

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (1º, 2º E 3º CICLOS) FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NAS CLASSES REGULARES

Susana Augusta Gomes Brás

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Especialização
em Problemas Cognitivos - Motores**

Orientação: Professor Doutor António Vieira Ferreira

Março, 2013



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.

(Boaventura de Souza Santos)

Dedicatória

Aos meus Pais

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da contribuição de várias pessoas e instituições às quais quero manifestar o meu agradecimento.

A minha primeira palavra de agradecimento é para o meu orientador, Professor Doutor António Vieira a quem agradeço pelo apoio, paciência, disponibilidade, dedicação e partilha do saber.

A minha segunda palavra de agradecimento é para todos os meus professores do Curso de Mestrado em “Educação Especial – Domínio Cognitivo- Motor” do Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense.

A minha terceira palavra de agradecimento é para os Diretores dos Agrupamentos de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo; Agrupamento de Escolas de Lousada - Centro; Agrupamento de Escolas Levante da Maia; Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques (Trofa) e Agrupamento de Escolas de Barcelos que permitiram e autorizaram a realização deste estudo.

A minha quarta palavra de agradecimento é para os Coordenadores de Departamento dos Agrupamentos acima referidos que entregaram o questionário aos vários docentes.

Quero deixar aqui um agradecimento muito especial a todos os professores que fizeram o favor de preencher o inquérito. Sem a sua preciosa colaboração este trabalho não se teria realizado.

Agradeço a todos os meus amigos, primos e em especial à Teresa Cruz e Madalena Cruz, pelo incentivo, apoio e compreensão demonstrada.

Para terminar quero agradecer a compreensão e a paciência dos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram.

A todos o meu muito obrigado

RESUMO

O conceito de Educação Especial foi evoluindo, ao longo dos tempos, devido às inúmeras investigações efetuadas em diversas partes do mundo. Os principais objetivos da Educação Especial são a promoção da inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES). Assim sendo, a Escola deve preocupar-se com a inclusão dos alunos com NEES nas classes regulares, facilitando-lhes o acesso ao currículo comum, através de um conjunto de apoios, de acordo com as suas capacidades e necessidades.

Há dois grupos de alunos com NEE: os alunos portadores de NEE Significativas e os que têm NEE Ligeiras. Os alunos com NEES exigem adaptações generalizadas do currículo que é adaptado às suas características. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE Ligeiras exigem modificação parcial do currículo escolar que é adaptado às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Com este estudo, pretendemos saber qual é a perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) sobre a inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.

Para obtermos resposta a esta pergunta, optámos por aplicar um questionário aos professores do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo; Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques (Trofa); Agrupamento de Escolas de Barcelos; Agrupamento de Escolas Levante da Maia e no Agrupamento de Escolas de Lousada-Centro.

Concluimos que os professores se sentem inseguros no trabalho que desenvolvem com alunos com NEES, preferindo que seja o professor de Educação Especial a encarregar-se destes alunos. Para minorar as dificuldades que sentem, face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares, os professores procuram formação e informação e dialogam uns com os outros, no sentido de partilhar estratégias, trocar materiais, fomentar o trabalho em parceria e beneficiam da ajuda do professor de Educação Especial e de outros Técnicos Especializados.

Palavra-chave: Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Necessidades Educativas Especiais Ligeiras; Necessidades Educativas Especiais Significativas.

ABSTRACT

The concept of Special Education has been evolved over times due to the several investigations carried out all over the world. The main goals of Special Education are the promotion of educational and social inclusion, the access and educational success, the autonomy and the emotional stability of children and young people with Severe Disabilities. So school should be concerned with the inclusion of students with Severe Disabilities in regular classrooms, allowing them the access to common curriculum, through a set of support according to their capabilities and needs.

There are two groups of pupils with: the pupils with Severe Disabilities and those with Mild Disabilities. The first demand general adaptations to the curriculum which is adapted to their characteristics.

The adaptations are maintained during the great part of their path over school. The Mild Disabilities Students require partial changes of the school curriculum that is adapted to the characteristics of a pupil at a special moment of his development.

With this study we want to know what is the understanding of primary school teachers (1 st, 2nd and 3rd cycles) on the inclusion of Disa pupils in regular classes.

To get answers to this question we have chosen to apply a questionnaire to the teachers of Basic Education of groups of schools in Figueira de Castelo Rodrigo; Groups of Schools Napoleon Sousa Marques (Trofa), schools groups in Barcelos, groups of Schools Levante da Maia and the groups of Schools of Lousada - Center.

We conclude that teachers feel insecure on teaching Children/Students with Disabilities; they prefer that the Special Education teacher take care of these pupils for them.

To lessen the difficulties that they feel face to the Children with Disabilities inclusion in regular classrooms, by providing teachers with the skills needed to deal with the complex and often perplexing diversity, with training and information and dialogue among them, sharing strategies, exchanging materials, encouraging working in partnership and benefiting from the help of Special Education teacher and other other technical experts.

Key – Words: Special Education; Inclusion; Special Educational Needs; Children with Mild Disabilities and Children with Severe Disabilities.

SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEES	Necessidades Educativas Especiais Significativas
PEI	Programa Educativo Individual
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

ABREVIATURAS

art.	artigo
cit.	citado
ed.	edição
et al	e outros
p.	página(s).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS

1. Conceito de Educação Especial
2. Evolução Histórica
 - 2.1. A Era das Instituições
 - 2.2. Integração Escolar

CAPÍTULO 2 – O MOVIMENTO DA INCLUSÃO

1. Conceito de Inclusão
2. A Filosofia da Inclusão
3. Vantagens da Inclusão
4. Limites e obstáculos que dificultam a Inclusão
5. Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa
6. Educação Inclusiva e Formação de Professores

CAPÍTULO 3 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1. Conceito de NEE
2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais
 - 2.1. Necessidades Educativas Especiais Significativas
 - 2.2. Necessidades Educativas Especiais Ligeiras
3. Classificação das NEE
 - 3.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas
 - 3.2. Problemas de Comunicação
 - 3.3. Deficiência Mental / Problemas Intelectuais
 - 3.4. Perturbações Emocionais ou do Comportamento

- 3.5. Multideficiência
 - 3.6. Deficiência Auditiva
 - 3.7. Problemas Motores
 - 3.8. Outros Problemas de Saúde
 - 3.9. Deficiência Visual
 - 3.10. Autismo
 - 3.11. Síndrome de Asperger
 - 3.12. Surdo – Cegueira
 - 3.13. Traumatismo Craniano
 - 3.14. Crianças com “Sobredotação”
4. Intervenção com Alunos com Necessidades Educativas Especiais
- 4.1. A organização do Processo de Ensino Aprendizagem
 - 4.1.1. Criar um ambiente de Interações Positivas
 - 4.1.2. Propiciar a recepção à criança com NEE
 - 4.1.3. Fomentar a amizade entre as crianças com e sem NEE
 - 4.1.4. Promover a aquisição de comportamentos desejados
 - 4.1.5. Implementar Práticas Educativas Flexíveis
 - 4.1.6. Desenvolver a aprendizagem em Cooperação
 - 4.1.7. Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação
 - 4.1.8. Fazer ajustamentos e Adaptações Curriculares

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA

- 1. Metodologia
 - 1.1. Formulação do Problema
 - 1.2. Objetivos da Investigação
 - 1.3. Tipo de Estudo
 - 1.4. Amostra
 - 1.5. Instrumentos de Investigação
 - 1.6. Procedimentos

2 . Resultados

2.1. Caracterização da Amostra

- 1. Dados Pessoais e Profissionais**
- 2. Formação dos Professores para trabalhar com alunos NEES**
- 3. Dificuldades na Implementação da Inclusão**
- 4. Perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares**
- 5. Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares**

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

- 3. Discussão dos Resultados e Verificação das Hipóteses**

LIMITAÇÕES

RECOMENDAÇÕES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pag.
Gráfico nº 1 – Análise da amostra: Sexo.....	61
Gráfico nº 2 – Análise da amostra: Idade.....	61
Gráfico nº 3 – Análise da amostra: Formação Académica.....	62
Gráfico nº 4 – Análise da amostra: Grupo Profissional.....	62
Gráfico nº 5 – Análise da amostra: Tempo de Serviço.....	63
Gráfico nº 6 – Formação recebida no âmbito das NEES.....	63
Gráfico nº 7 – Formação informal para trabalhar com alunos com NEES.....	64
Gráfico nº 8 – Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEES.....	66
Gráfico nº 9 – Dificuldades na implementação da inclusão.....	67
Gráfico nº 10 – Questão nº 1 - Perceção dos professores face à inclusão.....	68
Gráfico nº 11 – Questão nº 2 - Perceção dos professores face à inclusão.....	69
Gráfico nº 12 – Questão nº 3 - Perceção dos professores face à inclusão.....	69
Gráfico nº 13 – Questão nº 4 - Perceção dos professores face à inclusão.....	70
Gráfico nº 14 – Questão nº 5 - Perceção dos professores face à inclusão.....	71
Gráfico nº 15 – Questão nº 6 - Perceção dos professores face à inclusão.....	71
Gráfico nº 16 – Questão nº 7 - Perceção dos professores face à inclusão.....	72
Gráfico nº 17 – Questão nº 8 - Perceção dos professores face à inclusão.....	73
Gráfico nº 18 – Questão nº 9 - Perceção dos professores face à inclusão.....	74
Gráfico nº 19 – Questão nº 10 - Perceção dos professores face à inclusão.....	74
Gráfico nº 20 – Questão nº 11 - Perceção dos professores face à inclusão.....	75
Gráfico nº 21 – Questão nº 1 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	76
Gráfico nº 22 – Questão nº 2 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	77
Gráfico nº 23 – Questão nº 3 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	77
Gráfico nº 24 – Questão nº 4 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	78
Gráfico nº 25 – Questão nº 5 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	79
Gráfico nº 26 – Questão nº 6 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	79
Gráfico nº 27 – Questão nº 7 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	80
Gráfico nº 28 – Questão nº 8 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	81
Gráfico nº 29 – Questão nº 9 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	81
Gráfico nº 30 – Questão nº 10 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	82
Gráfico nº 31 – Questão nº 11 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	83

INTRODUÇÃO

Introdução

O trabalho que apresentamos é fruto de uma reflexão profunda sobre o modo como são tratados os alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES), nas classes onde estão inseridos. Sentimos uma enorme frustração ao constatar que a maioria destes alunos tem um rendimento escolar muito aquém do espectável.

Muitas perguntas surgiram na nossa mente: porque é que um número considerável de alunos com NEES não progride nas aprendizagens? O que é que nós professores fazemos mal? Ou, simplesmente, não fazemos, nas nossas aulas, para mudar esta situação?

Impelidos por uma enorme vontade de mudar o rumo das nossas aulas, decidimos pôr a rotina de lado. E, com a esperança de obter respostas que nos ajudem a proporcionar, aos nossos alunos com NEES, um ensino com mais qualidade, dedicámo-nos ao estudo com a intenção de compreender o que sentem outros docentes sobre a inclusão dos alunos com NEES, nas classes regulares.

Com este estudo, esperamos obter novos conhecimentos através de um levantamento bibliográfico contextualizado que fundamente o tema. Para melhor se compreender o modo como o nosso trabalho está estruturado, diremos que se divide em 2 partes. Na 1ª parte, englobamos o primeiro, o segundo e o terceiro capítulos, onde fazemos uma análise sucinta sobre aspetos que se prendem com a implementação da inclusão de alunos NEES nas classes regulares.

Assim sendo, no primeiro capítulo faremos uma breve revisão sobre o conceito de Educação Especial e a sua Evolução Histórica e mencionaremos as principais tendências que se foram verificando ao longo dos tempos.

No segundo capítulo, definiremos o conceito de inclusão; veremos os princípios em que assenta a filosofia da inclusão; faremos uma breve exposição sobre as vantagens da inclusão e indicaremos alguns dos limites e obstáculos que dificultam a inclusão.

No terceiro capítulo, faremos uma breve referência sobre o conceito de NEES, distinguiremos entre Necessidades Educativas Especiais Significativas e Necessidades Educativas Ligeiras e indicaremos algumas estratégias de intervenção com alunos com NEE.

A segunda parte é constituída pelo quarto e quinto capítulos, sendo a parte reservada para o trabalho de campo. Traçaremos os objetivos deste estudo e apresentaremos a metodologia utilizada: veremos como é constituída a amostra, e apresentaremos os instrumentos de pesquisa e os procedimentos.

Por fim, faremos a apresentação e discussão dos resultados e deixaremos algumas recomendações inerentes às conclusões a que chegamos.

PARTE 1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL: EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS

Ao longo deste capítulo, faremos uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de Educação Especial, podendo constatar que houve evolução, ao longo dos tempos.

Esta evolução passou por fases bem distintas, destacando-se a Era das Instituições; a Integração Escolar e a Inclusão (fase atual).

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO ESPECIAL: EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS

"Não há não, duas folhas iguais em toda a criação ou nervura a menos, ou célula a mais, não há de certeza, duas folhas iguais."
(António Gedeão, 1987)

Os principais objetivos da Educação Especial são a promoção da inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional. Para além destes objetivos, a Educação Especial pretende ainda promover a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Decreto-lei nº 3/2008).

Assim sendo, a educação especial deve criar condições necessárias para que o processo educativo seja adequado às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da vida. Estas limitações são devidas a alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente e provocam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Bairrão, 1998).

Para Simeonsson (1994), todas as crianças e jovens que revelam alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, autismo, paralisia cerebral e Síndrome de Down, entre outros, exigem um tratamento significativo e serviços de reabilitação, devendo usufruir dos benefícios da Educação Especial.

1. Conceito de Educação Especial

O termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma atividade educativa diferente da geral ou normal, mas no entanto, o significado de Educação Especial tem vindo a evoluir devido às inúmeras investigações efectuadas em diversas partes do mundo, ao longo dos últimos anos.

Segundo Mayor (1988), do ponto de vista psicológico e social, a Educação Especial tem progressivamente alcançado uma grande relevância teórica. Do ponto de vista prático, a sua importância é cada vez maior, porque se defronta com uma diversidade de problemas que urge resolver satisfatoriamente.

A Educação Especial começou por ser uma disciplina interdependente de outras disciplinas (medicina, psicologia, sociologia, etc.). Devido a um árduo trabalho de carácter teórico e prático, sofreu uma crescente evolução terminológica e concetual. Inicialmente, a Educação Especial foi apelidada de Pedagogia Terapêutica. Este termo incluía uma grande variedade de outros termos tais como: Pedagogia Curativa, Pedagogia Especializada, Pedagogia Corretiva ou ainda Educação para Crianças Excepcionais (Mayor, 1988).

Estas terminologias eram diferentes de país para país. Nos países anglo-saxónicos, era mais usada a expressão Science of Special Education, mas nos Estados Unidos da América era mais frequente o termo Education of Exceptional Children.

De acordo com Illan Romeu (1992), diversos autores fizeram uma análise concetual das diferentes terminologias, tendo concluído que todas elas tinham um denominador comum ou seja, todas as terminologias se centravam sobre as deficiências dos sujeitos na colaboração médica e na relação psicoterapêutica.

O termo Pedagogia Terapêutica significa remediar, curar e reabilitar através da educação. Tem um carácter terapêutico correctivo e reeducativo, com recurso a técnicas específicas de intervenção a fim de compensar ou substituir situações carenciais ou distorcidas dentro do desenvolvimento normal do individuo, dando primazia à relação psicoterapêutica (Illan Romeu, 1992).

Na atualidade, e de acordo com os pressupostos acima referidos,

“a Educação Especial é um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, atividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social. Configura-se como a modalidade educativa dedicada às pessoas que não podem seguir transitoriamente ou permanentemente o sistema educativo em condições normais”. (Lopes: 1997, p. 34).

2. Evolução Histórica

Como forma sistemática de ensino, a Educação Especial é uma atividade relativamente recente, cujas origens remontam à 2ª metade do século XIX. Até aos anos sessenta do século passado, existiu como uma atividade paralela ao sistema educativo geral que estava direcionado para os alunos normais, enquanto que o sistema educativo especial tinha como destinatários os alunos com necessidades educativas. (Idem, p. 35).

Na opinião de Illan Romeu (1992), a Educação Especial, em determinado período, foi considerada como uma prática educativa segregada, em consequência do clima social e dos valores dominantes na época. Porém, a história da Educação Especial foi evoluindo ao longo dos tempos, tendo passado por fases bem distintas.

2.1. A Era das Instituições

De acordo com Lopes (Ibidem, p.36), a Educação Especial, propriamente dita, surgiu nos finais do século XVIII e início do século XIX, com a criação de instituições para crianças deficientes. No entanto, já no século XVI, a Igreja deu o primeiro passo para a educação de crianças deficientes e Pedro Ponce de Leão (século XVI) foi considerado como um educador de surdos. Durante mais de um século, a educação de cegos e surdos – mudos foi, paulatinamente, incrementada em residências especiais.

As primeiras crianças portadoras de deficiência que receberam uma educação sistematizada foram os cegos e os surdos já que só mais tarde se deu apoio à deficiência mental.

Durante o século XVIII e o século XIX, surgiram métodos de leitura, escrita e aritmética destinados à educação de crianças deficientes que eram mantidas em instituições especializadas para deficientes visuais, auditivos e mentais (Lopes, 1997).

2.2. Integração Escolar

Segundo Garcia (1985), na década de 60 do século XX, devido aos avanços da biologia, psicologia, medicina e pedagogia surgiram atitudes mais otimistas acerca da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas deficientes. Entendia-se que estas pessoas deviam ser educadas em condições o mais normais possíveis. Estas atitudes propiciaram o desenvolvimento da Educação Especial e, em 1959, na Dinamarca, foi publicada uma lei que define Normalização como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. (Bank – Mikkelsen, 1976) cit. in Sanches e Teodoro (2006).

Este conceito estendeu-se por toda a Europa e América do Norte e generalizou-se, de tal modo no meio educativo, que acabou por desencadear “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997: 25) cit. in Sanches e Teodoro (2006) e assim surgiu o movimento de integração escolar que deu um contributo significativo para a desinstitucionalização dos “deficientes” cit. in (Sanches e Teodoro, 2006).

De acordo com o relatório Warnock (1978), a escola deve ser capaz de responder às necessidades de todos os alunos, uma vez que cada aluno tem necessidades próprias que variam apenas no seu grau de especificidade.

Para Birch (1974) cit. in Lopes (1997), a integração escolar é a unificação da educação regular e especial, porque oferece uma série de serviços a todos os alunos, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem. Assim sendo, a integração de alunos com necessidades educativas especiais, na escola regular, impõe a criação de planeamento de um conjunto de serviços até que o aluno consiga atingir o ensino regular.

A integração coloca algumas exigências que Casanova (1990), resume nos seguintes aspetos:

- Exigências materiais: devem eliminar-se as barreiras arquitetónicas; as instalações devem ser adequadas às exigências da ação educativa, devendo conter mobiliário adaptado e equipamentos especiais de

compensação, como por exemplo; material didático especial e dispositivos de compensação individual.

- Exigências pessoais que se traduzem na existência de equipas multiprofissionais, professor de apoio e formação adequada dos profissionais de educação.
- Exigências funcionais que incluem a organização de material e pessoal, projeto educativo e adaptações curriculares.
- Uma estreita colaboração de toda a comunidade educativa em todo o processo para a criação de nova mentalidade social.

Em 1986, um relatório da rede Eurydice refere que nos anos 70 do século passado, todos os países se preocuparam com a organização dos seus serviços de Educação Especial.

Assim, fizeram-se leis com o objetivo de garantirem a todas as crianças, inclusive às crianças portadoras de deficiência, um processo educativo adaptado às suas necessidades. Esta iniciativa transformou a Educação Especial numa modalidade de educação que se desenvolveu no âmbito dos sistemas educativos nacionais, em quase todos os países. (Lopes, 1997).

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, (artigo 18º), na definição dos objetivos que dizem respeito à Educação Escolar, Ensino Básico refere a obrigatoriedade de se *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*.

