

Laurinda Loreto

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NAS ESCOLAS DO 1º CICLO DO
ESTREITO DE CÂMARA DE LOBOS**



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2019

Laurinda Loreto

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NAS ESCOLAS DO 1º CICLO DO
ESTREITO DE CÂMARA DE LOBOS**



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2019

Laurinda Loreto

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NAS ESCOLAS DO 1º CICLO DO
ESTREITO DE CÂMARA DE LOBOS**



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Universidade Fernando Pessoa\

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Fernando Pessoa, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Educação Especial (Área de
especialização: Domínio Cognitivo e Motor), sob a
orientação: Professora Doutora Luísa Saavedra

Porto, 2019

RESUMO

Com o objetivo de compreendendo a inclusão como um fenómeno complexo, que depende principalmente do planeamento e capacidade dos agentes envolvidos no processo, o presente estudo de pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender segundo a perceção dos professores, as medidas do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, 30 de dezembro, se aplicam a todas as escolas. Foi realizado um estudo, que envolveu 52 professores, de quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico, do Estreito de Câmara de Lobos, Região Autónoma da Madeira.

Os resultados obtidos mostraram que os professores têm a perceção do que é uma escola inclusiva e que, na generalidade, manifestam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, embora apresentem muitas reservas quanto à implementação da inclusão. Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos e materiais, do que por fatores relacionados com os próprios professores, nomeadamente, atitudes e práticas inclusivas e a necessidade de formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os professores consideram que as escolas ainda não estão preparadas para a concretização da filosofia inclusiva.

Palavra-chave: Inclusão; alunos com NEE; perceção dos professores

SUMMARY

With the aim of understanding inclusion as a complex phenomenon, which depends mainly on the planning and capacity of the agents involved in the process, the present qualitative research study aimed to understand according to the teachers' perception, the measures of Regional Legislative Decree 33/2009/M of December 30, apply to all schools. A study was carried out involving 52 teachers from four elementary schools of the Estreito de Câmara de Lobos, Madeira Island.

The results show that teachers have a perception of what an inclusive school is and that, in general, they express positive attitudes towards the inclusion of students with SEN in regular schools, although they have many reservations regarding the implementation of inclusion. These reservations are more influenced by the lack of resources and materials than by factors related to the teachers themselves, namely, inclusive attitudes and practices and the need for specific training in (SEN). Teachers believe that schools are not yet ready for the realization of the inclusive philosophy.

Key words: Inclusion; students with SEN; teachers' perception

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha orientadora, o apoio científico e a disponibilidade manifestada.

Ao meu pai, pela força e determinação que demonstrou ao longo da vida.

Aos meus familiares e amigos as palavras de incentivo.

Às Escolas Básicas do Estreito de Câmara de Lobos, nomeadamente, aos professores participantes no estudo, o valioso contributo que deram à investigação.

ÍNDICE

ÍNDICE	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
I INTRODUÇÃO	1
II Conceção do estudo.....	6
1.Revisão da literatura.....	6
1.1.Conceito histórico da NEE.....	6
1.2.O Conceito de NEE.....	8
1.3.Escola inclusiva	9
1.4. O papel do professor na escola inclusiva.....	12
1.5. Análise das práticas inclusivas.....	13
1.6. Formação dos professores.....	15
1.7. A inclusão segundo a perceção dos professores.....	18
1.8. O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	21
III Metodologia e estrutura da investigação.....	23
1. A (s) pergunta (s) de partida e os objetivos do Estudo.....	24
2. Objetivos do estudo.....	24
2.1.Objetivo geral.....	24
2.2.Objetivos específicos.....	24
3. Instrumentos e procedimentos	25
3.1.Caraterização da amostra.....	26
IV. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	29
V. Conclusão.....	46
VI. Bibliografia.....	50
VII. Anexos	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de serviço.....	28
Tabela 2 – Perceção dos professores se na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas na escola o material e equipamento existente satisfazem as necessidades das crianças com NEE	29
Tabela 3 – Tipo de formação recebidas em Educação Especial.....	36
Tabela 4 – Frequência e tempo de serviço segundo se os professores estão preparados para receber crianças com NEE.....	42
Tabela 5 – Perceção dos professores se estão preparados para receber crianças com NEE, segundo se tiveram formação NEE.....	42

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caraterização da amostra (dados em relação ao género dos inquiridos...	27
Gráfico 2 - Caraterização da amostra (recolher dados em relação à graduação académica).....	27
Gráfico 3 - Conhece o Decreto Legislativo Regional nº 33/2009M 30 de dezembro	31
Gráfico 4 - Concorda com as medidas enunciadas no Decreto Legislativo Regional	32
Gráfico 5 – As crianças com NEE estão genericamente bem adaptadas	34
Gráfico 6 – Receberam alguma informação sobre Educação Especial	35
Gráfico 7 - As atividades desenvolvidas na sala são adequadas às crianças com NEE.....	38
Gráfico 8 - A criança com NEE tem mais sucesso escolar se frequentar uma escola do ensino regular.....	40
Gráfico 9 - O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas.....)	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Questionário.....	60
Anexo II – Validação do questionário.....	62
Anexo III - Quadro de Operacionalização e Contextualização	63
Anexo IV - Carta ao Diretor Regional de Educação	67
Anexo V – Autorização do Diretor Regional da Educação.....	68

I Introdução

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), defendem que a inclusão apela logo, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno e que, por conseguinte, procure responder às necessidades de todos os alunos num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos. Só dessa forma se poderá responder adequadamente às suas necessidades e proporcionar-lhe uma educação apropriada que permita otimizar o seu potencial contrariando, assim, uma sociedade incapacitante, que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.

No que se refere à escola inclusiva, as várias teorias e investigações têm incidido em domínios em que não basta que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) frequentem o mesmo espaço, as mesmas salas, as mesmas aulas do ensino regular. É necessário que façam parte, que sintam a Inclusão dos alunos com NEE, e sejam sentidos como membros intervenientes da comunidade onde se inserem.

Ao que se refere a legislação sobre apoios educativos, o Decreto-Legislativo Regional n.º 33/2009 de 30 de dezembro, menciona no seu artigo que se deve “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”. A promoção da qualidade do ensino, com vista à obtenção do sucesso de todos os alunos, passa pela inclusão. Diversos estudos, têm comprovado que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, a partir de uma atitude é previsível um determinado comportamento. Segundo Qi, & Ha, (3 de Setembro 2012), estes estudos concluem que a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares não é entrave à aprendizagem dos restantes, e que o seu suporte é um fator importante para a inclusão dos alunos com NEE. Leitão (2010) confirma que a inclusão é, proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia. Porém na prática há muitas falhas, que segundo César (2012, p, 74)

“(…)falta-nos ainda percorrer um longo caminho até conseguirmos que as escolas contribuam para a inclusão escolar e social, e não para formas subtis de segregação e exclusão”.

A inclusão implica uma mudança nas políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, formando um

ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação. Para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades. É também essencial que o professor busque especializações para mediação desse trabalho de forma que garanta um esforço voltado à qualidade de vida dos educandos e transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, onde haja o respeito mundo diante da diversidade e das diferenças.

O sistema educativo é gerido segundo políticas traçadas tendo em mente a educação regular, simultaneamente enquadradas por políticas promotoras de inclusão. É neste contexto que foram tomadas várias iniciativas e elaborados vários documentos com o objetivo de impulsionarem os princípios da escola inclusiva ao longo das últimas décadas, tanto a nível internacional, como a nível nacional, de forma a todos os alunos acederem a uma escola pública, obrigatória e gratuita, beneficiando de todas as condições de aprendizagem e que permitam aumentar o seu sucesso e preparação para a vida em sociedade.

Tendo em conta o exposto, considerámos pertinente procurar aprofundar o conhecimento acerca da escola inclusiva, isto é, segundo a perceção dos professores que integram as Escolas Básicas do 1º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos, Região Autónoma da Madeira acerca da aplicação do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, nas escolas.

Este estudo em termos estruturais, é constituída por duas partes: pelo quadro de referência teórico que a suporta e pela parte empírica da investigação. Após a introdução foi elaborado o quadro de referência teórico, que resultou da revisão bibliográfica e que sustenta esta investigação. No primeiro capítulo descrevemos os aspetos mais significativos das distintas do paradigma da inclusão. Fez-se uma abordagem ao papel dos professores face á educação inclusiva, uma análise das práticas inclusivas e ao contexto político legal com maior destaque para o Decreto-Legislativo Regional n.º33/2009/M de 30 de dezembro.

Na segunda parte, consta a abordagem empírica, centrada na apresentação da problemática, dos objetivos do estudo, na descrição e na justificação do método, da população, dos instrumentos e dos procedimentos. A terceira parte integra os resultados das escalas de disrupção escolar professada e de disrupção escolar inferida, os resultados relativos às hipóteses propostas, a análise de conteúdo aos questionários realizadas aos professores titulares das quatro escolas, as conclusões referentes à perceção dos professores face à escola inclusiva, e ainda as conclusões gerais.

