalização do aluno com NEE contribui para o desenvolvimento da prática junto a este

EE4. Pronto, o tipo de estratégias, como é que se faz com ele, sentar próximo, pronto, aquelas estratégias todas.

EE5. Aquilo é para sinalização e depois o professor conhecendo bem sabe que, imagina quando for fazer um teste ele tem que ser, tem que ter as medidas que lá estão. O aluno disléxico tem que ter um espaço de um e meio entre as frases tem que ter as frases marcadas com números, tem que ter um tipo de letra diferente, se calhar tem que se ler o enunciado, pronto, depois isto tudo está detalhado.

ER10. Sim, é assim se um professor de regular detecta dificuldades na criança, faz um relatório da criança, as dificuldades dele e será analisado por uma equipa. Depois uma equipa, alguém do ensino especial que vai aplicar testes a criança para ver se realmente será uma criança para integrar na Educação especial ou não.

ER12. Porque ali há determinadas perguntas não é? E parâmetros e a pessoa via se a criança estava dentro daqueles parâmetros normais ou se não está e é uma maneira de avaliação.

C1.5 A participação do professor de ensino regular no processo de referenciação contribui para a sinalização do aluno

ER1. Sim. A Educação Especial tem a nível da atividade e participação uma função determinante, nós vamos identificar ou tentar identificar na melhor das hipóteses quais são as verdadeiras lacunas que existem no perfil dos alunos e portanto só identificando essas lacunas é que depois se consegue trabalhar.

EE4. Agora é assim, normalmente quem referencia são os professores e os educadores, pronto, mas antes de referenciar até nos pedem a nós o parecer, o parecer e normalmente eles referenciam porque nós temos um documento próprio que tá [...].

EE3. [...] a referenciação normalmente é feita pelos professores do ensino regular.

ER2. Sim, porque ao fim ao cabo eles estão conosco e é com o professor que passam o dia. Maior parte das horas do dia.

ER6. Tenho sim, porque vejo um aluno com dificuldades.

ER9. [...] eu, leiga no assunto continuo a dizer que não tenho formação na

área de educação especial , ah..., estando de parte vejo que há um processo de cuidados e até e ao ponto tive oportunidade de ver colaboração dos professores do ensino regular.

ER10. Claro que sim. Porque se não é o professor de turma que conhece a criança com que ele trabalha, quem é que vai conhecer num é?

ER11. Claro que sim, porque depois o aluno foi, teve esta continuidade no ensino especial e acho que contribuí para o seu desenvolvimento. Estava desmotivado, as dificuldades eram muitas.

C2. CIF

C2.1 A utilização da CIF não contribui para a sinalização do aluno

EE4. [...] checklist pra preenchimento, checklists nós aqui temos, eu estou a falar de outros centros hospitalares, o centro hospitalar do Cabo da Madeira que é o nosso, temos um grave problema com ele. Eles avaliam os meninos nas consultas, a psicóloga e os médicos avaliam os meninos, mandam os relatórios muito bem fundamentados e muito mais, mas quando pedem para são o caso da Educação Especial, quando pedem para preencher as funções do corpo que é importante e os médicos não fazem. Eu tenho um relatório muito bem elaborado, mas eu não sei se é grave, se é muito grave, se é leve, em que é descrito, em que eu hei de pôr. Que é códigos. Depois o que é que eu faço, o que é que eu faço? Depois peço aqui a psicóloga que nem sequer é psicóloga que é psicóloga, mas que não é da Educação Especial, peço uma ajuda a ela, mas ela diz, “olha mas eu perante isto aqui não sei que percentagem tem, não sei onde hei de por, ficamos de pés e mãos atados, o fato é que eu tenho sessenta dias para fazer aquele processo desde a referenciação até a elaboração do PEI e muitas vezes não consigo cumprir o prazo precisamente por causa disto.

EE5. A CIF não contribui para a sinalização.

EE7. [...] ou porque o médico ocultou, fez o relatório e não contou com a CIF e isso é um problema, porque depois a pessoa não pode ocultar mesmo que queira e isso as vezes causa alguns problemas, sim.

EE8. Sim, é uma forma... há outras tabelas de avaliação, mas começou-se a utilizar a CIF é uma forma até de nos orientarmos para ver os pontos e os fatores mais importantes da avaliação que fazemos aos alunos.

ER11. Sim, eu acho que contribui, embora eu ache que há muitos alunos com problemas que não estão contemplados neste checklist.

C2.2 A utilização da CIF contribui para a sinalização das necessidades do aluno

ER1. Contribui, penso que sim. Nós podemos é na prática ter, podemos ter dois PEIs iguais com dois perfis diferentes em contexto escolar num é? Se nós vamos identificar como grave o nível da atenção por exemplo, ele pode manifestar-se de diversas formas em contexto escolar, num é? Portanto, a mesma coisa numa checklist ou num RTP num Relatório Técnico Pedagógico, depois em contexto escolar pode definir-se de formas diferentes.

ER2. Sim, é, não tenho profundo conhecimento, mas penso que sim.

EE3. Sim, é uma forma... há outras tabelas de avaliação, mas começou-se a utilizar a CIF é uma forma até de nos orientarmos para ver os pontos e os fatores mais importantes da avaliação que fazemos aos alunos.

EE8. Sim, claro que sim, claro que contribui. Na sistematização das dificuldades, nos estudos dos casos.

C3.CEI	<p>C3.1 Há um acompanhamento da aplicação do CEI junto aos alunos com NEE</p>	<p>ER6. É assim, a criança que tive o ano passado era um aluno CEI e passou para o quinto ano e foi tudo pra o segundo ciclo, ele já ia referenciado, ele era um aluno CEI. Aliás, no final do ano letivo eu tive uma reunião nessa dita escola com os professores para falar acerca da criança.</p> <p>EE7. Sim, são atendidos pelo CEI. Há vários, sim. [...] Eu explico o por quê. Porque os alunos que possuem o Currículo Específico Individual tem um professor da Educação Especial que o acompanha praticamente sempre.</p> <p>ER9. Ah sim, sim, exatamente. Embora esteja a cargo do professor de educação especial, portanto, não estou tão por dentro, mas sei que sim.</p>
	<p>C3.2 A falta de recursos humanos dificulta o acompanhamento aos alunos que possuem o CEI</p>	<p>EE8. Neste momento está incomportável dá um apoio para cada aluno do CEI, é impossível fazer um trabalho diferenciado para o número de alunos que nós temos. Da quantidade de alunos, quase que duplicou, é impossível, é impossível, não dá. Não se consegue estruturar trabalho pra tanto aluno com coisas completamente diferentes, não, não tá fácil.</p> <p>ER9. [...] ora para estar a ajudar esses alunos CEI.</p>
	<p>C3.3 A utilização do CEI traz problemas para a inclusão de alunos em sala de ensino regular e a sua transição para a sociedade</p>	<p>EE4. Depois há penalização na vida deles.</p> <p>EE5. [...]e sobretudo eu sou muito crítica e se eu mandasse eu mexeria, Currículo Individual sim porque ele é necessário para estes miúdos, mas não pode cortar a vida social como corta neste momento, eles saem, eles saem com o certificado, não saem com o diploma, saem com o certificado de frequência e depois para poderem frequentar curso profissionais têm umas dificuldades enormes. [...] depois há uma penalização a vida deles, na vida deles, é uma pena. Eles não são alunos das adequações, são alunos do currículo específico, mas nós pensamos uma, duas, três, quatro e cinco vezes, antes de colocar. Se é tão restritiva pra vida deles, depois a gente pensa em termos de futuro.</p> <p>EE8. Bem, então é assim... se o aluno não acompanhar o currículo tem o CEI, se tem o CEI deixa de frequentar algumas disciplinas. Onde é que o aluno vai quando não está com a turma, vai estar com o Professor da Educação Especial. Está mal, o aluno não tinha que sair da turma [...].</p> <p>ER9. [...] Estou a lembrar-me, por exemplo, de uma turma que tem dois alunos CEI ora para estar a ajudar esses alunos CEI. dar o atendimento aos restantes não é, ao regular, do ensino regular, mas, também precisam por que há muita falta de autonomia, há muita falta de autonomia em regra geral.</p>
C4. PEI	<p>C4.1A evolução do processo de avaliação das</p>	<p>EE4. A evolução da aprendizagem depois depende da elaboração do PEI, do programa deles [...].</p>

aprendizagens do aluno depende da elaboração do PEI

C4.2 O PEI contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE

EE5. [...] o que é que nós vamos fazer para, por exemplo a adequação no processo de avaliação, o que é que nós vamos fazer para aquele aluno ter adequações no processo de avaliação, portanto temos tudo detalhado no PEI, mas isso é [...].

ER1. Sim, claro que tem.

ER2. Pois tem que contribuir num é? Está de acordo com a Lei, com aquilo que ele tem que adquirir, com as necessidades dele.

EE3. Sim, importantíssimo, sim. Porque tem lá concentrado tudo o que aquele miúdo precisa. Tem concentrado a sua idade escolar desde que começou a escolarização obrigatória e até antes, desde que começou na pré ou na creche, todos os problemas médicos ou psicológicos, todos os problemas que ele tem está lá tudo descrito, através da avaliação das funções, da avaliação... atividade de participação é parte da escola, a outra parte referente aos médicos é... olha agora já não me lembro.

EE4. Claro que sim. É aonde estão as orientações todas, num é? [...] Está ali a informação toda e os mecanismos e o que aquela criança necessita e o que é preciso fazer. Portanto ali é o documento principal dele que [...].

EE5. Assim, como por exemplo, o relatório individual do final do ano, que me é circunstanciado, portanto onde está tudo e onde fazemos as propostas para o próximo ano.

ER6. Sim, vai ao encontro das suas necessidades.

EE7. Contribui.

ER9. Tenho um caso de um aluno que recebi este ano como diretora de turma e, portanto, e nós precisamos saber quais serão as, enfim as limitações dele e, e, do que é que ele está a usufruir, quais eram as alíneas que ele estava a usufruir. Não é.

EE8. É claro, que depois ao aluno, identifica as suas dificuldades o que facilita e o que não facilita a sua aprendizagem e usa um instrumento que reúne todos os técnicos e quem estiver interessado em saber um resumo daquilo que foi o percurso do aluno e quais são as dificuldades daquele momento, serve-se desse instrumento é o primeiro instrumento que vem para os pés pra perto da mão do aluno, fundamentalmente.

ER11. Acho que sim, pelo menos vai se sabendo da evolução do aluno.

ER12. Porque é adequado ao aluno. Está ali de acordo com as necessidades do aluno.

C4.3 Há falhas na aplicação do PEI, junto aos alunos, a depender do espaço escolar

EE8. As vezes há deficiência nessa comunicação sim. Aconteceu-nos este ano um aluno da Educação Especial terem chegado à escola... se os pais não disserem que eles têm problemas, o processo normalmente vem mais tarde e depois aparecem alunos com dificuldades, com PEIs, com casos especiais que nós nem sequer sabíamos. E isso estar a prejudicar as turmas, as constituição das turmas, mas depois deles estarem é impossível. E esse ano aconteceu pelo menos dois ou três casos. Isso é uma lacuna que há nos serviços de secretaria, era uma informação que deveria vir obrigatoriamente registada quando os pais vêm fazer a matrícula.

ER11. Vem, mas as vezes não com as informações todas que nós precisávamos. Mas é assim, é conforme as escolas. Conforme os métodos que as escolas utilizam, nós tentamos especificar, bastante as situações dos alunos com relatórios com tudo que é possível. Professores de médicos, tudo. As vezes não chegam cá os documentos todos não, temos que fazer o processo todo desde o início.

C5. PIT

C5.1 Há um acompanhamento e monitorização do PIT por parte do docente da Educação Especial

ER1. Sim. Normalmente é o tutor que fica com o processo, o professor da Educação Especial ou o diretor de turma, é definido sempre um docente para fazer esse acompanhamento.

EE3. Sempre, claro, sempre. O professor da Educação Especial e a pessoa que está no local da empresa que recebe esses meninos, que é o tutor.

EE4. É fundamental.

EE5. Eu, porque fui eu quem tive as atividades ocupacionais e depois falo com meus alunos, além do preenchimento, daquela ficha de avaliação todos os períodos temos vários parâmetros de avaliação, muito frequentemente.

EE7. Sim, os meus alunos com o currículo são acompanhados ou pelo diretor de turma ou pelo professor da educação especial. No meu caso sou eu que acompanho meus alunos. As faltas são acompanhadas pela entidade que já agora e que me comunica a mim uma vez por mês. As faltas dos alunos ou algum facto digno de registo, digamos assim. Umas vezes os alunos que se comportaram mau ou que [...].

C5.2 Não há respostas variadas por parte da escola para o atendimento dos alunos com PIT

EE4. Nem as escolas estão, nós não temos respostas aqui dentro da... respostas variadas num é?

EE5. Porque é assim a nós também nos interessa a fazer Planos Individuais de Transição, em atividades ocupacionais em atividades que os alunos gostem, portanto ninguém gosta de trabalhar em coisas que detestam ou que não estão pra ali virado

			que nem sequer tenham competências, capacidades para aquilo, agora é assim, o que é que nós fazemos?
			EE7. Toca num ponto interessante. Por que? Porque por vezes a área de interesse dos alunos não é uma área em que por exemplo, as CERCIs ou AAPPDCDMs tenham essa disponibilidade de formação. E por norma o que acontece é o que os professores da Educação Especial têm que andar a pedir pra oficina não sei quê, deixar o aluno ir por lá, apertar os parafusos e tentar aprender alguma coisa.
			EE8. E esses alunos nas instituições revelam-se pessoas totalmente diferentes naquilo que nós andávamos a fazer com aquela pessoa aqueles anos todos e muitas vezes percebemos, eu apercebi quando comecei a trabalhar, depois, no e depois da escola, apercebi que há lacunas que são graves no sistema, que os miúdos andam no fundo, foram pra inclusão, os miúdos que estão na escola não conseguem acompanhar os outros, portanto nesses anos estão no apoio da educação especial, mas depois não há resposta em termos de escola e de estrutura que eles se ocupem com aquilo que de facto é necessário, atividades da vida diária. Aprender a vestir-se, aprender a arrumar a gaveta, aprender a lavar roupas, a por a mesa a levantar a mesa, percebe?
C6. Flexibilização do currículo		C6.1 Há flexibilização do currículo a depender da necessidade do aluno	EE5. [...] porque aquilo não é assim tão prioritário, tem que se fazer essas adequações só que é aquilo que eu digo pra algumas dificuldades é complicado.
			EE8. Os outros que têm necessidades especiais sem currículo específico, têm adequações curriculares individuais, ou seja, têm que atingir os mesmos objetivos mas são mais diluídos, têm que atingir na mesma os conteúdos finais de ciclo, mas os conteúdos são mais diluídos, podem fazer a... aquela matéria vai ser mais diluída, vai ser mais adaptada ao aluno. Percebe?
		C6.2 Há flexibilização no currículo a depender da disciplina	ER9. Os que não possuem CEI, ah..., sim, na medida em que fizemos adaptações curriculares não é, na minha disciplina não é tão usual claro que os CEIs têm que ter um currículo próprio não é? Mas os restantes, falando no restante que só tem só PEI, esse na minha disciplina não tem sido necessário fazer adaptações curriculares é só em termos de adequações ou melhor adequações das atividades, adaptações é assim, individualizado eh..., mas de resto não tem sido necessário mexer no currículo percebe.
			ER11. Porque agora com as metas e outras coisas introduzidas é muito complicado estar a reduzir uma matéria, uma adaptação possível, pronto.
		C6.3 Há flexibilização do currículo a partir do trabalho	EE4. Porque é assim pra eles atingirem aquele objetivo, têm que ser com o professor e depois em conjunto com o professor da Educação Especial a desdobrar aquilo tudo

