

FILIPA ALEXANDRA SEVERINO FLORÊNCIO

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 3.º CICLO
FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2019

FILIPA ALEXANDRA SEVERINO FLORÊNCIO

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 3.º CICLO
FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2019

*A percepção dos professores do 3.º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades
educativas especiais*

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Theresa Alexandra Sequeira Gonçalves

Copyright

Filipa Alexandra Severino Florêncio

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Agradeço ao professor doutor António Guerreiro, pelo modo como me orientou na elaboração deste trabalho e pela disponibilidade e incentivo.

Agradeço o contributo de todos os professores que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

Ao Agrupamento de Escolas, pelo acolhimento que me deu e a disponibilidade que demonstrou para poder elaborar esta investigação.

À minha amiga Dulce pela amizade, pelo incansável apoio e incentivo que sempre demonstrou em acreditar em mim.

Gostaria de agradecer à minha família, sobretudo ao meu marido Bruno, pela paciência, ajuda indispensável que permitiram a elaboração desta dissertação, um obrigada muito especial.

Agradeço também à minha filha Emília pela ajuda, compreensão, amor e afeto que recebi, um sincero obrigada por fazer de mim uma pessoa melhor.

À minha irmã Joana por estar sempre disponível e por me encorajar e ensinar que nunca é tarde para lutarmos pelo que acreditamos e demonstrar como podemos ser fortes.

Aos meus pais, à minha mãe Maria da Conceição por acreditar em mim e mostrar-se sempre disponível e prestável para me ajudar nesta caminhada e ao meu pai Francisco por me ter ensinado que o conhecimento nunca é demais e que com empenho e trabalho consegue-se chegar onde quisermos. Dedico-lhes este trabalho.

Um muito obrigada a todos.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo conhecer as perceções dos professores de ensino regular face à nova legislação, no caminho de uma escola inclusiva, e pretende compreender a perceção dos docentes relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 3.º ciclo do ensino básico. O quadro teórico aborda o enquadramento legal da inclusão educativa no contexto das escolas regulares, tendo em atenção os alunos com necessidades educativas especiais, e o papel dos professores do ensino regular e da educação especial.

No enquadramento metodológico, este trabalho de investigação estrutura-se segundo uma natureza qualitativa, no paradigma interpretativo, adotando uma amostra intencional, que serve como meio facilitador da investigação, conseguindo, desta forma, uma recolha de elementos e dados que ajudam e enriquecem a construção de um caminho de partilha de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Os dados recolhidos, junto dos professores de uma turma do 3.º ciclo do ensino básico, de um agrupamento de escolas do distrito de Faro, consubstanciaram-se em duas entrevistas semiestruturadas, uma no início do ano letivo (2018/19) e outra no final do mesmo ano letivo. Os dados resultantes das entrevistas foram tratados com análise de conteúdo, atendendo as dimensões de formação, inclusão e colaboração.

A análise dos resultados obtidos revela que os professores estão sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva e consideram-na vantajosa para todos os alunos. Todavia, consideram que, para a escola ser verdadeiramente inclusiva é necessário investir na formação de professores na área das necessidades educativas especiais tanto a nível da formação inicial como a nível da formação contínua. Os professores referem ainda que os alunos com necessidades educativas especiais se encontram integrados, mas não estão incluídos, e para que esta inclusão seja possível, afirmam que deverá existir uma maior colaboração entre docentes, um trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial, por forma a conseguir um ensino mais individualizado e o sucesso destes alunos, de todos os alunos.

Palavras-chave: Formação; Integração; Inclusão; Colaboração Profissional.

Abstract

This research work aims to understand the perceptions of regular education school teachers in relation to the new legislation, regarding an inclusive school. It also intends to understand the teachers' perception as to include pupils with special educational needs in the 3rd cycle of basic education. The theoretical framework addresses the legislation of educational inclusion in the context of regular schools, taking into consideration students with special educational needs and the role of regular education and special education teachers.

In the methodological framework, this research work is structured according to a qualitative nature, in the interpretative paradigm, adopting an intentional sample, which serves as a means of facilitating research, thus achieving a collection of elements and data that help and enrich the construction of a sharing path for the entire teaching and learning process. The data collected, from teachers of a 3rd cycle basic education class school in the district of Faro, were backed up by two semi-structured interviews, one at the beginning of the school year (2018/19) and another at the end of the same school year. The data, resulting from the interviews were treated with content analysis, taking into account the dimensions of training, inclusion and collaboration.

The analysis of the results reveals that teachers are aware of the benefits of the advantages of an inclusive school and consider it advantageous for all students. However, they regard that, for the school to be truly inclusive, it is necessary to invest in the training of teachers in the area of special educational needs both in the initial training and along their professional life. The teachers also mention that students with special educational needs are integrated, but are not included, and for this inclusion to be possible, they affirm that there should be a greater collaboration among teacher, there should be a collaborative work between teachers of regular education and special education, in order to achieve more individualized education and success of these students of all students.

Keywords: Training; Integration; Inclusion; Professional Collaboration.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
Educação inclusiva	3
O papel dos professores na educação inclusiva	13
Capítulo II – Estudo Empírico.....	23
Questões e objetivos de investigação.....	23
Natureza da Investigação	23
Participantes.....	25
Instrumentos de recolha de dados	26
Análise dos dados	28
Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados	30
Perceções dos professores sobre a educação inclusiva	30
Formação para a docência.....	30
Integração ou Inclusão	31
Colaboração Profissional	39
Conclusões.....	45
Referências Bibliográficas.....	50
Índice de Apêndices	54
Apêndice 1- Guião 1ª entrevista	55
Apêndice 2- Guião 2ª entrevista	57
Apêndice 3- Relatório de registos 1ª entrevista	58
Apêndice 4- Relatório de registos 2ª entrevista	71

Introdução

A escola de hoje deve promover a aprendizagem de forma a ajudar todas as crianças, com ou sem necessidades educativas especiais, no seu percurso de desenvolvimento pessoal e social, a fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e a interagir com o meio. A legislação em vigor no nosso país (Decreto-lei 54/2018) acompanha esta perspetiva, tendo em conta que assume os princípios orientadores da Declaração de Salamanca: “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas” (UNESCO, 1994, p.5).

A escola para todos reserva grandes desafios à escola de ensino regular, na medida em que as diferenças entre os alunos serão oportunidades para a promoção de um completo desenvolvimento de todos. A escola deve possuir um ambiente estimulante, responsivo e favorável, onde todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais é a melhor resposta, desde que as escolas lhes garantam respostas adequadas, já que aprendem a interagir com os seus pares, partilhando experiências pessoais, sociais e culturais. No entanto, para que exista uma efetiva inclusão, não basta frequentar a escola, é preciso que estes alunos participem ativamente nas atividades e na vida social e cultural da escola.

Cabe também à escola estar preparada para a inclusão, capacitando os seus professores para trabalhar com as diferenças em sala de aula e na escola. A relevância do papel do professor na aprendizagem dos alunos, através da promoção de atitudes positivas, na gestão da turma, com recurso a metodologias e práticas pedagógicas ativas, adequadas aos conteúdos e às características dos alunos, sustenta a importância do professor na criação de ambientes inclusivos, onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso educativo.

Com a presente pesquisa, pretendo estudar as concepções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico, na escola de ensino regular, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Pretendo analisar o modo como se está a processar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, num agrupamento de escolas. Mais especificamente, pretendo contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as percepções dos professores de uma turma do 3º ciclo do ensino básico, desse agrupamento, face à educação inclusiva.

Deste modo, espera-se conhecer as percepções dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, bem como os obstáculos, constrangimentos e aspetos positivos face a esta medida nas escolas. Para tal, irei tentar descrever essas mesmas concepções, os aspetos facilitadores e os obstáculos que encontram à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular.

Este trabalho integra, para além desta introdução, três capítulos, referentes à revisão da literatura e ao estudo empírico, e uma conclusão. O primeiro capítulo é dedicado à educação inclusiva, mais propriamente aos conceitos e à legislação. Nesta primeira parte, procura-se também desenvolver o papel dos professores do ensino regular e da educação especial na educação inclusiva. O segundo capítulo é constituído por cinco pontos, nos quais se apresentam as questões e objetivos de investigação, natureza da investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a análise de dados, com a respetiva análise e discussão à luz dos fundamentos teóricos. O terceiro capítulo discute os resultados tendo por referência três dimensões principais, a formação, a inclusão e a colaboração. Nas conclusões procura-se conjugar os resultados alcançados com a discussão teórica desenvolvida ao longo do trabalho.

Concluindo, pretendo com este estudo contribuir para a construção de escolas e sociedades verdadeiramente inclusivas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento o enquadramento teórico, evidenciando o conceito de educação inclusiva, o normativo a ela associado e demonstrando a heterogeneidade que este conceito trouxe às nossas escolas. Abordo também o papel dos professores na educação inclusiva.

Educação inclusiva

“No domínio da educação, o debate acerca da inclusão e da qualidade está na ordem do dia, quer em Portugal como no contexto internacional” (IGEC – Inspeção Geral da Educação & Ciência, 2016, p.15). Neste sentido, todos os países estão centrados neste modelo de educação, que se trata de uma recente conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de entreajuda e cooperação impera sobre todas as práticas educativas.

Esta educação nasce como uma construção multidimensional, procurando o combate das barreiras que existem na aprendizagem e na participação de todos os alunos, juntando múltiplas estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada um, que por sua vez

visam tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade (IGEC, 2016, p.15).

A escola inclusiva

é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

A *escola para todos* reserva significativos desafios à escola de ensino regular, ainda muito marcada pela homogeneização dos alunos, tendo em conta

que a educação inclusiva se baseia num

processo que reduz a exclusão e visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades. Assume-se que neste processo é responsabilidade do sistema de ensino, educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos (IGEC, 2016, p.18).

Assim, a

inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso das crianças e dos alunos em contextos educativos. Garantir a participação e o sucesso na aprendizagem implica potenciar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, garantindo-se desta forma o acesso ao currículo comum e o sucesso educativo (IGE, 2016, p.18)

Deste modo, a

educação inclusiva emerge como corolário de diversos princípios e valores estabelecidos em diversos tratados e legislação internacional, com destaque, desde logo para o direito humano à educação previsto no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948 citado por IGE, 2016, p.19)

A escola inclusiva é a nova conceção de escola, a que se defende atualmente, uma escola de qualidade para todos e para cada um. São estes os princípios orientadores do sistema educativo português, que pretendem ser continuados e intensificados na legislação com a proposta de alteração do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Conforme Rebelo (2011),

a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais vai continuar, portanto, a receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos (p. 12).

É extremamente importante o desenvolvimento de planos individuais, que facilitem a adaptabilidade dos alunos aos currículos académicos e orientem a transição para a sua futura integração social e profissional. É necessário

planificar e perspetivar o encaminhamento mais adequado a cada aluno, enquanto se procura sensibilizar e interagir com todos os agentes educativos que possam facilitar a construção e a prossecução do projeto de vida de cada aluno.

A articulação entre os docentes de educação especial e os professores do ensino regular é necessária para que seja possível a inclusão de alguns alunos que não correspondem às exigências do ensino regular, já que “a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados” (Silva, 2011, p.1). Os professores do ensino regular e os docentes de educação especial devem envolver-se para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

É no decreto-lei n.º 3/2008 que nos deparamos com a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas classes regulares, onde se responsabiliza a escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, como também o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Ainda neste documento se considera a educação especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiência físicas e mentais.

Ao professor de sala de aula é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, ao professor de educação especial cabe complementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras, as quais impedem ou limitam a participação dos alunos com autonomia e independência nas turmas do ensino regular.

Para tal articulação entre os docentes é imprescindível, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino, o desenvolvimento de uma partilha de recursos e materiais didáticos para dar resposta ao aluno com necessidades educativas especiais em sala de aula, garantindo que “o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de educação especial lá estar, seja também realizado

fora da sala, para a planificação e avaliação de modo mais efectivo e eficiente” (Silva, 2011, p, 3).

A efetividade dessa articulação passa pela inserção de medidas de educação especial no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA). Uma vez considerado como parte constituinte, os demais eixos de articulação entre ensino regular e a educação especial serão envolvidos e contemplados, e, conseqüentemente, os seus princípios combinados numa visão inclusiva de educação, visto que é neste documento que se “estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição” (Pacheco, 1996, p. 90):

O respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos (Niza citado por Resendes & Soares, 2002, p.56).

É desta forma que se valorizará o aluno, de acordo com as suas necessidades individuais no processo de aprendizagem. Conforme Rebelo (2011), “diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares” (p. 25).

A questão central nas escolas e para os professores é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Todos os alunos, independentemente das suas necessidades, têm “áreas fortes, capacidades e interesses próprios” (Heacox, 2006, p.138). Recorrer à diferenciação curricular significa dar resposta às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares são na maioria das vezes, muito significativas, no entanto, implicam o conhecimento do aluno e do seu meio envolvente de forma a responderem às suas características e necessidades.

Todos os alunos são diferentes, assim importa definir as implicações curriculares ao nível da organização social, espacial e distribuição dos alunos.

“A concretização das adaptações curriculares deveria poder contar com a colaboração do professor de educação especial e de outros técnicos especializados” (Correia, 1999, p.8), através de “selecção e/ou construção de materiais específicos, escolha, implementação e diversificação das actividades e estratégias, escolha de modalidades adequadas de avaliação, etc.” (*idem, ibidem*).

Os objetivos em educação especial são, frequentemente, mais vastos do que apenas o sucesso académico dos alunos. Na maioria dos casos, dos alunos abrangidos pela educação especial, os objetivos incluem também a socialização e a autonomia como metas de maior importância, portanto “a noção de currículo como uma descrição de conjuntos de conteúdos sobre os quais, o indivíduo deve ser avaliado para obter um determinado nível académico, não é mais adequada” (Leite, 2003, p.134).

“As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão” (Correia, 2005, p.47), por isso, para que todos os alunos possam vir a atingir os objetivos propostos pelos conteúdos curriculares é inevitável a “adaptação de estratégias e métodos de ensino para os alunos com Necessidades Educativas Especiais no sentido de lhes facilitar a aprendizagem” (Correia, 2005, p.48), numa articulação entre docentes, pois “a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser tida como o motor para a inclusão dos alunos com NEE” (Silva, 2011, p.3).

Novo enquadramento legislativo. O decreto-lei 3/2008 desde de início que, segundo algumas vozes, nomeadamente Correia (2008), não é reconhecido como um bom decreto, por várias razões, designadamente, utiliza a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que, segundo a investigação nesta área, é desaconselhada a sua utilização em educação, e atribui responsabilidades de coordenação aos docentes não especializados, “uma das maiores [falhas] é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou director de turma” (Correia, 2008, p.73), porque é do conhecimento geral que “o cepticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimentos a alunos com NEE nas suas salas de aula” (*idem*,

ibidem).

Segundo Correia (2008), este decreto deveria ser profundamente alterado ou mesmo suspenso, porque ao colocar limites ao atendimento a crianças e jovens, com necessidades educativas especiais, expõe a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Apesar disto, também a filosofia inclusiva é invertida quando está previsto que os alunos cujas deficiências são contempladas na lei possam realizar a sua escolarização em instituições de referência.

A 6 de julho surge o decreto-lei 54/2018, o qual vem corroborar críticas da investigação, revogando o decreto 3/2008:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (decreto-lei 54/2018).

Assim sendo, e dentro desta perspetiva, todos os alunos passam a ser únicos e cada um com as suas necessidades, acabando mesmo por mudar o conceito de aluno com necessidades educativas especiais, para alunos com medidas consoante a análise feita pela equipa multidisciplinar. Também com este novo decreto pretende-se que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME – Ministério de Educação, 2017) seja atingido por todos mesmo que com percursos diferenciados.