II Conceção do Estudo

1. Revisão da Literatura

1.1 Conceito histórico das Necessidades Educativas Especiais

Ao longo do tempo a atenção a pessoas com deficiências e incapacidades tem sofrido mudanças. No meio escolar, o seu atendimento tem sofrido alterações significativas que nos tempos mais recentes se manifestam pela necessidade de integrar essas crianças, num meio escolar o menos restritivo possível de modo a interagirem e aprenderem no meio escolar regular.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86 de 14 de Outubro, onde surge, pela primeira vez, o termo “Necessidades Educativas Especiais” para designar a criança deficiente, lê-se no art. 7º, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas,” estabelecem-se os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que conduzem a educação especial.

Com base na Lei de Bases do Sistema Educativo Português dá-se a introdução do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto que determina que o acompanhamento do aluno, ao longo do processo educativo é garantido pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar. Com a introdução desta medida veio, reforçar o trabalho conjunto no sentido de apoiar as equipas de ensino especial, promovendo uma maior envolvimento entre os diferentes profissionais. Posteriormente o Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio que cria os serviços de Psicologia e Orientação, com atributos no campo de avaliação, plenamente educativo e, apoio psicopedagógico a crianças com NEE.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, este diploma é, considerado como um marco na Educação Especial no nosso país, direito à educação; direito à igualdade de oportunidades; direito de participar na sociedade. Com estes princípios pretende-se que, adotem medidas que deem um conhecimento o mais integral

possível de cada aluno, de acordo com o seu contexto escolar e socio-familiar. Estabelece que os pais sejam envolvidos no processo educativo, na escola regular, de modo, a que todos os profissionais sejam envolvidos, na integração plena desses alunos. Com esta lei pretende-se que a escola regular, seja o mais abrangente possível de modo a poder atender de forma individualizada o maior número de aluno possível. Os alunos com NEE devem encontrar na escola, respostas educativas e recursos adequados a sua integração. Posto isto, cabe ao estado, definir estratégias e metas, com o intuito de cada criança possa desenvolver todas as suas capacidades bem como a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social de modo a se integrar em sociedade de forma autónoma.

Em junho de 1994 em Espanha os delegados da Conferencia Mundial sobre NEE, em prol da educação para todos redigiram a (Declaração de Salamanca, 1994), onde inclui os princípios pedagógicos expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas de Oportunidade para as Pessoas com Deficiência.

De acordo com (Declaração de Salamanca 1994), o estado deve proporcionar integração, bem como criar condições para que todas as crianças com NEE, possam ser integradas nas escolas regulares.

Em 2008 surge o grande marco da educação do Ensino Especial, o Decreto-Lei nº 3-2008 de 7 de janeiro, um aspeto determinante desta lei é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nele, se fala pela primeira vez na palavra inclusão. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Cada vez mais nasce a preocupação em preparar esses jovens para a vida adulta, de forma autónoma de modo a integrar no mercado de trabalho e em sociedade. Foi com esse pressuposto e com base, (Decreto – Lei nº3-2008), que foi criado o (Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M) estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade

na Região Autónoma da Madeira. Este decreto tem como objetivo, promover o sucesso escolar dos alunos com NEE, promover a igualdade de oportunidades bem como a preparação para a vida pós-escolar ou profissional numa escola inclusiva.

1.2 - O conceito de NEE

Atendendo que o desenvolvimento do indivíduo tem uma abordagem ao mesmo tempo geral específica, geradora de muitas interpretações e contradições, para se entender o que propõe sobre relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para Campos (2012), o conceito de NEE apresenta-se como sendo um problema que pode assumir características físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais, ou ainda, uma combinação entre ambas, podendo afetar o processo de aprendizagem, sendo necessário recorrer a acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem particularmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada.

Também Correia (2008, p. 22) salienta que NEE são um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física”, em que a capacidade do aluno em chegar ao seu potencial de aprendizagem académica e socio emocional pode ser afetada. O mesmo autor sublinha, que seja qual for o processo que se implemente este requer um trabalho de partilha entre os professores de ensino regular, os professores de educação especial, outros profissionais de educação e os pais.

No que diz respeito a inclusão, Correia (2013), e sabendo que cada jovem tem um seu próprio ritmo de aprendizagem, diferente do ritmo normal, há que ter em conta as adaptações necessárias ao currículo de cada aluno, que devem ser feitas de acordo com o grau de modificação curricular. Esta adaptação vai de encontro à problemática das NEE.

1.3 - Escola inclusiva

“A educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (Rodrigues 2006, p. 77).

No quadro regional, os objetivos da Escola segundo o Decreto- Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 30 de dezembro., mostram a afirmação da noção de escola inclusiva, merecedora de apoio por parte dos profissionais, da comunidade científica e de pais, assegurando a gestão da diversidade de estratégias que permitam responder às necessidades educativas de todos, promovendo competências universais, e conduzindo à plena cidadania por parte de todos.

Os processos de melhoria das escolas, que visam uma educação inclusiva, são movimentos contínuos contra a exclusão educativa e, em última instância, social.

Para Leitão (2010), a inclusão é uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática. Para o mesmo autor, inclusão não é estruturar um sistema de educação especial, mas sim realizar um esforço significativo de mudança e melhoria da escola e da sua funcionalidade, criando oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a todos os seus intervenientes.

Da mesma maneira que é indispensável perceber o processo de inclusão, é preciso compreender igualmente quais os alunos que mais necessitam deste processo. De um modo geral, todos os alunos têm necessidades educativas, sendo que, no entanto, alguns casos exigem a necessidade de ativar apoios especializados (Decreto – Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 30 de dezembro). Esses apoios, segundo o mesmo Decreto, têm como objetivo desenvolver o nível de atividade e de participação dos alunos com limitações em diferentes domínios da vida, consequentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que resultam em dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, participação social, entre outras, e que se traduzem num apoio institucional para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Cada vez mais há uma preocupação em preparar esses jovens para a vida adulta, de forma autónoma de modo a integrar no mercado de trabalho e em sociedade. Foi com esse pressuposto que foi criado o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 30 de dezembro. Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira o presente diploma surgiu da necessidade em efectivar uma política integrada e transversal de educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Este decreto tem como objetivo, promover o sucesso escolar dos alunos com NEE, promover a igualdade de oportunidades bem como a preparação para a vida pós-escolar ou profissional numa escola inclusiva.

Nesta perspetiva a escola inclusiva foca-se:

“(…) no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010, p. 20).

Com a investigação criada por diferentes autores, Carvalho (2010), define que a aprendizagem cooperativa estimula atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o autoconceito, favorece as perceções de auto-estima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais.

É nesta linha de pensamento que, Leitão (2010), define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

- Em primeiro lugar, salienta a importância da organização de contextos de aprendizagem segundo princípios democráticos, de construção de relações de respeito e de partilha e solidariedade mútua entre os membros de uma determinada comunidade;
- Em segundo lugar, defende que a aprendizagem deriva das conceções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos

pequenos grupos e de princípios que procuram compreender a escola como um contexto social complexo;

- Em terceiro, destaca a extrema importância do papel ativo do aluno para construir o seu próprio saber. Esta construção é fundamentada em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio - construtivistas, bem como da aprendizagem experiencial;

- Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas, nomeadamente na base da importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento e aos fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

Atentando que as dificuldades de aprendizagem são essencialmente contextuais e curriculares, manifesta-se a necessidade evidente de centrar o currículo e as atividades no próprio aluno, ajustando-se aos seus interesses e necessidades

Na perspetiva de Fragoso e Casal (2012), a escola deve difundir não só a aquisição de conhecimentos, a promoção do desenvolvimento pessoal mas também a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e mentalizá-los para os direitos e deveres que têm.

Na análise aos estudos desenvolvidos por, Antunes (2012), quando existem alunos com NEE a frequentar o sistema educativo, este deve proporcionar os recursos essenciais para dar resposta às suas necessidades educativas através de um plano flexível de metodologias interventivas para a promoção de um triunfo educativo de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

Para que o processo de inclusão seja eficaz, é necessário que haja uma reestruturação do sistema educativo, a escola inclusiva deve fazer uma gestão, entre a escola e os recursos institucionais que tem ao seu dispor para seja promovido um desenvolvimento social através de práticas pedagógicas efetivas. Deve garantir que todos os alunos aprendem, não apenas através da sua presença física na escola, mas pela pedagogia aplicada, ou seja, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças. Neste sentido, considera-se que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva.

1.4 O papel do professor na escola inclusiva

Os professores que se preocupam realmente com a inclusão com o intuito de incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Esta afirmação é explícita. Segundo Morgado (2004, p. 49)

“(...)cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores.”

Então, a inclusão dos alunos com NEE depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão. Nestas circunstâncias, as atitudes e os comportamentos de todos os elementos de uma comunidade educativa influenciarão o funcionamento da escola.

Assim, Gomes (2010), defende que a proposição de inclusão escolar forçou o desenvolvimento de algumas modificações na forma de compreender e organizar certas circunstâncias sociais. Com base nestas propostas, são impostos alguns desafios no trabalho dos professores. Com o paradigma emergente da Escola Inclusiva, os professores enfrentam situações que implicam mudanças em vários níveis e sobretudo, nas suas práticas educativas. O maior desafio, pois, que se coloca à escola, numa perspectiva de educação inclusiva, é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, capaz de as educar com sucesso, incluindo as que apresentam maiores necessidades. De forma semelhante, Baptista (2013), refere que perante uma diversidade tão grande com que se depara a escola atualmente e oferecendo uma igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos, existem diversas formas de apoio a alunos que se caracterizam por maiores dificuldades escolares.