	entre os docentes	de uma forma mais simples pra eles conseguirem mais [...]. ER11. Há, há, sim. Fica muito ao critério de cada professor. Se no ano seguinte tem o professor, se calhar a continuidade é mais complicada, mais difícil.
	C6.4 Não há flexibilização do currículo	ER1. Não, não é. O currículo é muito estanque, é muito sólido, não há flexibilidade a esse nível. EE7. Não esse currículo não é flexível.
C7. Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE	C7.1 Ocorre em contexto individual	ER1. Acaba por não, por não surtir o efeito desejável, por isso é que se opta mais por contexto individual, mas em contexto de sala de aula também é possível estar com eles. ER2. Sim, aqui nessa escola, sim. EE3. Estes meninos precisavam de um acompanhamento, estes graves, não estou a falar dos outros mais ligeiros, as dislexias portanto que também é importante... eu falo das crianças com deficit cognitivo grave, que é a minha área, acho que precisavam de um trabalho constante, um acompanhamento constante sempre e nós temos muito tempo para falar, até com os professores, pra os ajudar com materiais e não temos horas disponíveis para isso, não temos tempo. Temos muitos alunos, temos um horário muito preenchido e essas coisas não são tidas em conta. É uma pena. EE4. Pois é assim, os alunos com adequações curriculares, a maior parte do tempo passam na turma e o professor de apoio, o professor de Educação especial vai à turma, se puder acompanhar dentro da sala acompanha [...]. EE7. Porque os alunos que possuem o Currículo Específico Individual tem um professor da Educação Especial que o acompanha praticamente sempre. EE8. No 1º Ciclo, sim, vamos à sala de aula e intervimos quando for possível, se for preciso ficar uma aula ao lado dos alunos estamos. ER9. Neste momento estou a dar digamos que três disciplinas embora todas muito similares. Ah..., para além de professora de disciplina estou com a direção de turma. Uma direção de turma que também é um grande desafio. Que é o recurso curricular alternativo, que também muitos alunos, com grande, elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais embora sejam alunos eh..., os que têm simplesmente o plano, ou seja, são os (PEI.) eh..., ER11. Dificuldades foi dar exatamente a assistência que eles merecem, a assistência

		individualizada, né?
		ER12. [...] porque nós, pronto, estes são crianças que precisam mais de um apoio individualizado e nós termos no grupo e mais uma criança dessas ou duas, pronto.
	C7.2 Não ocorre devido a interferência no andamento da aula	ER1. Alguns alunos podem ter uma docente de Educação Especial em contexto de sala de aula. Isso normalmente não acontece porque pode interferir no desenrolar da aula com os outros alunos, num é? ER6. Não dá os conteúdos que eu tenho que dar dentro da sala de aula, mas se ela for na problemática da criança para trabalhar as problemáticas que ele tem, inclusive que eu não consigo fazer dentro da sala de aula.
C8. Unidades da Educação Especial	C8.2 Inadequação da sala de Ensino Estruturado para atender os alunos com NEE	ER1. A sala do ensino estruturado também não é ideal, até porque a sala não foi concebida para uma sala de Ensino Estruturado mas foi concebida para uma sala de aula normal. EE7. Penso que não.
C9. Adequações no processo de matrícula	C9.1 Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE	ER1. Sim, sim. EE3. Há, há, sobretudo miúdos que não são daqui, que não são desta área de residência, sobretudo isso. EE4. Podem mudar de zona e ter aqui uma escola que está fora da residência deles, porque é que aquela escola está a [...]. EE5. Isso é uma das medidas, é uma das medidas. [...] E tem prioridade na matrícula. Os alunos com necessidades têm prioridade na matrícula, por exemplo, se tiver ali não sei quantas inscrições e tiver uma turma que já está trancada, para o aluno com necessidades educativas especiais não pode estar trancado. EE7. Essa medida está prevista na lei, agora se é aplicada muitas vezes, é aplicada mas muito pontualmente. ER9. Adequação ao processo de matrícula, mas é em que aspecto adequação no processo de matrícula. EE8. Há, há, é em a possibilidade de se inscrever em primeiro lugar a frente de todos numa área fora da sua área de residência, foi uma forma de escolha, os alunos [...]. ER11. Tem, formações da turma e isto.

Categoria C – Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008 – Membros da equipa técnico-pedagógica

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo dos membros da equipa técnico-pedagógica
C- Aplicação das medidas educativas com base no Decreto-lei 3/2008	C1. Perceção face à referenciação e avaliação	C1.1 Sinalização do aluno com NEE contribui para dar as respostas educativas corretas ao aluno	<p>P3. Pronto, é assim, no meu caso eu não articulo diretamente com estes alunos, os dos que eu já implementei, tenho os processos todos previstos, termos previstos também quer de sinalização, quer de avaliação.</p> <p>TF1. Tem. Tem porque no fundo é todo um conjunto de amparatos que nos serve para nos guiarmos num é [...].</p> <p>TF2. Sim, sim, acho que é um processo organizado, é um processo que permite uma análise objetiva [...].</p> <p>TF3. Sim acho que se calhar sim, assinalando determinadas áreas acho que rapidamos descobrimos que recursos temos que usar para se calhar dar resposta a isto. Depois pra monitorizar, acho que sim, acaba por ajudar porque estrutura. Mas eu acho que é mais em termos de intervenção, se calhar de sinalização e que nós rapidamente passamos a olhar para o perfil e rapidamente olhamos para o que estar por referência a CIF e rapidamente passamos a olhar para o perfil do aluno.</p>
		C1.2 Há uma avaliação correta junto aos alunos referenciados	<p>P2. É assim, falando do nosso agrupamento eu acho que sim, acho que nós temos procurado pelo menos avaliar com seriedade, todas as situações que são referenciadas [...].</p> <p>P3. Sim, pelo menos maioritariamente sim.</p> <p>TF1. De um modo geral eu creio que sim.</p> <p>TF2. Sim, nós vamos sempre recebendo alunos surdos e fazemos uma avaliação inicial e perceber se ele beneficia da educação bilingue de acordo com o Decreto Lei 3/2008. [...]Sim, nós tentamos fazer isso corretamente, claro.</p> <p>TF3. Sim, acho que sim pela equipa multidisciplinar.</p>
		C1.3 No processo de referenciação os alunos não são avaliados corretamente	<p>TF1. O que tenho a apontar é que as vezes faltam dados das avaliações, quando as avaliações são feitas fora no agrupamento [...].</p> <p>TF2. E se o aluno estiver incluído em determinado contexto, se calhar tem uma deficiência ligeira ou se calhar tem algo incluído em outro contexto, já em outro contexto tem um deficiência moderada. E por isso no processo de avaliação, de referenciação acho que é muito subjetivo.</p>

C2. CIF	C2.1 A utilização da CIF não contribui para a sinalização do aluno	<p>P1. [...] a minha opinião pode não ser a opinião de outra pessoa, aquilo é muito subjetivo, é o que eu acho da CIF.</p> <p>P2. É assim, em termos de avanços é que a CIF, embora tenha sido um documento muito polémico na altura e as vezes seja um bocadinho subjetivo, era mesmo que se qualifica a temática, se entra no qualificador dois ou qualificador três, moderado ou grave, portanto acaba por ser um bocadinho subjetivo.</p> <p>TF2. Tem contribuído no sentido de que é um código comum a todos mas eu acho que o facto de de ter esses codificadores, por sua vez, tem determinados graus de severidade, acho que isso prejudicou um bocado porque como eu já referi o que pra mim pode ser ligeiro para o outro pode ser muito grave ou se, embora realmente contribua no sentido de ser uma linguagem comum só neste aspecto.</p> <p>TF3. Pronto eu acho que se calhar, eu acho que a lei ainda falha um bocadinho... há alguns alunos que acabam por ficar ilineares e portanto a lei não é muito óbvia a estes alunos, as vezes entra ou não entra [...].</p>
C3. PEI	C3.1 O PEI contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEE	<p>P1. Sim contribui, sem dúvida.</p> <p>P3. Nem poderia ser de outra forma. Lá está, vem ajustar individualmente o aluno para a progressão daquilo que é necessário, num é?</p> <p>TF2. Sim, porque é um documento que regula todas as condições e que o aluno tem que ter sua aprendizagem, todas as estratégias inerente e portanto sim, sem dúvida.</p>
	C3.2 A evolução do processo de avaliação das aprendizagens do aluno depende da elaboração do PEI	<p>P1. É assim, há muitos, a maioria sim, a maioria está muito bem estruturada e nós conseguimos perceber muito bem tudo que a criança, todas as áreas que a criança precisa que seja potenciadas.</p> <p>P2. Eu acho que é um documento fundamental. É um documento que... neste documento é que no fundo está retratada a necessidade da criança.</p>
C4. PIT	C4.1 Há um acompanhamento e monitorização do PIT por parte do docente da Educação Especial	<p>P1. Porque fiquei com os da minha colega, ela está de baixa e eu tive que ficar com elas. Mas penso que seja os mesmo que tiveram o acompanhamento do PEI, ou seja, o diretor de turma o docente da Educação Especial, são os principais, sim.</p> <p>P3. Sim, sim, há. Há pessoas responsáveis por isto. São designados anualmente, não te posso dizer quem é ou quem deixa de ser.</p> <p>TF3. Sim eu acho que sim, que há. A semelhança do PEI em sua implementação. Eu acho que faz os elementos que estão a acompanhar o PIT, que neste momento que está na minha equipa, é o fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional que vai fazendo esta monitorização e lá está, no final do ano também fazem um relatório face ao acompanhamento deste PIT ao aluno.</p>

C5. Flexibilização do currículo	<p>C5.1 Há flexibilização do currículo de acordo com que a lei permite fazer</p> <p>C5.2 Há flexibilização do currículo a depender da necessidade do aluno</p>	<p>TF1. É como que uma imposição, eu sei que o sistema que é assim, há sempre uma imposição do sistema de seguir o currículo e há muita dificuldade por dentro da parte docente, eu noto isso muitas vezes, e conversa com eles porque é necessário. Pra eles perceberem que se calhar é fundamental este tipo para estes alunos, é a parte funcional da, são aprendizagens funcionais, que servem para o dia a dia.</p> <p>TF2. A parte disso fazemos sempre o contacto com a unidade médica no sentido de perceber qual é o grau de surdez, se ele tem outras dificuldades associadas, tudo isso é concebido numa avaliação inicial que se faz para depois percebermos se ele é um menino elegível para a Educação Especial.</p> <p>P1. Sim, sim, isso eu sei que há. Porque eles depois podem ter adequações ao currículo. Sim. Isso é feito, isso eu posso dizer que sim.</p> <p>P3. Sim e é feito de acordo com as características do aluno.</p> <p>TF2. Sim, no PEI que é o Plano Educativo Individual temos uma alinha que é adequações curriculares individuais e portanto de acordo com as suas dificuldades temos a flexibilização no sentido deles atingirem o currículo exigido.</p>
	C5.3 Há flexibilização do currículo a partir do trabalho entre os docentes	TF1. É flexível, tenta ser, está desenhado para tal, mas por vezes há dificuldade e eu noto isso no corpo docente de adaptar.
C6.Acompanhamento direto em sala de aula junto aos alunos com NEE	C6.1 Ocorre em contexto individual	TF3. Sim, o trabalho direto com o aluno é essas seções individuais com o grupo, num é? Ah... a funcionar nas escolas, portanto essas seções funcionam nas escolas ou na sala ou em contexto natural do espaço escolar, ah, por vezes as famílias estão presentes, as vezes as famílias podem estar, nem sempre num é? Temos alguns casos em que os pais não trabalham, e portanto, podem estar na escola no momento da terapia. Ah e pronto e funciona assim.

C7. Unidades da Educação Especial	C7.1 O apoio das unidades contribuem para o desenvolvimento dos alunos	<p>P1. Prontos os colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), eles passam pelas unidades, eles têm colegas, eles conseguem relacionar-se com os outros, pronto, aí sim houve mudança.</p> <p>TF2. Relativamente a educação bilingue o grande avança é relativamente aceitar que os surdo tenha uma condição linguística diferente, portanto, de acordo com as suas dificuldades deveremos dar respostas mais, mais específicas para a sua condição linguística e neste caso o Decreto Lei 3/2008 concede à Educação Bilingue como uma educação mais acessível ao aluno com surdez, especialmente no que reporta a lingua gestual como primeira lingua.</p> <p>TF3. Numa primeira fase portanto permitir que a escola tivesse espaço para essas crianças, porque antigamente num é, não havia tanto espaço, porque esta Lei trouxe com ela a construção de unidades, trouxe muitos recursos para a escola pública que antes não havia e portanto só por isso permitiu que esses alunos tenham espaço e tenham escola que anteriormente não tinham, num é?</p>
	C7.2 Inadequação da sala de Ensino Estruturado para atender os alunos com NEE	TF4. A sala de autismo tem um problema, é demasiado pequena para o número de alunos que temos. Por isso é que estamos a tentar passar para uma outra sala para... em termos de espaços tem alunos a mais, nós vamos conseguindo gerir mas isso é um ponto negativo [...].
C8. Adequações do processo de matrícula	C8.1 Há adequações no processo de matrícula junto aos alunos com NEE	<p>P1. Há sim</p> <p>P2. Ah isso, sim, têm, tem. Isto é da legislação.</p> <p>TF2. Sim. No caso dos alunos surdos sendo do Agrupamento de Escolas Dom Dinis, o agrupamento que integra a Educação Bilingue destes alunos, todos os alunos surdos têm prioridade de matrícula neste agrupamento, mas muitas vezes recebemos alunos no meio do ano, então não faz sentido nenhum nós, por exemplo, nós neste ano recebemos um aluno no início do terceiro período. Por que? Porque ele é um aluno surdo e como tal tinha prioridade na matrícula.</p> <p>TF3. Eu sei que uma das coisas que se pode fazer é imaginar dividir o ano em dois num é? E haver essa matrícula em fases, portanto, isto também é uma das medidas que se podem implementar. Não é uma coisa muito comum, que eu tenha ideia, não é uma coisa muito comum, mas pode ser feito, pode.</p>

ANEXO V– Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria D- Posição face o decreto e práticas de educação inclusiva

Categoria D – Posição face o decreto e práticas de educação inclusiva - Professores do Ensino Regular e Ensino Especial

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D. Posição face o decreto e práticas de educação inclusiva	D1. Mais valia da lei para a inclusão dos alunos com NEE	D1.1 Teoricamente a lei contribui para inclusão	EE1. É... teoricamente sim, o que está escrito parece-me que visa essa inclusão. EE3. Na Lei 3/2008, sim acho que sim, a Lei está bem feita em termos de inclusão [...]. EE7. Contribuem em várias situações, contribuem para a promoção dos alunos no mercado de trabalho, porque é obrigatório os planos individuais de transição e em outras áreas. ER9. Sim, sim, sim, exato. Pois teoricamente alcança [...]. ER10. Eu não vejo nada que não contribua, isso é sempre para favorecer a criança, para ajudar no seu percurso escolar. ER11. Não sei especificar. Mas acho que sim, que esta propicia mais a inclusão [...].
		D1.2 Contribui para o desenvolvimento e ressocialização dos alunos com NEE	EE1. Sim, penso que sim, penso que sim. EE3. Sim, desde que melhorada se calhar poderia ser melhorada. Todas as leis devem ser melhoradas, todas, seja ela quais forem. ER6..Tem, tem. Se eles não integrassem a Educação Especial, essas crianças num é? Porque qualquer criança que integre a Educação Especial é porque tem dificuldades cognitivas num é? Dislexia, seja lá o que for e é evidente que se não integrassem eles andavam ali pela turma e acabavam por não apanhar né? EE7. Eu penso que sim. ER10. Tem, tem, claro que sim. Se eles não integrassem a educação especial, estas crianças num é? Porque qualquer criança que está integrado na Educação Especial é porque tem problemas cognitivos num é? Dislexia, e por aí. É evidente que se não integrassem eles andavam por aí, na turma e não apanhavam né? ER11. Eu acho que a motivação porque e na assistência, no trabalho , eles se sentem mais apoiados, acho eu.
		D1.3 Contribui para a sistematização das dificuldades com o uso da CIF	EE8. Que está estipulada a uma CIF a uma, uma... que também foi uma coisa boa que foi implementada, mas pronto, temos uma Classificação Internacional de Funcionalidade. Mas por momentos falamos todos a mesma linguagem e apesar de tudo eu acho que deveria de ser ainda mais unificado, percebe?