Primeiramente, os alunos são todos avaliados pela equipa multidisciplinar composta por um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino, que identifica as medidas de cada um dos alunos, elaborando o relatório técnico-pedagógico fundamentando a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais

de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação dos alunos, juntamente com o programa educativo individual, quando aplicável, que contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. Este programa educativo é complementado com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma profissão.

Todos os alunos no final do seu percurso escolar terão direito à emissão de um certificado e diploma de conclusão de escolaridade obrigatória, no entanto os alunos que seguem percurso escolar com adaptações curriculares significativas, no certificado constará o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.

A educação inclusiva através da promoção da participação dos alunos nos currículos, na cultura e nas atividades das suas escolas, minimiza os riscos de exclusão, mas para tal há que existir uma nova estruturação quer ao nível cultural, político e ao nível de práticas de modo a responder à diversidade dos alunos em cada escola. Desta forma, a educação inclusiva não é só para os indivíduos que sejam portadores de deficiência ou que sejam categorizados como alunos com necessidades educativas especiais, estes programas promovem também mais eficazmente o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, promovendo atitudes de cooperação que também terão consequências positivas na formação pessoal. Podemos afirmar que são vários os estudos que indicam que a presença de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular estimula as experiências e qualidade das aprendizagens de alunos em risco escolar e social, bem como de alunos com insucesso académico.

Em Portugal, o número de alunos com NEE a frequentar o ensino regular tem vindo a aumentar, no 3º ciclo em 2017 eram 26.102 e em 2018 eram 28.282

e prevê-se que nos próximos anos o número aumente, principalmente no ensino secundário (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Necessidades Especiais de Educação 2017/2018).

Esta integração por parte de todos faz com que se trabalhe para os alunos adquirirem mais competências, como capacidades de cooperação, entajuda e compreensão. A inclusão vai permitir um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas. Prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional (Correia, 2008).

Segundo Madureira e Leite (2003), torna-se mais vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas inclusivas, independentemente das diferenças e das dificuldades de cada um, mas para isto é necessário melhorar as respostas educativas para todos eles, implicando: (i) desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem; (ii) criar e implementar currículos adequados à população escolar; (iii) organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos; (iv) equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem atividades funcionais e significativas para os alunos; (v) desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere; e (vi) utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes.

Assim, uma escola procura gerir e responder às necessidades de todos os alunos da sua comunidade escolar num contexto flexível baseado no planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos (Morgado, 2003; Madureira & Leite, 2003). Segundo Vieira (2014), no seu estudo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, desde o pré-escolar ao ensino secundário,

a maioria dos inquiridos considera que é possível ensinar alunos com NEE dentro da mesma sala de aula do ER [ensino regular], mas esta realidade dificulta a tarefa do professor, que também é condicionada pela turma e pelo número de alunos que a constituem. No que diz respeito aos discentes, a presença dos alunos com NEE na mesma sala não prejudica a aprendizagem dos colegas e a sua pode beneficiar por estarem em

conjunto. (...). No que concerne ao sucesso dos alunos com NEE, os questionados confirmam que o ED [ensino diferenciado] garante a sua aprendizagem e as medidas de que podem usufruir promovem o seu sucesso (p. 100).

Tendo em conta um outro estudo de Roque (2017), com alunos do 2º ciclo, também se verificaram benefícios na inclusão destes alunos numa perspetiva de aprendizagem colaborativa:

durante o período em que se promoveu a AC [aprendizagem colaborativa], se verificou um progresso, na maioria dos alunos, no desempenho das competências sociais. Os alunos passaram a manifestar competências (elogio, encorajamento e agradecimento) que eram praticamente inexistentes, e aumentaram a frequência de outras competências já adquiridas, mas pouco desenvolvidas (pedir ajuda, auxiliar, opinar). No que diz respeito ao rendimento académico, o trabalho cooperativo revelou-se uma atividade que possibilitou aos alunos potenciar aprendizagens académicas com a ajuda e colaboração dos colegas mais competentes através de tarefas partilhadas, favorecer a participação dos alunos menos capazes, ajudando-os na superação das suas dificuldades (p. 79).

Fernandes (2017) chegou à conclusão no seu estudo de caso de inclusão de crianças com síndrome de down no ensino regular, no ensino básico, que existem fatores que influenciam o sucesso dos alunos com NEE, nomeadamente, “o uso de uma metodologia diferenciada e o PEI como instrumento facilitador do trabalho com as crianças com NEE” (p. 44). E que estes foram fatores cruciais para o sucesso destes alunos estudados.

Num outro estudo realizado com uma criança com NEE através do Programa com os Pares, com o reforço visual e social, através de modelos dos pares, Alves (2016) considerou que “o que se destacou foi o bem estar obtido pelo aluno, numa abordagem que integra os seus pares como modelos, ao adquirir competências de inclusão através da integração social” (p. 87). Também verificou que “o aluno está agora muito mais integrado do que inicialmente, já não rejeita a companhia nem as interações com os seus pares, vai para o recreio sem se isolar, e não procura o refúgio da sala de aula” (p. 88).

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EADSNE, 2014) elaborou um relatório com diversos estudos que descrevem os benefícios da inclusão para os alunos sem incapacidades. Esses

benefícios incluem:

[o] aumento da valorização e aceitação das diferenças individuais e da diversidade, respeito por todas as pessoas, preparação para a vida adulta numa sociedade inclusiva e oportunidades para dominar atividades praticando e ensinando outros. Tais efeitos estão também documentados numa investigação recente, por exemplo, da autoria de Bennett e Gallagher (2012) (Agência Europeia, 2012, p. 8).

e

o impacto positivo das colocações em contextos inclusivos de alunos com incapacidades é registado por investigações como as realizadas por MacArthur et al. (2005) e de Graaf et al. (2011). Este impacto inclui relações e redes sociais melhoradas, modelos dos pares, maior sucesso, maiores expectativas, maior colaboração entre os profissionais da escola e melhor integração das famílias na comunidade (Agência Europeia, 2012, p. 8).

Assim, os "benefícios adicionais podem incluir acesso a mais amplas oportunidades curriculares e reconhecimento e acreditação do sucesso" (Agência Europeia, 2014, p. 13).

Num outro relatório da Agência sobre a prática inclusiva nas escolas secundárias em 2005, salientou que todos os alunos – incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais – têm demonstrado evoluir na aprendizagem quando o seu trabalho é, sistematicamente, planeado, supervisionado e avaliado e que

Todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação e as necessidades do aluno que está a aprender são abordadas de melhor forma por um par cujo nível de compreensão esteja apenas ligeiramente acima do seu próprio nível (Agência Europeia, 2005, p. 18).

Através destes estudos apercebemo-nos do quanto a inclusão destes alunos traz benefícios e não prejudica em nada os outros. Mas há que tomar em atenção que estar incluído é mais do que a presença física, é o aluno sentir que pertence à escola e esta responsabilizar-se por ele. Tal como refere Rodrigues (2000),

a Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva

assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Colocar os alunos em contextos separados de aprendizagem, tendo por base o apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam (Leitão, 2006).

Assim, trabalhar com grupos heterogéneos é o desafio para todos os professores e para as escolas. Um grupo diversificado de alunos exige estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. As estratégias possíveis que podem ser implementadas nas turmas para gerir a diferença e apoiar os mais e os menos capazes passa pelos objetivos bem determinados, métodos de ensino e de aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de grupos.

O papel dos professores na educação inclusiva

A perspetiva da inclusão funcional da educação especial no sistema regular de ensino aborda o papel do docente de educação especial como um agente de mudança, na medida em que deve conseguir estabelecer no ambiente educativo, um contexto de colaboração entre os vários intervenientes no processo escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

O professor de educação especial, não tem, nem pode ter, como função resolver ou ocupar-se isoladamente dos problemas dos alunos abrangidos pela educação especial. Pretende-se uma efetiva inclusão escolar, passando por desencadear processos de colaboração no sentido de permitir que cada aluno evolua de acordo com as suas possibilidades, apesar das suas dificuldades.

Porém, um processo de ensino cooperativo é um trabalho complicado e trabalhoso, como refere Silva (2011) existem dificuldades que se colocam à realização da articulação entre os docentes “passam, grosso modo, pela escassez de tempo” que impedem “momentos de trabalho em articulação na planificação

e construção de materiais” (p. 3).

A maioria dos alunos com necessidades educativas especiais tem um Projeto Educativo Individual (PEI) e a atividade do professor deve ter como base as informações e recomendações nele apresentadas. O PEI tem como objetivos: (i) Identificar objetivos de aprendizagem, respostas e medidas educativas de apoio a implementar; (ii) Identificar objetivos ao nível de outras dimensões da funcionalidade do aluno com impacto nos processos de aprendizagem, bem como as respetivas respostas e medidas de apoio a implementar; e (iii) Contratualizar objetivos, respostas e medidas de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da funcionalidade, envolvendo o aluno, o encarregado de educação, a escola e o CRI (centro de recursos para a inclusão).

É elaborado tendo em conta vários participantes, nomeadamente, o aluno, o encarregado de educação e outras pessoas relacionadas com o aluno, o docente titular de turma/ diretor de turma/ outros docentes, o docente de educação especial, o psicólogo do Agrupamento de escolas e o/s técnico/s do CRI. Este é um documento formal e visa a estabilização da informação previamente recolhida e analisada, bem como a consolidação de um quadro comum partilhado entre todos os intervenientes acerca do aluno e das suas interações com os contextos.

Para que haja desenvolvimento dos alunos deve existir um trabalho de parceria entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, de forma a adequar atividades diferenciadas aos diferentes alunos e às suas necessidades específicas evidenciadas no seu PEI, visto que “o professor não precisa de desenvolver atividades estratificadas separadas para estes alunos, em vez disso, deve modificar as atividades, de forma a torná-las mais adequadas para eles” (Heacox, 2006, p. 134).

Segundo Kronberg (2003), as competências dos professores de ensino regular são: (i) colaborar com os técnicos de educação especial para que deste modo, possam planear atividades para todos os alunos, em especial, os alunos com NEE; (ii) assumir o papel de professor-base de todos os alunos; (iii) ser o impulsionador para a existência de um ambiente positivo na sala de aula para

que todos os alunos se sintam confortáveis e confiantes, assumindo aquele espaço como seu; (iv) reconhecer as necessidades e potencialidades que os alunos com NEE demonstram no seu desempenho escolar; (v) manter contacto com a restante equipa multidisciplinar, sobre o desenvolvimento no percurso académico do aluno; (vi) privilegiar a flexibilização curricular na sala de aula, fazendo sempre que necessário, adequações nas práticas pedagógicas; e (vii) incentivar a relação social dentro da sala de aula, propondo atividades que conduzam ao trabalho em grupo ou pares.

O professor de educação especial funciona como um elemento essencial nesta parceria, pois tem conhecimentos, é profissionalizado e dotado de competências próprias, necessárias para o trabalho elaborado com os alunos. Segundo Correia (2008) este trabalho colaborativo deve ser entendido como “serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com fim de maximizar o seu potencial” (p. 19). Deste modo, o professor de educação especial deve analisar o currículo, propostas de trabalho, estratégias que o professor do regular determinou para a turma, interagindo com os outros professores da turma mostrando disponibilidade para prestar apoio a todos.

Tendo em conta o mesmo autor, o professor de educação especial estando inserido numa equipa de colaboração, deve: (i) ter em conta a adaptação do currículo estipulado para todos para ajudar na aprendizagem de alunos com NEE; (ii) sugerir, junto dos restantes docentes, um apoio complementar e personalizado ao aluno com necessidades específicas; (iii) fazer a adequação dos instrumentos de avaliação às capacidades do aluno, de forma que este consiga demonstrar as competências adquiridas; e (iv) realizar a autoformação para que possa estar atualizado das variadas formas de resposta para um ensino mais eficaz e capaz de conduzir o aluno ao sucesso.

A colaboração entre profissionais do ensino regular e da educação especial pretende flexibilizar os conteúdos e estratégias de modo a que o aluno com NEE esteja integrado e incluído. Neste sentido,

são as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores.

Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento (Batista & Mantoan, 2007, p. 17).

O trabalho do docente torna-se vital na inclusão, na medida que evidencia o aluno como um ser que apesar de suas limitações é capaz de aprender, de ensinar e de desenvolver-se como um todo.

O professor é apresentado como a peça-chave para a mudança de atitude face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas. Da sua postura, mentalidade, empenho e vontade dependem diretamente os alunos com NEE nas escolas no que concerne à sua inclusão. O papel do professor é também o de ampliar os currículos, levando a que estes se flexibilizem, tendo em conta as diferenças dos alunos, destacando a inclusão como inserção social, que pretende ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, fomentando uma escola integrada na inclusão. De acordo com Werneck (1997), a inclusão significa “humanizar caminhos”. Deste modo e tendo em conta o processo de inclusão, é de grande importância a formação dos professores, para que haja as transformações necessárias exigidas pela educação inclusiva.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (Pimenta, 2002, pp. 131-132).

Muitos professores sentem-se desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com alunos “diferentes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Vayer e Rocin, 1992; Glat, 1995; Bruce e Bergen, 1997, citados por Silva, 2001), pois não há uma fórmula correta para lecionar diante das especificidades que cada aluno apresenta, sendo o aluno com deficiência ou não.

Segundo Zimmermann (2008),

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e

atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (p. 01).

Mas esta questão dos professores não se sentirem confortáveis, prende-se com o facto da falta de preparação que dizem ter (Godofredo, 1992, citada por Glat, 1995; Ainscow, 1998), daí a importância da formação que, segundo Roldão (2009), é a ação de conduzir e levar a efeito esse processo de fazer aprender que desde sempre constitui a marca distintiva da profissão docente. Assim, pode-se entender a formação como uma resposta para esta inclusão como fator de reflexão, crescimento e partilha para alcançar-se diferentes metodologias e estratégias no processo de ensino e de aprendizagem. Para Freire (1996), a reflexão crítica deve constituir-se como orientação importantíssima para a formação dos professores.

Imbernón (2001) acrescenta, sobre a formação e reflexão, que

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (p. 48-49).

Também Freire (1996) afirma que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. “O “seu distanciamento epistemológico da prática” “enquanto objeto e análise, deve dela” aproximá-lo” ao máximo. (p. 43-44)

Verifica-se que para este autor a teoria precisa de ser próxima da realidade para que o resultado seja satisfatório; para ele é necessário que a teoria seja colocada em prática. Deste modo, a formação contínua é um fator relevante para que o professor seja qualificado e atenda às necessidades dos seus alunos.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos docentes, porque exige que reflitam e alterem a sua forma de ensinar e suas estratégias de ensino e de aprendizagem, adotando uma atitude mais recetiva e aberta tendo em conta cada aluno, com o intuito de encontrar potencialidades nesses alunos. De acordo

com Mittler (2003), “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (p. 35).

Neste sentido, a escola deve dar resposta às crianças e jovens que apresentam NEE através dos meios necessários, facultando as condições indispensáveis para a sua integração, procurando sempre entender o potencial de aprendizagem, o perfil individual, tendo em conta que as capacidades destes jovens só se desenvolverão se forem adequadamente estimuladas.

Sabe-se que sem diferenciação pedagógica não se pode falar de inclusão. Todavia, se a diferenciação não for inclusiva, ou seja, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é totalmente diferente relativamente ao que se passa com o resto da turma, este aluno está inserido na turma, mas não está incluído. Isto quer dizer que estes alunos, apesar das suas problemáticas muito complexas, devem, tendo em conta as suas capacidades, participar nas atividades, desde que possível. Para tal, os professores devem criar ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, mas tendo em conta que a diferenciação é uma forma de organização de trabalho na aula.