Segundo, Silva (2011), a formação de professores é fundamental para a inclusão, uma vez que os pode ajudar a orientar as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo a permitir uma comunicação e, conseqüentemente, todos sejam beneficiados Para haver inclusão escolar obriga que os professores recebam uma formação apropriada, quer na sua formação inicial quer na sua formação contínua. Faria (2012), também

reitera este facto ao referir que os docentes atuam de acordo com a conceção pessoal de inclusão, sendo que, se esta concetualização estiver associada a modelos de segregação e integração, o seu comportamento irá manifestar os mesmos paradigmas educativos em detrimento da inclusão. A mesma autora destaca, que os docentes podem associar a inclusão destes alunos a processos de estigmatização ou alienação.

Todavia, a inclusão dos alunos com NEE envolve o cumprimento de tarefas e funções específicas por parte dos professores do ensino regular, os quais nem sempre se sentem preparados, sensibilizados e com formação adequada para as NEE dos alunos.

1.5 Análise das práticas inclusivas

De acordo com Perrenoud (2010, p. 18).

“É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído”

Assim sendo, estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino. O docente deve saber mais como estruturar os ambientes de modo a promover a aprendizagem do que qualquer outro membro da equipa; deve saber como implementar a intervenção e ajudar os outros membros da equipa a desenvolver as suas acções de modo eficiente, eficaz e significativo e deve ser ainda capaz de ajudar os outros membros da equipa a monitorizar os efeitos das suas intervenções e mostrar-lhes como obter o benefício máximo das mesmas.

Há que salientar que, em 2003 a Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE realçou, no seu relatório síntese, a importância do papel do professor na implementação de uma educação inclusiva.

Com base num estudo sobre a Inclusão Escolar num Agrupamento Escolar, Dias (2013), conclui que a maioria dos professores refere que cabe ao estado tornar a escola mais inclusiva. O mesmo autor defende que o estado é um dos principais responsáveis na implementação do sistema inclusivo. Esta responsabilidade expressa-se nas seguintes ações: assegurar o financiamento para os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança com necessidades educativas especiais, autonomizar a escola na implementação de acordo com a sua realidade de um sistema inclusivo; possibilitar às instituições de ensino superior a definição de alternativas de formação relativas à “filosofia da inclusão”; sensibilizar o público em geral para que este perceba as vantagens de um “sistema inclusive”.

Também Morgado (2010), refere três princípios em que a escola inclusiva deverá basear-se. A escola deverá dirigir-se a todos os alunos sem exceção; ter em conta e respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos e ir de encontro a diferentes interesses.

Segundo Romão (2012), para que as escolas em Portugal sejam verdadeiramente para todas as crianças, é fundamental que os professores tenham noção do seu real papel e contributo, recorrendo ao trabalho colaborativo, cooperativo e interajuda, de forma a criar um ambiente educativo benéfico para todos. Assim, o novo papel social dos professores acarreta um entendimento das diferenças com reflexos no terreno Cunha (2010), havendo a necessidade de uma organização pedagógica que caminhe no sentido de se garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade da progressão dos alunos e a unidade da ação educativa.

De acordo com Silva (2015), aponta para alguns obstáculos à implementação da inclusão. O primeiro obstáculo apontado remete para a diversidade do público visado, que implica um tempo de adaptação dos docentes para a elaboração do projeto de inclusão. O segundo impedimento tem a ver com a implementação do projeto de

inclusão, devido ao facto de esta ser um procedimento parcelar, pois implica uma alternância entre o tempo na sala de aula de ensino regular e o tempo na sala de apoio especializado, o que poderá destabilizar os alunos mais fragilizados. Outro obstáculo prende-se com o comportamento do aluno e a sua capacidade de adaptação a uma turma. A falta de acessibilidade também pode representar um problema aquando da deslocação dos alunos com mobilidade reduzida para a sala da turma.

A finalidade da inclusão é destarte permitir que cada aluno se sinta como parte integrante de uma comunidade e que, simultaneamente, possa ver a sua individualidade e particularidade valorizada e não vista como uma ameaça.

Ainda Silva (2015), refere que no seu estudo, os docentes participantes apontam para a necessidade de a escola proporcionar os meios e os recursos aos alunos com NEE para que estes possam crescer pessoal e socialmente e atingir o sucesso académico, mesmo que seja por outro caminho, através das adaptações necessárias, tendo em conta as especificidades de cada aluno. Com base no estudo a autora pôde constatar que a vertente social surge em diversas respostas, parecendo pelo menos tão importante como a aprendizagem formal de conteúdos. Verifica-se assim que as respostas dadas pelos docentes estão em concordância com o que tem sido defendido por diversos autores (Correia, 2008; Marques, 2007; Rebelo, 2011; Rosa, 2010).

1.6 - Formação de Professores

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular implica uma consciencialização e uma procura de formação mais adequada, por parte do professor, para ser capaz de responder, de forma mais eficaz, às necessidades educativas destes alunos.

Assim Almeida (2012), realça esta formação como objetivo, saber como trabalhar na sala de aula, que contemple planos específicas, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

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

Desta forma Castro (2009), a formação dos professores é fundamental para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Deste modo, o autor defende que os professores precisam de formação que os habilite para reconhecerem os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e desencadearem medidas variadas para os abordar.

Santos (2007) evidencia que um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual passa pela aposta na formação inicial e contínua de professores. Salienta ainda que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem ajudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima saudável, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais especificamente, nas suas aulas.

Florian, Preto e Hawkins (2011,) realçam que nas salas de aula, os professores são chamados a responder às necessidades dos alunos e os estudos desenvolvidos a este nível permitem elencar quatro aspetos limitativos de respostas adequadas: limitado acesso à formação; liderança pobre; atitudes negativas; restrita interpretação e utilização de práticas inclusivas.

Desta forma Rodrigues (2003), a falta de formação para desenvolver práticas inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas, bem como a maior exigência educativa, a tensão adicional, a frustração e angústia, a diminuição da habilidade profissional para dar atenção às necessidades dos alunos com NEE são os aspetos referidos pelos professores, quando questionados acerca das barreiras à inclusão.

Cochran-Smith e Zeichner (2008), salientam para o facto de haver poucos os estudos que se debruçam sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com NEE, o que constitui uma séria omissão no campo da educação.

Para Ferreira, Prado e Cadavieco, (2015), a inclusão só terá êxito, se a base dos programas de formação de professores facilitarem a aquisição de novas competências de

ensino, possibilitando respostas adequadas e diferenciadas às distintas necessidades educativas. Todos os professores devem sentir-se preparados para, dentro da sua esfera de saber e de influência, poderem prestar os apoios pedagógicos adequados a todos os alunos, de forma a implementar novos métodos e estratégias de ensino e, assim, desenvolver novas oportunidades de aprendizagem.

Também Coelho (2012), defende que a formação contínua deve ser um instrumento regulador muito importante na prática profissional dos docentes, daí não se continuar a cair no erro de criar ações de formação só para os professores obterem créditos, esquecendo os aspetos que devem ser tidos conta, como o conteúdo, a aplicabilidade e a relação com a prática, onde estarão inseridos os fatores pedagógico, social e relacional.

Nesta perspetiva e de acordo com os estudos de Coelho (2012), a autora defende que, a formação deve partir das próprias necessidades dos professores, é preciso percorrer todo um caminho pelo conceito de necessidades, e em particular, sobre o conceito de necessidades contínua, não podendo deixar que a formação de professores seja realizada de qualquer maneira, mas sim que correspondam às dificuldades que estes profissionais estão encontrando no desenvolvimento de seu trabalho. Também salienta o facto de vários estudos evidenciam revelar que os professores com formação adotam uma atitude mais inclusiva com alunos com necessidades especiais

1.7 - A inclusão segundo a percepção dos professores

Correia (2003c) afirma que os professores que apresentam percepções positivas em relação à inclusão dos alunos com NEE, revelam uma função mais ativa e dinâmica no seu processo de aprendizagem.

Também o relatório apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE (2003) refere a importância do professor na implementação da inclusão:

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

O conceito de atitudes torna-se difícil de definir visto que, muitas vezes, é confundido com comportamentos. De acordo com Afonso (2011), a maioria das definições do conceito de atitude surgem numa perspectiva de assumi-lo como um estado de prontidão ou tendência para agir ou reagir de certa forma pelo sujeito quando confrontado com determinados estímulos. Vários estudos têm comprovado na educação, as atitudes e comportamentos estão intimamente relacionados e que as atitudes são úteis para prever comportamentos, como corroboram Doukeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010), quando referem que as atitudes são a chave para o processo de mudança de comportamentos, ou seja, a partir de uma atitude é previsível um determinado comportamento.

Segundo Afonso (2011), a atitude é uma tendência para responder a um objeto social, situação, pessoa ou acontecimento, de uma forma favorável ou desfavorável. Na mesma perspectiva, Lemos (2010), afirma que as atitudes são responsáveis por uma disposição comportamental para a reação a certas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em certos contextos sociais.