O Decreto – lei 319 / 91, de 23 de Agosto, contribuiu para a divulgação do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foi através deste decreto que ficou explícito que a avaliação dos alunos NEE deixasse de ser feita com base nos critérios médicos e passasse a fazer-se com base em critérios pedagógicos. Através deste decreto foi estabelecido, oficialmente, o Regime Educativo Especial que aconselha várias medidas a aplicar aos alunos com NEE. Nos artigos 15º e 16º do Decreto–Lei 319, faz-se referência às medidas educativas que podem aplicar-se aos alunos com

NEE, devendo as mesmas fazer parte do Plano Educativo Individual (PEI) e Programa Educativo dos alunos que apresentam problemas mais complexos, sendo a sua elaboração “da responsabilidade do professor de Educação Especial que superintende na sua execução” (artigo 17º).

Para Sanches e Teodoro (2006), a Educação Especial, evolução do Ensino Especial, é um conjunto de meios que estão à disposição e ao serviço dos alunos com NEE para poderem aceder às aprendizagens.

A integração escolar e o conceito de NEE desencadearam o subsistema de Educação Especial dentro das escolas do ensino regular, tanto para os alunos com NEE, como para os professores que os acompanham. Uns e outros têm que fazer os possíveis e os impossíveis para cumprirem as regras e se ajustarem ao funcionamento do sistema regular, a fim de conquistarem o lugar a que têm direito no meio escolar. No entanto, o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Os alunos que não conseguem alcançar os objetivos são excluídos (Sanches e Teodoro, 2006).

De acordo com a investigação levada a cabo por estes autores, os alunos com NEE fazem parte da classe regular, têm um professor de educação especial que para eles elabora um programa educativo, para compensar as áreas em que sentem mais dificuldade. Este PEI é desenvolvido individualmente, mas os alunos com NEE são retirados da sala de aula, onde se encontram os restantes alunos que fazem parte da classe.

No entanto, os mesmos autores, salientam que na atualidade não se compreende uma Educação Especial que separe os alunos para os educar, para os ensinar a viver com os outros e depois os volte a juntar.

CAPÍTULO 2

O MOVIMENTO DA INCLUSÃO

Neste capítulo faremos uma breve abordagem sobre o conceito de inclusão e ficaremos a conhecer quais os princípios que estão na origem da filosofia da inclusão. Tomaremos conhecimento das principais vantagens da inclusão e também faremos uma breve referência sobre os limites e obstáculos que dificultam a inclusão.

Para finalizar este capítulo, destacaremos o papel dos professores e falaremos sobre a necessidade de formação dos docentes cuja missão é orientar cada aluno num percurso único e individual rumo ao conhecimento.

CAPÍTULO 2 – O MOVIMENTO DA INCLUSÃO

1. Conceito de Inclusão

"Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças"
(Mantoan)

Com o passar dos tempos, a integração escolar obrigou a refletir sobre a escola, que exclui uma parte considerável dos seus alunos. Com base nesta reflexão, surgiu o movimento da inclusão cujo objetivo é promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva (Sanches e Teodoro, 2006).

De acordo com Wilson (2000), a palavra inclusão significa igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Todas as pessoas têm estes conceitos em grande apreço, mas ainda não sabem ou não os querem praticar.

O movimento da inclusão só terá sucesso quando for aceite e compreendido como um princípio, cujas vantagens são benéficas para todos (Correia, 2008 b). Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda está muito aquém do que se pretende.

Como já referenciámos no capítulo anterior, em Portugal, foi a partir de 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo que ocorreram modificações algo profundas na conceção da educação integrada (Correia, 2008 b).

O Decreto-lei nº 319/91 e mais recentemente, o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, foram criados no sentido de assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições, sem esquecer as escolas de referência.

Em 1986, a constatação de que a escola não estava a cumprir o seu dever face às necessidades educativas dos alunos com NEE fez com que os defensores destes alunos e os seus pais apelassem para que fossem criadas condições capazes de dar resposta às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2008 b). Nesta altura, o movimento da inclusão colocou questões acerca do papel dos

educadores e professores do ensino regular, dos professores de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas...) e dos pais sobre a natureza das necessidades educativas dos alunos (Correia, 2008 b).

A educação especial passou a ser um serviço e os alunos com NEE passaram a ter o direito de frequentar a classe regular, podendo aceder ao currículo comum, através de um conjunto de apoios, consoante as suas capacidades e necessidades. Deste conjunto de circunstâncias, surgiu a Escola Contemporânea ou Escola Inclusiva que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos (Correia, 2008 a).

Na opinião deste investigador, a Escola Contemporânea tem ainda uma longa e árdua caminhada a percorrer, porque é necessário fazer reestruturações muito acentuadas em todos setores, desde as atitudes de todos os profissionais da educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula, tanto ao nível físico como ao nível pedagógico.

2. A Filosofia da Inclusão

A Inclusão assenta nas capacidades e necessidades da criança, considerada como um todo, e não apenas no seu desempenho académico que, frequentemente, é comparado com o desempenho do “aluno médio” (Correia, 2008 b).

O princípio da inclusão apela para uma escola que se preocupa com a criança – todo, não só com a criança – aluno. Por isso, uma escola que se pretende inclusiva, deve respeitar os 3 principais níveis de desenvolvimento: académico, sócioemocional e pessoal, de modo a propiciar uma educação apropriada capaz de maximizar todas as potencialidades do aluno (Correia, 2008 a).

Na opinião de Correia (2003), inclusão é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. Esse apoio pode ser prestado, por exemplo; por professores de educação especial, terapeutas, psicólogos, pais e encarregados de educação.

A inclusão deve admitir um contínuo educacional e no Programa Educativo Individual (PEI) deve constar a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE. Porém, qualquer modalidade de atendimento que *“exija a saída do aluno com NEE da classe regular, só deve ser proposta quando o sucesso escolar (acadêmico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares”* (Correia, 2008 b: pág. 13).

De acordo com este investigador, a inclusão não deve ser apenas a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares, sem se ter assegurado um conjunto de pressupostos relacionados com legislação, recursos e colaboração.

Quando se coloca uma criança com Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES) numa classe regular, sem lhe prestar os serviços e os apoios que lhe são devidos e/ou quando o professor do ensino regular pretende dar resposta a todas as necessidades desse aluno, sem recorrer ao apoio de especialistas, isso não é inclusão e também não é educação especial, nem educação regular apropriada – a isso chama-se educação irresponsável (Correia, 2008 b).

Já antes, Correia (1997), propõe 3 níveis de inclusão a que deu o nome de inclusão progressiva, que devem assentar nas atividades académicas e sociais que têm lugar na escola regular.

- No nível 1 – inclusão total - são inseridos os alunos com NEE ligeiras e moderadas.
- No nível 2 – inclusão moderada – são inseridos os alunos com NEE moderadas e severas que requerem práticas excecionais.
- No nível 3 – inclusão limitada – insere-se um reduzido número de alunos com NEE que se encontram em situações muito severas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), inclusão significa que todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências. Correia (2008 b), corrobora esta opinião, afirmando que o conceito de inclusão não pode, nem deve, afastar-se muito do objetivo que lhe deu

origem, ou seja, o atendimento educacional a alunos com NEE nas escolas da sua zona de residência e, tanto quanto possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Caso contrário, os princípios que estão na base do movimento da inclusão e que lhe deram força podem ser desvirtuados e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão.

3.Vantagens da Inclusão

Na opinião de Correia (2008 a), a filosofia da inclusão só traz vantagens no que se refere às aprendizagens de todos os alunos, constituindo um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, sobretudo para os alunos com NEE.

No que concerne à comunidade escolar, a inclusão tem a vantagem de estabelecer um objetivo comum, ou seja, proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE. Assim sendo, a inclusão promove o diálogo entre educadores/ professores do ensino regular e educadores/ professores de educação especial. Este diálogo, além de propiciar uma melhor compreensão sobre os diferentes tipos de NEE, também permite que os professores de educação especial percebam melhor os programas curriculares.

Para Correia (2008 a), do diálogo entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, surgem, certamente, melhores planificações educativas para todos os alunos, designadamente, para os alunos com NEE, sobretudo quando há necessidade de fazer alterações curriculares que exigem estratégias e recursos específicos.

De acordo com Salend (1998), a inclusão traz mais vantagens do que desvantagens, porque dá a oportunidade de os professores trabalharem com outros profissionais, aliviando muito do stress associado ao ensino. O trabalho colaborativo promove a partilha de estratégias de ensino, permite uma maior monitorização dos progressos dos alunos, ajuda a combater os problemas comportamentais e propicia o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais.

Segundo Minke, Bear, Deewer e Griffin (1996), citados por Salend (1998), os professores do ensino regular e os professores de educação especial, que trabalham em colaboração (em classes inclusivas), apresentam melhores resultados do que os colegas que seguem a pedagogia tradicional.

Ainda na opinião de Salend (idem, 1998), os professores que trabalham em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora com o trabalho colaborativo, uma vez que o ensino se torna mais estimulante, porque permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças.

Muitos docentes afirmam que o facto de trabalharem em conjunto com outros profissionais ajuda-os a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula. (Salend, 1998).

Correia (2008 a), refere que os professores que trabalham em cooperação, colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam em mais atividades de formação, revelam mais interesse em mudar e utilizam estratégias diversificadas para ensinar alunos com NEE.

Para Correia (2003), as vantagens da inclusão são evidentes no que se refere à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, porque os obriga a procurar respostas educativas eficazes para ajudar os alunos com NEE a atingir níveis satisfatórios de sucesso escolar.

Para os alunos com NEE, a inclusão apresenta vantagens, porque lhes proporciona o direito de aprender junto dos seus pares sem NEE. Este facto propicia aprendizagens similares e interações sociais adequadas. (Correia, 2003).

De acordo com este investigador, a inclusão pretende retirar ao aluno com NEE o estigma da “deficiência”, revelando maior preocupação com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, sem esquecer a resposta às suas necessidades específicas.

Na opinião de Correia (2008 a), a inclusão também é vantajosa para os alunos sem NEE, porque lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por isso mesmo, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Assim sendo, todos os alunos aprendem que cada ser humano, independentemente dos seus atributos, tem sempre algo de valor a dar aos outros.

Para Karagiannis et al (1996), a inclusão apresenta as seguintes vantagens:

- Permite desenvolver atitudes positivas face à diversidade. Os professores são os principais agentes que propiciam o desenvolvimento destas atitudes na medida em que promovem a interação e a comunicação e favorecem o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos entre pares. Assim sendo, os alunos tornam-se mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, aprendem a crescer e a conviver com a diferença.
- Facilita o desenvolvimento académico e social. A interação constante entre os alunos NEE e os seus pares favorece a aquisição de melhores competências académicas, sociais e de comunicação.
- Prepara os alunos para viverem em comunidade. Pais e professores testemunham que quanto mais tempo os alunos com NEE convivem em ambientes inclusivos, melhores resultados alcançam no que se refere ao seu desempenho educacional, social e ocupacional.
- Evita os efeitos negativos da exclusão. Os ambientes segregadores são, frequentemente, prejudiciais para os alunos com NEE, uma vez que não os preparam para a vida quotidiana. Por outro lado, os alunos sem NEE (educados em escolas tradicionais) frequentam ambientes onde a diversidade, a cooperação e o respeito para com os que são diferentes são pouco difundidos. A escola contemporânea pode ajudar a ultrapassar muitos dos efeitos negativos da exclusão.

4. Limites e obstáculos que dificultam a Inclusão

Uma vez que a educação inclusiva tem, como principal pressuposto, um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os professores

precisam de estar preparados para agirem com a devida competência junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino (Sant`Ana, 2005).

Gofredo (1992) e Manzini (1999), têm alertado para o facto de que um dos principais entraves à implementação da educação inclusiva é a falta de formação especializada dos professores das classes regulares para trabalharem com os alunos com NEE.

Glat, Magalhães e Carneiro (1998), referem que as principais dificuldades à implementação da educação inclusiva estão relacionadas com os seguintes fatores: formação insuficiente dos professores, falta de apoio pedagógico, infraestrutura e condições de trabalho precárias. Além destes problemas, os investigadores supra-citados, verificaram que uma das principais dificuldades referidas pelos professores é a sua atuação com a totalidade dos alunos, e não apenas com os alunos com NEE. Daqui se conclui que os professores têm necessidade de serem orientados com base em fundamentos teórico-práticos, para poderem modificar práticas e métodos de ensino, a fim de propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos.

Sant`Ana (2005), apresenta uma investigação onde encontrou resultados semelhantes e salienta que a maioria dos docentes que participaram no seu estudo são favoráveis à inclusão dos alunos com NEE nas salas regulares. De um modo geral, os docentes estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, porque não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisam do apoio de especialistas.

Na opinião de Santos, Alves e Gonzaga (2002), é necessário que os agentes e gestores educacionais sejam consultados e participem, ativamente, das mudanças e transformações ocorridas no âmbito escolar. As suas experiências e questionamentos devem ser tidos em consideração, porque permitem redefinir os modelos de formação dos professores, com a finalidade de contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada aluno.

5. Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa

Na Declaração de Salamanca, (1994), defende-se que as escolas regulares com uma orientação inclusiva, onde se pratica uma pedagogia centrada nos alunos e assente em princípios colaborativos, são o meio mais eficaz para se conseguir uma educação integral para todos.

Há determinadas competências básicas que só se desenvolvem eficazmente quando a atividade da aula se organiza de um modo colaborativo. Isto significa que algumas competências básicas não se podem desenvolver adequadamente numa aula em que se privilegia o individualismo ou a competitividade. Assim sendo, algumas competências comunicativas e algumas competências sociais só se podem praticar e aprender se os alunos tiverem oportunidade de trabalharem juntos, em equipa, dentro da sala de aula, de forma sistemática (Declaração de Salamanca, 1994).

As competências comunicativas tais como: expressar, argumentar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos, ser capaz de ouvir o que os outros nos querem transmitir, aceitar e construir críticas positivas, colocar-se no lugar do outro de forma empática, respeitar opiniões diferentes das suas com sensibilidade e espírito crítico só podem desenvolver-se numa sala de aula cuja organização seja, necessariamente, colaborativa. O mesmo acontece relativamente ao desenvolvimento de algumas competências sociais tais como: praticar o diálogo e a negociação para resolver conflitos, trabalhar em equipa onde cada um contribui com aquilo que sabe juntamente com o que sabem os outros para se resolverem problemas comuns (Declaração de Salamanca, 1994).

Segundo Rodrigues (2011), a organização da aprendizagem deve dar importância à interação educador – educando, mas também deve dar uma grande ênfase à interação educando - educando. Daqui se deduz que, para além do esforço e do trabalho individual, o trabalho em equipa ocupa um lugar de primazia, ou seja, toda a intervenção educativa deve basear-se em três pilares fundamentais que permitem atender conjuntamente alunos “diferentes”: ensino individualizado, autonomia dos alunos e a estruturação colaborativa da aprendizagem, devendo-se entender que:

- ❖ **A individualização do ensino** - é a adequação daquilo que se ensina e da forma como se ensina tendo em conta as características individuais dos alunos. Não é possível ensinar os alunos, como se todos fossem iguais. Cada aluno é diferente dos seus pares, porque cada qual tem diferentes motivações, diferentes capacidades e distintos ritmos de aprendizagem. (Idem, p.87).

- ❖ **A autonomia dos alunos e das alunas** - está diretamente relacionada com estratégias de autorregulação da aprendizagem. Devem treinar-se os alunos para aprenderem a aprender, de uma forma quanto mais autónoma possível. Quanto mais alunos autónomos existirem na sala de aula, mais tempo os professores podem dedicar-se aos alunos menos autónomos (Idem, p.87).

- ❖ **A organização colaborativa da aprendizagem** - prende-se com a organização da sala de aula que deve estar adequada de maneira a que o professor não seja a única pessoa que ensina. Os próprios alunos, quando organizados em pequenas equipas de trabalho colaborativo, são capazes de, na hora de aprender, se ensinarem uns aos outros, de colaborarem e de se ajudarem (Idem, p.88).

Para este investigador, numa organização de atividade colaborativa, os alunos estão distribuídos em pequenas equipas heterogéneas de trabalho, para se ajudarem e se motivarem uns aos outros, quando realizam as tarefas e as atividades de aprendizagem. Espera-se que cada aluno aprenda não só o que o professor lhe ensina, mas que também dê o seu contributo para que os colegas de equipa aprendam, ou seja, espera-se que todos os elementos do grupo aprendam a trabalhar em equipa. O trabalho em colaboração leva os alunos a contarem uns com os outros, a colaborar, a ajudarem-se mutuamente, ao longo do desenvolvimento da atividade. Os alunos que revelam mais dificuldades na aprendizagem obtêm mais facilmente respostas mais adequadas às suas dificuldades. (Idem, p. 89).

Porém, para que todos os alunos progridam e aprendam a superar as suas dificuldades, os professores devem ensinar os alunos a trabalhar em equipa.

O referido autor, afirma que, ao ensinar os seus alunos a trabalhar em equipa, os professores devem ter em conta os seguintes aspetos:

- 1- Em primeiro lugar, todos os elementos de uma equipa de trabalho devem estar bem esclarecidos acerca dos objetivos que pretendem atingir.
- 2- É imprescindível que, dentro de uma equipa, se estabeleça o desempenho de diferentes papéis: coordenador, secretário, responsável de material, porta – voz. É necessário que cada elemento da equipa interiorize um papel e saiba exatamente o que deve fazer, ou seja, que saiba quais são as suas responsabilidades e aprenda a executar este papel corretamente. É igualmente necessário que se distribua o trabalho a realizar, ou seja, que todos participem no trabalho.
- 3- À medida que os trabalhos se vão desenrolando e os alunos vão adquirindo o hábito de trabalhar em grupo, as equipas de trabalho vão-se estabilizando, acabando por se formar Equipas de Base. Quando se chega a este momento, os elementos de uma equipa trabalham juntos, já se conhecem melhor, são mais amigos, existindo entre todos os membros da equipa uma independência positiva de identidade.
- 4- O trabalho em grupos reduzidos favorece o desenvolvimento de competências sociais tais como: escutar com atenção os colegas, usar um tom de voz suave, respeitar o tomar da palavra, perguntar com correção, ajudar os colegas, partilhar os objetos e as ideias, pedir ajuda com correção, acabar as tarefas, estar atento e controlar o tempo de trabalho.

Para se trabalhar deste modo, é necessário que as Equipas de Base sejam estáveis, que os elementos que as compõem permaneçam juntos o tempo suficiente e necessário para atingirem os objetivos que a Equipa se propõe alcançar e tenham a oportunidade de mudar o que não fazem bem e consolidar o que fazem bem. (Rodrigues, 2011).

6. Educação Inclusiva e Formação de Professores

Segundo Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva é uma reforma educacional que engloba diferentes níveis de mudança. A finalidade da Educação Inclusiva não é só efetuar mudanças ao nível do currículo, nem se resume apenas a permitir o acesso de alunos com NEE à Escola Regular.

A Educação Inclusiva tem como objetivo uma reforma bem mais profunda, abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo, tal como é comumente concebido.

Booth e Ainscow (1998), referem que os fatores essenciais para o desenvolvimento da Escola Inclusiva em Escolas Regulares são as políticas, as práticas e as culturas, devendo os professores ser vistos como parceiros fundamentais para iniciar e desenvolver a reforma inclusiva.

Em 2008, a UNESCO propôs que a Formação de Professores fosse considerada o primeiro de todos os objetivos Concretos/Específicos a serem alcançados por todos os sistemas educativos dos Estados membros.

Segundo a Conferência da UNESCO, a primeira proposta concreta para melhorar a qualidade de aprendizagem, na Europa, é melhorar a formação de professores e formadores. A formação de professores é a condição “sine qua non” para qualquer melhoria educativa.

O papel dos professores mudou, uma vez que já não são a única fonte de conhecimentos. Atualmente, os professores são, predominantemente, tutores que têm a missão de orientar cada aluno num percurso único e individual, rumo ao conhecimento.

Para López Torrijo (2005), as propostas da escola inclusiva supõem uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação de professores de educação em geral e especial. Ao propor um modelo unificado de ensino, a escola inclusiva obriga a abandonar a clássica separação entre a formação do professor especial e a do professor em geral. É necessário integrar os conhecimentos provenientes dos dois sistemas. Daqui se deduz que, por um lado, a formação do professor deve ser mais especializada para atender à

diversidade dos alunos, mas por outro lado, a formação especial deve ser mais generalista, porque os professores de educação especial podem trabalhar na sala de aula com todos os alunos da turma.