	<p>D1.4 Contribui em termos das medidas educativas</p>	<p>ER2. Não vou assim muito mais além. Não sei, é assim, eu também não conheço muito profundamente a lei, o que eu conheço da lei são basicamente as medidas que cada aluno, por quem eu tenho experienciado [...].</p> <p>ER6. Sim, sim. Porque depois, é o que lhe digo, se é uma criança com problemas cognitivos e se o programa é muito extenso pra ele ou com um grau de dificuldade maior, esta lei permite-me que eu faça um programa para a criança.</p> <p>EE8. As primeiras medidas que se tomaram da Educação Especial foram grandes avanços.</p> <p>ER9. [...] porque o restante o que dita à lei e, portanto, e, permita-me a expressão, a regalias que vai os alunos que infelizmente têm essas dificuldades, está, depois é só concretizar no terreno e adaptar individualmente e de uma forma singular, lá está cada caso é um caso [...].</p> <p>ER10. Eu digo porque quando é detectado alguma necessidade especial de alguma criança e integra o artigo 3/2008 na Educação Especial... sim, porque depois é o que eu lhe digo se é uma criança que tem problemas cognitivos e se o programa é muito extenso para eles, o aluno com algum grau de dificuldade maior, esta lei permite-me que eu faça um programa para a criança.</p>
<p>D2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa</p>	<p>D2.1 Diferentes interpretações da lei</p>	<p>EE3. [...] a questão é que muitas vezes não é interpretada da mesma forma em todos os sítios, muitas vezes. Há formas de contornar a lei se calhar, não sei. Mas nem todos os sítios as coisa são postas em prática da mesma forma.</p> <p>EE4. Se calhar até a organização não é de, toda gente estava a utilizar os mesmos instrumentos, os mesmos documentos, toda gente estava a utilizar aquele modelo de referenciação, pronto. A CIF é um documento que toda gente usa seja aqui, seja no norte seja no sul, num é? Que nem sempre, nós já temos recebido alunos de outros agrupamentos, nem sempre, apesar de termos que preencher os mesmos documentos, nem sempre esses documentos são iguais. Portanto, também por aí, a maneira como se interpreta a utilização de, é diferente de uns sítios para os outros, de qualquer das maneiras uniformiza, portanto usam sempre a mesma coisa.</p>

D2.2 Beneficia mais os alunos com NEE permanente	<p>EE3. Portanto outro tipo de... coisas necessárias que surgem de repente e nessa altura quando são chamados, deixam os apoios para trás e os meninos ficam com menos apoio.</p> <p>EE4. Por exemplo, o falecimento de um familiar muito próximo, altera a pessoa, num é? Muito menos uma criança, essa criança na altura em que tinha falecido alguém muito próximo, ia-se em abaixo automaticamente, ia-se em baixo a nível do relacionamento com os outros, pronto e aí necessitavam de um apoio, de um apoio técnico e entrando pra Educação Especial seria. Hoje em dia não, hoje em dia tem que haver muitos recursos, psicólogos na escola, daí aqueles planos de acompanhamento, planos de recuperação e pronto, agora existe isso tudo num é?!</p> <p>EE5. Não era permanente. Entrava e saía e depois voltava a se entrar. Portanto, nós víamos que aquele aluno.</p> <p>ER11. [...] apesar de ter tirado muitos alunos do ensino especial. Porque nesta do 319 eram incluídos alunos hiperativos e agora nesta não [...]</p>
D2.3 Insuficiência de tempo para preencher os documentos das medidas educativas	<p>EE3. [...] e tempos são as nossas maiores dificuldades.</p> <p>EE5. Eu posso falar mais dentro da questão... é assim não me preocupo muito em preencher os documentos das LEI 3, desde que eu tenha os dados para isso, desde que tenha tempo para isso, porque não é isso que acontece. Portanto, a referenciação é feita pelos professores, pelos educadores de facto e isso vai para mim que organizo o processo e depois tem todo os médicos e psicólogos fora da escola, não tem psicólogo na escola, depois tem os pais, num é?</p>
D2.4 Ausência de comunicação da parte médica aos docentes da EE	<p>EE5. [...] depois tem todo os médicos e psicólogos fora da escola, não tem psicólogo na escola, depois tem os pais, num é? Que muitas vezes não transmitem as informações e nem sequer vão buscar os relatórios, tem que ser os pais que vão buscar os relatórios e não só nós, tem que ser os pais que vão buscar os relatórios, depois fazer o relatório técnico pedagógico. Esse pra mim, desde que eu tenha os elementos, tenha a informação, organizar o processo a mim não me faz diferença, ah, agora para lá chegar é um calvário. Para lá chegar é um calvário.</p> <p>ER9. [...] depois a questão das relações interpessoais é o que está ali a falhar [...]a falta das relações interpessoais, portanto, gostaria de ver tudo mais entrosado não e? Mas é a realidade que temos.</p>

D2.5 Dificuldade em estabelecer parcerias com outras instituições	<p>ER1. [...] não há muitas das vezes vontade para estabelecer essas parcerias e portanto certas parcerias não estão estabelecidas com o mercado de trabalho, depois é difícil de dar seguimento aquilo que é feito em contexto escolar.</p> <p>EE3. Pronto muitas vezes as dificuldades maiores é em termos das incapacidades dos próprios alunos, portanto em termos de responsabilidade, que muitas vezes quando fazem o estágio tem que portanto se escolher muito bem o local e o tido de, pronto de atividades que eles vão desenvolver de acordo com as necessidades deles não é? De acordo com aquilo que eles têm e também as vezes as empresas não tão muito abertas a determinados, a receber determinadas crianças. Ah, até ver não tem sido muito difícil, a gente encontra e consegue sempre dar a volta.</p> <p>EE7. Esse negócio de apertar os parafusos, (estou a ser irônico) e as vezes essa solução, essa o exemplo da oficina, tiver tido já uma má experiência vai recusar e as vezes é difícil, senão é impossível conseguir já arrumar uma solução perto da escola que aceitem os alunos. As vezes é muito difícil, as pessoas não querem.</p> <p>ER9. Pois, instituições protocoladas, não é, portanto, é sempre uma dificuldade acrescida não é? Porque nem todas as instituições recebem alunos nessas condições e pronto, poderá ser eventualmente essa a dificuldade.</p>
D2.6 Dificuldades na prática educativa a partir da utilização de algumas medidas educativas	<p>EE5. Eu não digo que o 3/2008 seja mal, não, não é por aí, não é por aí, não sei é se foi a melhor medida da Educação Especial, ainda tenho as minhas dúvidas e sobretudo pelas medidas que têm porque tem as adequações, depois tem os currículos específicos individual.</p>
D2.7 Alterações no atendimento dos apoios educativos aos alunos com NEE	<p>EE3. [...] os professores da Educação Especial não davam só apoio aos meninos que tinham necessidades educativas permanentes, portanto aqueles casos mais graves, davam também algum apoio as turmas, aos professores e as crianças que tinham dificuldade de aprendizagens não tão graves e temporárias.</p> <p>ER11. Acho que tem mais acompanhamento de professores especializados na matéria do que antigamente. Agora acho que sim que tem mais [...]</p> <p>ER12. Porque lá está, o conhecimento que tenho é assim muito geral, não é um conhecimento específico, mas eu acho que... esta lei diz que as crianças é para estarem a tempo inteiro, não é mais na sala do regular e eu acho que há crianças que se calhar será benéfico, pra algumas, mas para outras não será muito.</p>
D2.8 Não é tão flexível quanto a 319	<p>EE5. [...] mas em termos de atendimento aos alunos ser mais flexível era a anterior, esta aqui baliza mais [...].</p>

D2.9 Dificuldades em implementar as medidas da educação especial pela falta de recursos humanos

EE7. Eu acho que essa lei é demasiado burocrática e pra qualquer coisa é preciso elaborar demasiados papéis, eu acho que é outro ponto fraco desta lei.

ER9. A lei? Na prática não é só em termos de documentos não é. Por que depois é eh... é, implementar o que fica nos documentos [...].

EE1. Com muitas lacunas precisamente porque há muita falta de recursos, num é? Portanto a lei preconiza o perfil do aluno com sendo o mais importante e é ir ao encontro do perfil do aluno que nós levamos determinados recursos que necessitamos para o desenvolvimento dele, mas as escolas não têm esses recursos, não há esses recursos humanos, não há esses meios para esse desenvolvimento.

EE3. Não sei, porque há falta de recursos que portanto não há muitas vezes forma de contornar isso. Por exemplo, eu tenho cinco alunos com necessidades educativas permanentes na mesma turma, isto não está dentro da lei, num é? A lei só autoriza dois, só que, pronto, as circunstâncias das turmas foram feitas e neste momento não podemos mandar alunos embora, num é?

ER6. Eu penso que depois é assim, a educação está como está em nosso país num é? Não tá famosa, nós não temos falta de profissionais, o problema é que não colocam os profissionais, certo? E depois não há professores suficientes para esses alunos.

EE8. Mas depois passamos a ser números, as pessoas passaram a ser estatísticas e os alunos passaram a ser estatísticas e percentagens. Nesse momento não interessa se eu tenho quinze alunos e se os alunos têm três tipos de apoio. São estatísticas, sucesso ou de insucesso, ponto. Não interessa com que esforço e foram medidas e é isso que perturba. Foram medidas economicistas. Foram medidas que tem a ver com o dinheiro, tem a ver com disponibilizar recursos para outras coisas que se calhar não são tão precisas, que é a educação de nosso país que é a base de um sistema, num é? Estamos reduzidos a isso, há dinheiro para muitas coisas e não há dinheiro para as escolas trabalharem dignamente e os professores e os alunos serem atendidos como mereciam.

ER9. O atendimento você no contexto de sala de aula? É assim se isto fosse obrigatório em termos de recursos humanos os alunos serem acompanhados, por professor de educação especial ou por um assistente operacional, seria uma grande ajuda né? Na medida em que ele está a ajudar...estou a lembrar-me, por exemplo, de uma turma que tem dois alunos CEI, ora para estar a ajudar esses alunos CEI, dividir o atendimento aos restantes não é, ao regular, do ensino regular, mas, também precisam porque há muita falta de autonomia, há muita falta de autonomia em regra geral.

ER10. Não, não há. É aquilo que estava a dizer mais atrás, temos muitos profissionais, mas não são colocados para isso.

D2.10 A prática educativa contradiz a lei

EE8. Neste momento não. Porque não corresponde... a realidade não corresponde a prática. A realidade, aquilo que a lei preconiza não se consegue por em prática, é utopia. Precisamente porque somos estatísticas.

EE5. Quer dizer, alunos como o A que é altamente funcional até mesmo mais funcional do que os que cá temos que não são da Educação Especial e o futuro dele está um bocadinho... por acaso ele vai para um curso de restauração e bar, mas vai continuar a sair de lá sem uma carta profissional, pois sai com um atestado de frequência que é uma coisa que eu não entendo, é uma coisa que me rebate a imenso tempo e eu queria que o Ministério alterasse. É uma coisa fora do normal.

Categoria D – Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva - Membros da Equipa técnico-pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
D- Posição face o decreto e de práticas de educação inclusiva	D1. Mais valia da aplicação do decreto para a inclusão dos alunos com NEE	D1.1 Teoricamente a lei contribui para inclusão	<p>P1. É assim, tudo que está lá escrito, se fosso tudo feito como está lá escrito, era ótimo, havia realmente inclusão [...].</p> <p>P2. Se pensarmos de uma forma alargada, de uma forma lata sim [...].</p> <p>P3. Se calhar fundamentadas teoricamente, as coisas estão previstas numa direção, mas depois na prática o que há são recursos que são escassos num é? [...]Sim, eu considero pelo menos que teoriamente as coisas estão bem definidas, vai ao encontro do que eu disse anteriormente.</p> <p>TF3. É assim ela foi, ela foi elaborada no fundo para defender essa escola inclusiva e de certa medida, quando se está a fazer, está a se conseguir portanto esse objetivo, temos alunos integrados na escola, portanto acho que no fundo a resposta é assim cumpre preconiza.</p>
		D1.2 Contribui para o desenvolvimento e ressocialização dos alunos com NEE	<p>P1. É assim, eu consigo e tento reger-me pelos pontinhos todos que estão lá até porque se o Decreto-lei regulamenta as Necessidades Educativas Especiais e a inclusão das crianças na escola e nós não conseguiríamos trabalhar se não fossemos regido por um documento como este.</p> <p>P2. Mas muitas colegas, por aquilo que eu fui percebendo, dedicavam muito esforço das aprendizagens escolares propriamente ditas.</p> <p>TF1. Os avanços eu creio que abriu os olhos da comunidade, no sentido que, dizer que há alunos que tem outras características, que precisam de apoio e que devem ser encarados, primeiro de tudo, sempre como pessoas, serão pessoas, em primeiro lugar e depois serão alunos com aquela patologia.</p> <p>TF3. E eu acho que isso foi o maior ganho que a lei trouxe, pensar de forma estruturante o que é que a escola pode dar em termos de respostas educativas a esses alunos. Portanto, deu essas respostas em termos de materiais de espaços de professores, de tudo mais.</p>
		D1.3 Contribui em termos da utilização das medidas educativas	<p>P1. Porque, por exemplo, eu estou a me lembrar agora o ponto das adequações curriculares que é ótimo para eles e que fascilita imenso o processo deles dentro da escola, tudo isso é ótimo para eles, é mesmo muito bom.</p> <p>P3.[...] no princípio ao estar legislado, permitiu que algumas medidas passassem a ser desenvolvidas, implementadas porque se não os alunos com NEE acabam por cair no vazio num é?</p> <p>TF3. [...] na totalidade, se calhar não, porque há um conjunto de procedimentos que se calhar não permite, se calhar ainda, uma visão cem por cento para essa escola inclusiva</p>