Ajzen (1991), afirma que, na psicologia, explicar o comportamento humano é uma tarefa complexa e muito difícil, pois, pode ser abordado em vários níveis, desde os processos fisiológicos num extremo aos fatores sociais no outro.

A Psicologia Social, como forma de perceber as condições que predizem o comportamento através das atitudes, criou várias teorias. Entre muitas teorias criadas, será seguidamente apresentada a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), que serve de base para a elaboração e percepção do presente trabalho Ajzen (1991).

Ainda Ajzen (1991), descreve que, como na teoria original a TCP tem como fator central a intenção do indivíduo para realizar um determinado comportamento. Em geral, quanto mais forte é a intenção de um indivíduo se envolver num determinado comportamento mais previsível deve ser o seu desempenho, contudo uma intenção comportamental somente se transforma em comportamento se houver um controlo volitivo.

Ainda esse mesmo autor descreve a percepção de controlo do comportamento é influenciada por fatores de controlo interno (intrínsecos ao sujeito) e fatores de controlo externo (dependentes da situação – oportunidades e dependência dos outros). Por um lado, os primeiros cingem-se à informação sobre os comportamentos e competências para o mesmo se realizar, mas também se cingem às emoções ao stress. Os segundos dependem de oportunidades, em que a falta delas pode ser considerada uma barreira passível de alterar a intenção de realização do comportamento; dependência dos outros, pois o indivíduo espera que haja colaboração na realização do comportamento. Como tal, é aqui que pode entrar a experiência para modificar os fatores internos, permitindo aumentar o grau de controlo, por conseguinte, os fatores externos revelam uma maior dificuldade para serem alterados, na medida em que o sujeito se encontra sobre pressão emocional, não tendo controlo sobre o seu comportamento, e não podendo, por conseguinte, ser responsabilizado pelo mesmo. Desta forma, as pessoas podem criar um elevado número de crenças sobre um determinado comportamento, mas estas podem, todavia, ser relativas também a um determinado momento. Estas crenças são consideradas determinantes para a intenção e ações de uma pessoa.

O mesmo autor refere que, as crenças comportamentais baseiam-se em percepções que são formadas sobre um certo resultado e as consequências que se seguem da realização do comportamento. Os comportamentos são categorizados em positivos ou negativos, o que leva a diversas atitudes por parte dos indivíduos, relativamente aos comportamentos

em questão. Assim, podem favorecer-se comportamentos que se esperam ter consequências desejáveis e pelo contrário, podem-se formar atitudes desfavoráveis aos comportamentos que associamos serem prejudiciais. O valor subjetivo da consequência de uma ação contribui para a realização, ou não, de um determinado comportamento.

Morgado (2003), salienta que os professores elevam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos; estabelecem climas positivos na sala de aula; demonstram expectativas positivas; organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima da sala de aula; regulam o processo de ensino/aprendizagem reforçando o sucesso e o empenho dos alunos; estimulam o trabalho cooperativo; diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias perante situações de aprendizagem distintas contribuindo para a qualidade do processo educativos de todos os alunos. Na perspetiva do mesmo autor os professores do ensino regular são o recurso mais importante no processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Afirmam que se estes profissionais se sentirem pouco competentes para facilitarem a aprendizagem destes alunos, terão tendência para desenvolver atitudes pedagógicas mais negativas e que resultarão numa menor interação e atenção, com repercussões imediatas nas suas aprendizagens.

Rodrigues e Lima (2012), enumeram três aspetos para a criação de atitudes positivas nos professores: o conhecimento e discussão de casos de sucesso e boas práticas; o estabelecimento de relações de cooperação entre vários elementos de forma a terem uma visão equilibrada e abrangente do aluno; o investimento na formação em serviço (formação contínua) de modo a evitar a fixação dos professores em ideias e atitudes preestabelecidas.

Assim, Coelho (2012), defende que, para que o paradigma da inclusão seja uma realidade concreta, há a necessidade dos professores terem uma atitude receptiva para com as exigências e os princípios da inclusão.

1.8 - O 1º Ciclo do Ensino Básico

Correia (2016), descreve a passagem para o 1º Ciclo como um acontecimento importante à vida de uma criança. Esta transformação é encarada como uma passagem do lúdico para o trabalho. É o começo do percurso académico.

Como refere Lourenço (2010), é no período que vai dos 6-7 anos e dos 10-11 na maioria das sociedades ocidentais que corresponde aos anos da escola primária, onde ocorrem muitas e profundas modificações ao nível cognitivo, isto é, na estrutura de pensar e no que à aquisição de conhecimentos específicos diz respeito.

Segundo Lourenço (2010), é nesta idade que a criança relaciona-se com o mundo através de operações concretas. Operações porque são ações interiorizadas; e concretas, porque embora executadas a um nível mental, aplicam-se a conteúdos concretos, como saber quantificar pelo seu número).

Como refere ainda Lourenço (2010), com base na teoria de Piaget, a emergência do pensamento operatório é a primordial inovação cognitiva dos anos escolares. Nesta fase o aluno já é capaz de ir além da informação que lhe é dada pela percepção e, deste modo, pensar segundo conceitos mais globais para a resolução dos seus problemas: coordenação entre afirmações e negações, distinção entre transformações importantes e irrelevantes, argumentar a nível verbal, cooperar a nível social, participar no jogo de regras ao nível lúdico entre outras características da inteligência relacionadas com a “maturação neuronal”.

O mesmo autor salienta que ao nível de aquisição de conhecimentos específicos os anos escolares são oportunos à intensificação deste tipo de conhecimentos. O facto de frequentarem a escola primária, as aprendizagens, a disponibilidade e a acessibilidade de grande quantidade de informação permitidas pelas novas tecnologias, a começar pela internet, agora já existente em diversas escolas do Ciclo básico, faz com que a criança escolar seja, geralmente, mais perita e menos noviça do que a pré-escolar em relação a domínios do conhecimento como a física, a biologia, a matemática.

Para Ferreira, (2011), o 1º Ciclo do Ensino Básico abrange quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º), e o seu principal objetivo é dotar os alunos com ferramentas e estratégias que lhes permitam dominar a leitura, a escrita e o cálculo e incutir também as crianças nas diferentes formas de expressão sejam elas verbal, motora, plástica, musical e dramática. A autora defende que para a educação ser o mais completa possível, as crianças precisam de ter vivências diferenciadas para desenvolverem todas as componentes no que concerne à sua formação. Nesta perspetiva, no currículo do 1º Ciclo estão incluídas disciplinas tais como português, inglês, matemática, estudo do meio, expressão plástica, educação musical, apoio ao estudo, educação física e informática.

A (Direção-Geral da Educação, 2017), realça a avaliação como imprescindível tendendo que certifica as aprendizagens adquiridas pelos alunos e os seus conhecimentos. Além disso, engloba também as aprendizagens que estão definidas para as diversas disciplinas e expressas no programa educativo do agrupamento e no plano de turma.

III A Metodologia e estrutura da Investigação

A tradução e conhecimento da realidade é socialmente construída, estabelecida e representada pelos valores sociais e culturais de quem a observa. Na tomada de decisão no que respeita às opções metodológicas aquando da realização de uma investigação, adotou-se uma atitude reflexiva, de modo a utilizar a metodologia mais apropriada ao fenómeno de estudo, no sentido de obter informação credível (Almeida, 2012; Frias, 2013).

Com o intuito de garantir que a investigação fosse guiada por um processo sistematizado cientificamente, o procedimento metodológico começou pela determinação da problemática a abordar e a analisar. Seguidamente, foram definidos os objetivos, as hipóteses e a população alvo e, posteriormente, foram selecionados os instrumentos de recolha de dados. A natureza do tema ou problema a estudar foi a base da seleção da abordagem de investigação a selecionar, pois a eleição do método adequado é fundamental para a compreensão e descrição da realidade estudada, pelo que no âmbito deste processo, foi determinante decidir o tipo de abordagem.

Tal como refere Fortin (2003), existem dois métodos de investigação que possibilitam informação de conhecimento sobre determinado fenómeno ou realidade: o método quantitativo e o qualitativo. Para o mesmo autor, no método quantitativo a investigação assenta na criação de hipóteses generalizáveis e corroboradas ao nível estatístico, enquanto a investigação qualitativa se baseia numa conceção interpretativa dos fenómenos.

Tendo em conta as questões e os objetivos do presente estudo, a abordagem adotada na sua implementação foi quantitativa, com vista a promover a complementaridade entre os dois métodos e no sentido de completar a investigação com técnicas de recolhas de dados pertencentes a cada uma das metodologias.

1 A(s) pergunta(s) de partida e os objetivos do estudo

Com base na revisão da literatura (Dias, 2013; Silva, 2015), surgiu a seguinte pergunta de partida:

1.1 Estão as escolas preparadas para receber todas as crianças com NEE?

2. Objetivos do estudo

2.1- Objetivo geral

Perceber a perceção dos professores sobre a realidade da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do 1º ciclo da freguesia do Estreito de Câmara de Lobos.