Na opinião de Martínez, de Haro e Escarbojal Frutos (2010), o movimento da escola inclusiva pressupõe uma nova tendência e uma nova forma de encarar a educação. A escola inclusiva assume o compromisso de escolarizar todos os alunos sem excluir ninguém, respondendo aos princípios de qualidade e igualdade, garantindo a formação contínua dos seus profissionais.

Simpson, Whelan e Zabel (1993), propõem uma formação consultiva centrada na escola, onde deve existir uma estreita coordenação entre professores, administradores e outros especialistas (psicólogos, terapeutas), de modo a que a intervenção destes profissionais seja útil na relação com as famílias e outros serviços não escolares.

Todos os intervenientes no processo educativo devem ter uma sólida formação sobre processos de comunicação e de trabalho de grupo, indispensáveis para o desenvolvimento de uma colaboração eficaz.

Na opinião de Molina Martín (2005), as sociedades modernas tendem a converter os problemas sociais emergentes em problemas educativos. Este facto modificou profundamente o âmbito das funções educativas que podem organizar-se em várias dimensões. Assim sendo, o professor deve estar preparado para desempenhar o papel de: planificador do ensino, mediador da aprendizagem, gestor da aula, avaliador, investigador e inovador.

CAPÍTULO 3

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Neste capítulo veremos como foi evoluindo o conceito de NEE. De acordo com a bibliografia consultada, ficaremos a saber que existem Necessidades Educativas Especiais Significativas e Necessidades Educativas Especiais Ligeiras.

Por fim, segundo as leituras que fizemos, apresentaremos uma classificação das NEE de acordo com as categorias mais estudadas universalmente, por ordem decrescente das suas prevalências.

Capítulo 3 – Necessidades Educativas Especiais

1. Conceito de NEE

"Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais.
As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais".

(Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)

De acordo com Correia (2008 a), existe um vasto leque de alunos, comumente designados por alunos com necessidades especiais, cujas características, capacidades e necessidades obrigam, frequentemente, a Escola a organizar-se no sentido de lhes dar respostas educativas capazes de os conduzir ao sucesso. Estas crianças e adolescentes, portadores de características que os colocam “em risco” quanto à sua realização académica e social, têm uma grande probabilidade de vir a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem. Fatores como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis podem colocar estes alunos numa situação de alto risco educacional.

Na opinião de Bairrão (1998), o professor do ensino regular deve estar particularmente atento aos problemas que estes alunos evidenciam. Qualquer negligência do professor do ensino regular face aos sintomas que estas crianças e jovens apresentam, poderá, mais tarde, conduzi-los ao insucesso escolar. O professor do ensino regular deve contactar os serviços de Educação Especial e esforçar-se para que estes alunos sejam alvo de uma intervenção adequada.

Nas décadas de sessenta/setenta, do século XX, surgiram movimentos de carácter social e, até legislativo, com a finalidade de assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e à igualdade de oportunidades. Em termos filosóficos, surgiu o princípio da “normalização”, enunciado por autores como Nirjie (1982), Bank–Mikkelsen (1976), Wolfensberger (1972). Segundo estes investigadores, deve-se proporcionar aos indivíduos “excepcionais” experiências normais em ambientes normais no que respeita à educação, saúde, habitação, emprego, lazer ou quaisquer outros serviços.

Com base nos pressupostos em que assenta o princípio da normalização, começou a surgir um conjunto de conceitos baseados numa nova conceção de Educação Especial, dos quais se salienta o conceito de necessidades educativas especiais (NEE).

Brennan (1998), refere-se ao conceito de NEE, afirmando que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”. (Brennan, 1998 p.36).

No Warnock Report (1978), faz-se referência às NEE, dando ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, cuja classificação vai de ligeira a severa, sendo muitos problemas considerados de carácter permanente.

Correia (1997), afirma que o conceito de NEE se aplica a crianças e adolescentes que revelam problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

Na opinião de Marchasi e Martin (1990), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que requer uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles que são necessários para os seus companheiros da mesma idade” (p.19).

Para Correia (2008 a), os alunos com NEE, tal como quaisquer outros alunos, têm direito a usufruir de um programa de educação público, adequado e gratuito, num ambiente educativo que dê resposta às suas necessidades educativas e respeite o seu ritmo e estilos de aprendizagem. Deste modo, a Escola deve estar preparada para responder eficazmente aos problemas dos alunos com NEE, tendo em conta as suas características, capacidades e necessidades.

2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

De acordo com Correia (2008 a), as crianças e os adolescentes com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos alunos “normais” necessitam de adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas.

Em função da problemática em questão, o mesmo autor divide as Necessidades Educativas Especiais em 2 grupos: NEE Significativas e NEE Ligeiras.

As NEE Significativas exigem adaptações generalizadas do currículo que é adaptado às características dos alunos. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

As NEE Ligeiras exigem modificação parcial do currículo escolar, que é adaptado às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

2.1. Necessidades Educativas Especiais Significativas

Na opinião de Góngora (2001), para os alunos que apresentam NEE Significativas é necessário fazer adequação/adaptação generalizada do currículo numa ou em várias áreas académicas e/ou socioemocional. É costume distinguir 3 tipos de incapacidade significativa: sensorial, motora e psíquica.

No primeiro grupo, enquadram-se as crianças com défice visual, amblíopes ou crianças com baixa visão e cegos, assim como as crianças com défice auditivo, surdos e hipoacústicos.

No segundo grupo, incluem-se as crianças que têm problemas físicos e motores. Neste grupo, existem vários tipos de incapacidade, mas a paralisia cerebral infantil e a espinha bífida, são provavelmente, as mais comuns na escola.

No terceiro grupo, enquadram-se as crianças com incapacidade psíquica, onde se incluem alunos com atraso mental e Síndrome de Down,

fundamentalmente. Neste grupo, também se costumam incluir as crianças com atrasos graves no desenvolvimento, como é o caso do espectro do autismo.

2.2. Necessidades Educativas Especiais Ligeiras.

Correia (2008 a), refere que as NEE Ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Enquadram-se neste grupo, os alunos que revelam problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo ou com problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico e socioemocional.

Para Góngora (2001), podem incluir-se no grupo das necessidades educativas especiais ligeiras os alunos que revelam dificuldades provocadas por desigualdades de ordem económica, social e cultural. Neste grupo, podem incluir-se crianças que vivem em condições socioeconómicas especialmente desfavorecidas, como é o caso das minorias étnicas, onde se incluem as crianças de etnia cigana e os emigrantes provenientes dos países do Magreb e das zonas Subsarianas e, atualmente, dos países de Leste.

Para este investigador, a intervenção com estas crianças deve basear-se, principalmente, no desenvolvimento de programas de educação intercultural e, quando necessário, programas de educação compensatória, assim como educação em valores.

Para Correia (2008 a), a resposta educativa mais adequada para os alunos portadores de NEE ligeiras é uma modificação parcial do currículo escolar, de acordo com as características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso escolar. Os objetivos educacionais definidos para os alunos com NEE ligeiras devem ser os mesmos que são definidos para os outros alunos, ou seja, melhorar os seus conhecimentos e a sua capacidade de resolver os problemas enquanto sujeitos da aprendizagem.

3. Classificação das NEE

Para se poder dar uma resposta educativa adequada aos problemas dos alunos com NEE, é necessário encontrar definições/conceitos que possibilitem a Comunicação, não só entre os investigadores, mas também entre os professores e outros técnicos que trabalham com a criança, a fim de se inteirarem pormenorizadamente sobre a informação que está ao seu alcance e selecionarem aquela que melhor os ajude a tomar decisões educacionais. Para os pais, também é muito importante terem uma ideia acerca das características fundamentais dos problemas que os seus filhos revelam.

Correia (2008 a), apresenta os conceitos relacionados com as categorias mais estudadas, universalmente, por ordem decrescente das suas prevalências.

3.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Na opinião de Correia (2003), as dificuldades de aprendizagem específicas referem-se à forma como uma pessoa processa a informação, ou seja, como a recebe, a íntegra, a retém e a exprime, considerando as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem específicas podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Correia, (2008 a), refere que estas dificuldades, não são causadas por privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais. Há, no entanto, a possibilidade de estas perturbações poderem ocorrer simultaneamente com as dificuldades de aprendizagem específicas, podendo contribuir para alterar o modo como o individuo interage com o meio que o rodeia.

3.2. Problemas de Comunicação.

Na opinião de Ramón et al. (1993), os problemas de comunicação referem-se sobretudo aos problemas da fala e da linguagem. Os problemas da fala estão essencialmente relacionados com as perturbações ao nível da voz, da articulação dos sons e da fluência.

Os problemas da linguagem dizem respeito às perturbações ou ao desenvolvimento atípico da compreensão e/ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro.

3.3. Deficiência Mental /Problemas Intelectuais.

Segundo Pacheco e Valencia, (1993), a deficiência mental com problemas intelectuais é um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade em que se manifesta desde a infância. O funcionamento intelectual encontra-se profundamente afetado (muito abaixo da média), denotando limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento académico e lazer e emprego. Estas limitações ocorrem durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 aos 18 anos).

3.4. Perturbações Emocionais ou do Comportamento.

De acordo com Zubin (1967), as perturbações emocionais ou do comportamento referem-se a uma ou mais das características a seguir mencionadas que se verificam durante um longo período de tempo e numa extensão de tal forma considerável que afeta negativamente a realização escolar do indivíduo:

- a) Incapacidade inexplicável para a aprendizagem, que não pode explicar-se por fatores intelectuais, sensoriais e de saúde.
- b) Incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e professores.
- c) Comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais.

- d) Estado geral de infelicidade ou depressão.
- e) Tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola.

3.5. Multideficiência.

Conjunto de deficiências apresentadas por uma só criança tais como: deficiência mental e deficiência visual; paralisia cerebral e deficiência mental. Este conjunto de deficiências causa problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas, de acordo com a concomitância da problemática. (Correia, 2008, a).

3.6. Deficiência Auditiva.

As perdas auditivas definem-se em função do seu tipo e grau. Existem 3 tipos de surdez: (i) de Transmissão; (ii) Neuro-sensorial e (iii) Mista.

O grau de surdez pode ser (i) ligeiro; (ii) moderado ou médio; (iii) severo e (iv) profundo (Ministério da Educação, Decreto – Lei 3/2008).

3.7. Problemas Motores.

Os problemas motores são uma perda de capacidades a nível motor que afeta diretamente a postura e/ou movimento causada por uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso (Muñoz et al., 1993).

3.8. Outros Problemas de Saúde.

É um conjunto de problemas tais como: tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares que limitam a vitalidade e a atenção da criança, afetando-lhe também a realização escolar.

Nesta categoria, destaca-se um outro problema, cuja prevalência tem vindo a aumentar que é a Desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade que apresenta uma elevada concomitância com as Dificuldades de Aprendizagem (Barkley, 2006).

3.9. Deficiência Visual.

Martin y Ramirez (1994), afirmam que, do ponto de vista clínico, uma pessoa pode ser considerada deficiente visual, quando apresenta significativas limitações na acuidade visual e/ou no campo visual.

A acuidade visual é a capacidade que uma pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. O campo visual é a distância angular que o olho consegue abranger. Uma pessoa normovisual consegue alcançar cerca de 180°, sem mover a cabeça.

3.10. Autismo.

O Autismo é uma desordem do desenvolvimento que se caracteriza por uma elevada dificuldade em comunicar e interagir socialmente. O Autismo caracteriza-se ainda pela presença de comportamentos atípicos tais como: movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade (Antunes, 2009).

3.11. Síndrome de Asperger.

A criança com Síndrome de Asperger evidencia alterações importantes no relacionamento social e ocupacional, mas não apresenta atrasos clinicamente significativos no que se refere à linguagem, ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição das funções adaptativas e de autonomia (Attwood, 2006).

3.12. Surdo – Cegueira.

A surdo-cegueira é uma discapacidade, simultaneamente visual e auditiva, que causa graves problemas ao nível da comunicação e do desenvolvimento educacional. Esta discapacidade requer intervenções específicas relacionadas com a concomitância da problemática (Martin y Ramirez, 1994).

3.13. Traumatismo Craniano.

O traumatismo craniano é um dano cerebral causado por uma força exterior. Não é um dano de natureza degenerativa ou congénita, mas pode alterar o estado de consciência provocando uma diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais. Este dano pode ser temporário ou permanente e causar disfunções parciais ou totais, ou problemas de ajustamento psicossocial (Savage, 1988) citado por Correia (2008).

3.14. Crianças com “Sobredotação”.

Manzano (2000), afirma que os alunos sobredotados possuem uma capacidade intelectual significativamente acima da média, revelam elevados níveis de criatividade e um alto nível de motivação. A conjugação de todos estes fatores faz com que estes alunos sejam capazes de atingir um alto rendimento. Estas crianças e adolescentes necessitam de programas diferentes dos programas escolares normais para potenciarem ao máximo as suas capacidades e poderem prestar uma contribuição positiva, quer em relação a si mesmos, quer em relação à sociedade em que vivem.

4. Intervenção com Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O movimento inclusivo obriga a proceder-se a uma reestruturação da escola e da classe regular, com o intuito de provocar mudanças significativas nos ambientes educacionais de todos os alunos, sobretudo os que têm NEE. Porém, Both e Ainscow (1998), alertam para o facto de que não se deve confundir inclusão com educação especial, uma vez que inclusão pressupõe uma aprendizagem em conjunto e educação especial pressupõe um conjunto de serviços de apoio especializado.

Correia (2008 a), é de opinião que a diferenciação do ensino deve fazer-se com base nas capacidades e necessidades de cada aluno. No caso dos alunos com NEE, a adequação curricular, baseada nos ajustamentos e adaptações curriculares, é a resposta mais apropriada, desde que o professor seja apoiado por outros agentes educativos.

4.1. A organização do Processo de Ensino Aprendizagem.

De acordo com Almeida (2005), antes de se determinar se um aluno deve ou não usufruir de serviços e apoios especializados e em que medida, é necessário conhecer as suas capacidades e necessidades, bem como as características dos ambientes em que ele vive. Quando se trata de alunos com NEE Significativas, a sua elegibilidade para serviços e apoios de educação especial é feita mediante um trabalho em parceria, interdisciplinar, que não pode, de modo algum, alhear-se da participação dos pais. Deste trabalho em parceria, resulta na maioria dos casos, a elaboração de programas educativos individualizados (PEI) que traçam o perfil do aluno, baseando-se no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade do meio que o rodeia.

Esta investigadora alerta para a necessidade de se recorrer à diferenciação pedagógica, devendo fazer-se, tanto quanto possível, ajustamentos e adaptações curriculares para que os alunos com NEE Significativas obtenham sucesso escolar. Para tal, o professor deve utilizar estratégias na sala de aula no sentido de:

4.1.1. Criar um ambiente de interações positivas.

Para Smith et al (2001), as necessidades humanas básicas são os sentimentos de: pertença, liberdade, valorização, segurança e prazer/entusiasmo, devendo a sala de aula ser um espaço em que estes sentimentos devem ser tidos em consideração. Para isso, o professor deve proporcionar aos seus alunos um ambiente acolhedor que favoreça as interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE, fomentando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.

4.1.2. Propiciar receção à criança com NEE.

Sparzo (1999), afirma que os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na turma quando o professor valoriza as suas aprendizagens académicas e quando os alunos sem NEE os aceitam

socialmente. Assim sendo, é muito importante que o professor organize uma recepção adequada aos alunos com NEE com o objetivo de promover um clima de amizade entre todos os alunos e sensibilizá-los para a filosofia da inclusão.

4.1.3. Fomentar a amizade entre as crianças com e sem NEE.

Correia (2007), refere que os amigos são muito importantes na vida de todas as crianças e adolescentes, mas esta ideia não tem sido devidamente aproveitada para ajudar os alunos a crescer. As amizades, que aumentam à medida que as crianças vão crescendo, podem ser úteis durante os períodos de transição, uma vez que podem servir de modelo ou dar apoio emocional, podendo ainda contribuir para o desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação adequados.

Turnbull et al (1995), alertam para a necessidade de promover a amizade entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais. O professor de educação especial e o professor da turma devem colaborar entre si e apresentar informação importante sobre as NEE aos alunos da turma. Devem ainda implementar a realização de tarefas que leve os alunos com e sem NEE a trabalhar em parceria, a fim de promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que o aluno com NEE se sinta inserido na turma e sinta que faz parte da comunidade educativa.

4.1.4. Promover a aquisição de comportamentos desejados.

Correia (2007), é de opinião que o professor deve ter sempre em mente a aquisição de comportamentos desejados, quer a nível académico, quer a nível pessoal e social. O reforço é a forma mais eficaz para solidificar determinado comportamento que se deseja que o aluno adquira. Existem os reforços positivos e os reforços negativos. Ambos os tipos de reforços têm como objetivo aumentar determinada resposta. A diferença entre eles reside no facto de que os reforços positivos consistem na existência de uma recompensa para aumentar a resposta desejada. Os reforços negativos consistem na remoção da recompensa com o intuito de aumentar a resposta pretendida.

4.1.5. Implementar Práticas Educativas Flexíveis.

Segundo Lipsky & Gartner (1997), numa escola inclusiva, devem respeitar-se os ritmos de aprendizagem dos alunos. Para isto, é necessário criar grupos de trabalho flexíveis e usar estratégias e material, sempre que possível, concretos e estimulantes.

Por outro lado, para além das atividades que se desenrolam dentro da sala de aula, devem promover-se, sempre que possível, atividades fora da sala de aula. A aprendizagem em cooperação e a utilização de tecnologias de informação e comunicação são as abordagens mais frequentemente recomendadas.

4.1.6. Desenvolver a aprendizagem em Cooperação.

Johnson & Johnson (1999), são de opinião que a aprendizagem em colaboração é aquela em que um grupo heterogéneo de crianças realiza uma série de atividades específicas, aprendendo em conjunto.

Esta técnica educacional tem sido amplamente utilizada em turmas onde há uma grande diversidade de alunos, a fim de fomentar o desenvolvimento de interações positivas e promover a integração cultural e racial dos discentes.

Para Smith et al (2001), esta técnica tem-se revelado eficaz quando é utilizada para apoiar alunos com problemas sociais e na promoção da inclusão de alunos com NEE. De um modo geral, os alunos melhoram o seu rendimento académico e o clima relacional da sala de aula também melhora.

4.1.7. Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Schank (1998), afirma que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são cada vez mais usadas na educação de alunos com NEE, contribuindo para melhorar a sua qualidade de vida. O uso das TIC permite alcançar dois grandes objetivos curriculares:

- Aumentar a eficiência dos alunos no desempenho das tarefas académicas ou do dia-a-dia.

- Desenvolver capacidades que permitam aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.

A utilização das TIC contribui para minorar as incapacidades e desvantagens dos alunos com NEES, e favorece a sua integração escolar e social.

4.1.8 . Fazer ajustamentos e Adaptações Curriculares.

Segundo Correia (2007), só é possível responder com eficácia à complexidade e diversidade das necessidades específicas dos alunos com NEE, desde que, no ambiente da escola regular, sejam introduzidas modificações apropriadas. Para isso, as escolas precisam de ser dotadas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e assistentes da ação educativa, a organização escolar e adequação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem.

Porém, as respostas educativas que vierem a ser decididas e implementadas devem sempre basear-se no currículo comum da escola regular e nas necessidades educativas específicas de cada aluno. Seguidamente, realizam-se os ajustamentos e/ou adaptações, de acordo com os recursos e os serviços que se considere serem necessários.

Assim sendo, até se chegar aos métodos a adotar e aos meios didáticos a utilizar é necessário que, quando se trata de alunos com NEE, principalmente de alunos com NEE significativas é preciso que professores, técnicos especializados e pais se envolvam no processo, o que obriga a uma grande coordenação de esforços, podendo ser necessária a intervenção multivariada de diferentes serviços a que se dá o nome de serviços de educação especial.

PARTE 2
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo, vamos expor as diretrizes metodológicas que orientaram o nosso trabalho empírico. Assim sendo, em primeiro lugar procuraremos apresentar a formulação do problema, definir os objetivos e levantar as hipóteses que formulámos para o nosso estudo empírico. Depois, abordaremos as variáveis contempladas e debruçar-nos-emos sobre os instrumentos utilizados no estudo de tais variáveis e, por fim, apresentaremos os resultados obtidos e respetiva análise e discussão.