Na perspetiva de Perrenoud (2002), os alunos podem aprender juntos, embora com objetivos, tempos e processos diferentes. O autor afirma:

Não estamos falando da individualização do ensino, e sim dos percursos de formação, ou seja, de experiências formadoras presentes nos mesmos. Quando as pessoas pegam o metrô, raramente estão sozinhas, mas cada uma delas segue seu próprio itinerário. Elas encontram outros passageiros, percorrem um trecho do caminho com eles e depois se separam, porque suas rotas são diferentes. Portanto, não se trata de transformar a escola em uma série de “aulas particulares”, nem de colocar cada aluno diante de uma tela. O caminho que é individualizado, não a relação pedagógica (p. 41).

Assim, conseguimos perceber que cada um tem o seu ritmo e tempo para aprender, uns mais rápidos, outros mais lentamente e precisam de mais tempo, enfim, cada um possui as suas peculiaridades que têm de ser consideradas, mesmo que seja necessário utilizar outras estratégias, porque não existe apenas uma forma de ensinar.

Segundo Moraes (2003),

o conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da estruturação, por meio da transmissão estruturadora do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelo professor (p. 51).

É de salientar que a inclusão traz vantagens não só para os alunos com NEE, mas também para toda a comunidade escolar. No que diz respeito aos professores estes apoiam-se nos seus colegas de educação especial para irem buscar os conhecimentos sobre as problemáticas com que se deparam nas turmas e saber como interagir com cada uma delas (Lavrador, 2010).

Neste sentido, Nogueira (2001) ressalta:

Para sua prática se faz necessária uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. Exatamente este é o grande problema: estar aberto aos seus não saberes. Sem a postura de humildade e reconhecimento de seus não saberes, diante dos seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas (p. 120).

Correia (2008) afirma que o trabalho cooperativo reduz o estresse, permite uma melhor supervisão dos alunos e impede o isolamento a que muitos docentes estão sujeitos. Outra vantagem enunciada é que os ambientes inclusivos parecem melhorar a atividade profissional e a vida pessoal da classe docente. Contudo, Silva (2009), diz que:

Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil (p.148).

É também por esta razão que a formação contínua de professores, neste âmbito, é fulcral para que não haja uma continuação de um trabalho elaborado com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento. Todo este trabalho é de extrema importância e todo ele só faz sentido se desenvolvido com os vários intervenientes, mas a tónica está no trabalho entre professores dentro da escola. Roldão (2009) defende que o trabalho colaborativo se assume como um “conceito-chave” na gestão curricular feita pelos professores na escola. A autora salienta tal argumento chamando a colaboração de “cimento organizacional”, imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola.

O professor é como que um mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe-lhe promover situações pedagógicas para que os alunos com necessidades educativas especiais progridam em relação às suas competências afetivas, sociais e intelectuais. Deste modo, o professor tem o papel de desenvolver as capacidades intelectuais e sociais do aluno, a partir de uma planificação que contemple toda a turma, sem distinção. Mas para isto, o professor tem de alterar muitas vezes as suas estratégias. Segundo Nóvoa (1992),

O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorando, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível (p. 98).

Entende-se que é muito importante o professor acompanhar as mudanças que acontecem na educação, com a finalidade de refletir sobre as suas metodologias de ensino. O docente tem a necessidade de perceber os conflitos e as dificuldades que permeiam todo o processo, a fim de saber como interagir consoante as necessidades de cada aluno.

Ao se colocar todos os alunos com NEE em salas de aula do ensino regular tem de se refletir e implementar dinâmicas inerentes a todo o processo educativo numa corresponsabilização e envolvência dos professores e restantes intervenientes da comunidade educativa. Assim, e tendo em conta esta filosofia de escola, não é apenas importante conhecer a problemática do aluno, mas

essencialmente o que se faz com ele e como se faz para promover o seu sucesso escolar:

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EADSNE, 2005) elaborou um estudo sobre as práticas de aula em vários países da Europa, identificando algumas estratégias impulsionadoras de inclusão em escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nomeadamente: (i) Ensino cooperativo – os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e também com outros profissionais exteriores à escola; (ii) Aprendizagem cooperativa – tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros quando têm níveis de capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto; (iii) Formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas (necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula); (iv) Estratégias alternativas de aprendizagem; e (v) Planificação do ensino para alunos com NEE (com base na caracterização destes) – ensino por áreas curriculares que pode implicar mudança na organização do espaço e do currículo. Com este estudo conclui-se que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os alunos” (EADSNE, 2005, p. 4).

A inclusão pode ser trabalhada de diferentes formas e a diferentes níveis, mas, em último caso, é o professor que tem de lidar com a diversidade na sala de aula e adaptar ou preparar o currículo para conseguir dar respostas às necessidades de todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE. Assim, podemos dizer que a gestão da diversidade é o elemento crucial na sala de aula. Para conseguir trabalhar com a diferença na sala de aula, o professor precisa da ajuda ou apoio de outros colegas (mais especificamente de professores especializados) ou de outros profissionais. Por vezes, um professor da turma não consegue dar o apoio específico e necessário a um aluno com NEE. É aqui que

os outros professores ou técnicos devem entrar, mergulhando no desafio da flexibilidade, do planeamento das atividades e o da cooperação.

Portanto, podemos constatar que a educação inclusiva, segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EADSNE, 2003), “implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula, conduz aos desafios colocados pelo ensino cooperativo (a nível da sala de aula), pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores da escola e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio” (p. 21).

Na mesma linha de pensamento, Silva, Veloso & Keating (2014), afirma que:

No ambiente escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva. Esta envolve a possibilidade e a concretização de significativas interações para todos, tornando possível construir uma escola em que as relações e práticas pedagógicas sejam menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos (p. 16).

Neste sentido, fica evidenciado que todos os que fazem parte da escola são importantes no processo inclusivo. É necessário que se construa no ambiente escolar um trabalho coletivo, marcado pela união, humildade e no companheirismo, para contribuir para o bem-estar de todos os que fazem parte deste meio. A escola inclusiva tem sido e continuará a ser um caminho importante para alcançar a diversidade, mediante uma escola que ofereça respostas a todos os alunos, ao grupo turma, enquanto atende às necessidades de cada um.

Capítulo II – Estudo Empírico

Neste capítulo apresento o enquadramento metodológico com as metodologias adotadas, tendo em conta os objetivos, numa abordagem qualitativa. Descrevem-se os participantes no estudo, identificando a turma, os alunos com NEE e os professores. Dá-se a conhecer também os instrumentos utilizados para a recolha de dados, as etapas da recolha e por último como foram analisados os dados recolhidos.

Questões e objetivos de investigação

Este estudo partiu da seguinte questão de investigação: Quais as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular? A partir da questão de investigação base, defini como objetivo geral contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as perceções de professores de uma turma do 3.º ciclo do ensino básico, de um agrupamento de escolas, face à educação inclusiva. Como objetivos específicos pretendo averiguar se as perceções destes docentes alteram tendo em conta fatores como: o tempo de serviço docente, a formação recebida em necessidades educativas especiais e qual a sua perceção sobre esta problemática, ajudando com os resultados obtidos para uma reflexão de todos os envolventes no processo de inclusão.

Natureza da Investigação

A investigação em ciências sociais tem como objetivo conhecer uma realidade social, assim devemos construir instrumentos tendo em conta as nossas necessidades, vivências e interesses que nos proporcionem informação sobre um objeto de estudo. A escolha das regras metodológicas a utilizar tem como finalidade o modo de obtenção de respostas. Para desenvolver esta investigação optámos por uma metodologia qualitativa, uma vez que os seus pressupostos básicos se adaptam às finalidades da pesquisa proposta, que é de natureza descritiva e interpretativa:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa com um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu, nas décadas de 1940 e 1970, por meio do surgimento de novos estudos e a sua divulgação. Para os autores a investigação qualitativa detém cinco linhas características que são: (i) o ambiente natural como fonte direta, (ii) o investigador é o instrumento principal, (iii) considera-se uma investigação descritiva, (iv) o processo é a parte mais interessante do processo para os investigadores (analisando os dados de uma maneira indutiva), e por fim, (v) o significado tem uma grande importância na investigação qualitativa.

Os autores referem, a partir dos seus estudos, que os investigadores fazem uso de uma parte do tempo de pesquisa para analisar questões importantes, (re)formular hipóteses, conceitos e teorias. Salientam a importância do pedido de permissão aos responsáveis da instituição para obter acesso à pesquisa de campo e à apresentação de um plano aberto de trabalho, facilitando o acompanhamento das novas descobertas e a socialização das mesmas.

Severino (2007), na pesquisa de campo, ressalta que o objeto é a fonte da investigação e deve ser estudado no espaço em que a pesquisa está a ser realizada, ou seja, os fatos e os fenómenos devem ser observados exatamente como ocorrem no real, não havendo intervenções do investigador. Deste modo o autor aconselha que:

O objeto/fonte é abordado em seu meio próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até aos estudos analíticos (Severino, 2007, p. 123).

Assim, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto com os participantes

na busca em obter informações, compreender os seus diversos aspetos, descobrir novos fenómenos e suas relações em um trabalho intensivo de campo (Severino, 2007).

Participantes

Os participantes neste estudo são os professores do conselho de uma turma do 7º ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas do distrito de Faro. Os professores (nomes fictícios) constituintes do conselho de turma são: André, Educação Física, 21 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; Carla, Matemática, 24 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; Carlos, Geografia, 23 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; Guida, Ciências Naturais, 17 anos de serviço, com formação específica em educação especial; Inês, Francês, 19 anos de serviço, com formação específica em educação especial; Mariana, Físico-química, 24 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; Marília, Inglês, 38 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; Martim, Educação Visual, 31 anos de serviço, sem formação específica em educação especial; e Sara, Português, 5 anos de serviço, com formação específica em educação especial.

O tempo de serviço dos professores é variado, entre 5 e 38 anos, sendo que a maioria tem pelo menos 20 anos de serviço docente. Existem três professores com formação específica em educação especial, particularmente os que têm menos de 20 anos de serviço docente.

Turma do 7.º ano. O estudo centrou-se numa turma do 7º ano, constituída por vinte e dois alunos, quinze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Existem cinco alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente (nomes fictícios), Alexandre apresenta dificuldades cognitivas; Carlos apresenta dislexia; Márcio apresenta dislexia e disortografia; Paulo apresenta dislexia; Santiago apresenta dislexia, disortografia, disgrafia e ligeiro Síndrome de Asperger.

O comportamento da turma em todos os períodos letivos foi considerado suficiente, pois são alunos muito conversadores e muito infantis. Em relação ao

aproveitamento foi considerado bom, todos os vinte e dois alunos transitaram e apenas três obtiveram níveis inferiores a três. Importa ainda registrar que oito alunos desta turma foram propostos para prémio de mérito pelo seu aproveitamento escolar. Quanto à assiduidade foi boa, embora se tenham registado algumas faltas de pontualidade aos primeiros tempos da manhã, a grande maioria dos alunos falta apenas quando está doente.

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados selecionado foi a entrevista semiestrutura, dado que permite a existência de processos fundamentais de comunicação, que “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), para além de poder existir um reforço às perguntas, de forma a que a questão seja bem explícita.

Este instrumento é composto por perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de ir falando sobre o tema. Assim sendo, existe um conjunto de perguntas pré-definidas, mas o entrevistador tem toda a legitimidade para poder fazer outras questões consoante o interesse e respostas do entrevistado, dando uma maior flexibilidade e um maior direcionamento do tema em questão, dado que “a entrevista semiestruturada permite a manifestação livre do entrevistado, valorizando a presença do pesquisador e permitindo um diálogo que oferecerá todas as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado, a partir de um esquema básico, não rígido” (Ferreira, 2009, p. 15).

O papel do entrevistador centra-se em dirigir, tentando esclarecer questões que não ficaram tão bem explicadas e fazendo com que o entrevistado vá dando respostas sobre o tema em questão. Este instrumento permite recolher as opiniões dos entrevistados sobre formação, práticas utilizadas e operacionalização da legislação em vigor.

No âmbito deste estudo, realizei duas entrevistas, áudio gravadas, uma no início do ano letivo e outra no final (2018/2019), a cada um dos professores.

A primeira entrevista (Apêndice 1) foi estruturada em nove blocos, distribuídos da seguinte forma: (i) Apresentação do estudo, legitimação da entrevista e motivação, procurando informar as linhas gerais da entrevista e solicitar a colaboração dos entrevistados, evidenciando a importância do seu contributo e assegurando a confidencialidade das informações prestadas. Por último, obter alguns dados do entrevistado relevantes para o estudo; (ii) Elementos sobre formação para a docência de alunos necessidades educativas especiais e a sua importância ou não; (iii) O conceito de necessidades educativas especiais e problemáticas, no sentido de como adquirem este conhecimento, através de quem ou do quê; (iv) A percepção da integração dos alunos necessidades educativas especiais; (v) Conhecimentos sobre a nova legislação; (vi) A percepção sobre a relação existente entre a educação especial e os professores do regular e a idealizada; (vii) A avaliação no processo de ensino e aprendizagem, as adequações realizadas ou não e partilhas com os outros professores; (viii) As formas de apoio existentes para os alunos necessidades educativas especiais dentro e fora da sala de aula; e (ix) Agradecimentos e conclusão da entrevista, onde alguns dos entrevistados efetuaram uma síntese da sua opinião sobre a integração dos alunos necessidades educativas especiais e se efetuou os agradecimentos, reforçando ainda a importância do contributo dos entrevistados para o estudo em causa e a confirmação da anonimização dos dados.

A segunda entrevista (Apêndice 2) realizou-se com o objetivo de concluir a recolha de dados e elaborar um balanço global. Foi estruturada com três blocos divididos da seguinte forma: (i) Relembrar os objetivos do estudo; (ii) Compreender a percepção dos professores sobre a nova legislação e que implicações teve na sua prática; (iii) Agradecimentos e conclusão da entrevista, onde alguns dos entrevistados efetuaram uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido com os alunos e se efetuaram os agradecimentos, reforçando ainda a importância do contributo dos entrevistados para o estudo em causa.

As entrevistas foram todas agendadas antecipadamente com todos os entrevistados e foram esclarecidos os objetivos das mesmas, os aspetos de anonimização, confidencialidade e utilização da informação recolhida. Todas as entrevistas foram realizadas na escola e no tempo disponibilizado por cada um

dos professores. As entrevistas aconteceram num tempo médio de cerca de 15 minutos para a primeira entrevista e de cerca de oito minutos para a segunda entrevista, com algumas diferenças entre os professores. O professor André, Educação Física, foi entrevistado na primeira entrevista no tempo de 13 minutos e 10 segundos e na segunda entrevista em 8 minutos e 45 segundos. O professor Carlos, Geografia, na primeira entrevista utilizou o tempo de 9 minutos e 55 segundos e na segunda entrevista 3 minutos e 31 segundos. A professora Carla, Matemática, foi entrevistada no tempo de 18 minutos e 35 segundos na primeira entrevista e na segunda em 18 minutos e 20 segundos. A professora Guida, Ciências Naturais, fez a sua primeira entrevista em 8 minutos e 51 segundos e na segunda 3 minutos e 50 segundos. A professora Inês, Francês, precisou de 8 minutos e 10 segundos na sua primeira entrevista e na segunda de 4 minutos e 15 segundos. O professor Martim, Educação Visual, foi entrevistado na primeira entrevista durante 14 minutos e 5 segundos e 11 minutos e 8 segundos na segunda. A professora Marília, Inglês, elaborou a sua primeira entrevista em 12 minutos e 40 segundos e a segunda em 5 minutos e 9 segundos. A professora Mariana, Físico-química, utilizou 12 minutos e 30 segundos na primeira entrevista e 6 minutos e 47 na segunda. Por fim, a professora Sara, Português, foi entrevistada na primeira entrevista durante 12 minutos e 40 segundos e 6 minutos e 5 segundos na segunda entrevista.