	<p>D1.4 Contribui para a Sistematização das dificuldades com o uso da CIF</p>	<p>como a lei</p> <p>P2. Mas eu acho que a CIF ajuda um bocadinho a caracterizar a problemática, eu acho que a CIF veio ajudar muito e veio também circunscrever o campo da Educação Especial, portanto petmitiu mais circunscrever o campo da Educação Especial.</p> <p>P3. Tem contribuído para aquilo que se propõe, falarmos todos a mesma linguagem.</p> <p>TF1.[...] é só uma classificação, mas é um conjunto de parâmetros que é bom que existam, para que haja ali também limites.</p> <p>TF2. [...] embora depois o facto de recorrer à CIF, à Classificação Internacional de Funcionalidade leva que haja aqui uma diferenciação entre os vários profissionais. Porque o que pra mim é ligeiro, pra o outro pode ser moderado e isto se formos a ver depende muito da questão da inclusão.</p> <p>TF3. Eu acho que contribui no sentido de preconizar uma avaliação do perfil e funcionalidade. Na funcionalidade já engloba o perfil do aluno, de uma foma holística e portanto ele preconiza a existência na escola pública e portanto da minha parte eu penso que isso é uma coisa bem importante. Tendo em conta que nós devemos avaliar diferentes domínios do aluno. Eu acho que isto é um ponto forte num é? Estava a me falar dos pontos fracos.</p>
<p>D2. Dificuldades na implementação do Decreto-lei 3/2008 junto à prática educativa</p>	<p>D2.1 Beneficia mais os alunos com NEE permanente</p>	<p>P2. [...] eu tenho avaliado crianças, por exemplo, são déficite cognitivo ligeiro e que têm imensas dificuldades no acompanhamento das aprendizagens. Por que? Porque muitas vezes há outras situações associadas. E pra essas crianças as vezes é mai difícil encontrar alternativas.</p> <p>P3. Eram, dos recursos e muitas das vezes em contexto familiar, ou seja, os encarregados da educação muitas vezes já aconteceu não nesta escola, mas em outras, casos de alunos que deveriam estar integrados mas não estão desde o decreto 3/2008 e os pais não aceitam esta integração num é?</p> <p>TF1. Nem por isso, eu acho que nem por isso. Acho eu há muita coisa a ser mudada na lei. E depois, por exemplo, os alunos com dislexia também, eu tenho caso de alunos com dislexia, eu acabo por me centrar mais... mas tenho alunos com dislexia. No mais eu acho que a lei não beneficia tanto os alunos com dislexia, por exemplo. Acho que a esse nível haveria muito mais para fazer.</p> <p>TF2. Em nível da aprendizagem sim. Em nível da inclusão, acho que torna o processo da inclusão mais desafiante, pelo facto de conceder o ensino em turma de surdos, certo.</p> <p>TF3. Há aqui limbos em que a Lei não é muito específica e que se calhar estes alunos que estão nestes limbos, se calhar não são muito beneficiados pela lei. Pronto se calhar, acho</p>

que vais por aí.

D2.2 Alterações no atendimento dos apoios educativos e estruturas do Ensino Especial aos alunos com NEE

P2. Pronto ou vou repetir um bocadinho. Numa fase inicial, quando eu comecei a trabalhar, na educação especial as colegas não desenvolviam alguns processos importantes, como por exemplo – e que era eu que desenvolvia – a promoção cognitiva, a promoção da educação, a releitura da leitura e escrita, portanto era um trabalho que eu também desenvolvia, não quer dizer que as colegas também não desenvolvessem.

TF1. Eu vou falar num caso que é um exemplo prático, que eu acho que é, assim nesta realidade em que eu estou – quando eu trabalhava – antes de eu começar, antes dessa lei, os miúdos por exemplo, os miúdos com surdez, estudavam em escolas direcionadas para essa patologia, pelo menos para essas características.

TF2. O anterior a esta legislação não conseguia nada disto, embora mais uma vez o Decreto Lei 3/2008[...].Por sua vez, o Decreto Lei 3/2008 com base na investigação científica, faz com que realmente estes alunos tenham uma educação mais favorável. Neste caso que é a Educação Bilingue.

D2.3 Não é tão flexível quanto a 319

P2. Neste momento temos conseguido através dos cursos, antigamente eram os CEF (Cursos de Educação e Formação), agora são os cursos vocacionais, portanto que nos permitem, digamos para encontrar um outro caminho para os alunos que nem são da Educação Especial e que também não são alunos regulares. Muitas vezes nós conseguimos encontrar nestes cursos uma alternativa, se acabarem estes cursos não sei como será para estes alunos, que não são verdadeiramente um déficit cognitivo grave, não são uma dislexia, mas que apresentam graves problemas de aprendizagens, muitas vezes, não sabemos muito o porquê, as vezes até são crianças trabalhadoras, mas haverá aqui fatores que não se consegue realmente apontar mesmo o motivo, mas o facto é que les não aprendem e temos casos desses.

P3. Os avanços e retrocessos basta ver que até determinada altura havia casos que eram integrados e depois deixaram de ser integrados,

D2.4 Dificuldades em implementar as medidas da educação especial pela falta de recursos humanos e materiais

P1. Exatamente, o tempo para intervenção é muito pouco.

P2. E depois não há outros, claro que há os apoios pedagógicos, psicólogos mas as vezes não é o suficiente. Salas de apoios, os apoios, tutorias nós também temos todos estes recursos de apoio aos alunos mas mesmo assim não é suficiente.

P3. Eu considero que nem sempre os recursos que temos a nível educativo para a inclusão são os melhores e por estar sabendo o que se passa aos professores da Educação Especial

junto aos alunos, temos necessitado deste apoio, pronto. [...]Mas ao que eu disse, na prática os recursos que temos para trabalhar e para dar as respostas que seriam ideal, não tem.

TF1. Então essas escolas estavam equipadas a nível humano e tínhamos recursos humanos, recursos materiais, estavam totalmente equipadas para esse tipo de alunos, com a inclusão os alunos tiveram que separar.

D2.5 A prática educativa
contradiz a lei

P1. [...] só que o que eu sinto é que as vezes não é... quando nós estamos no campo e a trabalhar mesmo nós reparamos que nem sempre há uma verdadeira inclusão o que há é uma integração, que é diferente. Pronto e isso é o mais difícil é passar a Lei para o campo prático, para a prática mesmo e conseguir fazer tudo quanto está lá.

TF1. No caso da surdez em particular, estamos a falar de crianças e adolescente que precisam dos pares, precisam se envolver com outras pessoas, todos os alunos adolescentes precisam, mas no caso dos alunos surdos, eles tem uma outra língua, que é a língua gestual e pra que ela se desenvolva e para que eles também se desenvolvam eles precisam se comunicar entre si. E aconteceu que com esta lei eles se separaram, e que é verdade que há agrupamentos que são escolas de Referência para alunos surdos, o que é certo é que eles estão, dois ou três uma escola, dois ou três noutra e portanto não há a coesão que havia de antes. Se por um lado se tenta que a inclusão dê certo, na realidade, naquilo que eu conheço a inclusão não se verificou, porque eles acabaram por andarem aos grupinhos em que todos, eram alunos surdos e portanto mexiam-se naquele núcleo e nem sempre conseguimos estabelecer relações mais próximas com outros pares que não tivessem surdez ou algum déficit cognitivo e essa é a coisa que eu tenho, portanto, se calhar a esse nível, não concordaria com a inclusão.

TF2. Eu penso que não alcança, mas na verdade é que o Decreto 3/2008 ao conceber turma de surdos torna o processo de inclusão mais desafiante, num é? Porque estes alunos ao concretizarem a sua educação numa turma a parte, obviamente que torna mais exigente, mais difícil o processo de inclusão.

TF3. Mas se calhar, eventualmente consiga algum género de trabalho, fora, na comunidade, se calhar não é tão fácil pela questão da mentalidade, se calhar deve fazer um trabalho a este nível, para se calhar depois abrir mais portas de respostas, mas não sei, esta é minha opinião.

ANEXO VI – Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria E – Necessidades de Recursos humanos

Categoria B- Recursos humanos destinados à escola Professores do ensino regular e ensino especial

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo dos docentes
E. Necessidades em termos de Recursos humanos	E1. Tipos de recursos humanos em falta	E1.1 Falta de Professores da Educação Especial	ER2. Acho que poderiam, poderia haver mais professores da Educação Especial. EE3. Mais professores, a maior necessidade é essa, mais professores da Educação Especial. EE5. Se fossem mais não se perdia nada, num é? Acabamos por ter muitos alunos por professor. [...]E mais um ou dois professores da Educação Especial, era fundamental. EE7. As necessidades nesse momento é cada vez mais nós somos menos professores da Educação Especial e cada vez mais temos mais alunos da Educação Especial. Este é o grande problema neste momento, mas isto tem a ver com outros fatores num é?
		E1.2 Falta de serviços da psicologia próprios da escola	EE4. Este ano não.
		E1.3 Falta de Professores no âmbito geral	EE1. Não há professores suficientes . EE5. Precisamos de mais professores [...]. EE7. Esses recursos humanos são com a escola, mas faltam garantidamente professores, deveríamos ter pelo menos mais três docentes, uns três, distribuir mais os alunos e as coisas ficarem mais equilibradas. ER9. Pois é o tal acompanhamento às aulas não são, seja de assistentes operacionais seja de professores de educação especial temos menos professores colocados do que aqueles que foram tidos como necessários.
		E1.4 Falta de Funcionários para atender os alunos com NEE	ER2. [...] e também mais... que não fossem professores, outro tipo de funcionários que obtivessem capacidade de lidar e de ajudar esses alunos dia-a-dia, dependendo das características de cada um também. ER6. Os recursos humanos? Sendo uma criança que dependa de um adulto o tempo inteiro? É assim nesse caso não tomamos nenhuma criança, mas há uma auxiliar que normalmente até acompanha a criança a sala e que tá lá com ela. Neste caso não, porque não sei se havia recursos ou não pra essa situação.
		E1.5 Falta de uma assistente social	EE5. [...] precisamos de uma assistente social [...]

	E1.6 Falta de uma Terapeuta Ocupacional	EE1. Necessidade de Terapeutas. EE5. [...]e de uma terapia ocupacional, se calhar.
	E1.7 Falta de uma psicometrista em tempo integral	EE4. E depois não conseguimos dar mais, pronto. E gostaríamos de dar mais, só que mesmo, humanamente é impossível e pronto, faz-nos muita falta uma psicomotricista. EE5. Precisamos de uma psicometrista a tempo inteiro [...].
	E1.8 Falta de mais um psicólogo para o atendimento aos alunos com NEE	EE3. Temos uma psicóloga para um agrupamento inteiro, que é manifestamente pouco, num é? [...]Precisávamos aqui de outra pessoa, temos a facilidade ainda, temos tido até estive a ver uma psicóloga que veio aqui fazer uma vez por semana que é voluntária, que já trabalhou aqui no nosso agrupamento, agora está reformada mas que continua aqui a fazer voluntariado com psicologia, mas mesmo assim tem sido pouco. EE5. [...]de um psicólogo, como se poupa, que seja só pra nós que não seja dividido com outro agrupamento. [...] Tivemos uma psicóloga mas não estava para nossos alunos, estava para as competências sociais, estava lá através do contacto da autonomia, mas também com vinte horas ER6. No agrupamento tem psicóloga sim. Mas imagina tem psicóloga pra um nível de muita escola e não sei quê, visto que não consigo atender, é completamente insuficiente.
E2. Impacto da falta de recursos humanos	E2.1 A ausência de recursos afeta o tempo destinado ao atendimento dos alunos com NEE	EE1. Os alunos, muitos deles têm acompanhamento quinzenal a nível da terapia da fala e psicologia e portanto os resultados nunca poderão ser os resultados esperados. ER2. Assim, temos necessidades de mais horas pra os meninos. Acho que é um número muito elevado no Agrupamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais e quanto maior é o número de crianças, menos horas disponibilizam para cada um, porque só há aquele número de professores, ou um ou dois. EE3. A coitada faz milagres, a nossa psicóloga faz milagres e eu nem sei como é que ela consegue, porque temos tanta, tanta... ela tem que fazer tantas avaliações, é tão solicitada pelas turmas todas, pelas escolas todas do agrupamento que eu nem sei como ela consegue. EE5. Também só temos vinte horas, também está vinte horas em outro agrupamento, portanto é assim. Tamos muito limitados a este nível. EE7. se bem que lá está, aquela história, cada vez eles têm mais alunos e cada vez

<p>E2.3 Falta de apoio e comprometimento do atendimento dos alunos com NEE</p>	<p>tem menos tempo para cada um, esse também é um constrangimento, mas isso é fruto da realidade económica do país. [...] agora se o tempo disponível com eles é o ideal, não. Está meia hora por semana com o aluno.</p> <p>EE8. Nunca há um apoio individualizado, nunca, misturam-se três e quatro. É impossível Raquel, é impossível né? Quer dizer, não vale a pena, não se fazem milagres, já percebi o que é trabalhar só com um e estar com três ou quatro.</p> <p>ER10. Mais uma vez ah..., falha a lacuna dos recursos humanos, ou seja, só temos uma psicóloga a tempo inteiro mais uma à meio tempo para o agrupamento todo, portanto, é muito pouco.</p> <p>ER2. Pois não há. [...] De uma maneira geral não</p> <p>EE3. Nós tiramos três professores que nós tínhamos, estamos com três professores a menos e isso reflete depois no acompanhamento que damos aos meninos. Recurso humano é fundamental.</p> <p>ER6. Não há, não há. É no geral, nos outros anos também. Aqui também não, porque se eu vejo que é um agrupamento que tem várias escolas e só tem uma psicóloga, é evidente que não vai conseguir chegar a todo lado. Esse ano eu já fiz uma referência pra Educação Especial de uma criança e ninguém veio avaliar essa criança.</p> <p>EE7. Já fomos muito mais, na outra escola que estive o máximo de alunos por professor era muito menor e agora está indo pra mais que o dobro e portanto isso causa alguns constrangimentos porque quem, não se consegue fazer o mesmo trabalho com quinze, que se faz com cinco ou com seis. Portanto isso é impossível.</p> <p>EE8. Não.</p> <p>ER10. Não há os suficientes [...] Pois lá está, não há o apoio suficiente na medida em que há falta de.</p> <p>EE11. Não, um, apenas. Portanto, efetivamente, para os alunos que nós temos, para os currículos específicos que nós temos - que não temos só aqui na escola CEF, temos também em escolas de primeiro ciclo do agrupamento, não é? Porque embora isto seja uma escola integrada, há escolas de primeiro ciclo aí nas redondezas, como é óbvio, noutras freguesias, e portanto, para efetivamente se trabalhar com os alunos adequadamente os recursos são poucos. Muito poucos.</p>
<p>E2.4 Discrepância entre o que está estipulado na Lei e Orientações e o que se consegue fazer (na prática)</p>	<p>EE1. Muitas das vezes é... a escola não tem os recursos necessários, nem materiais, nem humanos que lhes permitam colocar em prática aquilo que na lei aparece como o mais viável, num é?</p> <p>.EE8. Se pensarmos que o que diz no Programa Educativo Individual é que a</p>

E3. Iniciativas da escola face às necessidades de recursos Humanos	E3.1 A escola solicita os técnicos	<p>criança tem apoio pedagógico personalizado, obviamente o personalizado tem a ver com as suas dificuldades, tudo bem. Mas se atendermos a isso, cada aluno é um aluno, cada aluno tem a sua dificuldade e estarmos a preparar trabalho para aquele aluno, temos que estar direcionados para aquele aluno, perceber porque é que ele está a receber dali. É claro que, as vezes, dá pra juntar dois ou três, mas que as vezes não é sempre e o que acontece neste momento é que eles estão juntos sempre.</p> <p>ER2. A escola tem solicitado, EE4. Pois, porque nós pedimos, EE5. Ui, assim que o Ministério queira... EE8. Sim, claro, sim, sim, solicitam ER6. É assim, esta colega esteve de atestado um mês e foi substituída. De vez em quando não é substituída e ficamos muito tempo sem. ER10. [...] que a escola realmente pediu. Na altura dos concursos [...]. EE11. Tem solicitado. ER2. Pois não sei, mas penso que não. Neste caso acho que não, não foi solicitado.</p>
	E3.2 A escola não tem solicitado os técnicos para o atendimento dos alunos com NEE	
E4. Respostas às solicitações de recursos humanos	E4.1 Não há retorno	<p>ER2. (...) porém não há retorno. EE4. eles é que nos vão dar. EE8 (...) mas não colocam</p>
	E4.2 É dado apenas um número reduzido de recursos	ER10 mas só foi atribuído um determinado número de professores da educação especial.