CAPÍTULO 4 - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

"O conhecimento partilhado em igualdade de condições, com todos, deve ser a motivação de nossa existência"

(anônimo)

Neste estudo empírico, pretendemos analisar e verificar o que pensam os professores do ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos) sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas, nas classes regulares.

Segundo Correia (2008, a) o movimento da inclusão só será bem sucedido, quando a sociedade o compreender e o aceitar como um princípio vantajoso para todos os indivíduos que a constituem.

Na perspetiva de Correia (1997), a implementação da inclusão com sucesso só se tornará uma realidade quando existir:

- ✓ Um esforço concertado conducente a uma planificação e uma programação apropriadas aos alunos com NEE.
- ✓ Uma preparação adequada tanto do professor do ensino regular como do professor de educação especial assim como de todos os técnicos que fazem parte do processo educativo.
- ✓ Um conjunto de práticas e serviços de apoio (exemplo: classes com número reduzido de alunos, serviços adequados de psicologia, de saúde, etc.) capazes de responder com eficácia às necessidades das crianças com NEE.
- ✓ Um conjunto de leis que tenha em atenção todos os aspetos da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.
- ✓ Um clima de bom entendimento, onde impere a cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Enquanto este conjunto de premissas não se verificar, nunca haverá igualdade de oportunidades e a verdadeira integração e inclusão social dos alunos com NEE será sempre uma incerteza.

Por isso, a avaliação dos alunos com NEE deverá fazer-se sempre com base nas suas preferências, nos seus sentimentos e nos problemas que lhe são identificados pela Escola.

1.1. Formulação do Problema

A presente investigação tem como tema “Qual a percepção dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas nas classes regulares”.

Como já foi referido anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994, ponto 7) defende que

“todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades”.

Na opinião de Booth e Ainscow (2002), a concretização de uma escola de todos e para todos só será uma realidade quando, no seio da comunidade educativa, existir uma coerência pedagógica que se manifesta nas práticas de todos os elementos que a constituem. As escolas, verdadeiramente inclusivas, concebem-se e operacionalizam-se a partir de projetos coletivos. Sem trabalho colaborativo entre vários participantes de uma comunidade educativa não é possível existir inclusão, porque, para isso, é necessário um entrecruzamento de diálogos múltiplos capazes de propiciar um ambiente de partilha.

As condições de segurança afetiva que os diversos agentes da comunidade educativa necessitam para a realização de projetos de vida para todos só se podem alcançar através do diálogo.

Partindo do pressuposto de que o diálogo, o trabalho colaborativo e os projetos coletivos são os princípios fundamentais em que se baseia, concebe e operacionaliza a escola inclusiva, surge o problema que nos propomos investigar:

“Qual a percepção que os professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), têm face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas nas classes regulares”.

1.2. Objetivos da Investigação

Os objetivos do nosso estudo são os seguintes:

- 1- Verificar se a formação e a informação dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) é suficiente para trabalhar com alunos com NEE Significativas.
- 2- Diagnosticar as dificuldades que os professores do ensino básico sentem face à implementação da inclusão.
- 3- Saber qual é a perceção que os professores do ensino básico têm sobre a inclusão de alunos com NEE Significativas nas turmas regulares.
- 4- Conhecer as atitudes que os professores consideram fundamentais para responder eficazmente aos alunos com NEE Significativas.

1.2.1. Formulação de Hipóteses

No enquadramento dos objetivos acabados de referir, a nossa investigação tentou verificar as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1- Os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos), possuem formação para trabalhar com alunos com NEE Significativas.

Hipótese 2- Os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) sentem dificuldades na implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

Hipótese 3- Os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) concordam com a inclusão de alunos NEES nas classes regulares.

Hipótese 4- Os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) manifestam atitudes inclusivas face à inclusão de alunos NEES nas classes regulares.

1.2.2. Identificação das Variáveis

1.2.2.1. Variável Dependente

A variável dependente do nosso estudo são as atitudes que os professores do 1º, 2º e 3º C.E.B expressam quando, nas suas turmas do ensino regular, há alunos com NEES.

1.2.2.2. Variáveis Independentes

Identificamos as seguintes variáveis independentes:

O sexo, a idade, a formação académica, o grupo profissional que leciona, o tempo de serviço, experiência com alunos com NEES em ensino regular, formação sobre NEES e fontes de informação sobre NEES.

1.3. Tipo de Estudo

Segundo Almeida e Freire (2003), a metodologia é “um conjunto genérico de procedimentos ordenados e disciplinados, utilizados para a aquisição de informações seguras e organizadas” (pág.13). Para Gil (1998), metodologia é um processo racional cujo objetivo é dar a conhecer a verdade e onde os assuntos são apresentados de acordo com uma sequência lógica.

Tendo em conta o tema da nossa investigação “A perceção dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas nas classes regulares”, optámos por um estudo quantitativo e elaboramos um questionário como instrumento para recolha de dados.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992), o questionário permite quantificar uma diversidade de dados e, conseqüentemente, efetuar numerosas análises de correlação.

Assim sendo, o questionário permite recolher um maior número de informações, num período mais curto de tempo.

1.4. Amostra

Segundo Tuckman (2005), “a população utilizada num estudo é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (pág.338).

O presente estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo, no Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques (Trofa), Agrupamento de Escolas de Barcelos, Agrupamento de Escolas Levante da Maia e no Agrupamento de Escolas de Lousada – Centro.

Optámos pela escolha destas áreas geográficas, porque o grau de conhecimento que possuo facilita a tarefa de recolha de dados:

- O Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo está situado na vila onde os professores são sobejamente nossos conhecidos, porque foi aqui que crescemos e realizámos o nosso percurso escolar até ao 12º ano.
- Nos restantes Agrupamentos de Escolas (Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques (Trofa), Agrupamento de Escolas de Barcelos, Agrupamento de Escolas Levante da Maia e no Agrupamento de Escolas de Lousada – Centro) conhecemos bem o meio envolvente, porque no decorrer da nossa atividade letiva (11 anos de serviço) lecionámos, ora num, ora noutro dos agrupamentos acabados de referir.

A amostra deste estudo é constituída por 157 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos). Falámos pessoalmente com os Diretores de cada Agrupamento e pedimos autorização por escrito (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5), para podermos distribuir os inquéritos pelos respetivos professores, tendo o nosso pedido sido analisado e discutido em Conselho Pedagógico de cada Agrupamento.

Inicialmente, distribuámos um total de 200 inquéritos nos cinco agrupamentos, mas só responderam 157 professores, embora alguns questionários tenham sido parcelarmente preenchidos e cinco deles entregues em branco.

As características da amostra foram estudadas, tendo em conta as seguintes variáveis: o sexo, a idade, a formação académica, o grupo profissional que leciona, o tempo de serviço e formação no âmbito das NEES.

Os participantes responderam a um questionário confidencial, cujo objetivo é desenvolver um estudo sobre “a percepção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares”.

1.5. Instrumentos de Investigação

Para dar resposta aos objetivos da investigação, escolhemos como instrumento a recolha de dados por questionário, construído especificamente para ser preenchido pelos professores. Este questionário destina-se a obter informações junto dos docentes sobre a sua percepção acerca da inclusão de alunos NEES nas classes regulares.

Optámos por este tipo de instrumento de recolha de dados, porque nos pareceu ser o mais viável e o mais adequado.

De acordo com os objetivos definidos, elaborámos um inquérito por questionário, composto por questões de resposta fechada. A nossa principal preocupação foi a utilização de uma linguagem acessível e de interpretação clara.

Este questionário foi elaborado com base na questão de investigação de modo a cumprir os objetivos propostos e obter uma resposta para a questão que deu origem a este estudo. Durante a sua elaboração, tivemos sempre presente a literatura que consultámos e também recorremos às nossas vivências profissionais.

1.5.1. Validação do Questionário.

Para a validação do questionário, foi realizado um estudo piloto constituído por trinta professores do Ensino Básico.

Neste estudo, participaram dois professores do 1º Ciclo, dois professores do 2º Ciclo e dois professores do 3º Ciclo, de cada um dos Agrupamentos onde este estudo se efetuou.

Dialogámos com cada um dos docentes que participaram neste estudo, tendo-se feito uma reflexão sobre as dúvidas que os professores levantaram acerca de cada um dos itens do questionário.

Deste modo, foram tidas em conta todas as sugestões propostas pelos docentes e efetuaram-se algumas alterações que considerámos pertinentes até que surgiu a versão final do nosso questionário.

1.5.2. Versão Final do Questionário.

A versão final do nosso questionário (Anexo 6), apresenta um cabeçalho introdutório, onde é explicado o objetivo do estudo.

A primeira parte do questionário destina-se a obter informações sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

A segunda parte do questionário tem como objetivo obter informações sobre a formação que os docentes do Ensino Básico possuem no âmbito das NEES. Nesta parte, os docentes classificam a sua formação informal para trabalhar com alunos com NEES, de acordo com uma escala de Lickert, expressando o seu grau de aptidão em relação às diferentes problemáticas que revelam os alunos com NEES. O grau de aptidão dos docentes inclui os itens: plenamente apto, bastante apto, razoavelmente apto, pouco apto e nada apto.

Na terceira parte, pretende-se saber quais as dificuldades dos docentes do Ensino Básico face à implementação da inclusão de alunos com NEES nas classes regulares. Desta parte, constam duas perguntas: a primeira pergunta é sobre as dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal dos docentes com os alunos NEES. A segunda pergunta destina-se a detetar as causas que estão na origem das dificuldades que os professores encontram na implementação da inclusão.

A quarta parte destina-se a avaliar a perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos NEES nas classes regulares. Esta parte é constituída por 11 questões nas quais os professores se devem situar de acordo com uma escala de Lickert, pontuada de 1 a 5, expressando o seu grau de concordância com as informações que incluem os itens: discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo totalmente e sem opinião.

A quinta parte tem como finalidade conhecer as atitudes dos professores do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos NEES nas classes regulares. Esta parte é constituída por 11 questões nas quais os professores se devem situar

de acordo com uma escala de Lickert, pontuada de 1 a 5, indicando a frequência das atitudes que tomam face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares. Estas atitudes incluem os seguintes itens: sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca.

1.6. Procedimentos

A preparação deste Projeto consistiu em diferentes fases: conceptual, metodológica, empírica e de interpretação e difusão.

Na parte conceptual, escolhemos o tema do nosso Projeto. Assim sendo, formulámos o problema de investigação, definimos objetivos, colocámos questões e levantámos hipóteses. Nesta fase, demos início à revisão da literatura específica através de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema do projeto.

Na segunda parte, delineou-se a metodologia de trabalho, definimos a amostra, os instrumentos e os métodos a aplicar. Após a definição da amostra, solicitou-se a autorização aos diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas, onde se realizou este estudo e procedeu-se à escolha dos métodos e instrumentos a utilizar nesta investigação para a recolha de dados.

Na 3ª fase empírica, procedeu-se à recolha e análise de dados. Depois de definida a amostra, falámos pessoalmente com cada um dos diretores dos Agrupamentos de Escolas, onde se fez este estudo, a fim de prestar as devidas informações acerca dos objetivos do nosso Projeto e solicitámos a colaboração dos docentes. Recorremos à utilização de inquéritos por questionário para obtermos resposta à nossa pergunta e comprovar os nossos objetivos.

Os questionários foram entregues ao Diretores de cada Agrupamento de Escolas que, em reunião de Conselho Pedagógico, os fizeram chegar a cada docente, através dos respetivos Coordenadores de cada grupo disciplinar.

Deu-se a possibilidade de cada docente responder ao questionário em sua casa e entregá-lo quando estivesse preenchido. Deste modo, deu-se a possibilidade de os docentes responderem aos questionários de uma forma mais calma e verdadeiramente possível.

Assim sendo, cumprimos as exigências éticas de pedido de autorização para a colheita de dados e a manutenção do anonimato e da confidencialidade dos professores inquiridos.

Depois de recolhidos os inquéritos, fez-se a sua análise, através de uma abordagem quantitativa com recurso ao programa Microsoft Office Excel 2007. Por fim, na fase de interpretação e de difusão, apresentaram-se os resultados sob a forma de gráficos, acompanhados de um resumo dos mesmos e avaliaram-se relativamente às hipóteses colocadas neste estudo.

2 – Resultados

2.1. Caracterização da Amostra

1. Dados Pessoais e Profissionais

A amostra é constituída por um grupo de 157 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos).

Foram recolhidos os seguintes dados:

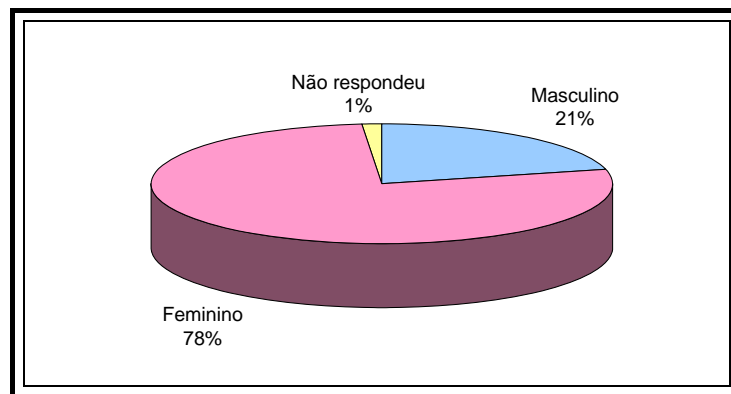


Gráfico nº 1 – Análise da amostra: Sexo

Como podemos observar no gráfico 1, a maioria dos inquiridos são do sexo feminino (78%) e apenas 21% são do sexo masculino, verificando-se que 1% não respondeu a este item.

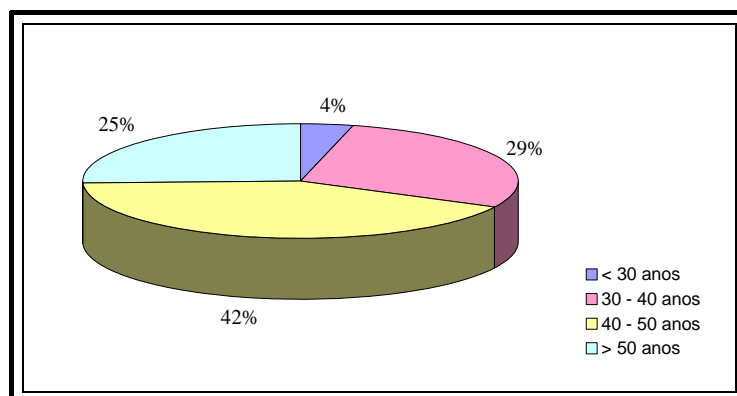


Gráfico nº 2 – Análise da amostra: Idade

Pela análise do gráfico 2, ficamos a saber que a amostra é maioritariamente constituída por professores de meia-idade, uma vez que o intervalo de idades que prevalece vai dos 40 aos 50 anos (42%). Um número

significativo de docentes (29%) situa-se entre os 30 e os 40 anos e um número igualmente significativo (25%) dos inquiridos tem idade superior a 50 anos. Apenas 4% dos docentes têm idade inferior a 30 anos.

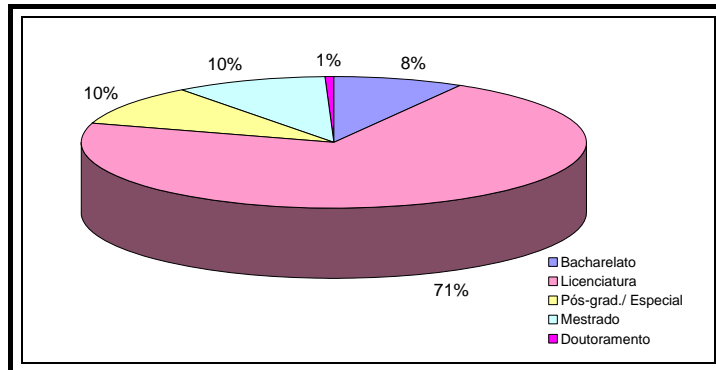


Gráfico nº 3 – Análise da amostra: Formação Académica

Quanto à formação académica (gráfico 3), predominam os docentes com Licenciatura (71%), sendo de realçar que 10% dos inquiridos fizeram Pós-Graduação em Educação Especial e outros 10% têm Mestrado. Verifica-se que só 8% dos docentes têm Bacharelato e 1% fez o Doutoramento em Educação Especial.

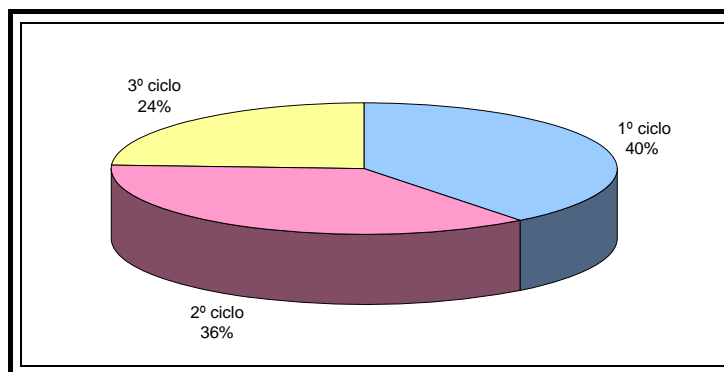


Gráfico nº 4 – Análise da amostra: Grupo Profissional

Quanto ao grupo profissional (gráfico 4), a maior percentagem de professores leciona no 1º ciclo (40%), segue-se o 2º ciclo com uma percentagem de 36% de respostas e, por fim, o 3º ciclo com 24%.

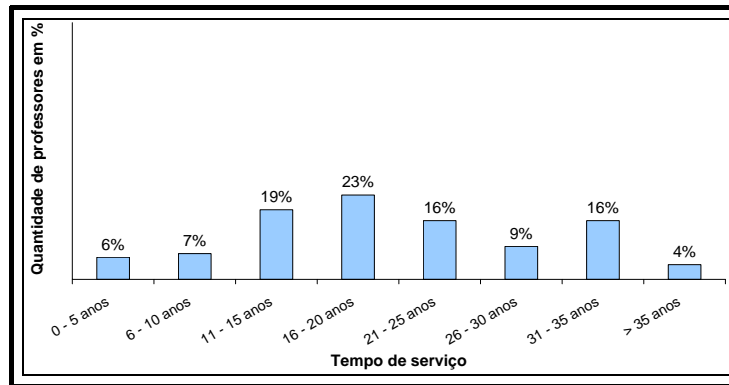


Gráfico nº 5 – Análise da amostra: Tempo de Serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço (gráfico 5), os inquiridos demonstram uma experiência letiva bastante considerável. Uma percentagem significativa de docentes (23%) leciona entre 16 e 20 anos. Segue-se uma percentagem igualmente considerável (19%) que leciona entre 11 e 15 anos. Um número não menos considerável de professores (16%) leciona entre os 21 e os 25 anos e igual percentagem dos inquiridos leciona entre os 31 e os 35 anos. Os professores que lecionam entre os 26 e os 30 anos são apenas 9%. Os professores com menos tempo de serviço lecionam entre 0 e 5 anos (6%) e entre 6 e 10 anos (7%). Apenas 4% lecionam há mais de 35 anos.

2 . Formação dos Professores para trabalhar com alunos NEES

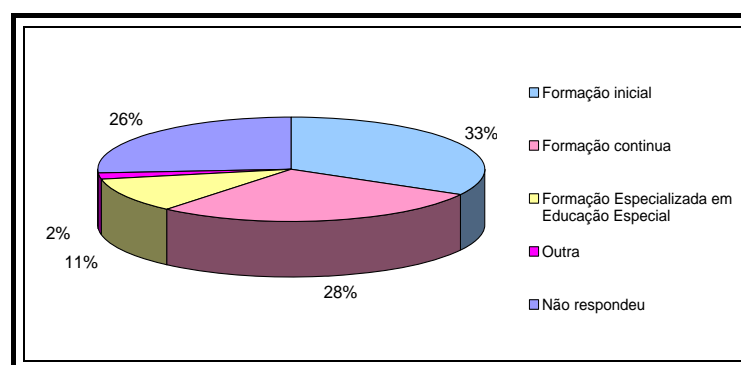


Gráfico nº 6 – Formação recebida no âmbito das NEES

Através do gráfico 6, constata-se que um número significativo dos docentes recebeu formação no âmbito das NEES ou através da formação inicial (33%) ou de formação contínua (28%) ou de formação especializada em

Educação Especial (11%) ou através de outro modo (2%). É de referir que 26% dos inquiridos não responderam.