Análise dos dados

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que tem vindo a ser empregue com regularidade nas pesquisas qualitativas. A técnica de análise de dados é um processo que “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194), fazendo parte de uma metodologia de interpretação. Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades. Em relação à escolha do procedimento de análise de dados:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006, p. 98).

A análise abrange o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades e categorização, bem como a descoberta de aspetos importantes e do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). A análise de dados inclui uma análise de conteúdo, isto é, "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2013, p. 44). No presente estudo, a informação foi tratada através da análise de conteúdo, das entrevistas semiestruturada, sendo "uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador" (Silva & Fossá, 2015, p. 2).

Deste modo, primeiramente os dados recolhidos foram organizados em forma de tabela, compreendendo tempo de gravação, assunto, bem como, a questão da pesquisa (Apêndice 3 e 4). Procurei analisar as questões idênticas dos entrevistados, bem como as apreciações relativas a cada categoria apresentada, tentando demonstrar de forma fidedigna as suas opiniões através da apresentação de excertos/fragmentos dos registos retirados das entrevistas.

Deste modo, depois de agrupar os excertos/fragmentos das entrevistas por conceitos, temas por categorias, tentei perceber como o tema, conceito foi entendido pelos participantes. Também tentei analisar as semelhanças e as diferenças entre o grupo de professores participantes. Procurei descrever as diferentes opiniões investigadas a partir da informação organizada (Rubin e Rubin, 2005). Após uma primeira leitura do registo das entrevistas, sob a forma de relatório, procedeu-se à categorização dos dados das entrevistas selecionando três grandes temas particulares, significativos: i) Formação para a docência; ii) Integração ou Inclusão e iii) Colaboração profissional.

Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados

Neste capítulo apresento os resultados da análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas.

Percepções dos professores sobre a educação inclusiva

Procurei analisar as respostas dos professores entrevistados, bem como as suas apreciações relativas a cada temática apresentada, tentando relatar de forma fidedigna as suas opiniões através da apresentação de excertos dos registos das falas retirados das entrevistas. Deste modo, após uma organização dos excertos das entrevistas, unidades de sentido, por categorias, uniformizei os dados em três temas tentando caracterizar as percepções dos professores sobre a educação inclusiva, analisando as semelhanças e as diversidades entre o grupo de participantes. Neste sentido, optei por organizar este capítulo de acordo com as categorias selecionadas após leitura dos registos de fala das entrevistas e agrupando-as em três temas: (i) Formação para a docência; (ii) Integração ou Inclusão e (iii) Colaboração Profissional.

Formação para a docência

Os docentes referem que não tiveram qualquer formação no âmbito da sua formação inicial aquando da licenciatura. Contudo, o professor Carlos [Geografia] defende que seria importante formação específica na formação inicial: “é muito importante na formação inicial” [Entrevista inicial].

A professora de português considera que a sua formação específica em deficiências cognitivas e fisiopatologia da linguagem foi uma mais-valia para a sua atividade: “são formações boas e que me deram ferramentas para utilizar agora com os meus alunos” [Sara, português, entrevista inicial]. Também a professora de ciências naturais partilha da mesma opinião, pois frequentou várias formações contínuas nesta área e uma pós-graduação em necessidades educativas especiais que diz ser: “uma mais-valia que me ajudaram, aprendi estratégias e instrumentos para trabalhar com estes alunos” [Guida, ciências

naturais, entrevista inicial].

A professora Carla [Matemática] realça a importância da formação nesta área específica, ainda mais com a nova legislação: “É muito importante ter formação nesta área e com o novo decreto faz todo o sentido, porque de facto é uma lacuna na formação inicial” [Entrevista inicial]

A experiência profissional para estes professores também foi considerada importante, no sentido em que foram adquirindo experiência a trabalhar com estes alunos. Segundo, o professor André [Educação física], este adquiriu experiência com a prática, em trabalho colaborativo: “com a troca de experiências com os meus colegas” [Entrevista inicial].

Em suma, está patente através destes docentes que a formação é uma questão bastante importante, quer seja na formação inicial quer depois na formação contínua ou mesmo específica. Neste sentido, dever-se-á apostar cada vez mais na formação nesta área dado que o conhecimento dos vários tipos de Necessidades Educativas Especiais e das suas problemáticas auxiliam o professor a compreender melhor estes jovens e a adequar as suas metodologias de ensino aos mesmos.

Integração ou Inclusão

Os docentes afirmam que têm o conhecimento das problemáticas dos seus alunos no início do ano letivo, na primeira reunião de conselho de turma, pelo diretor de turma, e que tentam saber quais são as medidas que estão abrangidos. No entanto, a professora Carla [Matemática] refere sentir que é insuficiente a informação transmitida e por isso lê os Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos: “o feedback é dado pelo diretor de turma no início do ano, que é insuficiente para mim, e vou ver os PEI para ver quais são as medidas” [Entrevista inicial].

Inclusão na turma. Todos os professores consideram que os alunos da turma estão integrados de alguma forma. O professor Martim [Educação visual] refere que os alunos estão integrados na turma: “os miúdos não têm dificuldades de integração na turma” [Entrevista inicial]. A professora Carla [Matemática]

partilha da mesma opinião, pois afirma que “os alunos já vêm integrados nas turmas, porque transitam do 1.º ciclo com o grupo turma e por isso já estão adaptados e integrados” [Entrevista inicial]. O professor Carlos [Geografia] também acha que os alunos desta turma estão integrados: “perfeitamente integrados” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Físico-química] refere que todos os alunos na turma estão integrados, apesar de existir um caso mais problemático: “Na turma acho que estão integrados, tendo apenas um caso mais problemático, que é um menino muito parado, muito apático, é preciso estar sempre em cima dele” [Entrevista inicial].

Segundo os professores, os alunos estão integrados na turma, porque interagem com os colegas, como os próprios referem acima. Mas há que realçar um aspeto, os professores falam em integração e não em inclusão.

Muitas vezes estes dois conceitos são confundidos, mas neste caso os professores referem que ainda não existe a inclusão, em que se pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias à especificidade de cada jovem, obrigando à reestruturação do currículo. A integração referida por estes professores passa pelo reconhecimento do direito que assiste ao jovem de frequentar a escola regular, concretizando-se apenas na sua colocação na dita escola, sem, no entanto, ultrapassar a componente física, não existindo a necessária articulação com a componente social e académica.

Inclusão na sala de aula. A professora Guida [Ciências naturais] considera que os alunos estão integrados na turma, mas na sala de aula não:

os alunos estão integrados na turma em termos de estarem integrados no convívio com os colegas, em termos de sala de aula não conseguimos chegar a esses alunos com as problemáticas maiores. (...) os alunos são respeitados, integrados, mas depois em sala de aula não consigo dar o apoio e sinto que falho [Entrevista inicial].

A professora Inês [Francês] refere que com as atividades práticas consegue ir fazendo algum trabalho com estes alunos, mas que o comportamento destes é perturbador, interferindo na integração dos alunos:

Nas atividades práticas consigo perfeitamente fazer com que estejam integrados, mas por outro lado a parte do comportamento do aluno é desestabilizador e aí nota-se que fica à parte e os outros colegas também

ficam desestabilizados com o seu comportamento e essa integração fica um bocadinho fora de controlo [Entrevista inicial].

A professora Marília [Inglês] considera que é importante a integração para estes alunos e para todos os outros: “É importante que estes alunos estejam integrados no grupo turma até para os outros alunos, as outras crianças ditas normais puderem acolher melhor, saber lidar melhor com estes miúdos” [Entrevista inicial]. Por outro lado, a professora Sara [Português] tem uma opinião diferente, acha que é muito difícil dar a atenção necessária a estes alunos havendo turmas tão heterogéneas:

A integração não é fácil. Na teoria a integração é uma palavra que fica muito bonita, mas na prática não funciona como se pretendia. Quando se dá um trabalho à turma, o professor vai dando alguma atenção a esses alunos NEE, o discurso é geral e não se consegue aceder a cada caso especial [Entrevista inicial].

Na perspetiva destes professores, estes alunos estão integrados na turma, mas não na aula. Assim, os alunos com NEE estão inseridos na escola do ensino regular, numa turma, mas nem sempre é possível integrá-los na aula. Isto, porque tendo em conta o elevado número de alunos na turma, as diferentes necessidades dos alunos, torna-se difícil para os professores interagirem com os alunos da forma mais conveniente consoante a sua problemática.

Tomemos em atenção que estes professores falam em integração e não em inclusão. Assim, eles entendem que a integração na turma destes elementos foi feita, mas sem uma verdadeira inclusão. Em relação à inclusão os professores não a pronunciam, porque este conceito vai mais além do que a integração e isso os professores sentem que não é possível de ser realizado em sala de aula pela falta de apoio. Assim, temos alunos integrados, mas não incluídos como se pretende com a nova legislação. A inclusão não só é a inserção destes alunos em turmas regulares, mas também todas as adequações e adaptações que necessitam para chegarem ao sucesso, que segundo estes professores não é possível quando há turmas tão heterogéneas e necessidades tão diferentes e principalmente quando há em sala apenas um professor.

Implementação do Decreto-lei 54/2018. A maior parte dos professores disseram terem algum conhecimento sobre o Decreto-lei 54/2018. A professora

Carla [Matemática] refere que ainda se está a inteirar: “estou a inteirar-me sobre a situação porque preciso. A filosofia faz sentido. Os princípios fazem sentido, temos de ajudar, prestar apoio a estes alunos” [Entrevista inicial]. A professora Guida [Ciências naturais] refere que leu o decreto, mas que não o aprofundou e acha-o confuso, complicando mais o trabalho para o professor: “Li o decreto, mas não aprofundei. Acho confuso e não é facilitador para o trabalho do professor em sala de aula” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Inglês] diz ter lido várias vezes e que continua pouco esclarecida, aproveitando muitas vezes o esclarecimento dos colegas e coordenadoras: “vou aprendendo com os colegas, coordenadoras” [Entrevista inicial]. Apenas uma docente [Sara, português] disse não ter lido ainda o decreto-lei e não ter qualquer opinião sobre o mesmo.

O decreto-lei 54/2018 assenta no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, procurando garantir que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que por percursos diferenciados, os quais permitem cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Este decreto também inclui as equipas multidisciplinares de composição diversificada que constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e os centros de aprendizagem, uma estrutura de apoio da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

Na sua maioria os professores ainda não se inteiraram completamente sobre o novo decreto-lei, leram-no, mas não sentem que se apropriaram como deve ser para poder trabalhar com grande conhecimento. Contam puder apoiarem-se nos professores de educação especial para percebê-lo melhor.

No que concerne à implementação do Decreto-lei 54/2018, os docentes, de modo geral, referem que irão continuar com as medidas que já vinham do decreto-lei anterior. O professor Carlos [Geografia] afirma que continuará a trabalhar com as medidas que vêm de trás com a legislação anterior: “Algumas medidas vêm de trás e continuam e os outros vão para as universais” [Entrevista inicial]. O professor Martim [Educação visual] refere que não será muito

diferente do que já fazia com o outro decreto-lei. A professora Mariana [Inglês] diz que irá continuar a seguir as medidas anteriores enquanto a equipa multidisciplinar faz as avaliações: “enquanto a equipa multidisciplinar avalia caso a caso vamos implementando as medidas do anterior” [Entrevista inicial].

A professora Guida [Ciências naturais] afirma que implementará trabalho autónomo para conseguir dar apoio aos alunos que não conseguem fazer: “com grupos heterogéneos de forma a colocar alunos que trabalham mais autonomamente com outros não autónomos no sentido de gerir essas situações” [Entrevista inicial]. A professora Carla [Matemática] diz sentir dificuldades na sala de aula em implementar as medidas que estão no decreto-lei e em todas as aulas: “É difícil dar o apoio que estes alunos necessitam, só há um professor e se a turma não estiver ocupada e todos a trabalhar, desligam, descamba, tem de ser altamente organizado” [Entrevista inicial].

A professora Inês [Francês] afirma já ter começado a implementar, mas a 50%, porque há muitas alterações e sente que é mais complicado agora individualizar do que com a legislação anterior: “É mais complicado, não dá para individualizar que antigamente conseguíamos, passa a ser global e a inclusão passa a ser mais abrangente” [Entrevista inicial]. Os professores André [Educação física] e Sara [Português] afirmam não saber como implementar a nova legislação e a professora Sara [Português] refere que os próprios professores da área não sabem bem o que fazer.

Os professores sentem algumas dificuldades em implementar este novo decreto-lei, pois as adequações e adaptações curriculares são, segundo eles, difíceis de implementar em sala de aula quando têm muitos alunos e todos eles com ritmos e dificuldades diferentes. Os professores que sentem mais dificuldades na implementação da nova legislação são os que têm formação na área e um pelo menos com menos tempo de serviço, o que poderá indicar que são os que têm mais consciência do processo.

Adequações e adaptações curriculares. Questionados os docentes sobre as adequações e adaptações no processo de ensino e de aprendizagem, a maioria refere que as fazem não só nos momentos de avaliação, mas também, por vezes,

ao longo do processo educativo. No entanto, a professora Guida [Ciências naturais] diz que tenta fazer, mas que nem sempre tem tempo: “porque não tenho tempo útil de aula para conseguir orientar todos os alunos e fazer com que o programa seja cumprido” [Entrevista inicial].

Interrogados todos os docentes, mais tarde, na segunda entrevista, sobre a questão da nova legislação e alterações nas suas práticas de um modo geral, evidenciaram a mesma opinião, não havia grandes alterações ao que já era realizado anteriormente com os alunos. O professor André [Educação física] afirma não ter observado grandes diferenças relativamente ao que era praticado: “Altereí muito pouco as práticas, em pequenos aspetos, adaptando a cada aluno, mas isto já fazia” [Entrevista final].

O professor Carlos [Geografia] também diz que a sua forma de trabalhar e de estar continua a ser a mesma não havendo alterações e que pensa que esta legislação vem para invisibilizar os problemas: “Vem tapar a existência dos problemas, trabalhando todos para uma estatística para que acabe o ano todos a transitar” [Entrevista final]. O mesmo professor afirma que a escola pública sempre trabalhou para a inclusão e que continua numa perspetiva de inclusão.

A professora Sara [Português] corrobora da mesma opinião dos colegas anteriores, mas considera que a escola está a fazer o caminho da inclusão:

É exatamente igual ao que já se fazia com o decreto-lei 3. Continuo a aplicar testes diferenciados aos alunos que estão ao abrigo deste decreto e a ter algum cuidado no decorrer das aulas na diferenciação da minha prática [Entrevista final].

A professora Carla [Matemática] diz que a nova legislação é um desafio:

É um desafio, ainda estamos a aprender bastante sobre ela. Há coisas que dificultam bastante o trabalho: o elevado número de alunos em turmas, é difícil diferenciar atividades dentro da sala de aula, porque todos precisam de atenção e apoio que não se consegue dar a todos [Entrevista final].

Esta professora também afirma que as adaptações e adequações que fez nos momentos de avaliação era as que já fazia anteriormente. Diz que as estratégias implementadas para todos são falsas, pois não ajuda em nada. A professora Carla [Matemática] tentou implementar testes com consulta,

implementando outras estratégias, duas vezes o mesmo teste, mas de nada valeu, porque “o envolvimento dos alunos era pouco e não queriam.” [Carla, Matemática, Entrevista final]. A professora Carla [Matemática] ainda diz que à intencionalidade de chegarmos a uma escola inclusiva, mas a um ritmo muito lento e que é necessário ajuda e formação.