Categoria B- Necessidades de Recursos humanos – Membros da Equipa técnico- pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo dos membros da equipa técnico pedagógica
E . Necessidades de Recursos humanos	E1. Tipos de recursos humanos necessários	E1.1 Falta de professores da Educação Especial	P2. A nível de professores da Educação Especial, não. Não, nós tivemos uma redução de professores e não só. TF6. Mais professores da Educação Especial
		E1.2 Falta de mais funcionários para atender os alunos com NEE	P2. Precisa de mais técnicos, mais apoio e até porque há tivemos mais. TF4. Em termos de recursos humanos, mais funcionários. TF6. [...]as auxiliares que também fazem um papel da ação educativa, fazem um papel muito importante junto a estes alunos.
		E1.3 Falta de mais uma terapeuta da fala	P3. Desde uma terapeuta da fala TF5. Apoios na área da terapia, não há.
		E1.4 Falta de técnicos para o atendimento dos alunos com NEE	P3. Considero que não. TF4. Deveria haver mais. TF5. Não, não há. TF6. Sim, acho que há uma falha.
		E1.5 Falta de mais um psicólogo para o atendimento aos alunos com NEE	P2. Ah são muitas necessidades, muitas necessidades. A nível dos recursos humanos, claro que nós precisávamos de mais um psicólogo, pelo menos neste agrupamento, não digo mais, mas pelo menos mais um psicólogo. P3. [...] precisaríamos de mais um psicólogo ou pelo menos mais metade de um psicólogo. TF4. Uma psicóloga ou um psicólogo seria necessário, apesar que temos.
	E2. Impacto da falta de recursos humanos	E2.1 A ausência de recursos humanos reflete na qualidade do acompanhamento aos alunos com NEE e no tempo destinado a eles	P1. Há apoios insuficientes relativamente ao tempo que nós dispomos para, porque senão era ótimo, se fosse mais tempo era ótimo , porque é assim os apoios são suficientes, porque em termos de número são suficientes, mas em termos de tempo é muito pouco para. P2. Acho que poderia ser feito um trabalho muito mais rico, sobretudo ao nível da prevenção de várias problemáticas.

				<p>P3. [...] porque obviamente cada aluno usufruiria mais se o professor tivesse mais tempo com eles. Pronto, isto é uma regra matemática fácil de fazer.</p> <p>TF5. O meu contrato é ao nível da educação bilingue, portanto, todo o meu horário é com estes alunos, ou seja, também tem outros alunos com outras problemáticas que também precisariam de terapia da fala, no entanto, dentro dessa contigência todo o meu horário é distribuído para os alunos surdos. No entanto, não posso dizer que de acordo com as necessidades destes alunos todos eles tenham a terapia da fala, num é? Ou seja, a terapia da fala não é suficiente para se desfazer as necessidades nesta área para estes alunos, portanto, podemos fazer algo, mas não se pode dizer que haja uma satisfação a cem por cento.</p> <p>TF6. Eu acho que os profissionais existem todos, mas é em pouca quantidade pra quantidade de alunos e portanto acaba por não dar-se a resposta adequada.</p>
E3. Iniciativas da escola face às necessidades de recursos humanos		E3.1 A escola solicita os técnicos ao Ministério, mas não há retorno		<p>P1. Sim, sim.</p> <p>P2. Tem, sem dúvidas, todos os anos que temos necessidades [...].</p> <p>P3. Sim, a escola sempre pede.</p> <p>TF6. Eu acho que tem [...]</p>
E4. Respostas face às solicitações		E4.1 Não há retorno		<p>TF5. [...] mandamos para o Ministério, no entanto eles não são atendidos</p> <p>TF6. [...] só que o problema é que não recursos, pronto.</p>
		E4.2 É dado apenas um número reduzido de recursos		<p>TF4. Essa é uma necessidade que nós temos, apesar da escola recorrer, a escola tem insistido junto ao Ministérios para a colocação de mais um técnico, mas tem sido difícil.</p>

Categoria E – Necessidade de recursos humanos– Encarregados da Educação

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo dos Encarregados da Educação
E. Necessidade de recursos humanos	E1. Tipos de recursos humanos em falta	E1.1 Falta de Professores da Educação Especial	EC3. [...] e os professores da Educação Especial [...]. EC4. Não, o que eu acrescento é que haveria de ter mais professores da educação especial para B, acho que precisava de mais horas. EC5. E a falta de recursos de professores do ensino especial, falta de dinheiro. Eu acho que é mesmo isso.
		E1.2 Falta de serviços da psicologia próprios da escola	EC2. Existe, mas não sei se é da escola. Existe mas é da parceria com a CERSI. EC3. Sim, principalmente os psicólogos [...].
E1.3 Falta de Professores para atender alunos		EC3. [...] mais professores de outras unidades para os meninos que tem mais deficiência. EC4. O apoio há, deveria de haver mais professores.	
E1.4 Falta de Funcionários para atender os alunos com NEE		EC2. Provavelmente mais auxiliares. [...] Se são suficientes, não sei. É provável que não sejam assim tão suficientes,	
E1.5 Falta de uma Terapeuta Ocupacional		EC2. Foi lhe tirada a terapia ocupacional, a fisioterapia [...].	
E1.6 Falta uma terapeuta da fala		EC3. [...] essa escola precisa de terapias da fala [...]	
E1.7 Falta de mais um psicólogo para o atendimento aos alunos com NEE		EC1. Acho que não.	
E2. Impacto da falta de recursos humanos	E2. Impacto da falta de recursos humanos	E2.1 A ausência de recursos humanos reflete na qualidade do acompanhamento aos alunos com NEE e no tempo destinado a eles	EC2. [...] meia hora de terapia da fala e meia hora de psicologia. EC4. Só que infelizmente, professores há poucos, é o que eu disse a professora da B, que ela precisava de mais horas, mas ela também só... ela precisava de mais horas, mas os professores há poucos, cada vez menos. EC5. Pronto e neste caso tive de falar com a professora N para me ajudar porque o que os professores alegam é que não tem tempo, tem mais meninos na sala e não tem tempo de ler.
		E2.2 Falta de apoio e comprometimento do atendimento dos alunos com NEE	EC2. [...] se pensarmos que o L lhe tiraram algumas terapias que seriam prestadas por estes técnicos, acho que não são suficientes. EC5. Porque eu sei que há lá um cuidado de por só um menino por turma, porque é assim que pode se ler. Porque eu vejo que deve ser realmente complicado um

		professor em uma sala de aula ter 24 alunos e ler a um, no teste, eu não acredito. Eu não sei se os professores as lê, não sei pelos critérios, se eles existem, se está lá tudo, eles têm que o fazer.
	E2.3 Discrepância entre o que está estipulado na Lei e Orientações e o que se consegue fazer (na prática)	EC2. Não, eles foram reduzidos pelo Estado.
E3. Iniciativas da escola face às necessidades de recursos Humanos	E3.1 A escola solicita os técnicos	EC4. Sim, tem solicitado [...].
E4. Respostas às solicitações de recursos humanos	E4.1 Não há retorno	EC4. [...] mas não há.
	E4.2 É dado apenas um número reduzido de recursos	EC5. Eu acho que falta é dinheiro. Eu não sei se naquela escola, eu não sei pela professoras N, eu não sei se há mais professoras naquela escola, só que há a professora N e conheci na primária a professora D, mas o que eu ouvia dizer é que elas são poucas, porque a professora N tá de manhã naquela escola, mas a tarde vai para outra, pronto.

ANEXO VII – Quadro da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria F- Necessidades de recursos materiais

Categoria F – Necessidade de recursos materiais – Docentes do Ensino Regular e Ensino Especial

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
F. Necessidade de Recursos materiais	F1.1 Perceção face à necessidade de recursos materiais	F1.1 Os recursos materiais não são suficientes	ER1. Não. ER2. É assim nas escolas ainda fala muito, na maioria das escolas há muita necessidade de materiais, tudo, é muito pouco material. ER6. Não é muito pouco. [...]Não. São completamente insuficientes. EE7. Eu nunca digo que é suficiente, mas já é bom o que temos. ER10. Não, muito pouco. Nós na sala de aula nem sequer temos um computador, por exemplo, não temos nada disso. [...]Não, são completamente insuficientes.
		F1.2 Não há nenhum recurso material para atender os alunos com NEE	ER2. Nada. EE3. Não, aqui não.
	F2. Impacto	F2.1 Pela insuficiência de materiais didáticos os docentes constroem os materiais didáticos para integrarem o ensino junto aos alunos com NEE	EE4. Nós também fazemos muito material, nós também produzimos muito material, quando temos por exemplo, uma, sei lá qualquer coisa pra o aluno aprender e nós não conseguimos que ele aprenda da maneira mais tradicional, tomamos sempre um material diferente e tentamos construir um material diferente para. Nós também fazemos muito isso. EE8. [...] mas também se fazem materiais dependendo da necessidade do aluno. Eu quando trabalhei por exemplo na sala TISH, na unidade de autismo foi o ano em que eu fiz mais materiais para os alunos, todos os anos eu tinha que fazer material para trabalhar com eles.
	F2.1 Dificuldade sentidas por parte dos docentes no ensino pela razão da ausência de tecnologias de apoio	ER2. Acho que há muita falta. As vezes eu quero... pronto, também depende da escola num é? Como é obvio, mas na maior parte das escolas os professores tem que fazer uma ginástica muito grande pra ilustrar uma coisa qualquer que queira mostrar ao aluno, quando era mais fácil lá ter um computador e muitas escolas não há em sala de aula. Não tenho na minha sala de aula. EE3. [...] e sou eu que tenho que comprar as aplicações para trabalhar com eles e se calhar é importante haver nas escolas ipads e esse tipo de tablete, por os miúdos a trabalhar individualmente, não temos condições pra isso.	

F3. Tipos de recursos específicos necessários	F3.1 Necessidade de mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE	<p>ER1. A nível de tecnologias de apoio precisaria de muito mais computadores.</p> <p>ER2. Material didático mais informatizado, mais quadros interativos [...].</p> <p>EE3. As tecnologias, sim, mais programas, mais aplicações, por exemplo eu trabalho muito com Ipad com meus alunos</p> <p>ER6. Nós em sala de aula nem sequer temos um computador, não temos nada disso. [...] Eu acrescentaria, primeiro de tudo um computador a sala, um quadro interativo, porque assim também, neste caso estamos a falar de crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas pra todos é uma coisa muito mais apelativa, num é? Mesmo a pesquisa pra eles fazerem e terem um computador com internet na sala é importantíssimo e pronto, não há.</p> <p>ER10. Eu acrescentaria, primeiro de tudo um computador na sala, um quadro interativo, porque neste caso estamos a afalar de crianças com necessidades educativas especiais, mas para todos é uma coisa muito apelativa num é? Mesmo a pesquisa para eles fazerem, ter um computador com internet na sala é importantíssimo e portanto não há.</p>
	F3.2 Necessidade de Jogos didáticos e filmes	<p>ER12. Se calhar mais, se calhar mais, no caso ali da sala de autismo, só há um computador, este se calhar, aí acho que seria ótimo que houvesse mais computadores. Sim, um computador para cada criança</p> <p>ER1. [...] precisaríamos de muito mais jogos didáticos de materiais muito mais apelativos, de mais filmes [...].</p>
	F3.3 Materiais que captem a atenção do aluno	<p>EE11. Olhe, o que eu acrescentaria ao material didático. Mais jogos didáticos...</p> <p>ER2. coisas que captem a atenção e motivem o aluno pra aprendizagem.</p> <p>ER11. Se calhar havia mais necessidades de recursos, especificamente, recursos para os alunos levarem pra casa.</p>
	F3.4 Necessidade de baterias de testes	<p>ER1. [...] de mais baterias de testes para serem aplicadas.</p>
	F3.5 Necessidade de um espaço polivalente para contribuir na aprendizagem/socialização dos alunos com NEE	<p>EE8. Eu acho que nestas escolas teria que haver, pra estes alunos estarem bem integrados, teria que haver um espaço, um espaço polivalente que tivesse uma cozinha, que tivesse uma sala de bordados, que tivesse uma sala de pintura onde todos os alunos pudessem ir mas também tivessem integrados aos alunos da Educação Especial. Esse tipo de coisa, fazer coisa, aprender a fazer coisas, a dar trocos, a fazer bolos a isto. Uma área dinamizada em que eles pudessem ter uma participação ativa e também os alunos da escola, assim uma coisa integrada, mais...</p> <p>ER10. Eh..., eu acrescentaria mais, como é que eu hei-de dizer, eh..., o similar</p>

		habita lá fora, portanto, o preparar o aluno para a vida cotidiana, poranto, esses alunos (C.E.I.) não é. Como ir comprar um bilhete, como ir fazer compras, como e, portanto, se houvesse um espaço, olhe tipo de como é que se chama em Lisboa aquele das profissões, qualquer coisa 'landia'. Eh..., não sei como é que se chama, mas, pronto imagina que um espaço em que houvesse aqui um pequeno quiosque que seria os correios, um pequeno quiosque que seria o banco não é, etc e, portanto, e aí os alunos, portanto, aí havia possibilidade de trabalhar os alunos para a vida ativa sem sair da escola por que há sempre a hipótese de sair da escola, portanto sair da escola também é sempre uma saída para fora da escola, trás outras responsabilidades e outros, e aqui dentro da escola acho que a preparação para a vida ativa não é, eh [...].
F4. Adaptação dos recursos materiais	F4.1 Os materiais didáticos estão adaptados na Unidade de Ensino Estruturado	EE4. Sim, sim. EE8. A multideficiência penso que está equipada com tudo que é necessário e depois temos os nossos rendimentos na Educação Especial. ER12. Sim.
F5. Percepção face a adaptação do espaço escolar	F5.1 os projetos Educativos estão presentes as acessibilidades do Espaço escolar	ER1. Sim. ER2. Deve estar. EE3. Sim [...]. EE4. Sempre. ER6. Sim, penso que sim. EE7. Sim, sim. EE8. Sempre, em todo lado [...]. ER11. Estão, estão. Sim senhora.
	F5.2 A escola está adaptada no seu espaço para alguns alunos com NEE	ER1. Para alguns sim [...]. EE4. [...] aliás temos uma escola muito bem preparada para estes alunos. EE5. Muito acessível... ER6. É assim neste caso eu tou a falar propiamente no caso do meu aluno, sim [...]. EE7. Sim está. Esta escola é uma escola acessívelS10. Sei que no terreno é considerado e, portanto, está, pronto, muito honestamente não lhe sei responder. ER11. Tá. Tá sim senhor.
	F5.3 A escola está adaptada no seu espaço para todos os alunos com NEE	EE3. [...] e aqui mesmo essa escola... essa escola já é antiga, mas tem nas escolas desse agrupamento tem sido feito sempre justamente a essas barreiras arquitetónicas e isso tudo dos espaços. [...]Está, neste momento está. EE4. Está, está.