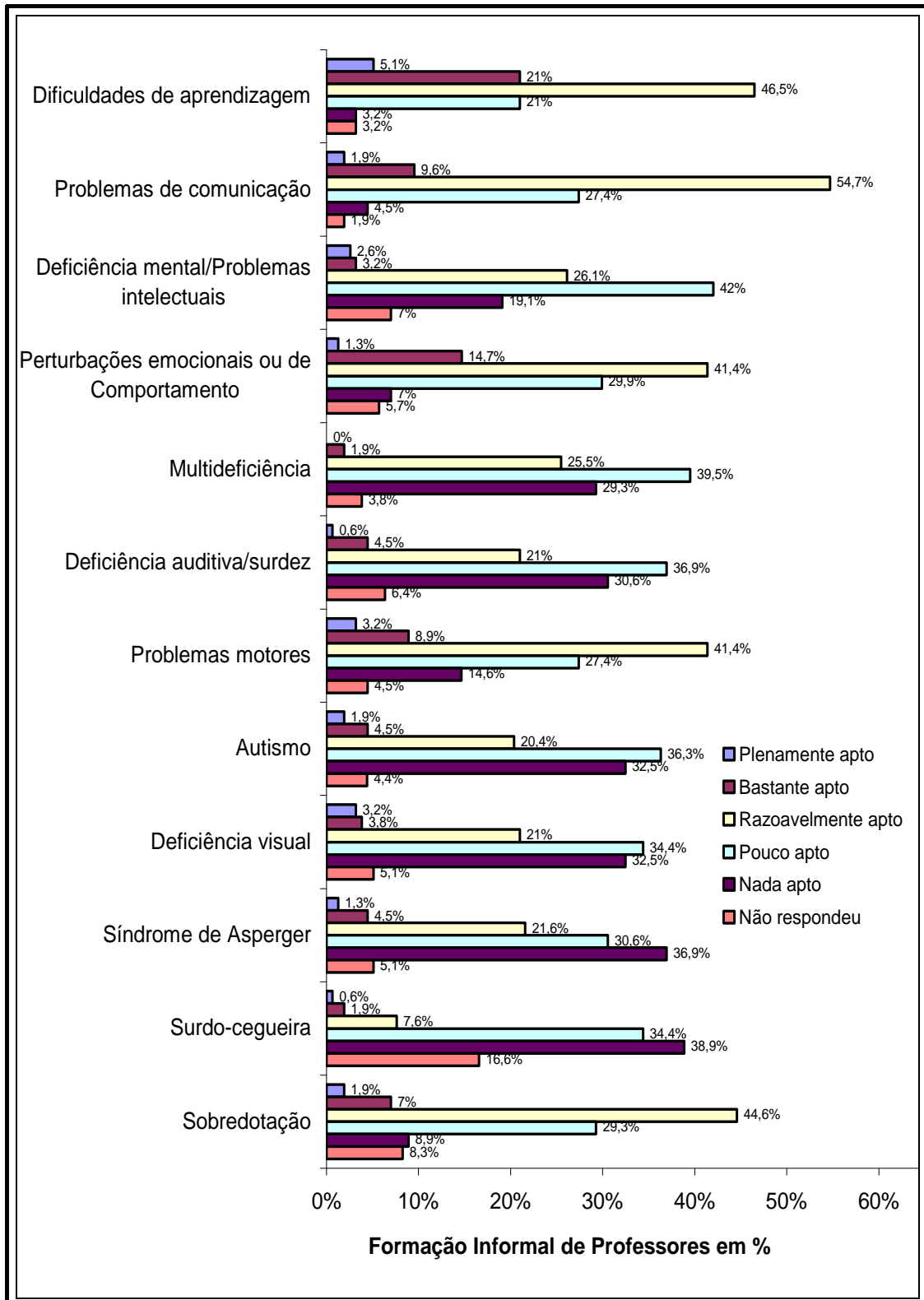


Gráfico nº 7 – Formação informal para trabalhar com alunos com NEES

Pela análise do gráfico 7, inferimos que a maioria dos inquiridos recebeu formação informal para trabalhar com alunos com NEES. Alguns professores acham-se mais aptos para trabalhar com um tipo de problemáticas, outros apresentam mais aptidão para trabalhar outras problemáticas.

Pela observação do gráfico 7, tiramos as seguintes conclusões:

- Poucos professores se consideram plenamente aptos para trabalhar qualquer problemática que apresentam os alunos com NEES uma vez que o seu grau de aptidão plena varia entre 0% (multideficiência) e 5,1% (dificuldades de aprendizagem);
- Poucos professores se consideram bastante aptos para trabalhar com alunos NEES. No nível bastante apto, os docentes possuem mais formação em dificuldades de aprendizagem (21%); problemas de comunicação (9,6%); perturbações emocionais/ comportamentais (14,7%); problemas motores (8,9%) e sobredotação (7%);
- No nível razoavelmente apto, as percentagens registadas nas diferentes problemáticas variam entre 7,6% e 54,7%. A maioria dos inquiridos possui formação razoável nas seguintes áreas: problemas de comunicação (54,7%); dificuldades de aprendizagem (46,5%); sobredotação (44,6%); deficiência mental/problemas intelectuais (26,1%); perturbações emocionais e comportamentais (41,4%); e problemas motores (41,4%);
- No nível razoavelmente apto, as percentagens mais baixas registam-se nas seguintes problemáticas: surdo-cegueira (7,6%); autismo (20,4%); deficiência auditiva/ surdez (21%); deficiência visual (21%); Síndrome de Asperger (21,6%) e multideficiência (25,5%);
- No nível pouco apto, situa-se um número significativo de docentes que indiciam possuírem pouca formação para trabalhar com alunos que apresentam as seguintes problemáticas: dificuldades de aprendizagem (21%); problemas de comunicação e problemas motores (27,4%); sobredotação (29,9%); deficiência auditiva / surdez (36,9%); perturbações emocionais/comportamentais (29,9%), autismo (36,3%) e deficiência visual

(34,4%); Síndrome de Asperger (30,6%); multideficiência (39,5%) e surdo-cegueira (34,4%) e deficiência mental/ problemas intelectuais (42%);

- No nível nada apto, situa-se igualmente um número significativo de docentes que se assumem nada aptos para trabalhar com qualquer uma das problemáticas onde se inserem os diferentes alunos com NEES. O seu grau de inaptidão nas diferentes áreas varia entre 3,2% e 38,9%;
- Com base nos dados acabados de referir, tendo sobretudo em conta os parâmetros razoavelmente apto e pouco apto, uma vez que a maioria dos professores se situa nestes níveis, pode concluir-se que as áreas onde os professores possuem mais formação são: problemas de comunicação; dificuldades de aprendizagem; sobredotação; deficiência mental/problemas intelectuais; perturbações emocionais/comportamentais e problemas motores;
- Consequentemente, pode ainda concluir-se que as áreas onde os professores têm menos formação são: multideficiência; surdo-cegueira; autismo; deficiência auditiva/ surdez; deficiência visual e Síndrome de Asperger;

É de realçar que uma percentagem que varia entre 1,9% e 8,3% não respondeu a vários itens contidos nesta pergunta.

3 . Dificuldades na Implementação da Inclusão.

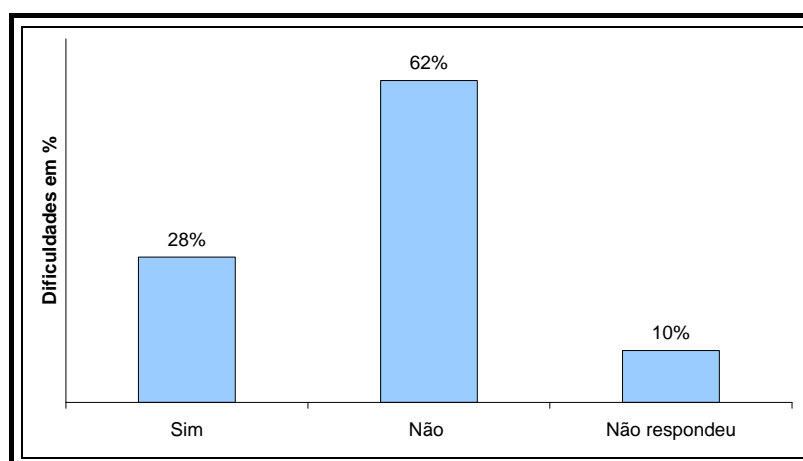


Gráfico nº 8 – Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEES

Pela análise do gráfico 8, verifica-se que mais de metade dos docentes (62%) não tem dificuldades de relacionamento pedagógico nem pessoal com os alunos com NEES. No entanto, é de referir que uma percentagem considerável de inquiridos (28%) revela a existência de problemas e 10% dos inquiridos não responderam a este item.

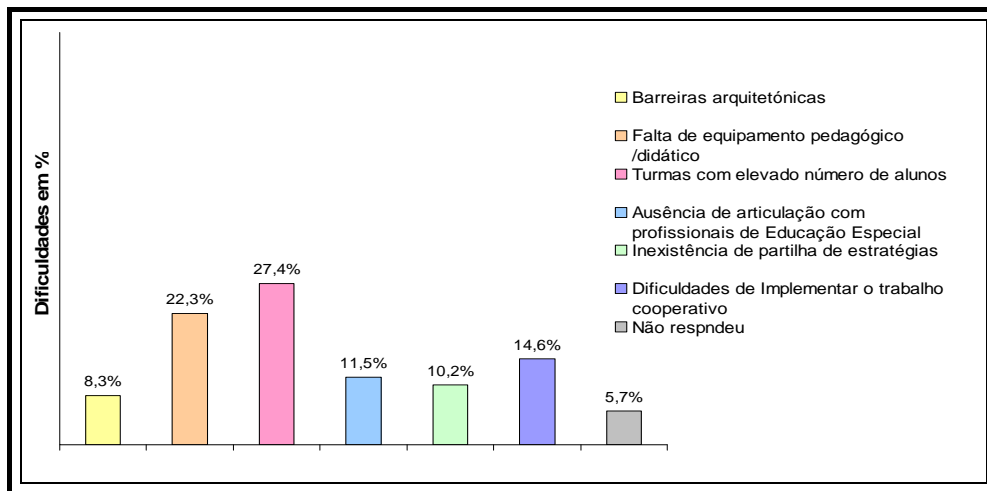


Gráfico nº 9 – Dificuldades na implementação da inclusão

O gráfico 9 dá-nos informações sobre as dificuldades com que os docentes se deparam na implementação da inclusão. Assim sendo, um número significativo de docentes (27,4%) assinala o elevado número de alunos por turma; um número igualmente considerável (22,3%) refere a falta de equipamento pedagógico/didático. No entanto, 11,5% comprovam que há ausência de articulação com profissionais de Educação Especial; 14,6% indiciam dificuldades na implementação do trabalho cooperativo; 10,2% apontam para a inexistência de partilha de estratégias e 5,7% não respondem a esta questão.

4. Perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.

Questão nº 1

A escola está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

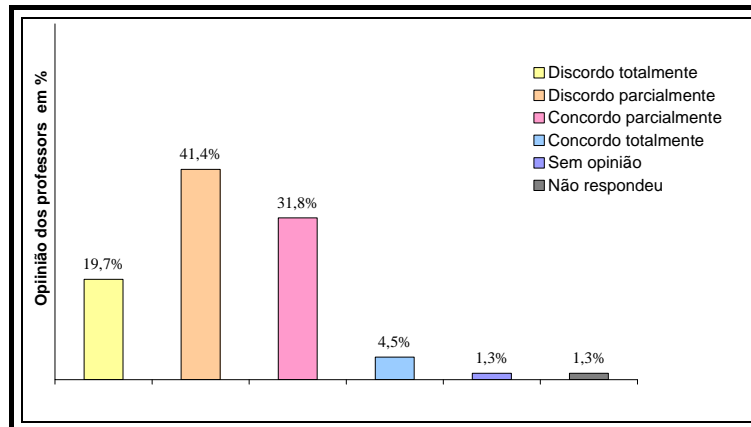


Gráfico nº 10 – Questão nº 1

Após a análise do gráfico 10, ficamos a saber que mais de metade dos inquiridos discorda desta opinião: 41,4% discordam parcialmente e 19,7% discorda totalmente. Uma percentagem significativa de professores (31,8%) concorda parcialmente com esta afirmação e só uma minoria de 4,5% concorda totalmente com esta afirmação, sendo de referir que 1,3% não tem opinião acerca desta questão e 1,3% de docentes não respondeu a este item.

Questão nº 2

Os alunos com NEES não devem frequentar as classes regulares mas sim serem apoiados fora da sala de aula por professores especializados.

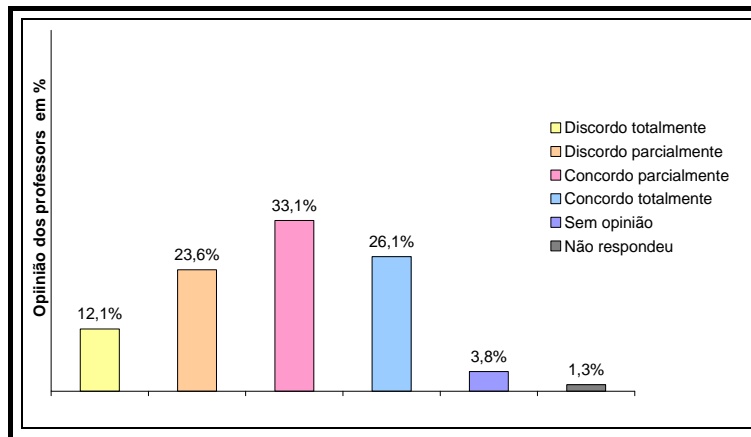


Gráfico nº 11 – Questão nº 2

Através do gráfico 11, constatamos que mais de metade dos inquiridos (33,1% concordam parcialmente e 26,1% concordam totalmente) são de opinião que os alunos NEES não devem frequentar as classes regulares mas sim, serem apoiados, fora da sala de aula por professores especializados. No entanto, é de realçar que um número considerável de professores discorda da opinião da maioria (23,6% discordam parcialmente e 12,1% discordam totalmente). Uma percentagem de 3,8% não tem opinião e 1,3% não respondeu.

Questão nº 3

Os alunos com NEE Significativas desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular.

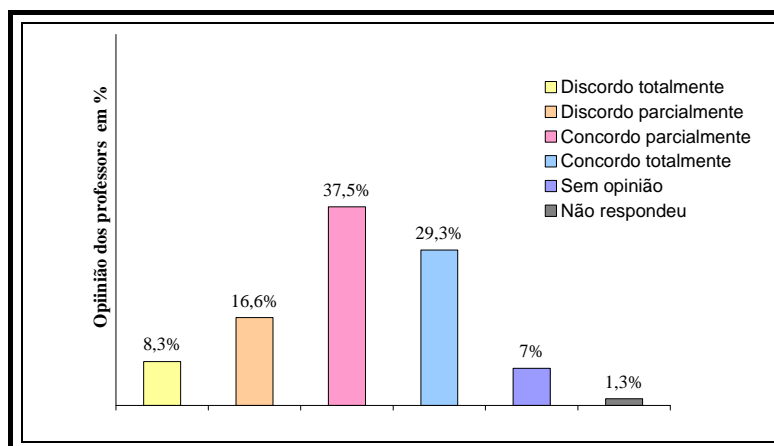


Gráfico nº 12 – Questão nº 3

No que concerne ao gráfico 12, constatamos que um número muito significativo de professores (37,5% concordam parcialmente e 29,3% concordam totalmente) tem a percepção de que os alunos com NEES desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular. Uma minoria de professores não comunga da opinião da maioria (8,3% discordam totalmente e 16,6% discordam parcialmente). Verifica-se que 7% não têm opinião e 1,3% não respondeu.

Questão nº 4

A inclusão de alunos com NEE Significativas na turma do ensino regular dificulta o trabalho do professor.

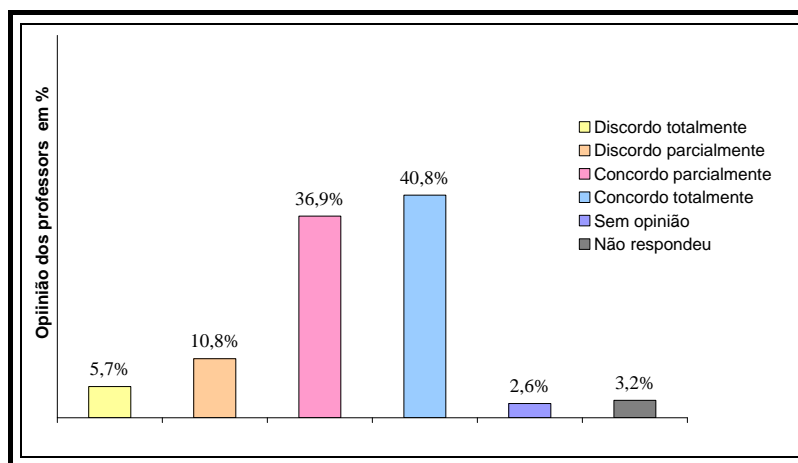


Gráfico nº 13 – Questão nº 4

Ao analisarmos o gráfico 13, damos-nos conta de que uma elevada percentagem de inquiridos (40,8% concordam totalmente e 36,9% concordam parcialmente) é de opinião que a inclusão de alunos com NEES nas classes regulares dificulta o trabalho do professor. Uma minoria de docentes discorda desta opinião (5,7% discordam totalmente e 10,8% discordam parcialmente). Uma percentagem de 2,6% não tem opinião e 3,2% não respondeu.

Questão nº 5

O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE Significativas na sala de aula, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.

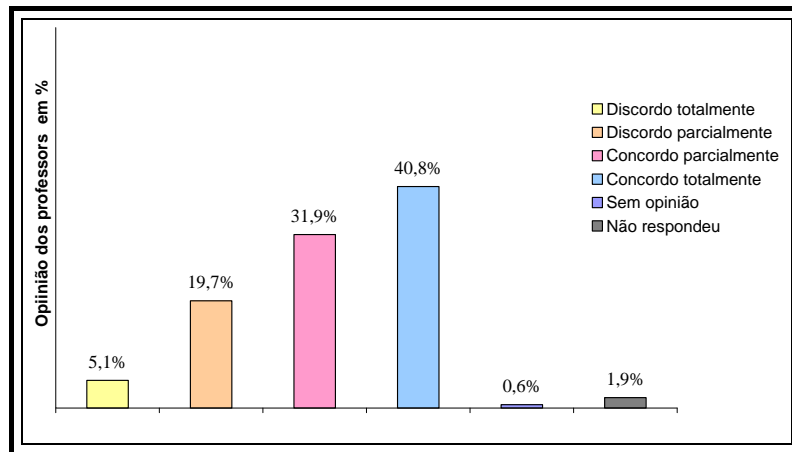


Gráfico nº 14 – Questão nº 5

Observando o gráfico 14, a maioria dos inquiridos (40,8% concordam totalmente e 31,9% concordam parcialmente) tem a percepção de que o tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEES na sala de aula prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE. Uma pequena percentagem de docentes (5,1% discordam totalmente e 19,7% discordam parcialmente) manifesta a sua discordância. Quanto a esta problemática, 0,6% de professores não tem opinião e 1,9% não responderam.

Questão nº 6

O professor do ensino regular não consegue dar resposta a todas as necessidades dos alunos com NEE Significativas sem o apoio do professor de Educação Especial.