A professora Inês [Francês] afirma que através das medidas universais conseguiu abranger um maior número de alunos e que pôde aplicar testes diferentes tendo alterado as práticas em sala de aula: “desde a avaliação, posição em sala de aula” [Entrevista final]. Na opinião desta docente, a escola está progredindo na inclusão, no entanto afirma que faltam meios humanos.

A professora Mariana [Físico-química] diz que sentiu com esta legislação uma maior abertura para trabalhar com os seus alunos: “Com esta legislação permitiu que fossem aplicadas tarefas diferentes sem a obrigatoriedade da legislação anterior, neste aspeto a coisa resultou. Alterei as práticas em sala de aula, eu já o fazia anteriormente, mas neste momento faço-o” [Entrevista final]. A docente também refere que esta legislação veio facilitar determinados alunos com muitas dificuldades que por processos de burocracia não estavam abrangidos pela legislação anterior.

A professora Marília [Inglês] menciona que com esta legislação tem conseguido trabalhar melhor com os alunos com mais dificuldades: “tem-me dado a hipótese de trabalhar melhor com os alunos com mais dificuldades, tendo feito mais adaptações e tendo indo ao encontro das necessidades particulares dos alunos” [Entrevista final]. O professor Martim [Educação visual] diz que esta legislação é importante porque torna-nos mais conscientes das práticas a utilizar. O docente refere que os alunos ficam salvaguardados: “os alunos ficam salvaguardados, porque tem estas práticas, podem questioná-las, pedi-las. Com este documento estão salvaguardados os direitos destas crianças” [Entrevista final]. Este professor realça que a inclusão é necessária, mas que não pode deixar de parte o papel dos pais, que estes têm de acompanhar todo o processo.

As adequações referidas pelos professores são as que integram a nova legislação dentro das medidas universais artº.8 do D.L. 54/2018, nomeadamente,

- a) Diferenciação pedagógica;
- b) Acomodações Curriculares;
- c) Enriquecimento Curricular;
- d) Promoção do Comportamento Pró-Social;
- e) Intervenção com Foco Acadêmico ou Comportamental.

e ainda as adaptações ao processo de avaliação que estão descritas no art.28º do mesmo decreto-lei.

Os professores sentem que com esta legislação conseguem chegar mais perto destes alunos com mais dificuldades e levando-os ao sucesso nas disciplinas. E que as alterações na avaliação foi um ponto fulcral para este sucesso. Os professores até hoje sentiam-se presos à avaliação, no sentido em que não podiam alterá-la ou melhor diferenciar a avaliação para os alunos que não estavam ao abrigo do antigo decreto 3/2008. Com esta nova legislação o que os professores transmitem é que se sentem protegidos e à vontade para poder avaliar com instrumentos diferentes e diferenciados entre alunos.

Em síntese, a integração continua a ser efetiva nas nossas escolas ao invés da inclusão, ou seja, o processo de integração sendo mais fácil é aquele que prevalece, pois, os alunos muitas vezes já vêm integrados do 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico e, portanto, não há grandes problemas. Em relação à inclusão, pode-se dizer exatamente o contrário, também temos de ter em conta que esta legislação é nova e, portanto, ainda há que perceber e ver como as coisas irão acontecer, como referem alguns dos professores entrevistados. De qualquer modo, muitos dos professores já tentam implementar algumas medidas dentro da sala de aula para que os alunos com mais dificuldades, sejam eles alunos com NEE ou não, consigam atingir o sucesso. Muitos destes professores adequaram instrumentos, atividades, linguagem, e adaptaram a avaliação para estes alunos, no sentido de irem ao encontro das necessidades de cada aluno em particular. E o que é um facto verificado, segundo estes mesmos professores, é que têm conseguido chegar mais perto destes alunos e fazer com que eles consigam aprender.

Colaboração Profissional

Nos nossos dias a colaboração profissional é de extrema importância, pois é através dela que os profissionais partilham, aprendem, crescem e se sentem apoiados. No entanto, alguns dos docentes não sentem que haja uma colaboração profissional entre eles e o professor de educação especial.

Relações colaborativas com o professor de educação especial. O professor André [Educação física] diz não existir relação entre o professor de educação especial e ele: “a relação é nenhuma. Nunca percebi muito bem” [Entrevista inicial]. O professor Carlos [Geografia] afirma que neste momento não tem qualquer relação com os professores especializados: “será mais provável ter se for diretor de turma e não como professor” [Entrevista inicial].

Os restantes professores dizem que a relação que têm com o professor de educação especial baseia-se nas reuniões de conselho de turma, mas que sentem falta de mais colaboração. A professora Marília [Inglês] afirma que a relação “de uma forma geral é nas reuniões e que precisava de mais” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Físico-química] tem a mesma opinião, diz que o professor de educação especial “basicamente vai às reuniões e deveria haver um relacionamento mais estreito” [Entrevista inicial]. A professora Sara [Português] é da opinião que deveria haver um maior acompanhamento aos professores, porque segundo a mesma “eu tenho conhecimento, mas há professores que não sabem e deveriam ensiná-los” [Entrevista inicial]. A docente considera que o professor de educação especial está fechado num gabinete. A professora Inês [Francês] diz existir uma relação de partilha nas reuniões, na sala de professores e na de diretores de turma.

Ao longo das entrevistas percebemos que existe uma grande dificuldade nas relações dos professores com os professores de educação especial, pelo menos neste ano letivo em que a legislação foi implementada e em que as equipas multidisciplinares estiveram mais direcionadas para a avaliação dos vários casos de alunos que integravam o antigo decreto-lei. Os professores são da opinião que esta relação deverá ser mais fortalecida inclusive dentro da sala de aula para apoio aos alunos com mais dificuldades.

Diferindo das opiniões anteriores temos três professores que dizem que a sua relação com o professor de educação especial é boa, mas que há falta de acompanhamento com os alunos. A professora Carla [Matemática] afirma que

a relação é boa, mas que este ano a equipa é nova e não há articulação, porque estão a fazer o seu trabalho que tem a ver com a mudança do decreto. Mas que nos anos anteriores a relação era boa, porque conseguia levar o trabalho para fazer com o colega de educação especial e sentia-me apoiada [Entrevista inicial].

A professora Guida [Ciências naturais] diz que o professor de educação especial “está disponível, mas não acompanha os alunos em sala de aula e não faz trabalho com os alunos fora da sala de aula” [Entrevista inicial]. O professor Martim [Educação visual] diz ter uma boa relação com a professora de educação especial: “Tenho feedback da professora. Há uma relação de colaboração e partilha” [Entrevista inicial].

Há professores que dizem existir uma relação com o professor de educação especial, mas apenas em reuniões para passagem de informação ou em conversas ocasionais na sala de professores ou de diretores de turma. Efetivamente, não há uma relação que tranquilize os professores para se sentirem à vontade para trabalhar com os alunos, para os conhecer melhor. Esta relação teria de passar pela colaboração entre os professores do regular e os da educação especial, no sentido de trabalharem em conjunto para elaborarem instrumentos e atividades consoante as necessidades de cada aluno.

Os docentes quando interrogados sobre a questão da relação idealizada entre os professores e o professor de educação especial, todos mostraram interesse em haver uma relação de partilha e elaboração de materiais para os alunos e apoio dentro da sala de aula. A professora Carla [Matemática] diz que a relação idealizada passaria por trabalharem juntos: “pensávamos nas aprendizagens essenciais e a colega estava lá para aprovar e ajudar dentro da sala de aula” [Entrevista inicial]. A professora Guida [Ciências naturais] afirma: “ter coadjuvância nas salas de aula e desse apoio” [Entrevista inicial]. A professora Inês [Francês] é da mesma opinião: “como já tive professores que iam à sala de aula apoiar os alunos, sinto a falta de um professor que acompanhe os alunos dentro da sala de aula” [Entrevista inicial]. A professora Marília [Inglês]

considera que: “deveria haver mais contato para se partilhar as informações, tudo no sentido da evolução do aluno” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Físico-química] pensa que o professor de educação especial deveria conhecer bem os alunos, ter contacto direto com eles, porque atualmente só os conhece dos relatórios: “só os conhece no papel, no relatório” [Entrevista inicial].

As relações de colaboração entre os docentes deveriam ser mais fortes, mais sistemáticas, no sentido de trabalharem juntos na construção de instrumentos e no acompanhamento das várias disciplinas na sala de aula. Assim, o professor de educação especial também teria um contacto direto com todos os alunos, que na nova legislação não o tem, segundo os professores. Deste modo, o que se pode concluir é que estes professores são da opinião que esta relação passaria pela coadjuvância na sala de aula para haver um maior apoio aos alunos com mais dificuldades, fazendo um acompanhamento mais personalizado.

Relações colaborativas entre os professores. Os docentes, no geral, não partilham os seus materiais, dizem que transmitem nas reuniões o que fazem, mas que não os partilham. Contudo, a professora Guida [Ciências naturais] afirma partilhar os materiais com alguns professores do conselho de turma: “ainda porque o 7.º ano está em flexibilidade e, portanto, há projetos comuns” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Físico-química] também partilha os seus materiais com os outros professores e com o de educação especial: “costumo partilhar com os outros professores e com o professor de educação especial” [Entrevista inicial].

Em relação aos apoios e diferentes formas de apoio para estes alunos, os docentes foram questionados e de uma forma geral todos eles consideram que deveria haver mais apoios dentro da sala de aula como fora da sala de aula para continuar o trabalho desenvolvido. O professor André [Educação física] diz que há casos e casos e que as problemáticas cognitivas deveriam ter sempre apoio dentro e fora da sala de aula: “os problemas cognitivos deveria haver apoio constante em sala de aula e também fora da sala” [Entrevista inicial]. O professor Carlos [Geografia] afirma que os apoios devem ser diferentes consoante os casos e o número de alunos: “a turma deveria ser mais pequena

para o trabalho ser exequível e para um maior trabalho dentro da sala de aula” [Entrevista inicial]. A professora Inês [Francês] diz que era muito importante a existência de um professor dentro da sala de aula para acompanhar estes alunos e que o apoio deveria de continuar fora da sala de aula: “ dentro da sala de aula com um professor que os acompanhe, que os ajude a concentrar, fora da sala de aula também que continue se possível.” [Entrevista inicial]. A professora Mariana [Físico-química] acha que este é um aspeto a melhorar na escola, mas que estes alunos também deveriam ter um apoio para orientação do estudo fora da sala de aula: “Alguns casos, seria benéfico o aluno ter um apoio para orientação do estudo fora da sala de aula” [Entrevista inicial]. A professora Sara [Português] refere que deveria existir um maior apoio fora da sala de aula: “deveriam ter mais apoio fora da sala de aula, ter um acompanhamento mais regular, sistemático, género tutoria, tendo em conta as problemáticas dos alunos” [Entrevista inicial].

Na perspetiva dos docentes, a inclusão para ser real teria de passar por um acompanhamento mais efetivo dentro da sala de aula e também fora dela. Os professores de educação especial teriam de ser coadjuvantes com os professores da disciplina para que haja uma verdadeira diferenciação no processo ensino e aprendizagem. Esta diferenciação passa pela linguagem utilizada, instrumentos, atividades que para estes professores ao continuarem sozinhos dentro da sala de aula sem qualquer apoio não será possível. Deste modo e segundo estes professores haverá quem fique para trás, sejam os alunos com mais dificuldades ou os outros. Ou seja, haverá sempre alunos que não estão incluídos.

Na segunda entrevista quando os docentes foram interrogados em relação às alterações que implementaram nas suas práticas de sala de aula e se a escola traçava o caminho da inclusão, muitos professores voltaram a referir a importância da presença de mais um professor em sala de aula para apoiar estes alunos com mais dificuldades.

Todos nós professores sabemos que a inclusão é um processo um pouco difícil de se implementar quando temos salas de aulas com 20 alunos e muitos deles com dificuldades e pouco autónomos. Integra-se alunos com NEE em turmas do regular e tenta-se dar-lhes as mesmas experiências que todos os outros

alunos experienciam e vivenciam. Mas, de facto, esquecessem-se que para estes alunos estas experiências e vivências terão de ser acompanhadas com um ensino diferenciado, o que não se torna fácil para o professor. Este não consegue acompanhá-los da forma que deveria, porque existem outros alunos, não conseguindo dar a atenção necessária a todos.

A professora Guida [Ciências naturais] refere que para existir inclusão de todos os alunos tem de haver condições para isso, nomeadamente, a presença de mais um professor:

Para haver uma verdadeira inclusão é preciso dar as condições para que os alunos se sintam incluídos, mas não temos as condições para a verdadeira inclusão, mais um professor em sala de aula para trabalhar com estes alunos, para tirarem dúvidas [Entrevista final].

A professora Inês [Francês] partilha da mesma opinião da professora Guida, mas salienta a importância do professor de educação especial: “a escola está progredindo na inclusão, mas falta-nos os meios humanos, maior trabalho em conjunto com os professores de educação especial” [Entrevista final]. No mesmo sentido, a professora Mariana [Físico-química] lamenta-se da falta de acompanhamento da educação especial: “É um dos aspetos a melhorar” [Entrevista final]. A professora Sara [Português] considera que “continua a não haver um apoio do grupo de educação especial, a passagem de informação é muito pouca, mas falta este apoio e é muito importante, como adaptar testes? Que tipo de perguntas fazer e explicar as necessidades de cada aluno” [Entrevista final].

Através das entrevistas é notório a ausência de trabalho colaborativo entre os professores e como os professores são da opinião que este trabalho é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Os professores manifestam que não têm trabalho de colaboração com os professores de educação especial para os apoiarem na construção dos materiais, nas problemáticas de cada aluno e mesmo no apoio dentro da sala de aula para um acompanhamento mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, no sentido de uma verdadeira inclusão.

Em síntese, a colaboração profissional é um fator bastante importante,

tendo em conta que é uma constante aprendizagem e um crescimento pessoal e profissional no local de trabalho. É também de esperar que a troca de informação entre colegas e a partilha de ideias e de estratégias ajudem os docentes a sentirem menos dificuldades na realização do seu trabalho. Assim, a existência de um trabalho colaborativo entre professores poderá promover a eficácia dos docentes, o que levará a uma maior capacidade de lidar de forma eficaz com as tarefas e situações difíceis com que são confrontados. Deste modo, é por isso determinante nas nossas escolas a colaboração profissional, para que o trabalho elaborado com cada aluno com NEE seja eficaz e evolutivo.

Em resumo, é possível destacar a importância da formação para a docência quer seja inicial, contínua ou específica, o conceito de integração que prevalece sobre o de inclusão e a importância da colaboração profissional. Em relação à formação para a docência, como os professores referiram, é bastante importante para o crescimento profissional e pessoal de todos. Este é um fator, salientado pela maioria dos entrevistados, como sendo essencial para a sua aprendizagem e alteração de práticas pedagógicas com os alunos com NEE, sentindo mesmo necessidade de frequentar para crescimento profissional.

Quanto à integração ou inclusão, muitos destes professores são da opinião que ainda não há uma inclusão, mas sim integração destes alunos. Os jovens estão integrados na turma, mas não incluídos. Para que isso fosse possível estes professores são da opinião que seria necessário um maior apoio dos professores de educação especial dentro e fora da sala de aula. A necessidade de apoio aos alunos com NEE é importante no sentido em que promove o seu bem-estar, como também a autodeterminação, assegurando, assim, a qualidade de vida. No que diz respeito à colaboração profissional, os professores não descaram este fator, sendo da opinião que é muito importante para que o trabalho seja feito com os alunos com NEE. Este trabalho colaborativo é uma forma de aprendizagem, de partilha que os torna mais eficazes no seu trabalho direto com os alunos.