		ER11. Acho que sim, acho que é até uma escola que tem algumas condições especiais. Tem uma sala específica para os casos mais complicados.
		ER12. Até está minimamente.
F6. Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis	F6.1 Presença de rampa de acesso e elevador para atender os alunos com NEE	EE4. Temos rampa de acesso, temos elevador... EE5. Ela é muito plana, as cadeiras de roda andam sem problema nenhum... EE7. [...] tem elevador pra os alunos que tenham dificuldades motoras, é a maior parte das salas conseguem ter cadeiras de rodas e rodar lá dentro, portanto sim. Tem a rampa também. ER9. [...] temos, por exemplo, um elevador que todos os dias serve [...]. ER12. Depende das dificuldades. Até está porque há um elevador, portanto neste aspecto até é fácil porque a cadeira de rodas sobe. Até está minimamente.
	F6.2 Presença de Centro de artigos típicos presentes na escola	ER10. Não digo, não posso dizer se é quanto baste ou não sei que existem até porque temos ali o Centro de Artigos Típicos que está sediado aqui na escola, portanto está equipado com, com, e muitos dos alunos (C.E.I.)
	F6.3 Presença de Centro de Programas informáticos	ER10. [...]eu sei que frequentam o próprio centro com programas informáticos, portanto de escrita , imagem e por aí adiante

Categoria F- Necessidade de recursos materiais – Membros da equipa técnico-pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
F. Necessidade de recursos materiais	F1. Perceção face às necessidades em recursos materiais	F1.1 Os recursos materiais não são suficientes	<p>P2. A nível de materiais, sim, eu acho que era importante o Ministério destinar uma verba anual para os Serviços de Psicologia e Orientação, porque estão sem materiais novos e os materiais são muito caros [...].</p> <p>P3. Nunca são suficientes no sentido que pode haver sempre mais e melhor.</p> <p>TF4. Acho que deveriam ser mais e a escola faz um trabalho a esse nível [...].</p> <p>TF5. Não, não são suficientes, no sentido que somos nós que os adquirimos, num é?</p>
		<p>F1.2 Necessidade do Ministérios da Educação destinar uma verba para aquisição de material didático.</p> <p>F1.3 Não há recurso material para os psicólogos atenderem os alunos com NEE</p>	<p>P2. [...] era importante que o Ministério destinasse uma verba para a aquisição de material [...].</p> <p>P2. É assim, no meu caso mesmo adaptado não, nas da psicologia não temos nada mesmo concretamente, para alunos da Educação Especial, não, não temos.</p>
	F2. Tipos de recursos específicos necessários	<p>F2.1 Falta mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE</p> <p>F2.2 Falta mais materiais para fazer a avaliação dos alunos</p>	<p>TF5. Nós fazemos esta adaptação, em termos de tecnologias de apoio, muitas vezes estes recursos são adquiridos pelos nossos próprios meios, portanto não são da escola.</p> <p>P1. É assim poderíamos ter mais e eu vejo no meu caso, por exemplo, para fazermos uma avaliação nós não dispomos assim de tanto material para fazer uma avaliação. Se bem que nós como não fazemos muitas avaliações não temos sentido essa necessidade.</p> <p>P2. [...] os materiais de avaliação psicológica são mesmo muito caros, de maneira que era importante [...]</p>

F2.3 Falta programas de intervenção para trabalhar com alunos com NEE	P1. Programas de intervenção, eu acho que sim, que era uma necessidade para crianças com Necessidades Educativas Especiais que houvesse mesmo programas de intervenção mesmo estruturados. TF4. [...] apesar que existem alguns programas que são, que algumas instituições tem, mas nesse aspecto que por exemplo o TOMALALOGRID é um programa de computador que a escola não tem	
F2.4 Falta mais verbas para a compras de material didático	TF5. O que eu acrescentaria era mais verbas para nós termos uma escola mais adaptada, mais equipada, uma escola mais equipada nestes recursos.	
F2.5 Falta materiais que captem a atenção do aluno	TF4. Porque por exemplo, quando trabalhamos com alunos autistas, trabalhamos muito a imagem e há determinadas imagens que sem cor não fazem sentido. Em termos de recursos materiais esse seriam bons [...]. TF6. Não consigo dizer assim nada, as vezes é uma questão de materiais pontuais, mesmo atividades lúdicas que nós as vezes temos de construir [...].	
F3. Perceção da adaptação do espaço escolar às acessibilidades	F3.1 Nos projetos Educativos estão presentes as acessibilidades do Espaço escolar F3.2 A escola está adaptada no seu espaço para alguns alunos com NEE	P1. Sim. P3. Sim, sim. TF4. Nesta escola em particular sim. TF6. Sim. P3. Estava aqui a pensar que pelo menos uma parte dos alunos, pelo menos os que passaram, os que têm algum tipo de Necessidades Educativas Especiais, não era de carácter físico, as adequações que eram necessárias, sim [...].

	F3.3 A escola está adaptada no seu espaço para todos os alunos com NEE	P1. Sim. P3. Sim, considero. TF4. [...] os espaços desta escola estão preparados e organizados para tal, são largos, portanto não há, temos um caso de dois alunos com cegueira e baixa visão e isso por exemplo é fundamental os espaços serem amplos e serem de um forma geral livres de obstáculos, e depois a entrada, se falarmos, por exemplo, em cadeiras de rodas, o elevador de fato é uma mais valia, e de uma forma geral, os acessos estão bem. TF6. Esta sim, está até sim, há outras que se calhar... TF4. Esta escola tem um elevador que poucas escolas têm [...].
F4. Tipos de adaptações do espaço escolar disponíveis	F4.1 Presença de rampa de acesso e elevador para atender os alunos com NEE F4.2 Há duas salas com materiais didáticos para alunos cegos	P3. [...] temos ao pé da unidade, há lá duas salas com esses materiais que são usados para este fim.

Categoria F- Necessidade de recursos materiais – Encarregados da Educação

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo dos Encarregados da Educação
F. Necessidade de recursos materiais	F1. Perceção face às necessidades em recursos materiais	F1.1 Os recursos materiais não são suficientes	EC5. . Eu sei que não há dinheiro para todos os miúdos terem computadores, não é?
	F2. Impacto da falta de recursos materiais	F2.1 A insuficiência de materiais didáticos compromete a qualidade do ensino junto aos alunos com NEE	EC5. Era muito mais fácil, se calhar, arranjar só cinquenta computadores e estes meninos terem a possibilidade de melhorarem através deste , do que se calhar arrajarem trezentos computadores para todos terem. Percebe? Acho que por um lado eu acho que eles deveriam estarem integrados numa turma, não é? Faz bem para eles, pro outro, não sei se eles tivessem numa turma, em termos de aprendizagem, se eles tivessem numa turma, penso que sim. Eu sei que não há dinheiro para todos os miúdos terem computadores não é?
	F3. Tipos de recursos específicos necessários	F3.1 Mais computadores e materiais interativos para atender os alunos com NEE	EC3. Se eu precisar de um computador, eu ia buscá-lo. Ec5. É assim, considerando eu que acho que esses meninos deveriam ter um computador [...].
	F4. Adaptação dos recursos materiais	F4.1 Os materiais didáticos estão adaptados F4.2 Os materiais didáticos estão adaptados para a Unidade de autismo	EC1. Sim, na escola tem os computadores. EC3. Há. EC3. Sim, sim, há muitos, aqui nesta escola tem vários equipamentos de autismo, desde aparelhos, eu esqueci de dizer que fazem parceria também com a multiótica, com o auditivo, depois fazem. EC4. Eu acho que sim, pelo menos os alunos... a B quando tem aula, pelo menos me diz que sim, que eles lá têm materiais para os alunos.
	F5. Perceção face a adaptação do espaço escolar Acessibilidades do Espaço escolar	F5.1 A escola está adaptada no seu espaço para todos os alunos com NEE	EC1. Sim, esta escola tem salas para os meninos com problemas, pronto. EC2. Sim. EC3. Está, está. Ao nível da limpeza, do edifício, as pessoas estão cá atender as pessoas. EC4. Sim.

F6. Tipos de adaptações, do espaço escolar, disponíveis

F6.1 Presença de rampa de acesso e elevador para atender os alunos com NEE

EC4. Tem, tem.

ANEXO VIII- Quadros da análise de conteúdo dos vários atores educativos referente à categoria G- Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa

Categoria G- Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
G-Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa	G1.-Dificuldades	G1.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE	ER2. Não sei, mesmo no dia a dia eu sei que eles trabalham... há professores da educação especial que até fazem um trabalho diferenciado, e específico, nas necessidades deles, e que outros, pronto, que seguem nosso trabalho diário e veem onde é que eles têm mais dificuldades, e eu tenho dificuldades em as vezes trabalhar com eles e aquilo que estou a trabalhar com outros [...].
		G1.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas	EE3. Há mais para os professores do regular do que para nós, num é? Os professores depois é que têm que por em práticas essas adequações curriculares e adequações na avaliação também. EE4. [...] e nós nas escolas depois vemos um bocadinho aflitas qual é a resposta mais adequada. EE5.Mas nas adequações nós também, como é que nós vamos ultrapassar aquelas dificuldades deles? Como é que nós vamos fazer para eles progredirem? O que é que a lei nos pode ajudar nesse sentido? Mas depois temos a ansiedade dos miúdos, porque eles também não são parvos, os miúdos também se dão conta das dificuldades. Como é que nós vamos ultrapassar? Essas dificuldades pra mim é o maior problema.
		G1.3 Não conseguir dar as melhores respostas aos alunos com NEE	EE4. Uma porque é, pronto é muito suave para as dificuldades daquele aluno, a outra porque é muito penalizadora, é muito castradora e nós pra chegarmos, pronto a esse fim de linha, nós sabemos qual é a consequência daquilo e é preciso. ER10. [...] que tem o apoio individualizado e nem sempre é fácil dar este apoio, porque as turmas, neste caso falo de uma turma mista de segundo e quarto ano. ER11. Temos de estar constantemente a incentivarem todos a trabalharem e dando o trabalho individual é muito complicado.

	G1.4 Os pais não contribuem na educação dos filhos	ER10. As maiores dificuldades são ainda integrá-los, incluí-los, digamos assim, na vida da escola, e grande parte das vezes, digamos assim, uma das nossas barreiras é mesmo a família, principalmente destes meninos com deficiências acentuadas e permanentes, nomeadamente, aqui na escola, às unidades de ensino estruturado, para o autismo... Há famílias que estão demasiado cansadas das estereotípias dos filhos, dos gritos, e portanto, dessa maneira, quase que despacham os meninos para a escola, para poderem descansar. Contudo, quando eles estão em casa, aquilo que nós verificamos aqui na escola, é que são meninos que sistematicamente são colocados à frente de uma televisão ou de um computador a ver filmes e a fazer coisas que eles querem, e não o inculcá-los rotinas. Isto na generalidade.
	G1.5 Os alunos com NEE sentem-se maus por não conseguirem avançar em determinadas aprendizagens	EE4. As dificuldades cognitivas as vezes são tão grandes que eles, coitadinhos, por mais que queiram, por mais que a gente faça não são suficientes, aí eu acho que são assim as principais dificuldades. EE5. Os miúdos acabam por sofrer um bocado porque eles se dão conta das dificuldades que têm, não têm o mesmo ritmo que os outros, não aprendem a mesma coisa que os outros, e nós não podemos dá, quer dizer damos a ajuda na questão da aplicação dos testes mas depois não, nem isso as vezes chega. ER10. Por vezes são alunos mais lentos, são alunos pelos quais requerem muito mais atenção por parte do professor [...].
G2.Formação	G2.1 Necessidade de formação específica para atuar com alunos NEE	ER11. Exatamente, porque para além destes alunos precisarem do nosso apoio, com alguma formação, temos também outros alunos a quem também precisam de um ensino individualizado o máximo possível e é impossível fazer isto. ER12. É assim, nós temos uma formação geral, não muita, temos alguma formação de base.
	G2.2 O sistema educacional alterou as demandas de atendimento aos alunos com NEE	EE8. Neste momento o sistema educativo em Portugal. Porque... a educação especial já funcionou bem em tempos em que podíamos ter atenção a cada aluno. Fazer o programa e acompanhá-lo como ele precisa, como ele necessita e... antigamente as crianças que estavam, as que tinham dificuldades na escola iam para as CERSIs, normalmente não se, não se tratava com alunos destes nas escolas. Depois progredimos para inclusão, progredimos para esses alunos na escola mas caiu-se num extremo e isto tem a ver com as medidas do governo, que foi criar, trazer outra vez para escola todos os alunos da parte educacional destes centros. Portanto, a parte ocupacional ficou que são os jovens que já não têm idade escolar e todos os jovens com idade escolar tornaram as escolas e retornaram como? Para unidades, alguns. Unidades de autismo, unidades de multideficiência, unidades de surdos, e, todos os técnicos que havia nas CERSIS, como

		era o ministério que os destacava foram ah... foram dispensados num é? Porque o Ministério da Educação estava a pagar a técnicos, professores e outros para estarem em instituições de solidariedade social. Então vamos retirar tudo, os meninos vão para escolas, portanto isto é um bocado de uma briga entre os ministérios, da Segurança Social e Educação.
	G2. 3 A transversalidade na EE permite que professores de diferentes formações ensinem em áreas diversificadas	EE8. Ah... então voltamos a isto, técnicos para as escolas, turmas especiais com todos os recursos, técnicos humanos e professores da educação especial a dar apoios nas turmas. Aí a coisa mudou também de uma maneira muito engraçada, a educação especial passou a ser transversal em todos os sítios, ou seja, eu sou educadora de infância, nesse momento estou a trabalhar no segundo ciclo, não tem mal nenhum, não tem mal nenhum, mas também não é assim muito bem, porque se a minha área é educação de infância é por algum motivo. É nessa área que eu tenho formação, é nessa área que eu me sinto em casa, o que não significa que eu não labute para avançar.
G8-Heterogeneidade	G3.1 Heterogeneidade dos alunos	ER1. Cada aluno é sempre um desafio, é... não tem dois alunos iguais [...]. EE7. São várias de vários tipos, depende de aluno pra aluno, não é uma coisa que seja com... ou seja, não há nada que seja com entre eles, cada aluno é um aluno e não há... pode haver áreas em comum e por norma as dificuldades não são comuns. Cada aluno tem as suas dificuldades. ER11 Na área da psicologia temos formações para atuar em algumas áreas, mas para trabalhar com uma diversidade grande de alunos com necessidades educativas, é complicado. Sobretudo quando temos mais que algum problema. Eu já cheguei a ter dois ou três meninos em sala de aula com problemas diferentes, cada um deles mais complicado. Desde uma aluna cega, alunos hiperativos, alunos com problemas físicos, complicados, na mesma sala. ER12. Isto daí é muito relativo, porque depende das crianças do ensino especial, porque há crianças, por exemplo, o barulho, porque o autista, por exemplo, não gosta de barulho.
	G3.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos	ER1. [...] cada um tem uma vivência diferente, tem uma família diferente, tem um contexto social diferente e isso também determina a forma como eles conseguem ou não estar dentro da escola, num é?
G4. Desafios	G4.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir com a autonomia deles	EE4. É isso mesmo. É tentar dar a melhor resposta e a mais adequada para o aluno de modo que eles possam ser os mais autónomos possíveis. EE5. E estes alunos muito mais, tanto que estes alunos têm uma desvantagem e portanto eles têm que trabalhar muito mais para suprir esta desvantagem. E é isso que eu transmito aos meus alunos sempre, vocês têm que trabalhar muito mais para pormos os paninhos quentes, nem eles nem os pais. Vocês têm que trabalhar muito mais para

conseguir atingir algum objetivo, portanto é por os alunos nesta situação, pô-los a trabalhar com a escola, contactar com a comunidade, serem autónomos lá fora [...].