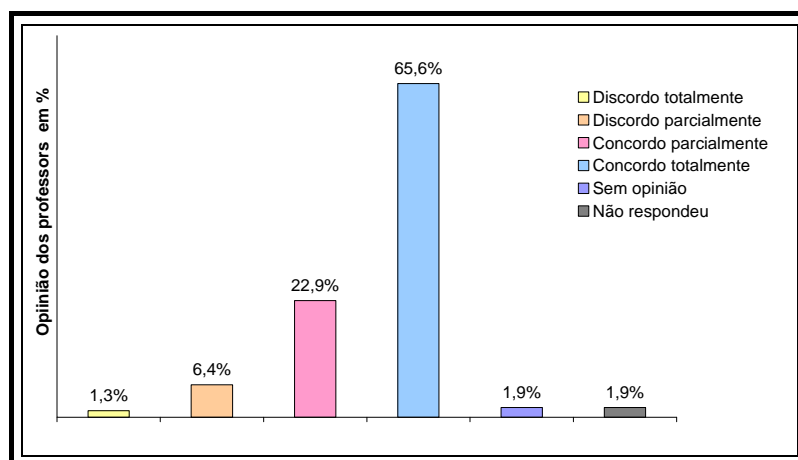


Gráfico nº 15 – Questão nº 6

Analisando o gráfico 15, tomamos conhecimento de que a maioria dos professores (65,6% concordam totalmente e 22,9% concordam parcialmente) tem a noção de que o professor do ensino regular não consegue dar resposta às necessidades dos alunos NEES sem o apoio do professor de Educação Especial. Apenas 1,3% dos inquiridos discorda totalmente desta afirmação e 6,4% discordam parcialmente. Constata-se que 1,9% dos docentes não tem opinião e 1,9% não responderam.

Questão nº 7

A inclusão de alunos com NEE Significativas nas classes regulares traz mais vantagens do que desvantagens.

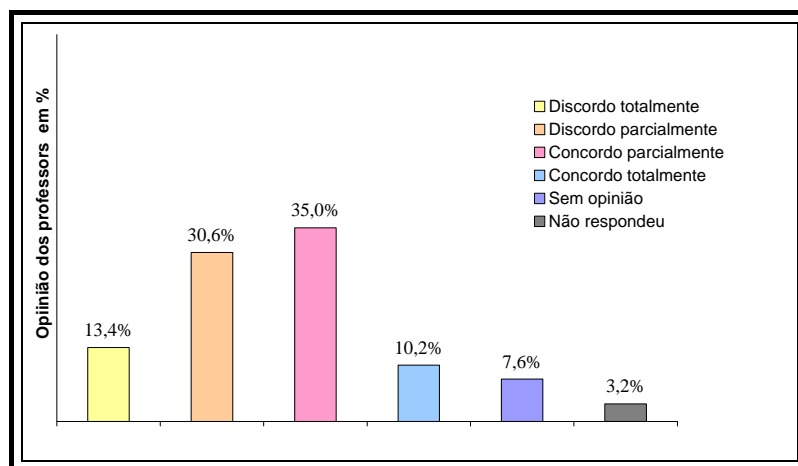


Gráfico nº 16 – Questão nº 7

Acerca da questão sobre a inclusão de alunos NEES ter mais vantagens do que desvantagens (gráfico 16), as opiniões são um pouco contraditórias uma vez que um número significativo de inquiridos concorda que a inclusão destes alunos tem mais vantagens do que desvantagens (35% concordam parcialmente e 10,2% concordam totalmente), verificando-se no entanto, que um número igualmente significativo de docentes discorda desta afirmação (13,4% discordam totalmente e 30,6% discordam parcialmente). É de realçar que 7,6% dos docentes não têm opinião e 3,2% não responderam.

Questão nº 8

A inclusão de alunos com NEE significativas nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais.

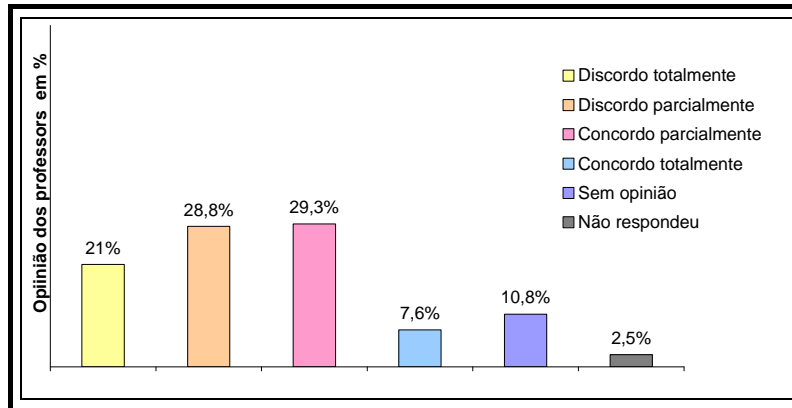


Gráfico nº 17 – Questão nº 8

Pela interpretação do gráfico nº 17 ficamos a saber que para a maioria dos docentes (21% discordam totalmente e 28,8% discordam parcialmente) a inclusão de alunos com NEES nas classes regulares não ajuda a combater os problemas comportamentais. Um número considerável de docentes (29,3% concorda parcialmente e 7,6% concorda totalmente) é de opinião que quando os alunos NEES são incluídos nas classes regulares ajudam a combater problemas comportamentais. Uma percentagem de 10,8% não tem opinião e 2,5% não responderam.

Questão nº 9

A presença de alunos com NEE Significativas, na sala de aula, promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença.

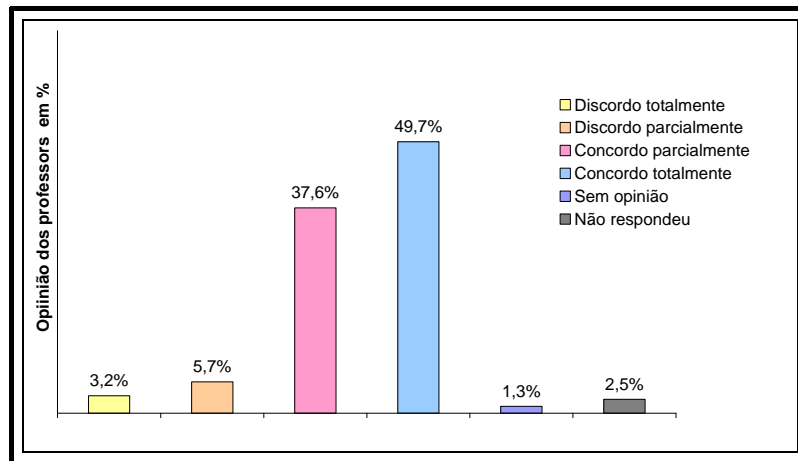


Gráfico nº 18 – Questão nº 9

O gráfico 18 adverte-nos para o facto de que uma elevada percentagem de inquiridos considera que a presença de alunos com NEES na sala de aula promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença (49,7% concordam totalmente e 37,6% concordam parcialmente). Uma pequena minoria discorda desta afirmação (3,2% discorda totalmente e 5,7% discorda parcialmente). Uma pequena percentagem de docentes não tem opinião 1,3% e 2,5% não responderam.

Questão nº 10

A formação de professores é uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva.

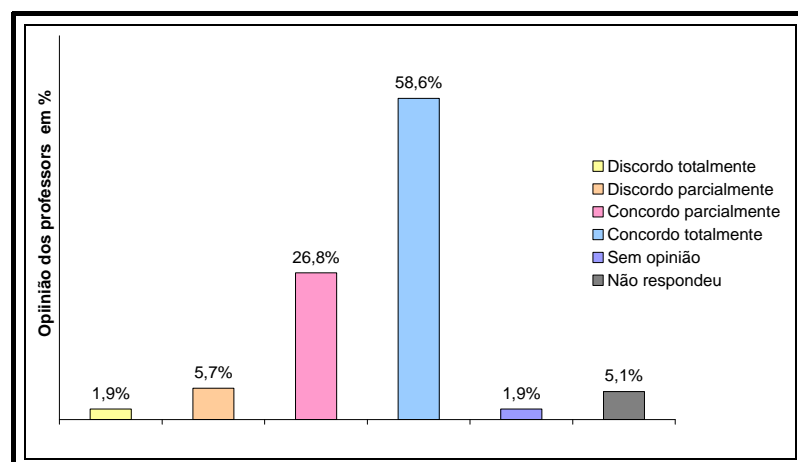


Gráfico nº 19 – Questão nº 10

Pela análise do gráfico 19, uma elevada percentagem de professores expressa a sua concordância (58,6% concordam totalmente e 26,8% concordam parcialmente) quanto ao facto de a formação de professores ser uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva. Só uma minoria discorda desta afirmação (1,9% discordam totalmente e 5,7% discordam parcialmente), devendo referir-se que 1,9% não têm opinião e 5,1% não responderam.

Questão nº 11

Os alunos com NEE Significativas quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE Significativas progridem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades.

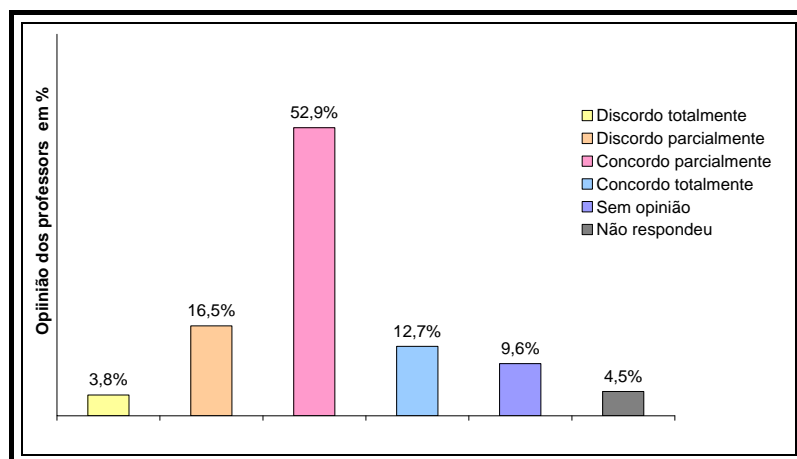


Gráfico nº 20 – Questão nº 11

O gráfico 20 mostra-nos que a maioria dos inquiridos (52,9% concordam parcialmente e 12,7 % concorda totalmente) é de opinião que os alunos com NEES quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progridem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades. Uma pequena percentagem de professores discorda desta afirmação (3,8% discordam totalmente e 16,5% discordam parcialmente). É de notar que 9,6% não têm opinião e 4,5% não responderam.

5. Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares

Questão nº 1

Na planificação das atividades letivas nas turmas com NEES tenho em atenção a informação que me é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...).

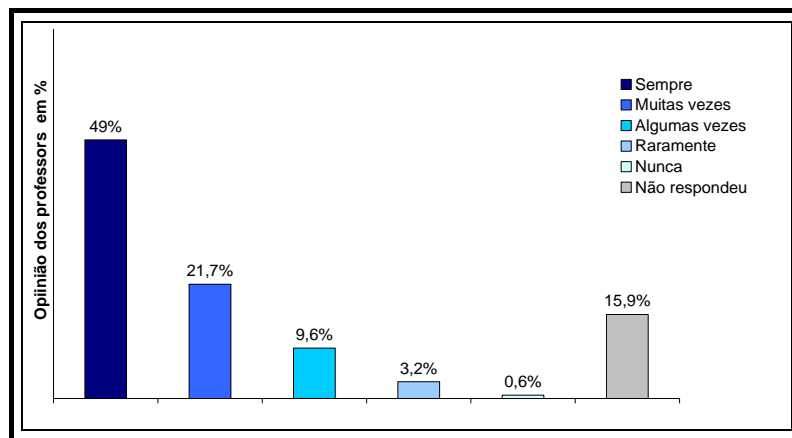


Gráfico nº 21 – Questão nº 1

Ao analisarmos o gráfico 21, ficamos a saber que na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos NEES, a maioria dos professores (49% sempre e 21,7% muitas vezes) tem sempre ou muitas vezes em atenção a informação que lhes é transmitida pelo professor de educação especial e outros técnicos especializados. Uma minoria de 9,6% só algumas vezes segue estas recomendações. Uma minoria de 3,2% e 0,6% respetivamente, raramente ou nunca segue as instruções de técnicos especializados e 15,9% não responderam.

Questão nº 2

Na planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com NEE significativas faço uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação.

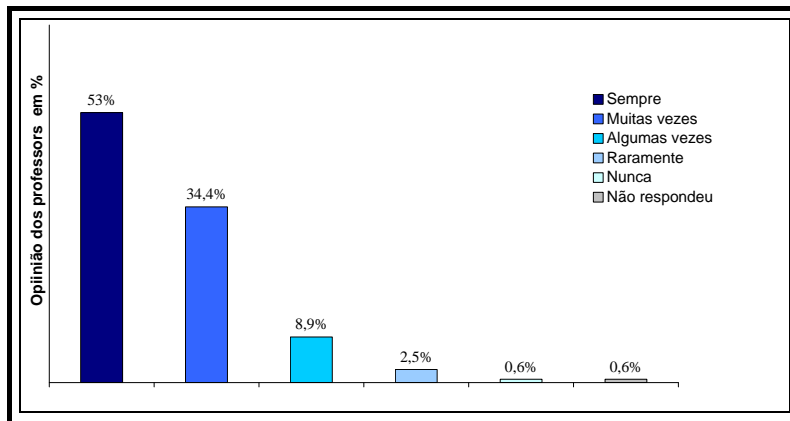


Gráfico nº 22 – Questão nº 2

Através do gráfico 22, ficamos a saber que a maioria dos docentes (53%) sempre e 34,4% muitas vezes, quando planifica as atividades letivas das turmas onde há alunos com NEES, faz uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação. Uma pequena minoria (8,9%) faz esta reflexão algumas vezes, raramente ou nunca apenas 2,5% e 0,6% reflete sobre os critérios de avaliação e 0,6% não responderam.

Questão nº 3

Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos NEES, utilizo materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos.

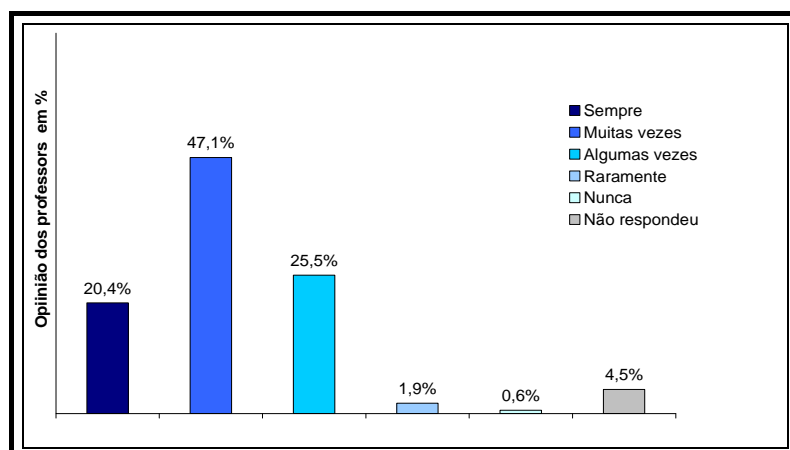


Gráfico nº 23 – Questão nº 3

Através do gráfico 23, constatamos que a maioria dos docentes (20,4% sempre; 47,1% muitas vezes) planifica as atividades letivas das turmas com alunos NEES, procurando utilizar materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Um número considerável de professores (25,5%) tem este cuidado apenas algumas vezes. Só uma minoria de 1,9% e 0,6% raramente ou nunca utiliza materiais didáticos diversificados e 4,5% não respondeu.

Questão nº 4

Nas turmas onde há alunos com NEES, planifico as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos.

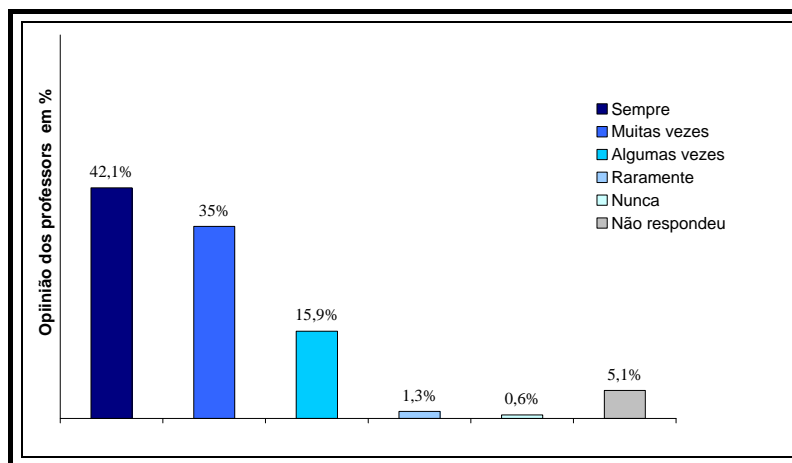


Gráfico nº 24 – Questão nº 4

Pela leitura do gráfico 24, temos conhecimento de que a maioria dos inquiridos (42,1% sempre e 35% muitas vezes) nas turmas onde há alunos com NEES, planifica as atividades da aula tendo em atenção os ritmos de aprendizagem dos alunos. Uma minoria de 15,9% só algumas vezes tem essa preocupação e uma percentagem quase sem significado de 1,3% e 0,6%, respetivamente, raramente ou nunca tem em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes. É de notar que 5,1% não responderam.

Questão nº 5

Nas reuniões dos Conselhos de Turma colaboro na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com NEES.

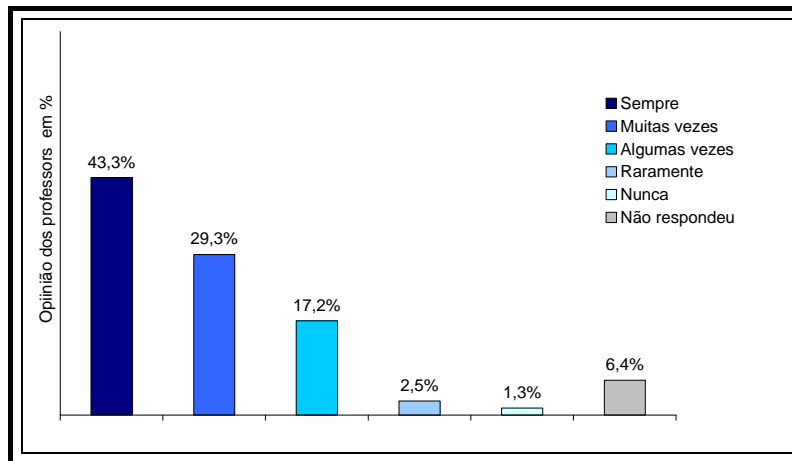


Gráfico nº 25 – Questão nº 5

Ao observarmos o gráfico 25, apercebemo-nos de que a maioria dos docentes (43,3% sempre e 29,3% muitas vezes) nas reuniões dos conselhos de turma colabora na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com NEES. Um número mais restrito de professores (17,2%) colabora na elaboração das adequações curriculares apenas algumas vezes. Uma pequena minoria (2,5% raramente e 1,3% nunca) quase não participa na elaboração das adequações curriculares e 6,4% dos inquiridos não responderam.

Questão nº 6

Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEES.

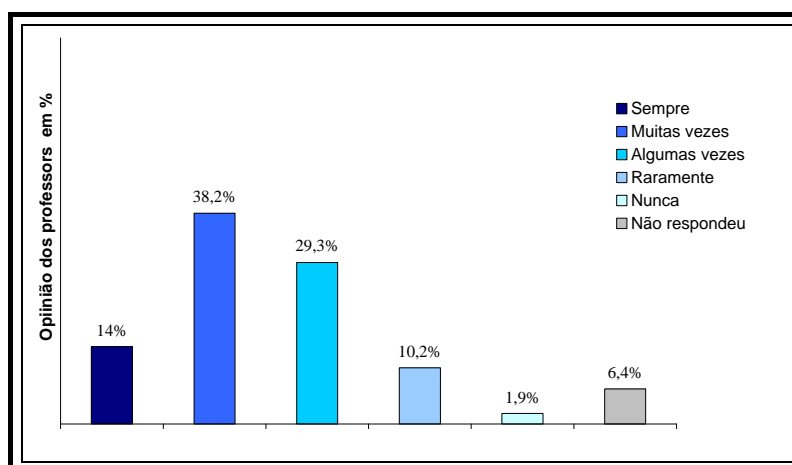


Gráfico nº 26 – Questão nº 6

Pela análise do gráfico 26, temos a percepção de que a maioria dos inquiridos (14% sempre e 38,2% muitas vezes) troca conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEES. Um número significativo de docentes (29,3%) apenas algumas vezes o faz. Uma minoria de 10,2% e 1,9% respetivamente, raramente ou nunca tem este aspeto em consideração e 6,4% não responderam.