Conclusões

As pessoas quando olham para um jovem com necessidades educativas especiais observando apenas as suas limitações, as suas diferenças sobressaem. Estas diferenças observadas são o resultado de preconceitos que colocaram estes indivíduos num nível inferior, sendo marginalizados e excluídos do meio social. Para muitos é difícil compreender que essas diferenças, que se prendem apenas com as suas necessidades, precisem apenas de meios especiais e diferentes para desenvolverem as suas capacidades. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular pressupõe uma mudança de atitude dos intervenientes educativos, nomeadamente dos docentes e dos alunos.

Pretendo elaborar uma reflexão sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas não descurando as perceções dos professores sobre a inclusão destes alunos. Respondendo à questão de investigação: Quais as perceções dos professores do 3.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular? Assim, como intuito de atender ao objetivo geral do estudo: clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as perceções de professores de uma turma do 3.º ciclo do ensino básico, de um agrupamento de escolas, face à educação inclusiva, apresento as conclusões com base os objetivos específicos.

Atualmente, a formação, seja ela inicial, contínua ou específica, é muito importante em qualquer profissão para se conseguir acompanhar as mudanças e crescermos enquanto profissionais. Neste estudo esta questão ficou clara, porque todos os professores sentem necessidade de frequentar formação e nesta área específica. Tendo em conta as suas conceções é um fator significativo para o seu trabalho, nomeadamente, para alterar instrumentos e práticas em sala de aula. Mas estes professores também acham que esta mudança não pode passar apenas pela formação e crescimento pessoal e profissional. A maior parte dos docentes é da opinião que as turmas são muito grandes, com um grande número de alunos, o que implica não alterarem muito as práticas em sala de aula, não conseguindo fazer um trabalho consistente com alunos com mais dificuldades, ou seja, prestar

um apoio mais individualizado dentro da sala de aula.

A colaboração entre professores também é mais um aspeto bastante importante e salientado pelos docentes. Referem que os professores de educação especial não os apoiam dentro da sala de aula como acontecia nos anos anteriores. Sentem que a legislação, anteriormente em vigor, os apoiava mais, no sentido em que dentro da sala de aula os colegas de educação especial estavam lá para apoiar os alunos com dificuldades. Estudos feitos nesta área também têm comprovado a escassez dos recursos humanos, apontada pelos docentes no presente estudo (Rebelo, 2011).

Todavia, apesar de todos estes pontos mencionados anteriormente, todos os professores são unânimes quanto à perceção que têm em relação ao caminho que a escola pública toma, no sentido, de ser uma escola cada vez mais inclusiva. Mas acabam por mencionar que este percurso está a ser feito com muito pouco apoio para estes alunos, o que não permite que esta inclusão seja mais eficaz. Inclusive há uma preocupação demonstrada, pelo menos por uma professora, que se prende com a questão da atenção dada a estes alunos com mais dificuldades, o que por sua vez faz descurar o apoio aos bons alunos.

Fazendo uma reflexão sobre todo o estudo, consigo chegar às várias respostas dos objetivos iniciais, nomeadamente, que as perceções destes docentes não se alteram tendo em conta fatores como: o tempo de serviço docente, a formação recebida em educação especial. Todos eles têm mais ou menos a mesma perceção em relação a esta problemática da educação inclusiva, tendo mesmo chegado à conclusão que necessitam de formação na área e de acompanhamento dentro da sala de aula, para conseguirem fazer um acompanhamento mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, demonstrando sempre que esta será a melhor forma de todos os alunos atingirem o sucesso. A professora Carla [Matemática] realça a importância da formação nesta área específica, ainda mais com a nova legislação, “É muito importante ter formação nesta área e com o novo decreto faz todo o sentido, porque de facto é uma lacuna na formação inicial” [Entrevista inicial]. Segundo Roldão (2009), a formação é a ação de conduzir e levar a efeito esse processo de fazer aprender que desde sempre constitui a marca distintiva da profissão docente. Na mesma

perspetiva a Inspeção Geral de Educação e Ciência (2016) cita a Agência Europeia (2011) referindo que “na formação inicial e contínua, os professores devem adquirir as competências, conhecimento e compreensão que lhes permitam ter a confiança necessária para lidar eficazmente com as diversas necessidades dos alunos (pp. 86-87).

Em relação à inclusão e/ou integração dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular todos nós professores temos a perceção que nem sempre é fácil, dependendo da problemática dos alunos e que efetivamente o acompanhamento será sempre uma mais-valia para estes alunos e para a turma. A professora Guida [Ciências naturais] refere que para existir inclusão de todos os alunos tem de haver condições para isso, nomeadamente, a presença de mais um professor:

Para haver uma verdadeira inclusão é preciso dar as condições para que os alunos se sintam incluídos, mas não temos as condições para a verdadeira inclusão, mais um professor em sala de aula para trabalhar com estes alunos, para tirarem dúvidas [Entrevista final].

A professora Inês [Francês] partilha da mesma opinião da professora Guida, mas salienta a importância do professor de educação especial: “a escola está progredindo na inclusão, mas falta-nos os meios humanos, maior trabalho em conjunto com os professores de educação especial” [Entrevista final].

O conceito de Inclusão no âmbito da educação implica a recusa da exclusão de qualquer aluno na comunidade escolar, apesar disso, há que ter em atenção que os alunos não podem ser colocados na turma do ensino regular, ignorando as suas peculiaridades individuais e necessidades específicas, não sendo prestados os apoios necessários. Correia (1997) cit. in Correia: 2010 reforça esta ideia referindo que:

Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns

administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão. (Correia, 1997, cit. *in* Correia, 2010, p.39).

Os professores têm consciência que este é um processo em que têm de se reorganizar, no sentido de que têm de conhecer os seus alunos para poder planear e repensar a maneira de ensinar, nas estratégias pedagógicas a utilizar para conseguir que o aluno chegue ao sucesso.

Para Ferreira e Guimarães (2003), “o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutoras que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos de ensino e aprendizagem desses alunos” (p. 79).

Assim sendo, a inclusão é um processo de inovação que obriga a um esforço de reestruturação e atualização das escolas, fazendo com que estas escolas procurem uma reorganização escolar, adotando novas práticas aos currículos e realizando adaptações físicas se necessárias para acolher os alunos. Tem sido defendida para todos os alunos com deficiências, sem nenhum tipo de distinção. Porém, vem caminhando devagar, pois é necessário desfazer muitos paradigmas, para preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade. Trabalhar a educação inclusiva envolve a diversidade das sociedades. Segundo Tavares, Brandão, Sousa, Portugal e Pereira (1996) “a escola portuguesa (tal como está organizada e concebida) não se tem mostrado potenciadora da autonomia e da integração dos educandos” (p. 127). A educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação.

Toda a investigação tem limites e esta não poderia de não os deixar de ter. Desta forma, tenho noção que os resultados obtidos poderão ser meramente descritivos e sugestivos, pela complexidade dos fatores que envolvem uma realidade escolar, juntando as limitações de um estudo de natureza qualitativa.

Sei que a realidade educativa é complicada de se estudar. Sendo a apreensão desta realidade complexa, torna-se um desafio para toda e qualquer investigação educacional. As dificuldades deste estudo passaram pela legislação recente e, portanto, na sua conseqüente curta vigência, ou seja, o curto espaço de

tempo para se poder aferir resultados mais consistentes. Outra das dificuldades que encontrámos, foi a disponibilidade do corpo docente para a realização das entrevistas, pois os horários muitas vezes não eram compatíveis, mas a boa vontade aliada à persistência, ajudou a que tudo fosse elaborado.

A escola inclusiva e a nova legislação (decreto-lei 54/2018), na minha opinião, são merecedores de investigação. A importância das medidas universais, das adequações para cada aluno bem como o trabalho colaborativo entre professores do regular e da educação especial que trabalham para o sucesso da escola inclusiva, podem também suscitar novos estudos que contribuirão para uma escola cada vez mais inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Acedido a 8 de agosto de 2019, no website <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de Professores Inclusivos*. Acedido a 8 de agosto de 2019, no website <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Acedido a 8 de agosto de 2019, no website <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social*. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra).
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, C., & Mantoan, M. (2007). Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In GOMES, A. L. L. et al, *Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Correia, L.M., & Cabral, M.C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 15 – I série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 - I série. Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: Acedido a 5 de agosto de 2019, no website <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com síndrome de down no ensino básico: estudo de caso*. (Tese de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa).
- Ferreira, M., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glat, R. (1995). *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sette letras.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora: Porto.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido a 5 de agosto de 2019, no website http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf.
- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escola e classes regulares – a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Lavrador, R. (2010). A utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde na educação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Acedido a 6 de agosto de 2019, no website <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10996>,

- Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ME – Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Moraes, M.C.M. Recuo da teoria. In. Moraes, M. C. M. de et. Al. (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas públicas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nogueira, N. R. (2001). *Pedagogia de projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Erica.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. & Thuler, M. (2002), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, M.C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1.
- Roldão, M. C. (Coord.). (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roque, C. (2017). *Promoção de competências sociais e sucesso académico em alunos com NEE através da aprendizagem cooperativa*. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra).

- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2007). *Inclusão: Concepções e Práticas nos Últimos Dez Anos – Relato de uma Experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva.
- Silva, M., (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13.
- Silva, M. (2011). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26.
- Silva, A. & Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, Vol. 17, nº1. Acedido a 6 de agosto de 2019, no website <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Tavares, Brandão, Sousa, Pedro, Portugal, & Pereira. (1996). *A criança e o adolescente com dificuldades educativas especiais. Que escola para a sua autonomia e integração?*. Aveiro: Textos.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade. Ed. UNESCO.
- Vieira, I. (2014). *O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais*. (Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Zimmermann, E. (2008). *Inclusão Escolar*. Acedido a 5 de agosto de 2019, no website <https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-escolar/5190/>.

Índice de Apêndices

Apêndice I- Guião 1ª entrevista _____
55

Apêndice 2- Guião 2ª entrevista _____
57

Apêndice 3- Relatório de registos 1ª entrevista _____
58

Apêndice 4- Relatório de registos 2ª entrevista _____
71

Guião da Entrevista Inicial

No âmbito do trabalho de investigação – A percepção dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular – um dos instrumentos de recolha de dados é uma entrevista semiestruturada baseada no guião que se apresenta. Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Filipa Florêncio

Docente do Ensino Básico e Secundário

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do Projeto.	Dados Globais dos entrevistados.	Idade? Anos de serviço? Área de docência/ grupo de recrutamento? Costuma ter turmas com alunos com NEE?
Conceito de formação.	Compreender as perceções dos professores sobre a formação.	1.1 Na sua opinião foi importante a sua formação inicial na preparação para o trabalho de alunos com NEE? Como avalia essa formação nesta vertente? 1.2 Tem frequentado formações contínuas no âmbito da preparação para o trabalho de alunos com NEE? Quais? Como avalia essas formações?
Conceito NEE e problemáticas.	Recolher informações sobre a forma como procura a informação.	2. No início de cada ano letivo inteira-se sobre as problemáticas dos alunos com NEE? Pode dar exemplos de como/atraves de quem ou do quê?
Integração dos alunos NEE na turma e com os pares.	Recolher informação sobre a integração dos alunos NEE na turma e com os pares.	3. Qual a sua opinião em relação à integração destes alunos na turma? E com os outros alunos em termos individuais? Pode dar

		exemplos de situações de integração? E de não integração?
Nova legislação.	Compreender as perceções dos professores sobre a nova legislação	4. Já se inteirou sobre o novo decreto 54/2018? Que opinião tem sobre o assunto? Como pretende implementá-lo?
Perceção dos professores regulares com os professores de ed. inclusiva.	Compreender as perceções dos professores sobre a relação com o professor de ed. inclusiva.	5. Qual a sua relação com o professor de Educação Especial/Inclusiva? Existe uma relação de colaboração e partilha entre si e o professor de Educação Especial/Inclusiva? Que relação idealiza com o professor de Educação Especial/Inclusiva?
Funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.	Recolher informações sobre as funções do processo de avaliação.	6. Tem em conta todas as adaptações e adequações no processo de ensino e aprendizagem aos alunos com NEE? E nos momentos de avaliação destes alunos? Partilha estas práticas com os restantes professores e com o professor de Educação Especial/Inclusiva?
Formas de apoio.	Identificar as formas de apoio na aula, quando e como.	7. Considera que os alunos com NEE deveriam ter mais apoio dentro da sala de aula? E fora da sala de aula? De que forma e como?
Síntese da Entrevista.	Síntese e Agradecimentos.	Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa da inclusão face à inclusão de alunos NEE em turmas do regular? Agradecer a disponibilidade.

Guião da Entrevista

No âmbito do trabalho de investigação/ tese – A perceção dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular.

Para tal, um dos instrumentos de recolha de dados será uma entrevista semiestruturada baseada no guião que se apresenta.

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Filipa Florêncio

Docente do Ensino Básico e Secundário

Temática	Objetivos	Questões
Nova legislação.	Compreender as perceções dos professores sobre a nova legislação e a sua prática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quase no final deste ano letivo como observa esta nova legislação (DL 54/2018)? 2. Que novas experiências é que tem tido na aplicação desta legislação (DL 54/2018)? 3. O que alterou nas suas práticas em sala de aula? 4. Que mais-valias é que trouxe ao ensino e à aprendizagem? 5. Sente que a Escola está progredindo no caminho da inclusão de todos os alunos? Porquê?
Síntese da Entrevista.	Síntese e Agradecimentos.	Agradecer a disponibilidade e a participação no estudo.