EE8. O desafio é tentarmos fazer uma inclusão que fisicamente não é possível e humanamente não é possível. Não é possível, não conseguimos.

ER9. Os desafios por assim dizer eh..., ir mais além, sempre mais além com eles, ou seja, ah não partir do pressuposto que eles não conseguem e propor-lhes trabalhos muito simples, mas, pelo contrário e sempre eh..., desafiando-os a, desafiando-os a fazer mais e melhor conseguirem desde autonomia, criatividade enfim, e qualidade dos trabalhos que fazem.

G4.2 Conseguir controlar a
indisciplina e
desmotivação dos alunos

ER11. Pelo menos eu fiz todo o esforço para isso. Tentei fazer os possíveis num é?

ER6. Desafios. São crianças com, muitas vezes desinteressadas, crianças desmotivadas, crianças que por vezes até iniciam um ano, dificuldades em cumprir regras e estar atentos e isso é um grande desafio num é? Esperar que a gente consiga por ordem naquilo.

ER9. [...] com ótimas disciplinas, mas com grandes dificuldades ao acrescem ou que são acentuadas com o mal comportamento, o mau comportamento está ali a fazer eh ser um grande entrave, ser um grande obstáculo, e por relatar as dificuldades que eles têm de aprendizagem.

ER10. São crianças com, muitas vezes desinteressadas, crianças que por vezes iniciam o ano com dificuldades de cumprir regras e estar atentos num é? Isso é um grande desafio, esperar que a gente consiga por ordem naquilo.

ER11. A indisciplina, eu, pelo menos na minha idade ,isto já está bastante complicado. A indisciplina e muita das vezes a falta de interesse da maioria dos alunos.

ER12. [...] mas mesmo na sala não é fácil conseguir que eles trabalhem, por vezes não conseguimos, então temos que dar ali uma grande volta, para que consigamos motivar, para eles trabalharem.

G4.3 Fazer com que as
famílias aceitem as NEEs
dos filhos

EE7.Os desafios, muitas vezes, são conseguir fazer com que as famílias, neste caso os pais e as mães ou um ente familiar consigam perceber as dificuldades, aceitar as dificuldades desses alunos que muitas das vezes as famílias estão em negação e continuam em negação quase infinitamente.

Categoria A- Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa – Membros da equipa técnico pedagógica

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
G.Dificuldades e desafios apresentados na prática educativa	G1.-Dificuldades	G1.1 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas	<p>P1. Eles nos desafiam todos os dias. Isso é uma verdade. Agora o maior desafio... desafios são tantos. As vezes os desafios vêm daquelas crianças que não estamos a espera. Porque há miúdos por exemplo, eu falo por mim, quando comecei em outubro havia meninos que eu sabia o que é que tinham porque eu já havia lido o processo e outros que não sabemos.</p> <p>P2. [...] sendo uma psicóloga pra um agrupamento todo tem que se estabelecer algumas prioridades, pronto. E depois acaba por se atender aos casos mais graves e mais sérios e acaba por se calhar não se dar tanta atenção, entre aspas, a outras situações e portanto não se consegue chegar a tudo. Nós que estamos sozinhos a um agrupamento inteiro, não conseguimos chegar a tudo.</p> <p>TF1. Sim. Há casos excepcionais em que é difícil, é muito difícil equilibrar a, atingir os objetivos que traçamos para o plano inicial de intervenção e vamos conciliando com os comportamentos que vamos encontrando ou com os estados que vamos encontrando muitas vezes, são coisas que acontecem e que nos saem do controlo.</p>
		G1.2 Não conseguir dar as melhores respostas aos alunos com NEE	<p>P2. Portanto, temos somente o Hospital de Leiria, que, neste momento, penso que só tem dois psicólogos e segundo eu sei só uma pessoa tem formação de raiz na área clínica o outro colega a formação de raiz não é na área clínica.</p> <p>TF1. Em relação aos alunos da unidade de autismo, um dos problemas que eu costumo apontar sempre, porque tem sido, é a falta de sentido crítico. É a falta de vontade de aprender aquela curiosidade, que seria despertada nas crianças, estamos a falar de meninos de primeiro, segundo e terceiro Ciclo, não a vejo, de um modo geral, não a vejo.</p>
		G1.3 Os pais não contribuem na educação dos filhos	<p>P3. Ah, a nível da prática, muitas vezes um dos maiores desafios é a necessidade de haver uma continuidade no que se passa no contexto familiar e este contexto nem sempre está preparado para dar o suporte necessário a essa continuidade, ou seja, no fundo passa-se o mesmo do que acontece com os alunos regulares, num é? Muitas vezes trabalhamos com eles num determinado sentido, mas as vezes as coisas acabam caindo por terra porque não temos a continuidade desse trabalho em casa, acontece exatamente o mesmo com os meninos com Necessidades Educativas Especiais [...]</p>

G2. Formação

G2.1 Necessidade de formação específica para atuar com alunos NEE

TF1. Depois a dificuldade por parte dos núcleos familiares é trabalhar conosco, é como se nós não estivéssemos a caminhar num sentido e a família colocar sempre um obstáculo, não no sentido de dizer : “Mas ele é capaz. Mas ele fez isso? Ele em casa não faz isso”. Portanto, a família desacredita e isso também reflete nos alunos.

TF3. Para gerir a parte comportamental, para trabalhar as vezes com as famílias que é uma competência muito grande, as vezes as dificuldades deles existem porque há questões familiares que tem que ser trabalhadas e as vezes nós, digo, como terapeuta da fala que não tenho formação na área da psicologia, em outras área, sinto que se calhar necessitava de ter formação um bocadinho mais para lidar com essas questões.

P1. Sim. Eu sinto essa necessidade. Porque era muito mais fácil, se nós tivéssemos formação contínua na área, ou seja, nosso trabalho iria ser melhorado e isso também iria ser melhor para eles, porque ao nós conseguirmos formas... porque é assim, nós só temos formação contínua, vamos aprendendo cada vez mais o que nos permite trabalhar cada vez melhor com , e ao trabalharmos cada vez melhor com eles, vai ser uma mais valia.

P2. Sim. Sinto muita necessidade e sobretudo sinto muita falta ultimamente de haver mais formação na área da psicoterapia, embora nós sejamos psicólogos, trabalhamos mais no contexto escolar, mas acabamos por trabalhar com problemas mais do fórum emocional e ultimamente tenho notado uma creche destas situações, mesmo em meninos da Educação Especial.

P3. Tenho formação, mas não formação com título académico, ou seja, tenho feitos várias formações de formação contínua nessa área. Desde sei lá, intervenção em dislexia, desde alterações comportamentais, desde... [...]Sim, sim. Sinto porque acho que, em todas as áreas isso se verifica, mas acho que principalmente quando lidamos com pessoas, há algumas práticas que se calhar há anos atrás de pensar que seriam as mais adequadas pra fazer isso, para fazer aquilo.

TF1. Sim, sempre. Está ligado a vários temas, é conforme vai surgindo e achando o tema interessante e aplicável.

TF2. Sim, sem dúvida, até porque sabemos que muita da nossa intervenção deve se fazer na investigação corrente, num é? Frequentemente os

G3-Heterogeneidade

G3.1 Heterogeneidade dos alunos

conhecimentos estão a ser utilizados do que eu falar obviamente daqueles conhecimentos que nos ajudam a integrar melhor estes alunos, portanto eu juro que sim.

TF3. Sim, sim, sim, muito. Ah... na minha área especificamente? Porque eu trabalho com uma diversidade muito grande de casos, muito diferentes, desde o autismo a parte da comunicação, a parte da escrita, são muitas áreas e portanto nós não conseguimos estar atualizados, mesmo se fosse só uma não precisávamos estar sempre...

P1. Sim, sinto-me capaz. Se em que eu não tenho, as necessidades educativas especiais, os miúdos que eu tenho não são casos muito graves, ou seja, é tudo muito ligeiro. Eu não tenho por exemplo, meninos na unidade, não acopanho, este ano não fiquei com nenhum, ou seja, multideficiência não tenho, autismo não tenho, tenho no caso um menino com asperg, mas é assim muito ligeiro.

P2. É assim, há casos e casos. Há situações de alunos totalmente incluídos, que realmente socialmente estão super bem, integrados, muito bem integrados na turma, tem amigos na turma, mas há outros casos em que é difícil a integração, até pelas próprias personalidades, por estes alunos.

P3. Portanto é um bocadinho preguiçoso o aluno com Necessidade Educativa Especial como o aluno regular. Esta pra mim até hoje foi a maior dificuldade com o que eu deparei, muitas vezes os professores perceberem que o aluno, a parte das NEE é mais uma característica do aluno. O aluno não é apenas isso

TF1. Estabilidade, sobretudo quando estamos falando com meninos com autismo, a estabilidade comportamental, emocional, é numa primeira instância é o mais importante que pretendemos controlar e contornar. E muitas vezes as sessões são quase todas para controlar este tipo de comportamento e depois os objetivos acabam por ser... os objetivos iniciais acabam por ficar um pouco de lado, eu creio que é isso.

TF3. [...] há tantos desafios constantemente, há muita necessidade de irmos saber, coisas de áreas diferentes para trabalharmos com todos da melhor maneira possível. Depois em termos de coisas de áreas para mim, a que não foram se calhar não estiveram tanto na minha área de base não é?

	G3.2 Heterogeneidade entre os contextos sociais dos alunos	<p>P2. [...] por exemplo, estou a me lembrar de um caso em concreto, pra além do déficite cognitivo muito grave, no caso deste aluno que é um déficite, depois há todo um enquadramento social muito problemático e depois é realmente muito difícil, muitas vezes nós conseguimos intervir juntos das famílias, é muito, é muito difícil!</p> <p>TF3. O desafio é de facto nós fazermos a mudança acontecer nestes perfis. Quanto maior é o desafio com estas variáveis todas, a variável temos em conta os fatores do aluno, os fatores pessoais, os ambientais e trabalhá-los todos para conseguirmos a mudança que nós queremos, que se calhar é o maior desafio que nós temos.</p>
G4. Desafios	G4.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE, para contribuir com a autonomia deles	<p>P1. Os que não sabemos até desafiou mais a mim de tentar perceber o que é que a criança tem e o tentar delinear estratégias, consoante aquilo que eu observo num é? Isso aí é muito interessante, isso aí é um desafio. Nós partimos do zero.</p> <p>P2. Eu penso que, voltando um bocadinho atrás, né? Eu trabalho como psicóloga há dez anos, há dez anos essa parte eu penso que muitas mudanças surgiram, que cada vez mais os professores valorizam tanto o trabalho de psicólogos, como o trabalho do professor de Educação Especial e tentam eles também ajustar-se as necessidades dos alunos.</p> <p>P3. Entretanto muitas coisas novas vão surgindo e se nós não conseguimos também, adequar e atualizar, se calhar há muitas coisas que vão ficar pra trás e que nós podemos intervir de uma outra forma e com outros resultados e que se calhar acabamos por não fazer.</p> <p>TF1. São variados como: formas de avaliar e de intervir em determinadas patologias, sejam elas de articulação da fala, sejam elas da surdez, sempre ligadas a avaliação e a intervenção e depois outras áreas que não têm diretamente a ver com... mas têm a ver com as emoções, que cada vez mais nós temos que saber lidar com as emoções dos miúdos, sobretudo aqui neste agrupamento que trabalhamos com meninos com autismo e isso é particularmente importante.</p> <p>TF2. Sim. Indo ao encontro daquilo que já lecionei cada vez mais a medida que vou tendo experiência.</p> <p>TF3. De toda forma nós estamos a trabalhar competências que precisam desenvolver para ter essa interação e essa integração num é? Que é pressuposto.</p>

G4.2 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos

P2. Os casos mais difíceis de se trabalhar, para além de outras problemáticas associam-se aos casos de comportamentos, no cumprimento de regras, portanto, não saber estar em sala de aula, portanto estes casos são os casos mais difíceis de trabalhar, porque muitas vezes estas crianças...

TF1. O comportamento desses alunos, a forma de saber lidar com quem não está tão preparado, com quem tem sentimentos, se calhar, de medo, que acontece muitas vezes com os alunos, que é normal, o comportamento desadequado deles leva a reações de outras pessoas e eu em particular já vi casos em que o professor ou mesmo os funcionários tem medo e declaram que mesmo que tenham que lidar com determinado aluno porque é agressivo, seja verbalmente, seja fisicamente, ah... e essa dificuldade eu encontro.

TF3. As vezes o mais difícil para trabalhar com esses alunos e sinto que é, se calhar não tenho tanta formação, é mesmo para a parte comportamental, num é?

G4.3 Fazer com que as famílias aceitem as NEEs dos filhos

P2. Pronto, primeiro porque nem sempre nós sabemos que nem sempre é bem aceite, nem sempre é bem aceite por parte das famílias e por outro, porque tem que haver equipe [...].

TF2. Pra isso obviamente que eu preciso da parceria com a família e com o professor titular de turma e isso realmente é um desafio nessa área da inclusão.

Categoria G- Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
G Dificuldades e desafios encontrados na prática educativa	G1.-Dificuldades	G1.1 Dificuldades em trabalhar as atividades do currículo normal com alunos com NEE	EC4. Estás a fazer contas da matemática com tipo o que? Primeiro ano? (mãe para filha). EC5. Dá-se a matéria e não passa do quarto. Se formos ver o diário dela, não é organizado, a letra é horrorosa. As vezes tem trabalho de casa e não viu, não teve com atenção diante disso.
		G1.2 Dificuldade em ultrapassar determinados problemas	EC.1 O não falar. EC2. Não saber se estou a fazer o correto. Em relação ao estudo, em relação a saber como socializá-lo, em como, nem tudo. EC3. Sei que ele é, como hei de explicar, ele é... custa a aprender as coisas, custa, as vezes ele tenta e custa a aprender as coisas. Isto com o tempo vai, mais lento, mas vai. EC4. É que é assim, por exemplo, ela agora começa uma coisa e depois não a acaba, vai fazendo aos poucos. É assim, manda-a limpar, ela só limpa as frentes que era assim, depois farta-se, não... é assim, tem que ir pouco a pouco. [...] Ah, eu queria que ela fosse mais, é difícil, eu queria que ela fosse mais... tem que ter uma paciência, porque ela, vá lá pensa, ela vai, mas não, uma pessoa tem que ir aos poucos, é muito difícil, mas pronto. É porque é minha filha, mas pronto. EC5. É assim, a M não percebe nada do que lê e torna-se difícil porque para ela estudar, no fundo eu tenho que estudar com ela, eu tenho que ir lendo a matéria, no fundo ela decora. [...] Eu acho que sim. Depois no caso dela associado a déficit de atenção que não consegue perceber o que lê.
		G1.3 Não conseguir dar as melhores respostas aos alunos com NEE	EC2. Eu estou a falar porque numa formação ou numa pequena formação, que houve aqui na escola, eu senti que os professores não estavam a vontade como proceder com algumas crianças, portanto acho que não. EC3. Isto é assim, eu agora ultimamente de coisas que levamos para ele fazer e tal pra mim já é um bocadinho mais difícil, mas a mãe já estava um pouco mais a parte com ele e agora, por fim, não estava a entrar nos livros dele e ficou um bocadinho mais difícil em ajudá-lo. EC5. É, é assim, por exemplo eu tenho que estudar com ela pelo menos três dias antes, ela conseguiu porque ela não capta a primeira, impossível. Ela ouve a primeira, presta atenção a segunda e depois só a terceira e nem sempre. É muito complicado, os professores poem dois apoios seguidos, tipo segunda e terça, porque não consigo.