Questão nº 7

Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEES.

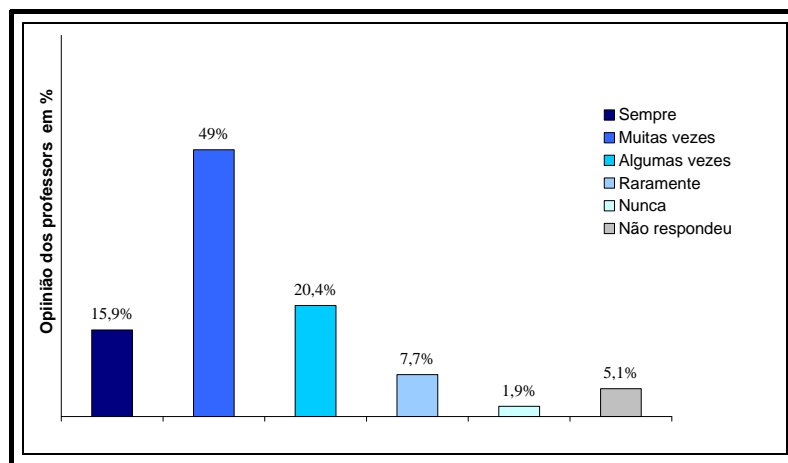


Gráfico nº 27 – Questão nº 7

Pela observação do gráfico 27, ficamos com a noção de que a maioria dos docentes (15,9% sempre e 49% muitas vezes) nas reuniões do grupo disciplinar troca ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEES. Um número considerável de docentes (20,4%) só o faz apenas algumas vezes. Uma minoria de 7,7% e de 1,9% respetivamente, raramente ou nunca tem este procedimento e 5,1% não responderam.

Questão nº 8

Nas turmas onde há alunos com NEES tento proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com NEES, de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.

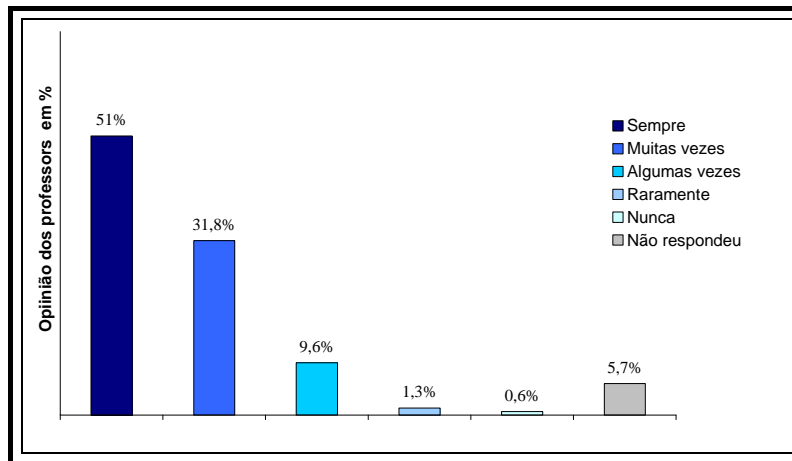


Gráfico nº 28 – Questão nº 8

Quando se pergunta aos docentes se nas turmas com alunos com NEES tentam proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e alunos com NEES a fim de fomentar sentimentos de amizade e valorização da diferença (gráfico 28), a resposta da maioria dos inquiridos é sempre (51%) e muitas vezes (31,8%). Só uma minoria de 9,6% responde algumas vezes e uma pequena percentagem de 1,3% respetivamente responde raramente (0,6%) ou nunca e 5,7% não responderam.

Questão nº 9

Colaboro com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com e sem NEES.

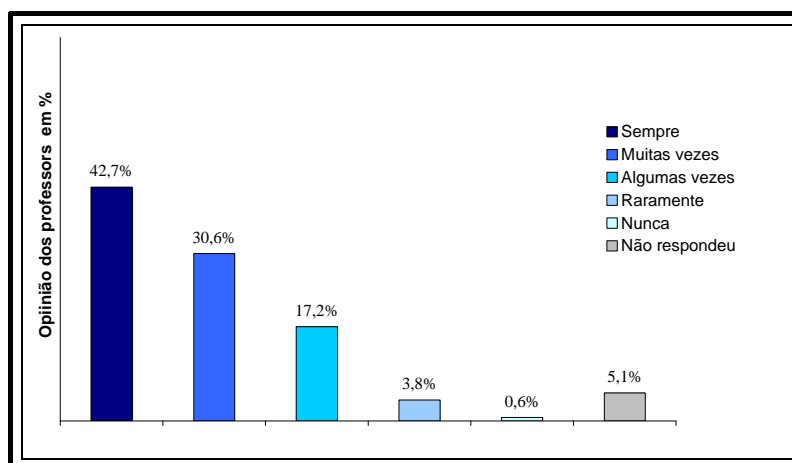


Gráfico nº 29 – Questão nº 9

Quando questionados sobre a sua colaboração com o professor de educação especial na implementação e realização de tarefas para fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com e sem NEES (gráfico 29), a maioria dos docentes responde sempre (42,7%) e muitas vezes (30,6%). Apenas 17,2% respondem algumas vezes e, uma minoria de 3,8% e 0,6% respetivamente respondem raramente ou nunca e 5,1% não responderam.

Questão nº 10

Promovo o trabalho em parceria entre alunos com e sem NEE Significativas para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos.

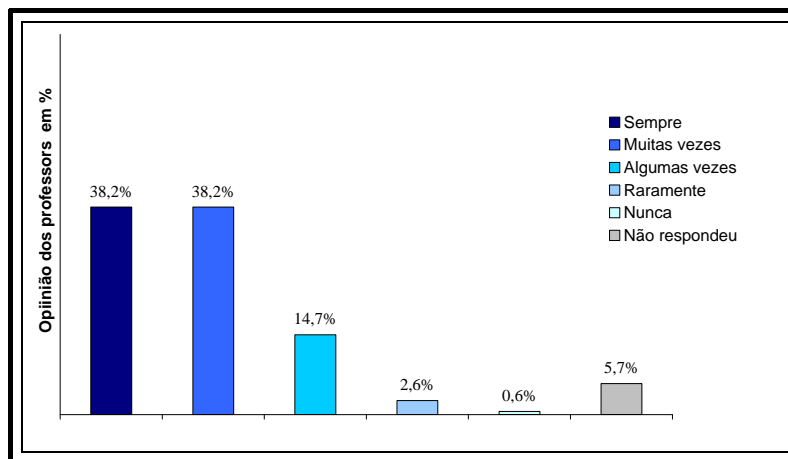


Gráfico nº 30 – Questão nº 10

Feita a análise do gráfico 30, ficamos a saber que a maioria dos inquiridos (38,2% sempre e 38,2% muitas vezes), promove o trabalho em parceria para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos. Uma pequena percentagem de 14,7% promove o trabalho em parceria apenas algumas vezes. Uma pequena minoria de 2,6% e 0,6% respetivamente raramente ou nunca o faz e 5,7% não responderam.

Questão nº 11

Na leção das turmas com alunos com NEES intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

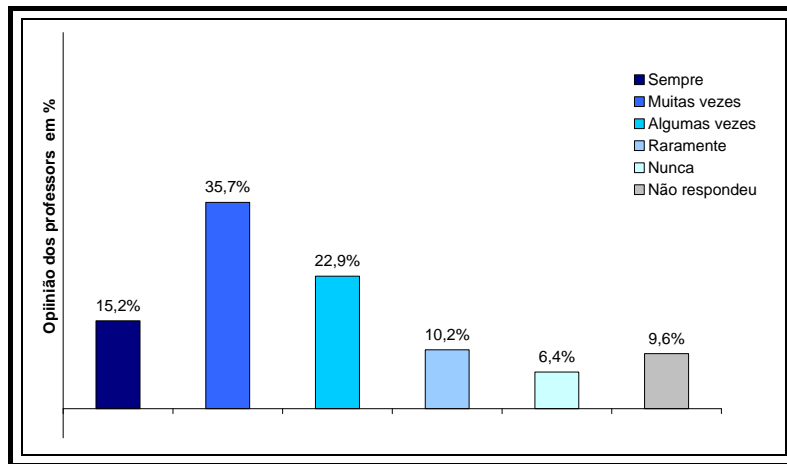


Gráfico nº 31 – Questão nº 11

Pela análise do gráfico 31 temos a percepção de que a maioria dos docentes (35,7% muitas vezes, 15,2% sempre e 22,9% algumas vezes), nas turmas onde há alunos com NEES intensifica o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Apenas uma minoria de 10,2% e 6,4% respectivamente raramente ou nunca utiliza as TIC. Não responderam 9,6% dos inquiridos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, exporemos as principais conclusões que podemos tirar da análise geral dos dados expostos ao longo do capítulo IV. Estas conclusões decorrem dos objetivos e das hipóteses tidas em conta neste estudo. E para terminar este capítulo, apontaremos algumas considerações e linhas de investigação futuras ou prospetiva de trabalho com base nas conclusões a que chegámos.

Assim sendo, este capítulo será organizado do seguinte modo:

- ✓ Discussão dos resultados e verificação das hipóteses;
- ✓ Limitações;
- ✓ Recomendações.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

3. Discussão dos Resultados e Verificação das Hipóteses

“Acompanhar as aprendizagens dos alunos não é apenas orientá-los no currículo, é estar atento a todos os sinais, mesmo os mais subtis, e ajudá-los a evoluir como seres únicos dentro de um imenso grupo social”.

(Fernanda da Costa Paulo)

Pretendemos, neste capítulo, apresentar os aspetos mais pertinentes da análise de dados e proceder à verificação das hipóteses de investigação. Assim, constatamos que a amostra é constituída por 157 Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos). A maioria dos inquiridos é do sexo feminino (78%). Feita a análise dos resultados, verificámos que não é uma amostra propriamente jovem, pois a maioria dos professores (42%) situa-se na faixa etária entre os 40 e 50 anos, sendo que 25% tem mais de 50 anos. A maioria dos docentes tem uma razoável experiência profissional visto que 68% tem entre 16 e mais de 35 anos de tempo de serviço. A maioria dos inquiridos (71%) tem apenas a Licenciatura. No entanto, 10% fizeram Pós-Graduação em Educação Especial e 10% têm Mestrado e um Professor tem Doutoramento em Educação Especial. Um número significativo de professores recebeu formação no âmbito das NEES ou através da formação inicial (33%) ou de formação contínua (28%) ou de formação especializada em Educação Especial (11%). Este facto confirma em parte a 1ª Hipótese deste estudo.

Hipótese 1- Os Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos), possuem formação e informação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas.

No total, verifica-se que há um número significativo (72%) de professores que procuraram obter formação na área das NEES.

Quando questionados sobre a classificação que atribuem a si mesmos acerca da sua formação informal para trabalhar com alunos com NEES, pouquíssimos professores se assumem plenamente aptos e nem mesmo bastante aptos. A maioria dos inquiridos situa-se nos parâmetros razoavelmente apto (onde as percentagens vão de 7,6% a 54,7%) e pouco

apto (com percentagens que variam entre 21% e 42%). Um número igualmente considerável de professores considera-se nada apto (percentagens que variam entre os 3,2% e 38,9%) para trabalhar com alunos NEES. Uma minoria de docentes (percentagens que variam entre 1,9% e 16,6%) não respondem, pelo que não ficamos a conhecer o seu grau de aptidão para trabalhar com os alunos NEES, nem sabemos quais as problemáticas onde estes professores revelam mais ou menos dificuldades. Questionados sobre a sua formação informal ao nível das diferentes problemáticas que apresentam os alunos com NEES, a maioria dos inquiridos revela estar razoavelmente apta para trabalhar com as seguintes áreas:

- ✓ Dificuldades de Aprendizagem, Problemas de Comunicação, Sobredotação, Deficiência Mental, Problemas Intelectuais, Perturbações Emocionais/Comportamentais e Problemas Motores.

A maioria dos inquiridos assume-se pouco apto ou até nada apto para trabalhar com problemáticas como: Surdo-Cegueira, Autismo, Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Visual, Síndrome de Asperger e Multideficiência.

Verifica-se assim que a maioria dos inquiridos possui uma razoável experiência profissional, tem formação académica e procura obter informação nas diferentes problemáticas que envolvem as NEES. Uns professores sentem mais dificuldades numas áreas, outros noutras. O que ressalta da análise dos inquéritos é que os professores procuram formação e informação mas persiste um sentimento de insegurança, sobretudo quando se trata de alunos cuja problemática tem menos prevalência na escola, uma vez que a maioria dos docentes indicia estar pouco ou mesmo nada apto para trabalhar com este tipo de alunos.

Face ao exposto, a hipótese 1 do nosso estudo confirma-se, porque ficamos a saber que os professores possuem formação e informação para trabalhar com alunos NEES, mas essa formação não é suficiente para lhes dar a segurança de que necessitam para o trabalho que desenvolvem diariamente com os seus alunos com NEES.

Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são de opinião que a “formação deficitária dos docentes traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados” (pág.26).

Para Gotti (1998), o sentimento de insegurança que muitos docentes do ensino regular revelam em relação ao trabalho com alunos NEES pode ser minorado se “as universidades, além de proporcionarem cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, se envolveram em pesquisas sobre o ensino aos portadores de NEE, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas” (pág. 55).

Sant`Ana (2005) afirma,

” que vale a pena destacar que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas precisa de abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. O professor precisa de refletir sobre a sua prática, para que compreenda as suas crenças em relação ao processo de ensino- aprendizagem e se torne um pesquisador da sua ação, procurando aprimorar o ensino em contexto de sala de aula” (pág. 228).

Ao colocarmos a **2ª Hipótese**, pretendemos verificar se os **professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) sentem dificuldades na implementação de uma educação educativa de qualidade**. Através da análise do questionário, verificamos que a nível pedagógico e individual a maioria dos inquiridos (62%) não têm dificuldades de relacionamento com os alunos com NEES (gráfico 8). No entanto, em contexto de sala de aula, um número significativo de inquiridos sente dificuldades na implementação de uma inclusão de qualidade (gráfico 9) devido à existência de turmas com elevado número de alunos (27,4%) e à falta de equipamento pedagógico/didático (22,3%). Uma minoria sente que é difícil implementar a inclusão uma vez que se verificam dificuldades na implementação do trabalho cooperativo (14,6%), há ausência de articulação com profissionais de Educação Especial (11,5%) e não existe uma partilha de estratégias (10,2%).

Autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o facto de que a

“implementação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades não só devido à falta de formação dos docentes das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, mas também devido à falta de infraestruturas adequadas e condições materiais e humanas para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência” (pág.43).

Rodrigues (2011), também refere que “o processo de inclusão nem sempre decorre da melhor forma devido às barreiras que encontra. Umas estão relacionadas com as atitudes, outras com a falta de informação e formação dos técnicos, outras ainda com questões de ordem prática e logística” (pág.55).

Com este estudo também pretendemos fundamentar a ideia contida na **3ª Hipótese – os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) concordam com a inclusão de alunos NEES nas classes regulares.**

Para testarmos esta hipótese, colocámos 11 questões. Após uma análise cuidada de cada questão, concluímos que um número significativo de docentes (45,2%) concorda com a inclusão dos alunos NEES nas classes regulares, afirmando que a sua permanência nas turmas regulares traz mais vantagens do que desvantagens (gráfico 16). No entanto, a maioria dos docentes (87,3%) considera que a inclusão destes alunos nas classes regulares só é vantajosa para o seu desenvolvimento sócioemocional e pessoal, porque promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença (gráfico 18). Um número significativo de professores (66%) é de opinião que quando os alunos NEES trabalham em cooperação com os alunos sem NEES progredem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades (gráfico 20). No entanto, quando se pergunta aos docentes se a inclusão de alunos com NEES nas classes regulares ajuda a combater problemas comportamentais (gráfico 17) as opiniões dividem-se, uma vez que 49,8% dos inquiridos é de opinião que a presença destes alunos não ajuda a melhorar o comportamento da turma e 36,9% dos professores considera que a presença de alunos com NEES nas classes regulares ajuda a vencer problemas comportamentais.

Porém, quando as questões são mais direcionadas para o desenvolvimento de competências académicas, a maioria dos inquiridos 77,7% considera que a presença dos alunos NEES nas classes regulares são um obstáculo que dificulta o trabalho dos docentes (gráfico 13) e 72,7% é de

opinião que os alunos com NEES prejudica o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE (gráfico 14). Assim sendo, a maioria dos docentes (61,1%) argumenta que a escola não está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade (gráfico 10). Um número significativo de docentes (59,2%) é de opinião que os alunos com NEES não devem frequentar as classes regulares mas devem ser apoiados fora da sala de aula por professores especializados (gráfico 11). Uma percentagem considerável de professores (66,8%) tem a percepção de que os alunos com NEES desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular (gráfico 12). Uma elevada percentagem de docentes (88,5%) necessita do apoio incondicional do professor de Educação Especial (gráfico 15).

Face ao exposto, a 3ª Hipótese só se confirma no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional e pessoal dos alunos com NEES. No entanto, nos aspetos relacionados com o seu desenvolvimento académico, os professores não concordam com a inclusão dos alunos NEES nas classes regulares.

Correia (2008, a) defende que o princípio da inclusão apela para uma escola, que “tenha em atenção a criança – todo, não só a criança – aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio emocional e pessoal, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (pág. 13).

No entanto, o mesmo autor é de opinião que “ quando se pretende estabelecer o que é melhor para um aluno com NEES, não se deve menosprezar a existência de um conjunto de opções que, caso seja absolutamente necessário, passe pela prestação de apoios especializados fora da classe regular” (pág. 14).

Até mesmo a Declaração de Salamanca (1994) admite que,

“ a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas

regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEES ou das restantes crianças” (pág. 12).

Como na atualidade, o paradigma dominante no que diz respeito aos alunos com NEES, é a sua inclusão nas classes regulares, pretendemos com a **hipótese 4, fundamentar a ideia de que os professores do Ensino Básico manifestam atitudes inclusivas face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.**

Após uma análise cuidada do questionário, concluímos que a maioria dos docentes, na sua prática letiva, tem o cuidado de pôr em prática **sempre** ou **muitas vezes** os seguintes princípios:

- ✓ Planificar as atividades letivas tendo em conta a informação do professor de Educação Especial e de outros Técnicos Especializados (gráfico 21).
- ✓ Planificar as atividades letivas refletindo pormenorizadamente sobre os critérios de avaliação (gráfico 22).
- ✓ Utilizar materiais diversificados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (gráfico 23).
- ✓ Planificar as atividades letivas tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (gráfico 24).
- ✓ Elaborar as adequações curriculares para os alunos com NEES (gráfico 25).
- ✓ Trocar ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEES (gráfico 27).
- ✓ Tentar proporcionar a interação entre alunos sem NEE e com NEES a fim de fomentar sentimentos de amizade e valorização da diferença (gráfico 28).
- ✓ Colaborar com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas destinadas a promover o trabalho em parceria entre alunos com e sem NEES com a finalidade de fomentar

comportamentos de interação social entre todos os alunos (gráfico 29 e gráfico 30).

- ✓ Utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (gráfico 31).

Pelos resultados acima referidos, concluímos que a maioria dos inquiridos revela atitudes inclusivas face aos alunos com NEES que frequentam as classes regulares.

Para Correia (1991), “ a forma como a criança percebe, recorda e resolve problemas pode impedi-la de ter sucesso em determinado tipo de tarefas específicas. Mais que o quanto faz, interessa a forma ou meios (estratégias) usados na resolução dos problemas e aprendizagens” (pág. 138).

Por isso, na opinião de Correia (2008, a) os docentes devem recorrer

“à diferenciação pedagógica, através do uso de ajustamentos e adaptações curriculares para que os alunos com NEES, na medida do possível, possam experimentar sucesso escolar. Quanto aos métodos a adotar e aos meios didáticos a utilizar, especialmente com alunos com NEES, o processo que pode conduzir a respostas educativas eficazes passa pela coordenação de esforços entre docentes (de ensino regular e de educação especial), vários técnicos especializados e pais, podendo exigir a intervenção multivariada de diferentes serviços, comumente designados por serviços de educação especial” (pág. 141).