Registro 1ª Entrevista

<i>Professores</i>	<i>Disciplinas que lecionam</i>
<i>André</i>	Educação Física
<i>Carlos</i>	Geografia
<i>Carla</i>	Matemática
<i>Guida</i>	Ciências
<i>Inês</i>	Francês
<i>Martim</i>	Educação Visual
<i>Marília</i>	Inglês
<i>Mariana</i>	Físico-Química
<i>Sara</i>	Português

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Tempo	Unidade de Contexto
Formação para a docência de alunos NEE	Formação contínua, específica e/ou especializada	Formação relevante	1:17	Carla – A professora afirma ter frequentado “Formação no âmbito da matemática que também trabalha os alunos NEE, mas não específica.”
			1:06	Guida – A professora fez várias formações e uma pós-graduação em NEE.
			1:20	Inês – A professora disse sentir necessidade em fazer formação na área das necessidades educação especial e frequentou a pós-graduação.
			1:53	Marília - A professora disse que frequentou algumas formações contínuas na área.
			1:10	Mariana – A professora afirmou ter feito formação à posteriori na área das NEE.
			1:29	Sara - A professora especializou-se em deficiências cognitivas e fisiopatologia da linguagem.
			1:20	Carlos – O professor afirma que este tipo de formação “é muito importante na formação inicial.”
			1:12	André – O professor adquiriu experiência com a prática e “com a troca de experiências com os meus colegas.”
			1:59	Guida – A professora afirma que as formações são uma “mais-valia que ajudaram-me, aprendi estratégias e instrumentos para trabalhar com estes alunos”; referiu também que “vou buscar

		Perceções dos professores sobre a formação	<p>2:03 nas outras formações e vou aplicando e vendo o melhor para o aluno.”</p> <p>2:15 Marília – A professora diz que com outros colegas faz “troca de materiais tentando adaptar para estes alunos e que estas formações são muito importantes”.</p> <p>2: 40 Carla – A professora transmite como é importante a formação nesta área específica: “É muito importante ter formação nesta área e com o novo decreto faz todo o sentido, porque de facto é uma lacuna” na formação inicial.</p> <p>1:18 Martim – O professor diz que não sente necessidade em frequentar formação nesta área, porque na sua disciplina os alunos têm conseguido atingir os objetivos: “Nunca senti necessidade porque os alunos têm conseguido atingir os objetivos propostos.”</p> <p>1:28 Mariana – A professora afirma que as formações que frequentou aprendeu, adquiriu conhecimentos: “aprende-se sempre alguma coisa, não foram formações profundas, mas adquiriu alguns conhecimentos.”</p> <p>Sara – A docente afirma que formações nesta área fazem falta aos professores “faz falta formações nesta área”, e que lhe deram as ferramentas e conhecimentos para trabalhar com estes alunos “são formações boas que me deram as ferramentas para utilizar agora com os alunos.”</p>
Conceito NEE e problemáticas	Recolha da Informação dos tipos de NEE	Formas de Informação	<p>1:20 André - O professor diz que a informação sobre cada um dos alunos é transmitida pelo diretor de turma “saber quais as medidas previstas para cada um (...) através do diretor de turma”.</p> <p>1:50 Carlos – O professor afirma que é “através da comunicação do diretor de turma”.</p> <p>2:24 Carla – A docente diz que “o feedback é dado pelo diretor de turma no início do ano, que é insuficiente para mim, e vou ver os PEI’s para ver quais as medidas”.</p> <p>2:26 Guida – A professora transmite que a informação é dada “no início do ano letivo, na</p>

			<p>1:34 primeira reunião” e que “a diretora de turma informa sobre as problemáticas dos alunos.”</p> <p>Inês – A docente diz que tenta saber sempre os alunos que têm problemáticas: “todos os anos na primeira reunião tento saber quais são os alunos, tento saber quais são as alíneas que tinham e as medidas de cada um deles.”</p> <p>2:35 Martim- O professor afirma que “geralmente, é através da professora responsável pelo ensino inclusivo, a professora do ensino especial que nos dá o PEI de cada aluno, onde estão abrangidos os domínios, diagnosticada a necessidade do aluno.”</p> <p>2:36 Marília – A professora diz que no início do ano letivo, como diretora de turma, procura sempre ver o processo todo, analisar os processos dos alunos e até com diretores de turma e professores do ano anterior. “Como professora de um conselho de turma, o diretor de turma fornece a informação e à medida que vai surgindo mais informação vamos sendo postos a par da mesma.”</p> <p>1:33 Mariana – A professora diz que se inteira das problemáticas dos alunos “através dos processos, dos documentos que estão nos processos individuais, com colegas que já tiveram esses alunos, através dos professores de educação especial. Tento sempre saber o máximo de cada um deles para saber como agir perante cada situação.”</p> <p>Sara – A docente confirma que pede informações sobre os alunos: “tento perguntar sempre aos colegas diretores de turma que alunos têm as medidas de educação inclusiva, quais as problemáticas deles”, para depois saber como agir em sala de aula.</p>
Integração dos Alunos NEE	Experiência Profissional	Perceção da Integração	<p>1:35 André – O professor começa por dizer que “há casos e casos e felizmente nesta escola não apanhei ninguém com problemas graves motores ou cognitivos, são sempre alunos com dislexias ou se têm cognitivos nada os impede, na minha disciplina, de cumprir o programa de Educação Física. Para mim é totalmente possível integrar estes alunos. Tenho um aluno</p>

			2:50	<p>que será mais complicado ou que não estava à espera que fosse tão complicado, é verdade, mas que neste momento já penso que consegui chegar ao aluno e conseguir trabalhar com ele. Eu acho que ele está integrado na turma, embora já tenha percebido que a turma já começa a não achar tanta piada aos disparates do aluno, mas penso que não há problemas graves de integração de nenhum deles.”</p>
			3:42	<p>Carlos – O professor diz que os alunos estão integrados, “perfeitamente integrados.” Diz ainda que “os alunos com o perfil que existem nesta turma referenciados como NEE, acho que estão, é perfeitamente exequível trabalharmos com eles na sala de aula. Neste caso concreto justifica-se a integração deles nas modalidades em que estão, se forem outros tipos de alunos já não seria desta opinião.”</p>
			3:04	<p>Carla – A professora afirma que os alunos desta escola já vêm integrados nas turmas, porque transitam do 1º ciclo com o grupo turma e por isso já estão adaptados e integrados, mas também diz que há exceções “há situações de excecionalidade por motivo da turma, o aluno precisa de beneficiar de medidas como a redução de turma e eles precisam de se adaptar, por exemplo, nesta turma aconteceu com um aluno este ano que veio de outra turma e que não funciona bem (...) e houve necessidade de integrá-lo e escolheu-se esta turma. Ele está a adaptar-se, o que pode ser difícil, porque o grupo turma já se conhece todo, mas parece-me que já está integrado.”</p>
			2:26	<p>Guida – Para esta professora os alunos estão integrados na turma, mas em sala de aula não: “os alunos estão integrados na turma em termos de estarem integrados no convívio com os colegas, em termos de sala de aula não conseguimos chegar a esses alunos com as problemáticas maiores, não resulta em contexto de sala de aula, mesmo com as turmas reduzidas de 20 alunos é difícil chegar a alunos que tenham um deficit cognitivo ou que tenham dislexias, não se consegue, sendo que não chego a esses alunos. “A professora ainda afirma que estes alunos “são respeitados, integrados, mas depois em sala de aula não consigo dar o apoio e</p>

				<p>sinto que falho.”</p> <p>Inês – A docente diz que a inclusão é importante que seja feita dentro da sala de aula com a turma: “a sala de aula, o trabalho com os colegas, com os professores é muito importante para haver uma inclusão destes alunos.” Também reconhece que estes alunos são os desestabilizadores: “embora seja claro que são aqueles alunos mais desestabilizadores digamos, mas sim. Nas atividades práticas consigo perfeitamente fazer com que estejam integrados, mas por outro lado a parte do comportamento do aluno é que é desestabilizador e aí nota-se que fica à parte e o complemento diz tudo é que os outros colegas ficam também desestabilizados com o seu comportamento e essa integração fica um bocadinho fora de controlo.”</p> <p>Martim – O professor diz que os alunos estão integrados, que “os miúdos não têm dificuldades de integração na turma.” A dificuldade que sente é no apoio dentro da sala de aula a cada um dos alunos: “dificuldade que tenho é como cada um faz um trabalho diferente precisam de um apoio individualizado e é preciso tempo com cada um para lhes dar orientações e torna-se complicado, porque a turma tem pouca autonomia e é preciso dar apoio aos outros alunos e não há tempo suficiente para a atenção que requerem.”</p> <p>Marília- A professora refere que é importante a integração para estes alunos e para todos os outros para saberem lidar uns com os outros. “É importante que estes alunos estejam integrados no grupo turma até para os outros alunos, as outras crianças ditas normais puderem acolher melhor, saber lidar melhor com estes miúdos. Penso, no entanto, que tenho dúvidas que seja sempre muito útil esta integração para o aluno em causa.” A docente dá exemplo de uma aluna invisual que acha que deveria ser trabalhada também outras competências para a vida, como descascar uma peça de fruta.</p> <p>Mariana- A docente afirma que há casos e casos, que uns devem de estar integrados outros não. “uns acho que sim, devem estar integrados na turma, mas há outros caos que numa turma grande, com 30 alunos, eles não são bem</p>
			3:23	
			3:15	
			2:00	

			2:50	<p>considerados NEE, mas têm imensas dificuldades. Tenho casos de alunos que não chegaram a entrar no antigo decreto- lei 3/200, mas que têm essas dificuldades e deviam ser tratados um bocadinho de maneira diferente e deviam ter um acompanhamento mais personalizado, que normalmente estes alunos são turmas reduzidas, mas tenho um caso com alunos com dificuldades que estão em turmas de 30 alunos e nestes casos é difícil o professor dar-lhes o apoio que deveria. Na turma acho que estão integrados, tendo apenas um caso mais problemático, que é um menino muito parado, muito apático é preciso estar sempre em cima dele.”</p> <p>Sara- A professora acha que é muito difícil dar a atenção necessária a estes alunos havendo turmas tão heterogéneas. “Eu acho muito complicado conseguir-se com as turmas que temos, com tanta heterogeneidade conseguir-se dar-se a devida atenção a esses alunos. Acho que são alunos que continua a precisar (...) ensino individualizado e por vezes torna-se complicado numa aula conseguir estar a atender as necessidades particulares de cada um. Não é fácil. A integração não é funcional. Na teoria a integração é uma palavra fica muito bonita, mas na prática não funciona como se pretenderia. Quando se dá algum trabalho à turma, o professor vai dando alguma atenção a esses alunos NEE, o discurso é geral e não se consegue aceder a cada caso especial.”</p>
Nova Legislação	Experiência Profissional	Perceção da Nova Legislação	3:22 3:17 5:53	<p>André- O professor afirma não conhecer bem o novo decreto-lei 54/2018. “Não profundamente, na diagonal.” O que amedronta o professor nesta nova legislação é o acompanhamento individualizado que diz não conseguir fazê-lo. “Vai ser extramente difícil.”</p> <p>Carlos – O professor diz que não se inteirou completamente sobre o novo decreto-lei. “Ainda não. Pelo que li ainda não foi de uma forma aprofundada parece-me que é estar a mitigar problemas tendo em vista um objetivo que é a transição dos alunos e não a superação das suas reais necessidades, mas que temos que os transitar.”</p>

			4:14	Carla- Através da entrevista percebemos que a professora se inteirou do decreto-lei 54/2018: “estou a inteirar-me sobre a situação porque preciso. A filosofia faz sentido. Os princípios fazem sentido temos de ajudar, prestar apoio a estes alunos.”
			4:38	Guida – A professora diz que leu o decreto-lei, mas não o aprofundou. “Li o decreto, mas não aprofundei. Acho confuso e não é facilitador para o trabalho do professor em sala de aula.”
			5:30	Martim – O professor ainda não se inteirou bem sobre o decreto, mas pensa “que está mais com base na responsabilidade do professor do que no professor de educação especial. Penso que é importante que qualquer ajuda é bem-vinda, mas penso que os miúdos deviam ter mais horas de ajuda e não têm suficientes.”
			4:41	Marília- A professora afirmou ter-se inteirado mais ou menos.
			5:22	Mariana- A professora já o leu várias vezes, mas continua com dúvidas “e vou aprendendo com os colegas, coordenadoras. Tem uma série de coisas para implementar e as medidas universais são para todos.”
				Sara- A professora ainda não se inteirou e não tem opinião.
		Implementação	5:07	André- O professor não sabe como implementará a nova legislação. “Não faço ideia. Assusta-me. Ou as turmas vão trabalhar mais e autonomia para que eu possa trabalhar com os alunos ou não sei.”
			3:56	Carlos – O professor diz que irá continuar com as medidas que vêm de trás com a legislação anterior. “Algumas medidas vêm de trás e continuam e os outros que vão para as universais com carácter de injustiça para outros, agora só na prática é que vamos ver como se vai aplicar e o resultado que vai ter.”
			7:12	Carla – A professora diz sentir dificuldade na sala de aula em implementar as medidas que estão no decreto e em todas as aulas. “É difícil

			4:38	dar o apoio que estes alunos necessitam, só há um professor e se a turma não estiver ocupada e todos a trabalhar, desligam e descamba, tem de ser altamente organizado. É preciso dizer ao aluno o que vai fazer, explicar-lhe e não consigo sentar-me ao pé dele para dar o apoio necessário. É difícil pôr em prática com turmas tão grandes e com tantos alunos a precisar de um apoio individualizado.”
			3:38	Guida- A professora afirma que implementará com trabalho autónomo para conseguir dar apoio aos alunos que não o conseguem fazer e “com grupos heterogéneos de forma a colocar alunos que trabalham mais autonomamente com outros não autónomos no sentido de tentar gerir essas situações.”
			5:27	Inês – A professora diz que já começou a tentar implementar, mas “a 50%. Há muitas mudanças e pode ser com a prática venha a tornar-se positivas, mas (...) o anterior parece mais profícuo, mas com o avançar vamos ver se será melhor ou não. É mais complicado, não dá para individualizar que antigamente conseguíamos, passa a ser global e a inclusão passa a ser mais abrangente.”
			5:41	
			6:12	Martim – O professor diz que não será muito diferente do já fazia com o outro decreto-lei.
				Marília- A professora afirma que implementará “tal como os outros foram. Os alunos deixarão de ter rótulo, vamos ver se resultará.”
			5:39	Mariana- A professora diz que vai continuar a seguir as medidas anteriores, “enquanto a equipa multidisciplinar avalia caso a caso vamos implementando as medidas do anterior: adaptações na avaliação, curriculares, apoio individualizado, etc.”
				Sara- A professora afirma que não sabe como implementar, inclusive diz que os próprios professores da área não sabem bem o que fazer e “assim continuarei a fazer o que estava antes.”
Educação Inclusiva/Especial		Perceção da relação	5:35	André- O professor diz não haver grande relação entre o professor de educação especial e

<p>e Regular</p>	<p>Relação entre professores regular e professores educação inclusiva</p>		<p>4:27</p> <p>9:38</p> <p>5:19</p> <p>4:45</p> <p>6:42</p> <p>6:30</p> <p>7:20</p> <p>7:00</p>	<p>ele. “É relação de conselho de turma. Ele nunca me procurou e eu também não.” O professor afirma que a relação “é nenhuma. Nunca percebi muito bem.”</p> <p>Carlos- O docente transmitiu que neste momento não tem nenhuma relação e que “será mais provável ter como diretor de turma e não como professor.”</p> <p>Carla – A professora afirma que “a relação é boa, mas que este ano a equipa é nova e não há articulação, porque estão a fazer o seu trabalho que tem a ver com a mudança de decreto.” A docente diz mesmo que nos anos anteriores tem sido diferente “a relação era boa, porque conseguia levar o trabalho para fazer com o colega de educação especial”. Sentia um apoio.</p> <p>Guida- A professora diz que o professor de educação especial “está disponível, mas não acompanha os alunos em sala de aula e não faz trabalhos com os alunos fora da sala de aula”</p> <p>Inês- A docente diz haver uma relação de partilha nas reuniões, na sala de professor e de diretores de turma.</p> <p>Martim- O professor diz ter uma boa relação com a professora de educação especial. “Tenho feedback da professora. Há uma relação de colaboração e partilha.”</p> <p>Marília- A professora afirma que no ano anterior tinha uma grande relação com o colega e que ajudou bastante com duas alunas que tinha. Diz mesmo que a relação “de uma forma geral é nas reuniões” e que sente que “precisava de mais.”</p> <p>Mariana- A docente diz que o professor de educação especial “basicamente vai às reuniões”. A professora acha que “deveria haver um relacionamento mais estreito.” E este ano contactou com a professora porque não conseguia perceber os alunos só pelos PEI’s que lhe disse para continuar com as mesmas medidas.</p> <p>Sara- A professora afirma que deveria haver um maior acompanhamento aos professores, porque</p>
-------------------------	---	--	---	--

				segundo a mesma, “eu tenho conhecimento, mas há professores que não sabem e deveriam ensiná-los. O professor de educação especial está muito fechado em gabinete. Há uma falha grande.”
		Idealização da relação	6:40	André- O professor acha que o conselho de turma deveria saber que tipo de trabalho é feito com o professor de educação especial e o aluno, “para os professores puderem dizer ao professor de educação especial onde falha, onde deve trabalhar.” Mas tem consciência que não há horas para os professores trabalharem com os alunos.
			5:16	Carlos- O professor afirma que esta relação deve ser frequente.
			11:30	Carla- A relação que esta professora idealiza é “pensávamos nas aprendizagens essenciais e a colega estava lá para aprovar e ajudar dentro da sala de aula. O ideal era pensarmos tudo juntos e havendo apoio dentro e fora da sala de aula, dando uma atenção especial”.
			5:53	Guida- A docente afirma “ter a coadjuvância nas salas de aulas e desse um apoio.”
			5:20	Inês- A professora diz que “como já tive professores que iam à sala de aula apoiar os alunos, sinto a falta de um professor que acompanhe os alunos dentro da sala de aula.”
			7:38	Martim- Segundo o professor, o professor de educação especial não faz um trabalho melhor,” porque não tem um maior feedback individual, o que era mais fácil para desenvolver as atividades.”
			7:45	Marília- Esta professora diz que “deveria haver mais contacto para se partilhar as informações, tudo no sentido da evolução do aluno.”
			9:00	Mariana- A professora primeiramente acha que o professor de educação especial deve conhecer bem os alunos, ter contacto direto com os alunos, porque “só os conhece no papel, relatório” partilhar materiais e dizer o que se pode fazer nas aulas e fora das aulas.