	G1.4 Os pais não contribuem na educação dos filhos	EC5. [...] a M e os outros meninos numa sala a parte e a professora N a lê o teste. Né? É difícil porque se nós pais não encher-mos o que fazem com os outros pais, não se preocupam, os filhos estão a ter os benefícios porque eu me preocupo com a minha filha. Acaba por juntar os outros dois porque estou como representante dos pais, porque senão não sei se o fazia, não.
G2. Heterogeneidade	G2. 1 Heterogeneidade das NEEs	EC1. É autista e tem uma doença genética. EC2. Primeiro foram os professores que disseram que não estavam preparados para algumas crianças e não sabiam como atuar.
	G2.2 Heterogeneidade dos alunos	EC1. Sim gostava, gostava, mas eu entendo bem, eu entendo, ele não fala.
G3. Desafios	G3.1 Dar as melhores respostas aos alunos com NEE para contribuir para a autonomia deles	EC1. Falamos para ele e ele entende [...] Qualquer coisa que ele queira, faz o gesto, ou imita o que ele quer e a gente entende, pronto. EC2. Eu normalmente vou buscar essa informação ao centro de paralisia cerebral de Leiria e também há intervenção precoce aqui de Pombal, mas são algumas questões do dia a dia, alguns medos . EC3. É assim, o A é um rapaz com um bocado de dificuldade e não quer dizer que ele não aprenda que é o... a gente diz qualquer coisa e ele quer o fazer, a gente diz olha faz isto ou aquilo e diz “Oh A isso não é assim” “Oh pai não tô”... é desse tipo. EC4. Espero que ela seja mais autonoma, sim, que ela já é, mais adulta, capaz mais pra idade dela, porque ela já tem treze e ainda é assim... também é filha única, confesso que uma parte também devo ter eu mais a culpa, porque há um miminho, pronto, ela deveria de ser mais mulher. Tem treze anos, havia de ser, havia de ter mais essa vitalidade. EC5. Pelo menos esse é o objetivo, eu tento, digo a minha filha que ela tem que começar a ler, tentar fazer as coisas sozinhas, tentar ler, é assim, é muito difícil obrigá-la, ela não gosta, não gosta.
	G3.3 Conseguir controlar a indisciplina e desmotivação dos alunos	EC3. Tem, tem tido entendimento. Não sei se também o tempo vai ajudando num é? Isto é mesmo assim, claro que ele passou por um período um bocado mau né? Com o afastamento da mãe foi um período bastante complicado, só depois passou esse tempo. EC4. Porque ela é uma garota mesmo muito, muito calma, mesmo lá na escola, mesmo

G3.4 Aprender no dia a dia a atuar com a necessidade do filho	<p>aqui a professora diz que ela não se mete com ninguém, embora há cá meninos que se metem com ela, mas ela não se mete com ninguém, depois chega a casa, chora, chora e digo-lhe logo “Olha não estejas assim, o que te fizerem diz a professora, tanto que ela não tem problemas que a professora e a diretora de turma gostam muito dela, é assim.</p> <p>EC2. Eu acho que nós vamos aprendendo no dia a dia e tens que lidar com a diferença tal e qual tu lidas com todas as crianças, todos são uma aprendizagem. O meu outro filho que não tem paralisia, eu tenho que lidar com ele de uma forma, mas o que tem paralisia eu tenho que lidar com ele da mesma forma adaptando.</p> <p>EC4. Não é só aqui na escola. Que é pra um dia ser de casa ou fazer uma vida num é? Nós não duramos sempre, é o que eu digo a ela, nós não duramos sempre, eu não estou cá sempre. Pra ela saber, pra ela aprender e ela está sempre curiosa e a ver e querer saber.</p>
G3.5 Procura conhecimento na área da NEE junto à escola e equipa médica e centros de formações para saber lidar com os filhos	<p>EC1. Não, tudo através de médicos, escola, não procurei mais nada.</p> <p>EC2. Eu frequento as pequenas formações que existem sobre isso para tentar perceber mais sobre, tento encontrar adultos com paralisias parecidas ou iguais e tento conversar um pouco com eles.</p> <p>EC3. A professora M chamava-me cá a ele teve bem, ele teve muito apoio aqui na escola, foi um espetáculo pra ele.</p> <p>EC4. Não, acabei utilizando as consultas da Doutora S de desenvolvimento e depois é que viram que a minha filha tem um atraso e pediram que precisava dessas necessidades, foi do hospital transmitiram para aqui pra escola e na escola também detectaram isso, logo.</p> <p>EC5. Sou enfermeira. Eu tenho uma filha com necessidades, a minha filha mais velha com onze anos, a M tem déficit de atenção e dislexia. Então tive necessidade de me aprofundar pra saber como havia de lidar com ela. [...] Nada, nada. Só os conhecimentos que vou obtendo, pronto, ela tem uma pediatra do desenvolvimento, quando tenho dúvida falo com a Doutora ou por vezes quando ando na escola falo com a professora N ou com a psicóloga, depende do que for, pronto.</p>

ANEXO X- Questionário aplicado junto aos docente de ensino regular e ensino especial



No âmbito de um projeto de investigação sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular, vimos solicitar a sua colaboração, através da resposta ao questionário que se segue. Trata-se de um conjunto de escalas que visa recolher a sua opinião sobre várias questões relacionadas com o tema em estudo, às quais deverá responder segundo aquilo que pensa e sente, sabendo que não há respostas certas ou erradas, e que as mesmas são anónimas. Os dados de identificação servem apenas para efeito de tratamento estatístico das respostas, e pedimos que responda, por favor, a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

Este questionário tem duração mínima de dez minutos para seu preenchimento

A sua participação neste estudo é voluntária, não sendo obrigatória a sua resposta. Caso decida participar deste estudo, responda, por favor às seguintes questões. Concorda em participar na investigação em curso?

Sim ()

Não ()

Em caso afirmativo, foi devidamente esclarecido(a) e autoriza a publicação dos resultados da investigação, desde que mantido o anonimato dos participantes?

Concordo ()

Discordo ()

Bloco I- Dados sociodemográficos e profissionais

I.1-Sexo: Maculino () Feminino ()	2-Idade:
3-Habilitações académicas: Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Pós-doutoramento ()	4. Nível de ensino em que presta serviço: Educação de Infância () 1º Ciclo () 2º Ciclo () 3º Ciclo ()

	Secundário ()
5-Especialização na área da Educação Especial: Sim () Não ()	6-Tempo de serviço: 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos () Mais de 30 anos ()
7- Exerce funções como professor(a): Do Ensino Regular () De Educação Especial () De apoio ()	8- Experiência com alunos com NEE em sala de aula Sim () Não () No caso afirmativo com quantos alunos com NEE lidou desde a aplicação do Decreto 3/2008?

Bloco II- Indique qual o seu grau de discordância/concordância com cada uma das afirmações que se seguem, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Não Concordo/Nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo totalmente (CT)

1	Somente professores com experiência alargada em educação especial podem lidar com alunos com necessidades especiais em contexto escolar.	DT	D	NC/ND	C	CT
2	Salas de aula com alunos com necessidades educativas especiais e sem necessidades educativas especiais aumentam a experiência de aprendizagem daqueles alunos.	DT	D	NC/ND	C	CT
3	Alunos com necessidades profundas/severas são muito deficientes para beneficiarem de atividades regulares em contexto escolar	DT	D	NC/ND	C	CT
4	Um educador/professor do ensino regular eficiente pode ajudar um aluno com necessidades especiais a obter sucesso.	DT	D	NC/ND	C	CT
5	Em geral, alunos com necessidades especiais deveriam ser colocados em turmas/escolas especificamente projetadas para eles.	DT	D	NC/ND	C	CT
6	Alunos sem necessidades especiais podem beneficiar-se do contato com alunos com necessidades especiais.	DT	D	NC/ND	C	CT
7	A educação regular deveria ser modificada para atender as necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais.	DT	D	NC/ND	C	CT
8	É injusto pedir/esperar que professores de educação regular aceitem alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.	DT	D	NC/ND	C	CT
9	Nenhum recurso financeiro específico deveria ser destinado para a integração de alunos com necessidades especiais.	DT	D	NC/ND	C	CT
10	É importante a presença da ser lei ou política social para que alunos com necessidades especiais sejam incluídos em programas e atividades de educação regular.	DT	D	NC/ND	C	CT

Bloco III- Indique, por favor, qual a colocação que considera mais apropriada para os diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais de acordo com a seguinte escala, sabendo que:

1- Serviços de educação especial fora da escola regular

- 2- Turmas especiais pela a maior parte do tempo ou todo dia na escola
- 3- Turma de educação especial em tempo parcial
- 4- Instrução em sala de aula regular e sala com recursos especiais
- 5- Ensino em sala de aula regular na maior parte do tempo
- 6- Educação regular integral com apoios.

Autismo severo	1	2	3	4	5	6
Multideficiência e surdocegueira congênita	1	2	3	4	5	6
Surdez/ deficiência auditiva profunda	1	2	3	4	5	6
Cegueira	1	2	3	4	5	6
Deficiência motora profunda	1	2	3	4	5	6
Distúrbios de linguagem e da fala profundos	1	2	3	4	5	6
Transtorno de comportamento e emocional	1	2	3	4	5	6
Transtorno do desenvolvimento intelectual	1	2	3	4	5	6
Dificuldades específicas de aprendizagem	1	2	3	4	5	6
Outra deficiência de saúde	1	2	3	4	5	6

Bloco IV - Indique qual o seu grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem, relativamente à sua prática com alunos com NEE, utilizando a seguinte escala: (corrigir escala TEIP)

DT Discordo Totalmente	D Discordo	DL Discordo Ligeiramente	CL Concordo Ligeiramente	C Concordo	CT Concordo Totalmente
---	-----------------------------	---	---	-----------------------------	---

1.Consigo usar uma variedade de estratégias de avaliação. Por exemplo, avaliação de portefólio, testes adaptados, avaliação baseada em performance, etc.	DT	D	DL	CL	C	CT
2.Sou capaz de fornecer um exemplo ou uma explicação alternativa quando os alunos estão confusos	DT	D	DL	CL	C	CT
3.Consigo criar tarefas de aprendizagem para responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência, de modo a facilitar a sua inclusão	DT	D	DL	CL	C	CT
4.Consigo avaliar com precisão a compreensão dos alunos relativamente aquilo que ensinei.	DT	D	DL	CL	C	CT
5.Consigo providenciar desafios apropriados para alunos superdotados	DT	D	DL	CL	C	CT
6.Confio na minha capacidade de fazer com que os alunos trabalhem em conjuntos de pares ou grupos pequenos	DT	D	DL	CL	C	CT
7.Confio na minha capacidade de prevenir comportamentos perturbadores na sala de aula antes deles acontecerem	DT	D	DL	CL	C	CT
8.Consigo controlar comportamentos perturbadores na sala de aula	DT	D	DL	CL	C	CT
9.Sou capaz de acalmar um aluno perturbador e barulhento	DT	D	DL	CL	C	CT
10.Sou capaz de fazer cumprir as regras na sala de aula	DT	D	DL	CL	C	CT
11.Sinto-me confiante quando lido com alunos fisicamente agressivos	DT	D	DL	CL	C	CT
12.Consigo comunicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos	DT	D	DL	CL	C	CT
13.Consigo auxiliar famílias a ajudar os seus filhos a terem um bom aproveitamento escolar	DT	D	DL	CL	C	CT
14.Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que está a falhar	DT	D	DL	CL	C	CT
15.Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e colaboradores (ex. Auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com NEE em sala de aula	DT	D	DL	CL	C	CT
16.Confio na minha capacidade de fazer os pais	DT	D	DL	CL	C	CT

envolverem-se em atividades escolares dos seus filhos deficientes						
17.Consigo fazer os pais sentirem-se confortáveis ao virem à escola	DT	D	DL	CL	C	CT
18.Colaboro com outros profissionais (ex. Professores intineirantes ou Terapeutas da fala) na elaboração de planos educativos para alunos com deficiência	DT	D	DL	CL	C	CT
19.Sinto-me confiante ao informar os outros que sabem pouco sobre as leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com deficiência.	DT	D	DL	CL	C	CT
20.Sinto-me confiante em adaptar avaliações ao nível interno (Escola) ou externo (Ministério da Educação) para que alunos com deficiência possam ser avaliados.	DT	D	DL	CL	C	CT

Bloco V – Utilizando a escala abaixo indicada, relativa à colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial/apoio educativo, marque a resposta que mais se adequa:

1	2	3	4	5
Quase nunca (de 0 a 20% das vezes)	Algumas vezes (de 20 a 40% das vezes)	Cerca de metade das vezes (de 40 a 60% das vezes)	Bastantes vezes (de 60 a 80% das vezes)	Quase sempre (de 80 a 100% das vezes)

	1	2	3	4	5
1. Os professores partilham uma linguagem comum acerca das questões metodológicas?					
2. Os professores observam o trabalho um do outro e põem a(o) colega ao corrente do trabalho que estão a realizar?					
3. Os professores discutem frequentemente novas técnicas, métodos ou novas formas de organização dos espaços e materiais?					
4. Os professores trabalham juntos para preparar novas estratégias?					
5. Os professores planificam juntos?					
6. Os professores partilham saberes e experiências?					
7. Os professores aprendem uns com os outros?					
8. As reuniões servem para mostrar e discutir as inovações educativas ao nível de técnicas materiais e estratégias?					
9. Os professores centram a sua conversa nas práticas educativas em vez de se queixarem das crianças e dos aspetos socioeducativos?					

Carta de autorização

Ex^{ma(o)} Diretor(a)

Agrupamento de Escolas

Ex^{ma(o)} Dr(a).

Eu, Raquel Batista de Oliveira, venho por este meio requerer autorização de V. Exa., para a realização de observações, entrevistas, inquéritos por questionário e/ou aplicação de outros instrumentos de recolha de dados no agrupamento que dirige.

Mais informo, ser estudante de doutoramento em Ciências da Educação pela FPCE da Universidade de Coimbra tendo como objeto de estudo as práticas inclusivas de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas da Região Centro em Portugal. Assim sendo, para a conclusão do processo de investigação da tese que estou a desenvolver necessito de ter acesso e recolher dados através das técnicas referidas. Para o efeito, venho a contar com a contribuição dos membros dos serviços técnico-pedagógico, pais e professores do Ensino Regular para participar deste processo.

Grata pela atenção disponibilizada, esperando a tão desejada autorização, subscrevo-me com consideração.

Atenciosamente,

Raquel Batista de Oliveira

Orientadoras:

Professora Doutora Maria da Graça Bidarra

Professora Doutora Maria Piedade Vaz-Rebelo

Coimbra, 20 de abril de 2016

Anexo XII – Credencial para continuidade do trabalho de campo



CREDENCIAL

Raquel Batista de Oliveira, aluna do Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vem, no âmbito da Tese de Doutoramento sobre *Atitudes e percepção de autoeficácia dos professores na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas*, solicitar à instituição *Agrupamento de Escolas de Soure* a aplicação de questionários a três professores de educação especial /apoio e três do ensino regular, para efeito de estudo piloto.

Coimbra, 25 de novembro de 2017

As orientadoras

(Maria da Graça Amaro Bidarra)

Prof. Associada da FPCEUC

Handwritten signature of Maria da Graça Amaro Bidarra.

(Maria da Piedade Vaz-Rebello)

Prof. Auxiliar da FPCEUC.