Limitações

Consideramos que a elaboração deste trabalho foi muito enriquecedora para a nossa formação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Como sou professora do 2º Ciclo, variante Português, História e Ciências Sociais e no decorrer deste ano letivo ainda não fui colocada, podemos afirmar que a realização desta investigação nos ocupou muito tempo e ajudou a combater o stress provocado pela condição de desempregada, no momento atual.

As principais limitações que sentimos durante a elaboração deste estudo prendem-se com a literatura que foi consultada. Pesquisamos em várias bibliotecas bibliografia recente e confessamos que foi muito difícil encontrar livros recentes sobre a temática que nos propusemos investigar. A maioria dos livros que encontramos reportam às décadas de 1980, 1990 e 2000. Consideramos assim que a falta de uma bibliografia mais atual é uma das limitações do nosso trabalho.

A aplicação dos questionários também demorou mais tempo do que se tinha previsto. Como os inquéritos foram entregues em cinco Agrupamentos de Escolas, situados em diferentes localidades, a sua entrega foi mais morosa do que se esperava.

Excetuando estas duas pequenas contrariedades, a elaboração deste trabalho decorreu normalmente e deu-nos muito prazer pelos conhecimentos que adquirimos e pelo contacto com os Diretores dos Agrupamentos, com os Coordenadores de Departamento e com os colegas que fizeram o favor de colaborar ao preencher os questionários.

Recomendações

Com base nas conclusões que já tivemos oportunidade de mencionar em pontos anteriores deste capítulo, achamos por bem fazer algumas considerações finais e indicar algumas linhas de investigação futura que contribuam para reduzir as limitações que se verificaram com o nosso estudo.

Pela análise dos resultados obtidos, com base nos questionários, podemos concluir que os professores procuram, quer através de ações de formação, quer através da pós-graduação, obter formação que lhes permita oferecer o melhor atendimento possível aos seus alunos com NEES.

Apesar disso, os professores sentem-se inseguros, quando se trata de lidar com alunos com NEES, preferindo que seja o professor da Educação Especial a encarregar-se destes alunos.

Na implementação da inclusão, os professores deparam-se com barreiras como, por exemplo, o elevado número de alunos por turma, que dificultam o seu trabalho.

Para minorar as suas dificuldades e procurarem a segurança de que necessitam para o desempenho das suas funções, os docentes procuraram dialogar uns com os outros, cooperando no sentido de partilhar estratégias, trocar materiais, fomentar o trabalho em parceria e procurar a ajuda, quer do professor da Educação Especial, quer de outros Técnicos Especializados (Psicólogos, Terapeutas...).

Achamos que num futuro próximo, as Universidades devem empenhar-se na investigação e criação de programas específicos que proporcionem aos docentes formação em estratégias e métodos de ensino das mesmas.

Os centros de Formação de Professores e os Presidentes dos Conselhos Executivos também se devem esforçar por garantir aos docentes facilidades no acesso e frequência de ações de formação que lhes permitam aprender estratégias e métodos de ensino das mesmas para que os alunos com NEES e sem NEE possam usufruir de um ensino com mais qualidade.

Concluída esta investigação, desejamos que os seus resultados possam ser úteis para um estudo posterior e mais profundo sobre a inclusão dos alunos com NEES, nas classes regulares. Se realmente queremos que a inclusão destes alunos se faça com sucesso, será necessário conhecer quais as razões que estão na origem da insegurança que os docentes sentem face à implementação da inclusão dos alunos com NEES e dar-lhes as ferramentas de que necessitam para desempenharem o seu trabalho com eficácia.

Esperamos também que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para levar os professores a refletir e que o fruto dessa reflexão os ajude a tomar decisões didáticas que façam com que os alunos com NEES se sintam mais incluídos nas classes regulares. Desejamos que, doravante, os professores tenham em atenção a criança como um todo e não só a criança como aluno e, por conseguinte, que respeitem os 3 níveis de desenvolvimento essenciais—académico, socioemocional e pessoal, a fim de lhes proporcionar uma educação de qualidade, com vista à maximização de todas as suas potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª ed. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, R.S.M. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana – valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Edições Asa. Porto.
- ANTUNES, L.N. (2009). *Mal – Entendidos*. Verso da Kapa. Lisboa.
- ATTWOOD, T. (2006). *Síndrome de Asperger um guia para Pais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- BAIRRÃO, J. (coordenador); FELGUEIRAS, I.; FONTES, P; PEREIRA, F & VILHENA, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- BANK-MIKKELSEN, N. (1976). *Misconceptions of the normalization principle*. Fouth International Congress of IASSMD, Washington, D.C.
- BARKLEY, R.A. (2006). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder*. Guilford Publications.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (1998). *From them to us: an International Study of Inclusive Education*. London: Routledge.
- BOOTH, T.; e AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Manchester: University of Manchester.
- BRENNAN, W.K. (1998). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- CASANOVA, M. A. (1990). *Educación Especial: Hacia la Integración*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- COMISSÃO DA COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA, Rede Euridice (1986). *As Políticas de Integração* (trad. Port.).
- CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributo para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2007). *Educação especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas*. Revista de Educação e Reabilitação, 13 (IV).
- CORREIA, L. M. (2008, b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (2008 a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. 2ª edição, Porto: Porto Editora.
- GLAT, R.; MAGALHÃES, E & CARNEIRO, R. (1998). *Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva*. Londrina: Ed. UEL.
- GOFFREDO, V. (1992). *Integração ou Segregação? O Discurso e a Prática das Escolas Públicas da Rede oficial do Município do Rio de Janeiro*. In Revista Integração v. 4.
- GÓNGORA, P.D. & LÓPEZ S.P. (2001). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario, Lozano Impresores S.L.L.
- GOTTI, M.O. (1998). *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial*. Londrina: ED. UEL.
- ILLAN ROMEU; Nuria (1992). *Educación Especial: Pasado, Presente y Futuro*. Murcia, Yerba.
- JOHNSON, D. W.; Y JOHNSON, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individual learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling*. Baltimore: Paul Brooks.

- LIPSKY, D.K.; GARTNER, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming america's classrooms*. Baltimore: Paul Brooks.
- LOPES, M. Celeste Silva Leal de Sousa (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Edições APPACDM Distrital de Braga, Braga.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (2005). La formación del profesorado de EE en el EEES En M. Deaño (ed). *Inclusión social y educativa: el Espacio Europeo de Educación Superior, familia y diversidad, vida independiente* (pp. 61-82). Orense: AEDES.
- MANZANO, S.E. (2000). *Alunos Superdotados: Experiencias Educativas En España*. Universidad Complutense. Madrid.
- MANZINI, E. F. (1999). *Quais as Expectativas com Relação à Inclusão Escolar do Ponto de Vista do Educador?* Temas sobre Desenvolvimento p. 52 – 54.
- MARCHASI, A.; MARTIN, E. (1990). *Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Alianza.
- MARTIN, B.M. Y RAMIREZ, R.F. (1994). *Vision Subnormal*. In BAUTISTA, R. (1994). *Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- MARTINEZ, R., de Haro, R. e ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3.
- MAYOR SÁNCHEZ, J. (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid, Anaya.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1985). *Educación Especial Integrada*. Madrid, Anaya.
- MOLINA MARTÍN, S. (2005). Organización escolar: innovaciones en la formación inicial del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 7.
- MUÑOZ, G.L.J.; BLASCO, G.M.G. Y SUÁREZ, R.J.M. (1993). *Deficientes Motóricos II: Parálisis Cerebral*. In BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. 2ª edición, Ediciones Aljibe: Granada.

- NIRJIE, B. (1982). *The basics and logic of the normalization principle*. Sixth International Congress of IASSMD, Toronto
- PACHECO, B.D. Y VALENCIA, P.R. (1993). *La Deficiencia Mental*. In BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. 2ª edição, Ediciones Aljibe: Granada.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMÓN, J.; RUIZ, G. Y ORTEGA, G.L.J. (1993). *Las Alteraciones del Lenguaje Oral*. In BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. 2ª edição, Ediciones Aljibe: Granada.
- RODRIGUES, D. (2011) (coordenador). *A Educação Inclusiva – dos Conceitos às Práticas de Formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- SALEND, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming Creative Inclusive Classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- SANCHES, I: & TEODORO, A. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona da Educação, 8.
- SANT`ANA, I. M. (2005). *Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores*. In Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10.
- SANTOS, M. P.; ALVES, R. V. & GONZAGA, S. A. (2002). *Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?* In Revista Integração.
- SIMEONSSON, R. J. (1994). *Towards an Epidemiology of Developmental, Educacional, and Social Problems of Chidhood*. Baltimore. P. Brookes.
- SIMPSON, R. L.; WHELAN, R.J. e ZABEL, R.H. (1993): *Special Education Personnel Preparation in the 21st Century: Issues and Strategies*, *Remedial and Special Education (RASE)*, 14(2), p. 7-22.
- SCHANK, R. C. (ED). (1998). *Inside multi – media case based instruction*. Boston: Erlbaum.

- SMITH, T.; POLLAWAY, E.; PATTON, J.; DOWDY, C. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings*: Boston: Allyn and Bacon.
- SPARZO, F.J. (1999). *The ABCs of behavior change: A practical approach*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- TUCKMANN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURNBULL, A.; TURNBULL III, H.; SHANK, M.; LEAL, D. (1995). *Exceptional lives: special education in today's schools*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha: UNESCO.
- UNESCO, (2008). *48th International Conference on Education – Conclusions and Recommendations*, Geneve, IBE.
- WARNOCK, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Community of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationary Office.
- WILSON, J. (2000). *DOING Justice to Inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- ZUBIN, J. (1967). Classification of the behavior disorders. In P.R. FARNSWORTH, O. MCNEMAR & Q. MCNEMAR (eds), *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Legislação Referenciada

DECRETO-LEI Nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Ministério da Educação.

DECRETO-LEI Nº 319/ 91 de 23 de Agosto – Regime de Educação Especial.

LEI Nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

ANEXOS 1

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE FIGUEIRA DE CASTELO RODRIGO**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ex. mos Senhores
Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo

Serve a presente para solicitar a Vossas Excelências, que Susana Augusta Gomes Brás, mestranda desta Universidade, no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, cujo tema é " Como percecionam os Professores a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular", sob a Orientação do Prof. Doutor António Vieira Ferreira, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto aos 10 de setembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos.



O Orientador


Prof. Doutor António Vieira Ferreira

ANEXOS 2

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS LEVANTE DA MAIA



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ex. mos Senhores
Agrupamento de Escolas Levante da Maia

Serve a presente para solicitar a Vossas Excelências, que Susana Augusta Gomes Brás, mestranda desta Universidade, no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, cujo tema é " Como percebem os Professores a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular ", sob a Orientação do Prof. Doutor António Vieira Ferreira, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto aos 10 de setembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos.

O Orientador


Prof. Doutor António Vieira Ferreira

ANEXOS 3

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NAPOLEÃO SOUSA MARQUES - TROFA



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ex. mos Senhores
Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques -Trofa

Serve a presente para solicitar a Vossas Excelências, que Susana Augusta Gomes Brás, mestranda desta Universidade, no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, cujo tema é " Como percebem os Professores a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular", sob a Orientação do Prof. Doutor António Vieira Ferreira, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto aos 10 de setembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos.

O Orientador



Prof. Doutor António Vieira Ferreira

ANEXOS 4

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE LOUSADA - CENTRO



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ex. mos Senhores
Agrupamento de Escolas de Lousada - Centro

Serve a presente para solicitar a Vossas Excelências, que Susana Augusta Gomes Brás, mestranda desta Universidade, no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, cujo tema é " Como percebem os Professores a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular ", sob a Orientação do Prof. Doutor António Vieira Ferreira, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto aos 10 de setembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos.



António Vieira Ferreira
Prof. Doutor António Vieira Ferreira

ANEXOS 5

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE BARCELOS**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Ex. mos Senhores
Agrupamento de Escolas de Barcelos

Serve a presente para solicitar a Vossas Excelências, que Susana Augusta Gomes Brás, mestranda desta Universidade, no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, cujo tema é " Como percecionam os Professores a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular ", sob a Orientação do Prof. Doutor António Vieira Ferreira, possa realizar a recolha de dados na vossa Instituição.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto aos 10 de setembro de 2012

Com os meus melhores cumprimentos.

O Orientador



Prof. Doutor António Vieira Ferreira

ANEXOS 6

Questionário

Questionário

O questionário que a seguir apresentamos, dirigido a professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, destina-se a uma recolha de dados no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. O presente questionário enquadra-se num estudo sobre: A perceção dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos) face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas, nas classes regulares.

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados na presente investigação, garantindo-se o total anonimato e a confidencialidade dos mesmos, pedindo-se a máxima sinceridade nas respostas e lembrando que não existem respostas certas nem erradas.

1. Dados Pessoais e Profissionais.

1 **Sexo:** Feminino Masculino

2 **Idade:** < 30 anos 30 a 40 anos 41 a 50 anos >50 anos

3 **Formação académica:**

- Bacharelato Licenciatura Pós – graduação / Especialização¹
 Mestrado² Doutoramento³ Outro Indique qual: _____

4 **Grupo profissional em que leciona:**

- 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

5 **Tempo de serviço:**

- 0 – 5 anos 6 – 10 anos 11 – 15 anos 16 – 20 anos
 21 – 25 anos 26 – 30 anos 30 – 35 anos > de 35 anos

2. Formação dos Professores

1. Qual foi a formação recebida no âmbito das NEES? (assinale com X)

- Formação Inicial (no contexto do bacharelato ou da Licenciatura)
- Formação Contínua (com ou sem créditos)
- Formação Especializada em Educação Especial
- Outra. Qual. _____

2. Como classifica a sua formação informal para trabalhar com alunos com NEES?

(assina com X uma alternativa em cada linha)

	Plenamente apto (a)	Bastante apto (a)	Razoavelmente apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto (a)
1- Dificuldades de Aprendizagem					
2- Problemas de Comunicação					
3- Deficiência mental/Problemas Intelectuais					
4- Perturbações emocionais ou de comportamento					
5- Multideficiência					
6- Deficiência auditiva / surdez					
7- Problemas motores					
8- Autismo					
9- Deficiência visual					
10- Síndrome de Asperger					
11- Surdo-Cegueira					
12- Sobredotação					

3. Dificuldades e Constrangimentos dos Professores do Ensino Regular face à Inclusão de Alunos com NEES.

1. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEES?

(assinale com X)

Sim

Não

2. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido a:

(assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

	Barreiras arquitetónicas
	Falta de equipamento pedagógico / didático adequado
	Turmas com elevado numero de alunos e, conseqüentemente, falta de tempo para dar aos alunos com NEE Significativas a atenção extra que necessitam.
	Ausência de articulação com profissionais de educação especial (psicólogos, terapeutas...)
	Inexistência de partilha de estratégias entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.
	Dificuldade de implementar o trabalho cooperativo entre os alunos com e sem NEE Significativas.

4. Perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.

1. Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem Opinião

Questões	1	2	3	4	5
1. Na sua opinião a escola está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.					
2. Os alunos com NEE Significativas não devem frequentar as classes regulares mas sim serem apoiados fora da sala de aula por professores especializados.					
3. Os alunos com NEE Significativas desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular.					
4. A inclusão de alunos com NEE Significativas na turma do ensino regular dificulta o trabalho do professor.					
5. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE Significativas na sala de aula, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.					
6. O professor do ensino regular não consegue dar resposta a todas as necessidades dos alunos com NEE Significativas sem o apoio do professor da Educação Especial.					
7. A inclusão de alunos com NEE Significativas nas classes regulares traz mais vantagens do que desvantagens.					
8. A inclusão de alunos com NEE Significativas nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais.					
9. A presença de alunos com NEE Significativas, na sala de aula, promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença.					
10. A formação de professores é uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva.					
11. Os alunos com NEE Significativas quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progredem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades.					

5. Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes do regular.

1. Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião.

1	2	3	4	5
Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca

Questões	1	2	3	4	5
1. Na planificação das atividades letivas das turmas com NEE Significativas tenho em atenção a informação que me é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...).					
2. Na planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com NEE Significativas faço uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação.					
3. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE Significativas utilizo materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos.					
4. Nas turmas onde há alunos com NEE Significativas, planifico as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos.					
5. Nas reuniões dos Conselhos de Turma colaboro na elaboração das adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE Significativas.					
6. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE Significativas.					
7. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE Significativas.					
8. Nas turmas onde há alunos com NEE Significativas tento proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com NEE Significativas, de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.					
9. Colaboro com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com e sem NEE Significativas.					
10. Promovo o trabalho em parceria entre alunos com e sem NEE Significativas para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos.					
11. Na lecionação das turmas com alunos com NEE Significativas intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.					

Gratos pela sua disponibilidade!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
SIGLAS E ABREVIATURAS	7
SUMÁRIO	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS	16
1. Conceito de Educação Especial.....	17
2. Evolução Histórica.....	19
2.1. A Era das Instituições.....	19
2.2. Integração Escolar.....	20
CAPÍTULO 2 – O MOVIMENTO DA INCLUSÃO	23
1. Conceito de Inclusão.....	24
2. A Filosofia da Inclusão.....	25
3. Vantagens da Inclusão.....	27
4. Limites e obstáculos que dificultam a Inclusão.....	29
5. Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa.....	31
6. Educação Inclusiva e Formação de Professores.....	34
CAPÍTULO 3 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	36
1. Conceito de NEE.....	37
2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	39
2.1. Necessidades Educativas Especiais Significativas.....	39
2.2. Necessidades Educativas Especiais Ligeiras.....	40
3. Classificação das NEE.....	41
3.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	41
3.2. Problemas de Comunicação.....	42

3.3. Deficiência Mental / Problemas Intelectuais.....	42
3.4. Perturbações Emocionais ou do Comportamento.....	42
3.5. Multideficiência.....	43
3.6. Deficiência auditiva.....	43
3.7. Problemas Motores.....	43
3.8. Outros Problemas de Saúde.....	43
3.9. Deficiência Visual.....	44
3.10. Autismo.....	44
3.11. Síndrome de Asperger.....	44
3.12. Surdo – Cegueira.....	44
3.13. Traumatismo Craniano.....	45
3.14. Crianças com “Sobredotação”.....	45
4. Intervenção com Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	45
4.1. A organização do Processo de Ensino aprendizagem.....	46
4.1.1. Criar um ambiente de interações positivas.....	46
4.1.2. Propiciar recepção à criança com NEE.....	46
4.1.3. Fomentar a amizade entre as crianças com e sem NEE.....	47
4.1.4. Promover a aquisição de comportamentos desejados.....	47
4.1.5 Implementar Práticas Educativas Flexíveis.....	48
4.1.6 Desenvolver a aprendizagem em Cooperação.....	48
4.1.7 Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação.....	48
4.1.8 Fazer ajustamentos e Adaptações Curriculares.....	49
CAPÍTULO 4 – ESTUDO EMPÍRICO.....	51
1. Metodologia.....	52
1.1. Formulação do Problema.....	53
1.2. Objetivos da Investigação.....	54
1.2.1. Formulação de Hipóteses.....	54
1.2.2. Identificação das variáveis.....	55
1.2.2.1. Variável Dependente.....	55
1.2.2.2. Variáveis Independentes.....	55
1.3. Tipo de Estudo.....	55
1.4. Amostra.....	56
1.5. Instrumentos de Investigação.....	57

1.5.1. Validação do Questionário.....	57
1.5.2. Versão Final do Questionário.....	58
1.6. Procedimentos.....	59
2. Resultados.....	61
2.1. Caracterização da Amostra.....	61
1. Dados Pessoais e Profissionais.....	61
2. Formação dos Professores para trabalhar com alunos NEES.....	63
3. Dificuldades na Implementação da Inclusão.....	66
4. Perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.....	68
5. Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.....	76
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	84
3. Discussão dos Resultados e Verificação das Hipóteses.....	85
LIMITAÇÕES.....	92
RECOMENDAÇÕES.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	95
Referências Bibliográficas.....	96
Legislação Referenciada.....	101
ANEXOS.....	102
Anexo 1 - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo.....	103
Anexo 2 - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas Levante da Maia.....	105
Anexo 3 - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas Napoleão Sousa Marques – Trofa.....	107
Anexo 4 - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Lousada- centro...	109
Anexo 5 - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Barcelos.....	111
Anexo 6 – Questionário.....	113
ÍNDICE GERAL.....	119