2.2 Objetivos específicos

Considerando este objetivo, importa descrever os objetivos secundários que regulam esta investigação:

1- Compreender a perceção dos professores sobre a eficácia das medidas da escola inclusiva

2- Contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a escola inclusiva

3- Contribuir para melhores práticas na Escola e na Sociedade inclusiva

Para responder a estes objetivos, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H.1 - Segundo a perceção dos professores a escola constituiu recursos humanos e materiais de apoio de modo a incluir as crianças com NEE.

H.2 - Segundo a perceção dos professores as medidas do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 30 de dezembro, aplica-se em todas as escolas.

H.3 - Segundo a percepção dos professores, os mesmos estão preparados para receber crianças com NEE, independentemente da sua idade tempo de serviço e formação em NEE.

H.4 - Segundo a percepção dos professores, existe colaboração do professor de ensino regular com outros especialistas (Professor de Educação Especial, Psicólogo, Terapeutas...).

3. Instrumentos e Procedimentos

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos para a concretização dos objetivos propostos na investigação, numa primeira fase foi realizada uma revisão da literatura, tendo sido consultadas várias bases de dados. Posteriormente à elaboração da fundamentação teórica, foi determinado o público alvo da presente investigação e selecionados os instrumentos de recolha de dados de abordagem quantitativa.

Com base na revisão da literatura, foi construído um questionário (**Anexo I**), este foi constituído por perguntas de carácter fechado, onde tinham de responder (Sim, Não ou Não sabe). A primeira parte do questionário, consistia numa caracterização pessoal, permitiu descrever os participantes nomeadamente quanto ao género, anos de serviço, à existência de formação na área das NEE. A segunda parte constituída por nove perguntas, consistia no contexto de trabalho ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M de 30 de dezembro. Primeiramente os questionários foram validados por especialista da área (**Anexo II**). Com base na revisão da literatura podemos ver no (**Anexo III**), o Quadro de Operacionalização e Contextualização, de forma delineada do estudo.

A investigação foi realizada na Região Autónoma da Madeira, durante o mês de julho, em cinco escolas públicas, onde tem 82 docentes a exercer funções no ano letivo 2017/2018, nas Escolas Básicas do 1º Ciclo do Estreito de Câmara de Lobos, Escola Básica do 1º Ciclo do Covão, Escola Básica do 1º Ciclo da Vargem, Escola Básica do 1º Ciclo do Garachico e a Escola Básica do 1º Ciclo da Marinheira, que agregam a

freguesia do Estreito da Câmara de Lobos. Embora as escolas, possuam ensino pré-escolar e 1º ciclos do ensino básico, o nosso estudo coincide apenas com os professores a lecionar no 1º ciclo. Estas escolas inserem-se numa freguesia do concelho de Câmara de Lobos, onde a grande maioria da sua população se dedica à construção civil, ao comércio e à agricultura, com especial relevo para a cultura da vinha.

De seguida foi efetuado o pedido de autorização à Direção Regional da Educação da Madeira para aplicação de questionários em contexto escolar (**Anexo IV**).

Após a aprovação deste pedido, (**Anexo V**) procedeu-se o contato e pedido aos diretores das escolas. O questionário foi enviado à direção de várias de escolas, com o pedido de partilha com os restantes docentes do 1º ciclo da escola, a recolha de dados, decorreu de forma anónima no mês de julho de 2018. Os dados foram recolhidos de forma online, com recurso à internet, usando a plataforma Google Forms.

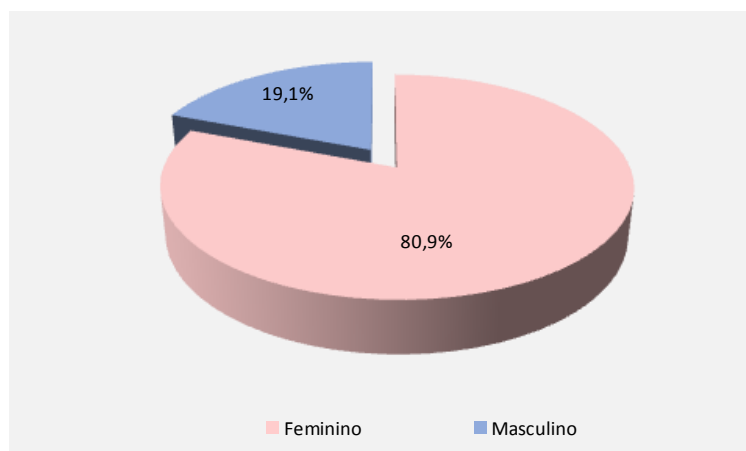
Os professores foram inquiridos, de forma anónima, por questionário *online*, sobre as suas conceções sobre a integração da crianças com NEE nas escolas onde lecionam, sem intervenção ou recolha de dados nas escolas ou sobre as escolas onde lecionam.

3.1 Caraterização da amostra

Segundo Fortin, (2003), o método de amostragem constitui outro marco fulcral no processo de investigação, o qual é determinado pela seleção de um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população com o objetivo de se recolher informações relacionados com problemática em estudo, de tal forma a que a população inteira seja representada neste grupo.

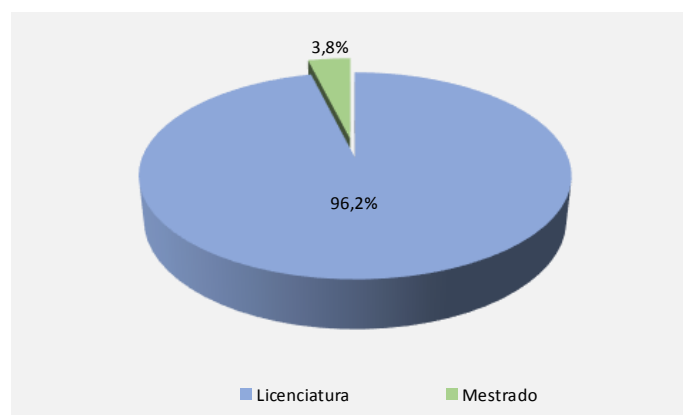
Para a amostra da nossa investigação foram selecionados todos os professores das 5 escolas do 1º ciclo do ensino básico, 82 professores dos quais 52 responderam ao nosso questionário. De acordo com o gráfico 1, dos docentes que responderam ao questionário pode-se verificar que, é maioritariamente do sexo feminino (78,8%, $n = 41$) sendo 21,2% ($n = 11$) do sexo masculino.

Gráfico 1 – Caraterização da amostra (dados em relação ao género dos inquiridos)



No que concerne às habilitações académicas dos professores em geral, e com base no gráfico 2, é possível verificar que 96,2% dos professores possuem uma licenciatura e 3,8% têm mestrado.

Gráfico 2 - Caraterização da amostra (recolher dados em relação à graduação académica)



Com base na tabela 1, verificar-se que a maioria dos professores, 53,8%, têm entre 16 a 20 anos de serviço docente, 21,2% têm entre 11 a 15 anos, 15,4%, têm menos de 10 anos e 9,6% ,tem mais de 20 anos.

Tabela 1 – Tempo de serviço

Tempo de serviço	Frequência	%
Até 10 anos	8	15,4
11 a 15 anos	11	21,2
16 a 20 anos	28	53,8
21 e mais anos	5	9,6
Total	52	100,0

No nosso estudo a maioria dos professores que responderam ao questionário tem entre 16 e 20 anos de serviço docência, 53,8% e apenas 15,4%, isto é 8 professores têm menos de 10 anos de serviço docência. Rodrigues (2006) advoga que os professores que possuem mais anos de experiência profissional são mais favoráveis e têm atitudes mais positivas.

IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Os dados, depois de recolhidos e reunidos, foram analisados e inseridos na base de dados e submetidos a um tratamento estatístico do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) - versão 21, para fazer as tabelas e os gráficos Microsoft Word Excel, e apresentados na forma de gráficos circulares,

Assim, neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos e a sua discussão à luz de diversas teorias e opiniões.

Com o objetivo de perceber a perceção dos professores sobre a realidade da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do 1º ciclo da freguesia do Estreito de Câmara de Lobos foram testadas quatro hipóteses de investigação.

Para responder à hipótese 1 (H1) - *Segundo a perceção dos professores a escola constituiu recursos humanos e materiais de apoio de modo a incluir as crianças com NEE*, fomos verificar as condições das escolas conforme se pode verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Perceção dos professores se na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas e se o material e equipamento existente satisfazem as necessidades das crianças com NEE.

		Na sua escola o material e equipamento existente satisfazem as necessidades das crianças com NEE?				
		Sim	Não	Não sabe	Total	
Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas?	Sim	Frequência	5	13	4	22
		%	22,7	59,1	18,2	100,0
	Não	Frequência	3	20	2	25
		%	12,0	80,0	8,0	100,0
	Não sabe	Frequência	-	-	2	2
		%	-	-	100,0	100,0

Numa análise da tabela, verifica-se que da totalidade dos professores que referiram que na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas, 22,7% consideram também que na escola o material e equipamento existente satisfazem as necessidades e 59,1% afirmaram que o material e o equipamento não satisfazem as necessidades das crianças com NEE.

Por outro lado, dos professores que referiram que na sua escola não foram eliminadas as barreiras arquitetónicas, a grande maioria (80,0%), afirmou que na sua escola o material e equipamento existente não satisfazem as necessidades das crianças com NEE.