<p>Avaliação no Processo de Ensino Aprendizagem</p>		<p>Adaptações e Adequações</p>	<p>8:57 6:37 14:50 6:20 6:06 8:30 8:34 9:52 8:30</p>	<p>André- O professor manifesta que faz sempre as adaptações e adequações que constam dos PEI's dos alunos. Diz mesmo "alerto porque muitas vezes só se fazem nos momentos de avaliação e tem de ser no dia a dia. Tenho tido cada vez mais preocupação com isto."</p> <p>Carlos- O professor refere que faz, mas que tem mais em conta nos momentos de avaliação.</p> <p>Carla- A professora afirma ter "sempre em conta as adaptações e adequações consoante o que está no PEI do aluno. O que acontece é que a informação que retiro não é suficiente para construir o elemento de avaliação e o aluno não atinge na mesma o sucesso." A professora sente necessidade de ver as adaptações feitas no ano anterior para perceber como faria.</p> <p>Guida- A docente diz que tenta, "porque não tenho tempo útil de aula para conseguir orientar todos os alunos e fazer com que o programa seja cumprido."</p> <p>Inês- A professora afirma que faz sempre as adequações e adaptações.</p> <p>Martim- O professor diz que faz sempre as adequações e adaptações inclusive nos momentos de avaliação.</p> <p>Marília- A docente diz que tem em conta a informação recebida e que a põe em prática. Portanto, faz todas as adequações e adaptações aos alunos.</p> <p>Mariana- A professora refere que "tento sempre fazer o que vem nos relatórios, às vezes nos primeiros testes aplico o mesmo para perceber e depois ajusto consoante as necessidades."</p> <p>Sara- A professora afirma que "os testes sempre diferenciados consoante as problemáticas dos alunos e em sala de aula também tenho em atenção alguns momentos, mas sempre não, porque é difícil."</p>
		<p>Partilha com os outros</p>	<p>10:28</p>	<p>André- O professor diz não partilhar os seus materiais.</p>

		professores	7:01	Carlos- O professor diz também não partilhar os seus materiais.
			7:08	Guida- A professora afirma partilhar os materiais com alguns professores do conselho de turma, ainda porque o 7º ano está em flexibilidade e, portanto, há projetos comuns.
			6:17	Inês- A docente diz partilhar/informar sobre os materiais com os colegas:” digo o que faço, mas não partilho os documentos, apenas com o professor de educação especial para saber se estava de acordo com a problemática do aluno.”
			9:18	Martim- O professor transmite que não partilha as práticas, “porque a minha disciplina é diferente.”
			10:40	Mariana- A docente diz que costuma “partilhar com os outros professores e com o professor de educação especial.”
			10:23	Sara- A professora afirma não partilhar nada com o professor de educação especial e com os outros professores, apenas diz explicar o que faz.
Formas de Apoio	Experiência Profissional	Tipos de Apoio	11:19	André- O professor começa por dizer que há casos e casos e que “os problemas cognitivos deveria haver apoio constante em sala de aula e também fora da sala.” O professor diz mesmo que “não é uma hora por semana, porque é uma vergonha.”
			7:20	Carlos- Segundo o professor, depende dos casos, “a turma deveria ser mais pequena para o trabalho ser exequível e para um maior trabalho dentro da sala de aula.” Também refere que este apoio nestes alunos em concreto, desta turma, diagnosticados com dislexia passa pelo domínio do português e a terapia da fala.
			7:54	Carla- A professora diz que deveria de haver um maior apoio dentro da sala de aula, acompanhamento diferenciado dentro da sala de aula.
			7:45	Guida- A docente afirma que deveria “ter mais apoio na sala de aula com uma coadjuvância

			7:05	para acompanhar o processo de aprendizagem.” Fora da sala de aula, a professora acha desnecessário, pois os alunos já têm uma carga horária muito grande.
			10:15	Inês- A professora diz que “dentro da sala de aula com um professor que os acompanhe, que os ajude a concentrar, fora da sala de aula também que continue se possível.” Volta a referir que esta medida é muito importante na evolução dos alunos.
			9:56	Martim- O docente acha que deveria haver mais apoio dentro da sala de aula. Diz mesmo que na sua disciplina,” não precisariam fora da sala de aula se houvesse mais apoio personalizado com cada um dos alunos dentro da sala de aula, durante 30 minutos com cada um. Se não houvesse dentro da sala de aula, então que tivessem fora em partilha com o professor para desenvolver as competências necessárias.”
			11:30	Marília- A professora faz referência que depende dos alunos, pois para ela “há alunos dentro da sala de aula que deveriam ter um apoio, coadjuvação para dar apoio a esse aluno. Há outros alunos que em momento de teste poderiam ter um professor e que a autoestima poderia elevar-se”. A professora menciona como é benéfico o apoio dentro da sala de aula.
			11:00	Mariana- Para esta professora, este “é um aspeto a melhorar. Alguns casos seria benéfico o aluno ter um apoio para orientação do estudo fora da sala de aula.”
				Sara- A professora afirma que deveriam ter mais apoio fora da sala de aula, ter um acompanhamento mais regular, sistemático, género de tutoria, tendo em conta as problemáticas dos alunos.”

Registo 2ª Entrevista

<i>Professores</i>	<i>Disciplinas que lecionam</i>
<i>André</i>	Educação Física
<i>Carlos</i>	Geografia
<i>Carla</i>	Matemática
<i>Guida</i>	Ciências
<i>Inês</i>	Francês
<i>Martim</i>	Educação Visual
<i>Marília</i>	Inglês
<i>Mariana</i>	Físico-Química
<i>Sara</i>	Português

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Tempo	Unidade de Contexto
Nova legislação.	Experiência profissional	Perceções dos professores sobre a nova legislação e a sua prática	0:57	André- “não tenho observado diferenças relativamente ao que era praticado anteriormente”. “Alterou muito pouco as práticas, em pequenos aspetos, adaptando a cada aluno, mas isto já fazia.” Se queremos que os alunos sejam todos iguais e que atinjam os mesmos objetivos coloquem esses alunos com mais dificuldades nas turmas com menos alunos”. “A escola sempre tentou tratar todos os alunos de forma igual é das instituições mais democráticas do país.” Será correto pretendermos os mesmos objetivos para todos?” Nem todos têm ambição de ser doutores e engenheiros, alguns querem apenas ter as competências para o dia a dia.” Penso que não deve ser assim, todos têm a sua individualidade”.
			0:45	Carlos- “Penso que a minha visão continua a bater-se muito no que já pensava no início”; “Vem tapar a existência dos problemas, trabalhamos todos para uma estatística para que acabe o ano todos a transitar”. “Novas experiências atividades de reforço, pois a forma de estar e trabalhar continua a ser a mesma”; Mais-valias - Sinceramente nenhuma. A escola sempre trabalhou para a inclusão, a escola pública sempre teve esta linha. Está numa perspetiva de inclusão.
			0:45	Carla- “É um desafio, ainda estamos a aprender bastante sobre ela. Há coisas que dificultam bastante o trabalho, elevado alunos em turmas, é difícil diferenciar atividades dentro da sala de aula, porque os alunos precisam de atenção e apoio que

			<p>0:42</p>	<p>não se consegue dar a todos. No grupo turma é difícil ter a noção das reais dificuldades dos alunos. Houve momentos que procurei construir tarefas específicas em sala de aula para aqueles alunos que têm adaptações no processo de avaliação, instrumentos de avaliação diferentes que já fazia no passado, para levar ao sucesso o aluno, proporcionar momentos de aprendizagem, articular com os professores que acompanham estes alunos, uma dinâmica no conselho de turma. Alterei desde a posição dos alunos na sala de aula para conseguir trabalhar com os alunos, mas quando isto acontece os outros alunos também precisam de mim, se houvesse outra pessoa era melhor. Estas estratégias se forem para todos é uma falsa estratégia, não ajuda em nada, noutras turmas implementei testes com consulta, apliquei duas vezes o mesmo teste, mas o envolvimento dos alunos era pouco e não queriam. Mais-valias ainda não consegui perceber se vai passar de algo que passa do papel, por enquanto fez-nos refletir e pôs-nos a pensar sobre a legislação e precisamos de perceber como podemos ajudar os nossos alunos, mas acho que ainda é muito cedo. Escola Inclusiva- Há essa intencionalidade, mas a um ritmo muito lento. Há lei, o nosso entendimento da lei, as nossas práticas. Precisamos de ajuda de fazer formação. É um caminho longo, há mecanismos práticos que poderiam ajudar como as reduções de turma, o trabalho de equipa com os colegas de educação especial que neste momento passa pela avaliação dos RTP dos alunos.”</p>
			<p>0:41</p>	<p>Guida- “Não traz mais-valias em relação à anterior. Para ser aplicada teria de ter dois professores em sala de aula. Tenho feito mais trabalho colaborativo com os alunos, as aulas são menos expositivas e os alunos têm um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Mais-valias foi o facto de adaptar o processo de ensino, porque mais valias em sala de aula penso que não trouxe, os alunos perdem porque não acompanham os programas, levam a adaptar-se o ano inteiro, daí dizer que era necessário outro professor em sala de aula. Não há inclusão. Para haver uma verdadeira inclusão é preciso dar condições para que os alunos se sintam incluídos, mas não temos as condições para a verdadeira inclusão, mais um professor em sala de aula para trabalhar com estes alunos, para tirarem</p>

			<p>0:43</p>	<p>dúvidas.”</p> <p>Inês- “A sua teoria está bem planificado, mas ainda não tivemos tempo para aplicar tudo para debruçarmo-nos para obter os resultados que pretendíamos ter. Através de medidas universais conseguimos abranger um maior número de alunos, que pude aplicar testes diferentes, tendo alterado as práticas em sala de aula, desde avaliação, posição em sala de aula. Mais-valias trouxe mais trabalho para o nosso lado, na aprendizagem nota-se que há melhorias mesmo assim há défice porque só há um professor em sala de aula e não se consegue porque são turmas grandes.</p> <p>Sente-se que a escola está progredindo na inclusão, mas falta-nos meios humanos, maior trabalho em conjunto com os professores de educação especial.</p> <p>Martim- “É importante esta legislação, acresce temos um plano que nos podemos seguir, os professores já fazem a inclusão destes alunos. Nesta turma estes alunos requerem mais atenção da minha parte, e consoante o aluno adoto certa abordagem, adapto às capacidades destes alunos. Estou mais consciente destas práticas.”</p> <p>Em relação às mais-valias “os alunos ficam salvaguardados porque tem estas práticas, podem questioná-las pedi-las, com este documento estão salvaguardados os direitos destas crianças. Esta legislação devia de haver um interesse em recuperar as dificuldades e nós vamos adaptando, adaptando até que a criança não tem de se esforçar para alcançar os objetivos. Devemos adaptar ao aluno os conteúdos, a prática, mas não podemos deixar que os alunos sintam que estão a ser beneficiados porque podem sentir que não têm de se esforçar, visto ser bastante importante que se esforcem não só para os estudos mas para a vida. Os EE devem participar e ter o dever, mas não sei se isso acontece. Sim eles são incluídos em certa medida, porque estamos a equipará-los todos e é uma inclusão ilusória, transitam à disciplina, mas se calhar continuam a não estar equiparados aos outros alunos, é uma inclusão ilusória. Para a escola existe inclusão, mas para a vida real não sei se será o mais correto.” Disse ainda que “ A inclusão é necessária mas não pode deixar de parte</p>
			<p>0:45</p>	

			<p>0:41</p>	<p>o papel dos pais que é muito importante porque devem acompanhar o processo e dos próprios alunos no sentido de terem consciência que para atingir determinado objetivo com estas adaptações não devem deixar de parte a ideia de se esforçarem e deixar de parte os seus objetivos.”</p> <p>Marília- “Trouxe algumas novidades e tem sido com alguma expectativa eu tenho encarado esta legislação. Tem me dado a hipótese de trabalhar melhor com os alunos com mais dificuldades, tenho feito mais adaptações tendo indo ao encontro das necessidades particulares de cada aluno, pena é ter turmas grandes e quando não são grandes temos mais do que um aluno com necessidades. Temos tido o cuidado de trazer esses alunos para a frente e tem havido mais este cuidado. Olhar para cada aluno com mais cuidado. Nas práticas de sala de aula tenho tentado averiguar se os alunos estão a perceber as tarefas, pondo os melhores a apoiar estes alunos e dando trabalhos mais diferenciados para que se interessem mais pela disciplina. Mais-valias para estes alunos tem sido positivo na maioria, porque há uns que não querem aproveitar estas oportunidades. Questiono-me se não me esqueço muitas vezes dos alunos melhores que são capazes de fazer mais e muito melhor. Eu penso que a escola está a fazer o que parece ser o melhor, não sei se está a incluir todos por o que já referi, mas tentamos fazer sempre o melhor.”</p>
			<p>0:43</p>	<p>Mariana- “A legislação tem sido aplicada sem grande ajuda da educação especial, a docente nunca esteve presente no conselho de turma. Essa legislação é importante permitiu que alunos que não estavam a beneficiar da legislação anterior beneficiassem de apoios testes diferentes que se não fosse assim não usufruíam. Com esta legislação permitiu que fossem aplicadas tarefas diferentes sem a obrigatoriedade da legislação anterior, neste aspeto a coisa resultou. Alterei as práticas em sala de aula, eu já o fazia anteriormente, mas neste momento faço-o. A legislação veio facilitar determinados alunos com muitas dificuldades que por processos de burocracia não estavam abrangidos pela antiga lei. Sim, agora também acho que os alunos deveriam ter um acompanhamento diferente. Os meus alunos não são acompanhados por nenhum professor de</p>

				<p>educação especial. O aluno que tenho com mais dificuldades está a ser acompanhado com a psicóloga da escola que está a estagiar.” Queixa-se da falta de acompanhamento da educação especial, “é um aspeto que deve ser melhorado.”</p> <p>Sara- “É exatamente igual ao que já se fazia com o decreto-lei 3. Continuo a aplicar testes diferenciados aos alunos que estão ao abrigo deste decreto e a ter algum cuidado no decorrer das aulas na diferenciação da minha prática. Coloco os alunos mais perto de mim, desloco-me junto deles para perceber se estão a perceber a matéria e penso que na maioria os ajuda e que têm bons resultados. Tentei ficar mais atenta se percebem o que é pedido. Mais-valias chamarmo-nos a atenção para a diferenciação de alunos com necessidades mais específicas e o professor já vai tendo mais cuidado para perceberem as matérias e evoluam na sua aprendizagem. Pensa que talvez a escola esteja no caminho da inclusão, pela chamada atenção, apesar de tentamos incluir tanto que nos desligamos destas diferenças tornando-se num grupo homogéneo. Disse ainda que” continua a não haver um apoio do grupo de educação especial, a passagem de informação é muito pouca, mas falta este apoio e é muito importante, como adaptar testes? Que tipo de perguntas fazer e explicar as necessidades de cada aluno.”</p>