Quando questionados se na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas (degraus, portas, corredores, obstáculos, WC), metade dos entrevistados respondeu que não. 63,5% dos professores referiram que o material e equipamento existente não satisfazem as necessidades das crianças com NEE (ex: material didático adaptado, cadeiras de rodas, computador adaptado, jogos adaptados...).

Como o nível do teste Qui-Quadrado é de 0,029, podemos concluir que existe uma relação de dependência entre as duas variáveis.

Estes resultados vão ao encontro do estudo de Silva (2015), quando no seu estudo, os docentes participantes apontam para a necessidade de a escola proporcionar os meios e os recursos aos alunos com NEE.

Nesta sequência também Sim-Sim (2005), adverte que uma escola para todos significa, em primeiro lugar, um espaço físico e temporal em que cada aluno encontra os meios necessários que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida. Espaço físico que deve ter em conta a totalidade dos alunos, respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 33/2009, de 30 de dezembro, a Região Autónoma criou condições para que todos os alunos, independentemente das suas características possam frequentar a escola regular. Deste modo, as escolas ou Agrupamentos de Escolas, iniciaram a possibilidade de gerar recursos especializados destinados a responder a problemáticas mais complexas de alguns alunos, com NE.

Também Fragoso e Casal (2012), fendem que a inclusão escolar, pressupõem a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos. Ainda

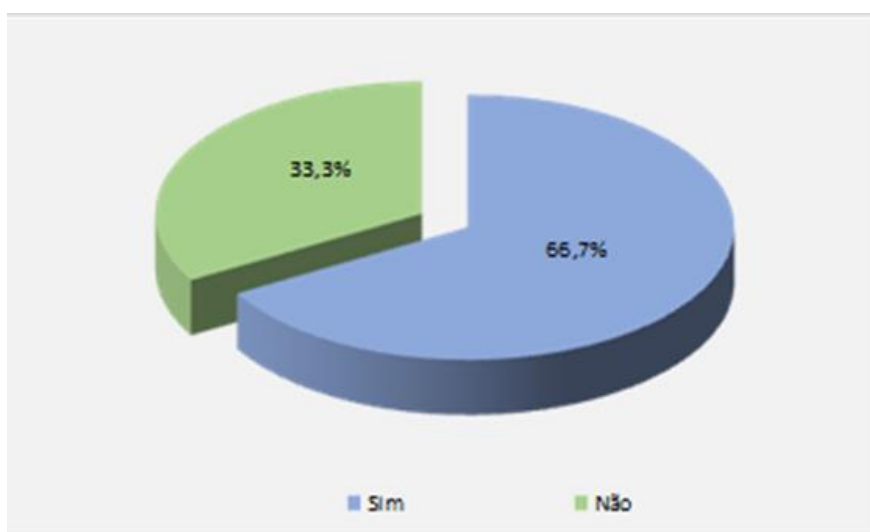
que a inclusão ser atualmente o protótipo educativo dominante, os alunos com necessidades educativas especiais ainda são objeto de discriminação e por conseguinte de representações sociais pré-existentes.

O nosso estudo aponta para a necessidade de as escolas proporcionarem os meios e os recursos aos alunos com NEE para que estes possam crescer pessoal e socialmente e atingir o sucesso académico, mesmo que seja por outro caminho, através das adaptações necessárias, tendo em conta as especificidades de cada aluno. Aliás, pode-se constatar que a vertente social surge em diversas respostas, parecendo pelo menos tão importante como a aprendizagem formal de conteúdos. Verifica-se destarte que as respostas dadas pelos docentes 59,1% afirmaram que o material e o equipamento não satisfazem as necessidades das crianças com NEE, estão em consonância com o defendido por diversos autores (Correia, 2008; Marques, 2007; Rebelo, 2011; Rosa, 2010).

Para responder à hipótese 2- (H2)- *Segundo a perceção dos professores as medidas do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 30 de dezembro, aplica-se em todas as escolas* foi perguntado se concorda com as medidas do Decreto Lei.

Quando perguntado se conhecem o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro (relativo à inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais), 66,7% referiram que sim, conforme se pode verificar no gráfico 3.

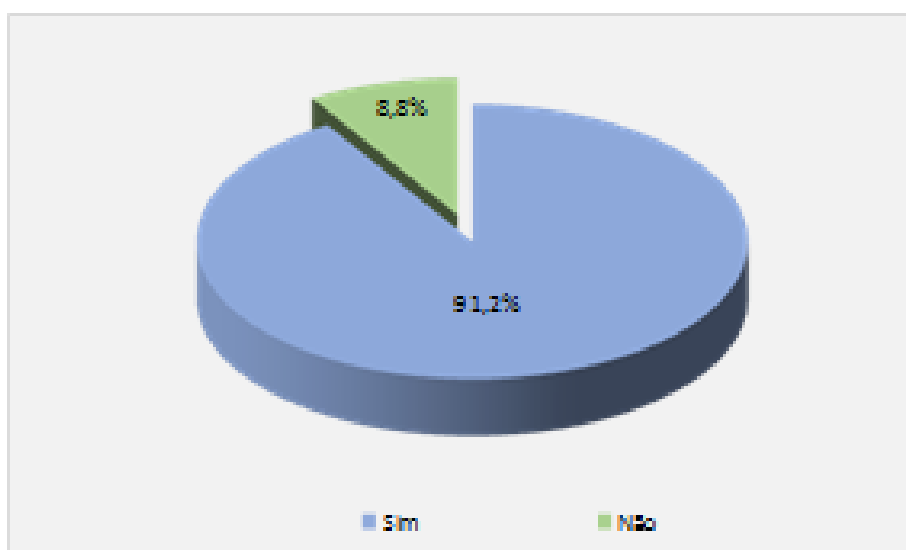
Gráfico 3 - Conhece o Decreto Legislativo Regional nº33/2009M, 30 de dezembro



De acordo com o nosso estudo, a maioria dos professores 66,7% conhece o decreto Legislativo regional. Isto é, sabem que o Decreto-Lei n.º 33/2009, de 30 de dezembro, regula as escolas regulares passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que concerne aos alunos com NEE. A educação especial e de reabilitação, tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós -escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (art.º 4).

Dos inquiridos que conhecem o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 30 de dezembro, No gráfico 4, pode visualizar-se que 91,2%, concordam com as medidas enunciadas nesse Decreto (adequações no processo de avaliação especial, adequações curriculares, currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, tecnologias de apoio adaptadas). Concordando os mesmos também com a implementação de políticas educativas que definam, sustentem e ponham em prática macro diretivas sobre os grandes objetivos da educação básica e um empenho particular na criação de condições que visem grupos minoritários mais suscetíveis ao fracasso e ao abandono escolar. Estabeleceu-se a individualização de intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) de modo a responderem às necessidades educativas dos alunos.

Gráfico 4 - Concorda com as medidas enumeradas no Decreto Legislativo Regional



A Legislação em vigor, explica a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE, que integra os indicadores de funcionalidade por referencia à CIF, os fatores ambientais e estabelece as medidas educativas a implementar para a atividade e participação, assim como, as formas de avaliação (art.º 18).

Medidas Educativas: *a)* O apoio pedagógico personalizado; *b)* As adequações curriculares individuais; *c)* As adequações no processo de matrícula; *d)* As adequações no processo de avaliação; *e)* O currículo específico individual; *f)* As tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas. O PEI deve ser elaborado pelo professor titular de turma/diretor turma, professor de educação especial, encarregado de educação e outros técnicos intervenientes no processo educativo do aluno. O documento deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta no perfil de funcionalidade do aluno, passível de alterações sempre que necessário. Imputa aos pais a responsabilidade e envolvimento no percurso educativo do seu educando.

Quando o aluno apresenta limitações de carácter permanente que o impeçam ou lhe dificultem a aquisição de aprendizagens deve ser implementado o Currículo Específico Individual (CEI) e três anos antes da idade limite da escolaridade um Plano Individual de Transição (PIT), para promover a sua transição para o exercício de uma atividade profissional com ajustada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (art.º 33º).

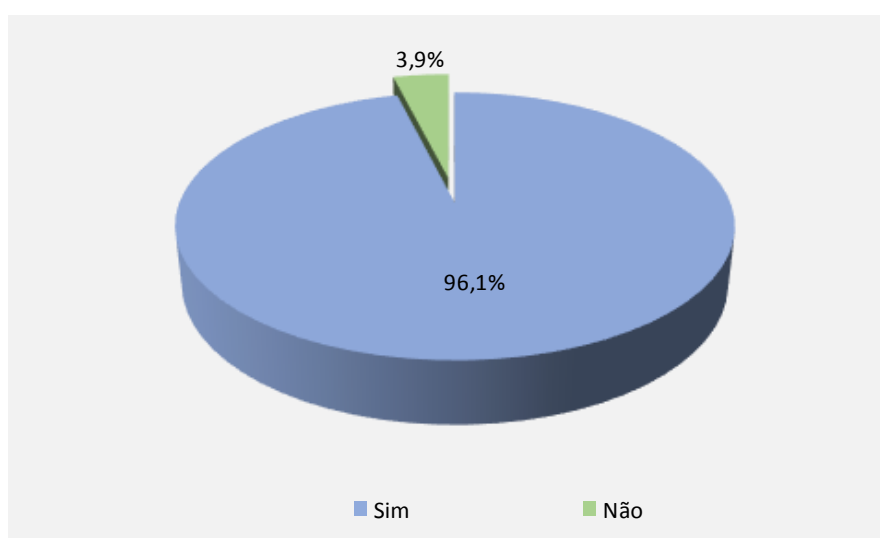
Para Costa (2006), o CEI é a medida mais restritiva e com implicações no futuro dos alunos, pelo que a sua aplicação exige uma avaliação rigorosa, ponderada e articulada, envolvendo todos os intervenientes, devendo apenas ser adotada depois de esgotada a viabilidade de sucesso de qualquer outra medida prevista no mesmo documento legal.

Nesta perspetiva Correia (2008), defende que as responsabilidades estatais para a implementação da inclusão se encontram ao nível de legislação (que considere as reformas necessárias para a implantação de um sistema inclusivo); financiamento (que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão dos alunos); autonomia (que permita à escola implementar um sistema inclusivo de acordo com a sua

realidade); apoio (que permita às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da inclusão); sensibilização (que permita ao público em geral perceber as vantagens de um sistema inclusivo).

Quando questionados se as crianças com NEE estão bem adaptadas, a grande maioria dos professores (96,1%) considera que as crianças com NEE, no contexto atual da sua escola, estão genericamente bem adaptadas como se pode observar no gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 – As crianças com NEE estão genericamente bem adaptadas



Com base nos dados recolhidos, no gráfico nº5, podemos constatar que 96,1% dos professores concordam que as crianças estão bem adaptadas. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 33/2009/M, de 30 de dezembro, a Região Autónoma da Madeira criou condições para que todos os alunos, independentemente das suas características possam frequentar a escola regular. Deste modo, as escolas ou agrupamentos de escolas, iniciaram a possibilidade de criar recursos especializados e criando comunidades abertas e solidárias, capazes de construir uma sociedade que promova a educação para todos.

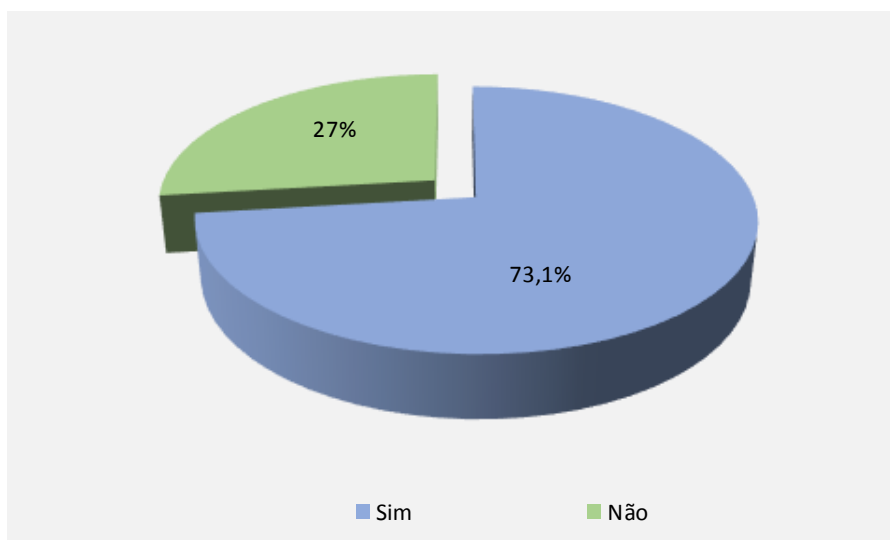
Para que o processo de inclusão seja eficaz, é necessário que haja uma reestruturação do sistema educativo, a escola inclusiva deve fazer uma gestão, entre a escola e os recursos institucionais que tem ao seu dispor para seja promovido um desenvolvimento social através de práticas pedagógicas efetivas. Deve garantir que todos os alunos aprendem, não apenas através da sua presença física na escola, mas pela pedagogia aplicada, ou

seja, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças. Neste sentido, considera-se que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva.

Os nossos estudos vão de encontro com as ideias de Antunes (2012), quando existem alunos com NEE a frequentar o sistema educativo, este deve proporcionar os recursos essenciais para dar resposta às suas necessidades educativas através de um plano flexível de metodologias interventivas para a promoção de um triunfo educativo de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

Atendendo que um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual passa pela aposta na formação inicial e contínua de professores. De acordo com as respostas dadas aos questionários, 73,1% (38 professores) afirmaram que durante o percurso profissional receberam alguma informação sobre Educação Especial conforme gráfico 6.

Gráfico 6 – Receberam alguma informação sobre Educação Especial



Assim, dos 38 professores que receberam alguma informação sobre Educação Especial durante o percurso profissional, 34,2% foi através de ações de formação, 21,1% formação contínua, 15,8% através de seminários e pós-graduação e 5,3% através de formação inicial e de outras formas, como é possível verificar na tabela 3.

Tabela 3 – Tipo de formações recebidas sobre Educação Especial

	Frequência	%
Acções de formação	13	34,2
Formação contínua	8	21,1
Formação Inicial	3	7,9
Outras	2	5,3
Pós-Graduação	6	15,8
Seminários	6	15,8
Total	38	100,0

Diversos estudos têm comprovado que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Assim Leitão (2010), defende que os professores buscam na formação o esforço de constante em reencontrar as estratégias e ações que equilibrem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, de modo a desenvolver ao máximo as suas competências académicas e sociais.

Também Almeida (2012) refere as ações de formações têm como objetivo, saber como trabalhar na sala de aula, que contemple programações específicas, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Assim, os nossos estudos vêm confirmar essa teoria onde 73,1% dos professores procuram melhorar as suas práticas educativas.

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

Vários autores defendem também que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

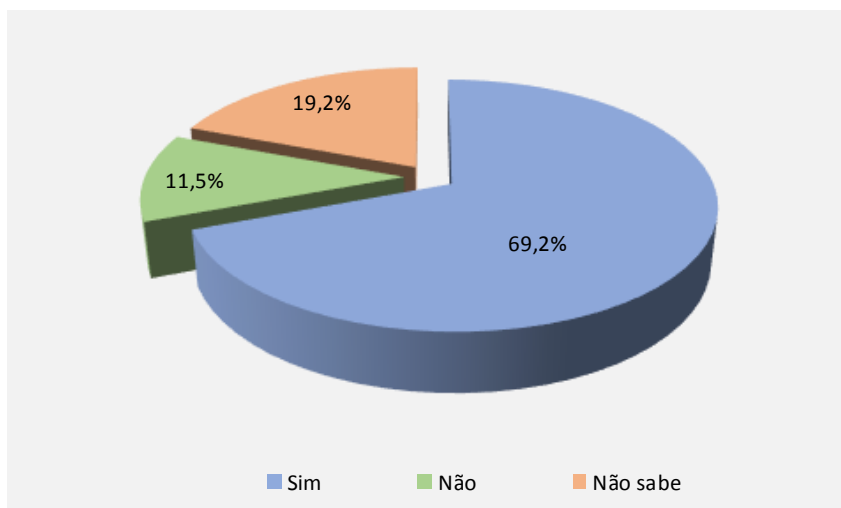
Neste nosso estudo, constata-se que a maioria dos professores, 34,2% fez ações de formação em NEE, 15, 8% possuem Pós-graduação em NEE e só 7,9% dos participantes teve formação inicial em NEE. Vários estudos defendem que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial. Só assim, é que os professores do ensino regular poderiam vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidarem com alunos com NEE, ou seja, identificarem os casos em risco e intervirem apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial e acreditarem que possuem capacidades de intervenção pedagógica que eles próprios ignoram, desenvolvendo níveis de autoconfiança para o seu desempenho docente.

Nesta linha, Sanches e Teodoro (2006), realçam que esta exigência implica um ajustamento a novos entendimentos sobre o papel e responsabilidade dos professores no que respeita ao apoio dos alunos com dificuldades e às suas necessidades individuais, bem como sobre a sua própria formação como um fator fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação.

Quando questionados se na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas (degraus, portas, corredores, obstáculos, WC), metade dos entrevistados respondeu que não. 63,5% dos professores referiram que o material e equipamento existente não satisfazem as necessidades das crianças com NEE (ex: material didático adaptado, cadeiras de rodas, computador adaptado, jogos adaptados...).

No gráfico 7, pode observar-se que para 69,2% dos professores, as atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas, na sua maioria, às crianças com NEE.

Gráfico 7- As atividades desenvolvidas na sala são adequadas às crianças com NEE



Tendo por base os nossos resultados podemos sublinhar que vários estudos têm comprovado que os professores elevam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos; estabelecem climas positivos na sala de aula; demonstram expectativas positivas; organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima da sala de aula; regulam o processo de ensino/aprendizagem reforçando o sucesso e o empenho dos alunos; estimulam o trabalho cooperativo; diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias perante situações de aprendizagem distintas contribuindo para a qualidade do processo educativos de todos os alunos.

Ainda de acordo com os nossos dados os professores concordam, aplicam as medidas dos Decreto Legislativo Regional nº33/2009 de 30 de dezembro, estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira o presente diploma surgiu da necessidade em efetivar uma política integrada e transversal de educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou

incapacidade na Região Autónoma da Madeira. Este decreto tem como objetivo, promover o sucesso escolar dos alunos com NEE, promover a igualdade de oportunidades bem como a preparação para a vida pós-escolar ou profissional numa escola inclusiva.

Também os estudos de Florian e Preto, Hawkins (2011), defendem que, a “Pedagogia Inclusiva”, oferecem perspectiva de inclusão que envolve todos os alunos e integra a necessária reflexão dos professores sobre o que os alunos precisam de saber, de modo a operacionalizar o ensino eficaz e as aprendizagens para todos.

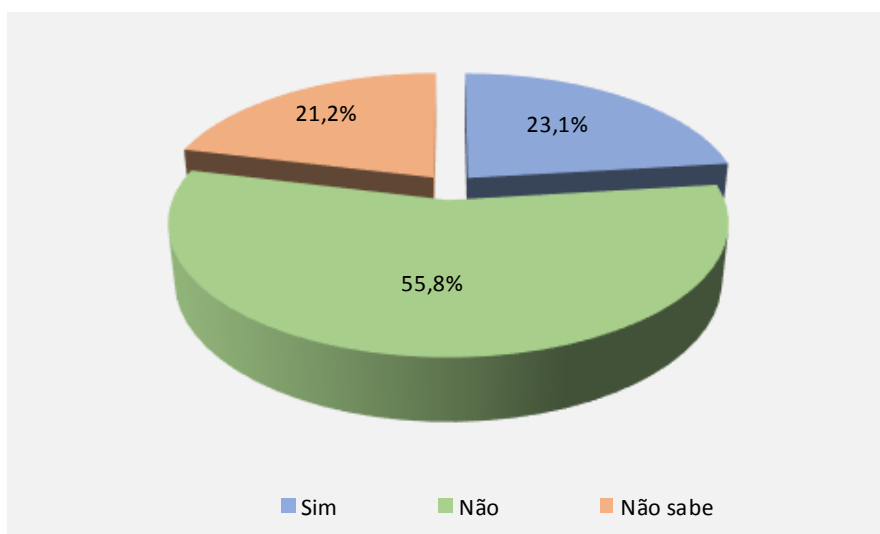
Nesta perspetiva, as práticas podem ser compreendidas como os percursos organizados de sequências de atividades que contribuem adequadamente para a aprendizagem eficaz dos alunos

Também Rodrigues e Lima (2007), nos referem que o professor na perspetiva da educação inclusiva, deve proporcionar um ensino diversificado não só para alguns, mas planificando e organizando atividades diversas para todos os alunos, trabalhando um mesmo conteúdo curricular de diferentes formas, promovendo o sucesso educativo. Os alunos com NEE formam um estímulo à promoção de práticas e estratégias facilitadoras de um ambiente educativo onde todos beneficiam, visto cada um ter o seu nível de aprendizagem e os métodos poderão ser também facilitadores para os outros.

Neste seguimento, Lima (2012), alerta que é função do professor conceber maneiras de melhorar a sala de aula e usar estratégias diversificadas com os alunos com NEE que poderão colmatar algumas das suas dificuldades.

Quando questionados se as crianças com NEE têm mais sucesso escolar se frequentar uma escola do ensino regular, 23,1% dos professores concordam que a criança com NEE tem mais sucesso escolar se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares, 55,8% não concordam e 21,2% não sabe, conforme se pode verificar no gráfico 8.

Gráfico 8 – A criança com NEE tem mais sucesso escolar se frequentar uma escola do ensino regular



De acordo com o Decreto – Legislativo Regional nº 33/2009 de 30 de dezembro, o artigo 5º, “ Princípio da educação inclusiva, consagrado na declaração adotada em Salamanca, a 10 de Junho de 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. As unidades orgânicas do sistema educativo regional promovem a sua concretização através de formas eficazes de combate à discriminação, servindo todas as crianças e jovens e não as excluindo com base nas suas incapacidades, nas dificuldades de aprendizagem ou nas necessidades educativas específicas, criando comunidades abertas e solidárias, capazes de construir uma sociedade que promova a educação para todos”.

Com base nos seus estudos Maset, (2011), demonstra que ensinar conjuntamente, na mesma sala de aula, alunos com NEE, tal como exige a escola inclusiva, implica introduzir uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista. De facto, só poderão progredir, se a sala de aula estiver organizada, onde todos cooperam e se ajudam mutuamente, de modo a alcançar o mesmo fim, progredindo na aprendizagem e maximizando, desta forma, as suas potencialidades.

Cabe ao professor, utilizar várias estratégias para proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos. Uma das estratégias mais importantes a utilizar é a organização do ambiente de trabalho fisicamente e visualmente para se retirar dele o maior aproveitamento possível e fomentar a socialização. É importante, identificar com clareza os limites da sala e elaborar materiais facilmente acessíveis, pois ajudam os alunos a saber de forma independente onde devem estar e onde obter os seus próprios materiais.

Assim, o nosso estudo também evidenciam que a maioria dos professores, 55,8% concordam que as crianças com NEE devem aprender em conjunto com as crianças ditas normais e não serem integradas em escolas especiais.

No entanto Ravet (2011), adverte que existe uma grande variedade de opiniões e de atitudes por parte dos professores no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. No entanto, há uma notável falta de evidências empíricas para fundamentar a prática e a política a adotar relativamente às “melhores práticas” nas salas de aula.

Para responder à hipótese 3 (H3) - *Segundo a percepção dos professores, os professores estão preparados para receber crianças com NEE, independentemente da sua idade tempo de serviço e formação em NEE.*

Na tabela 4, verifica-se que os professores que estão preparados para trabalhar em sala de aula com crianças com NEE, a média de idades é de 17 anos de serviço, enquanto que os que responderam que não se sentem preparados a média é mais elevada (18 anos).

Pelo Teste de Kruskal-Wallis, observa-se que o nível de significância do teste é 0,246, logo as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

Tabela 4 – Frequência e tempo de serviço segundo se os professores estão preparados para receber crianças com NEE

	Frequência	Tempo de serviço (anos)
Sim	28	17
Não	21	18
Não sabe	2	8

Na tabela 5, observa-se que da totalidade dos professores que referiram que durante o percurso profissional receberam alguma informação sobre Educação Especial, 59,5% estão preparados para receber crianças com NEE. Por outro lado, dos professores que não tiveram formação em NEE, 42,9% afirmaram que estavam preparados, outros 42,9% que não estavam preparados e 14,3% não sabem se estão preparados para receber crianças com NEE.

Como o nível do teste Qui-Quadrado é de 0,607, podemos concluir que não existe uma relação de dependência entre as duas variáveis.

Tabela 5 – Percepção dos professores se estão preparados para receber crianças com NEE, segundo se tiveram formação NEE

		Os professores estão preparados para receber crianças com NEE			
		Sim	Não	Não sabe	Total
Sim	Frequência	22	15	-	37
	%	59,5	40,5	-	100,0
Não	Frequência	6	6	2	14
	%	42,9	42,9	14,3	100,0

Tendo por base os nossos resultados pode inferir-se que diversos autores defendem que o sucesso da inclusão dependerá da evolução de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser mais responsáveis pelas necessidades educativas dos seus alunos e que os tornem mais positivos face à inclusão.

Nesta sequência também Almeida (2012), refere que a formação em NEE, tem como objetivo, saber como trabalhar na sala de aula, que contemple programações específicas, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Face a esta nova realidade, na profissão docente, é necessário implementar nas escolas de ensino regular saberes científicos e pedagógicos de modo a preparar o professor para as práticas pedagógicas a realizar com a diversidade do público escolar.

Nesta sequência também Silva (2011), reforça a ideia ao afirmar que, a formação dos professores assume um papel crucial na escola inclusiva, a formação de professores é fundamental para a inclusão. A inclusão só terá êxito, se a base dos programas de formação de professores facilitarem a aquisição de novas competências de ensino, possibilitando respostas adequadas e diferenciadas necessidades educativas. Todos os professores devem sentir-se preparados para, dentro da seu domínio de saber e de ação, poderem prestar os apoios pedagógicos adequados a todos os alunos, de forma a implementar novos métodos e estratégias de ensino e, assim, desenvolver novas oportunidades de aprendizagem.

Deste modo, nesta perspetiva dos professores que receberam formação em Educação Especial 59,5%, estão preparados para receber crianças com NEE. Assim a formação dos professores é essencial para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecerem os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e desencadearem medidas variadas para os abordar.

Face aos resultados obtidos quando se pretendeu verificar as perceções dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas e à luz do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009 de 30 dezembro, (66,7 %) dos professores conhecem o Decreto Legislativo Regional e destes que conhecem (91,2%), concordam com as medidas implementadas pelo Decreto. Verificou-se que todos os docentes participantes revelam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE; aliás, verifica-se que um pouco

mais de metade deram respostas que apontam para atitudes muito inclusivas. À semelhança de outros estudos, os docentes parecem acolher positivamente a presença de alunos com NEE na sua escola, 55,8% considerando que estes deveriam frequentar o ensino regular, como nos reforçam os estudos de Correia *et al.*, (2014); Ferreira, (2012) e Pais (2012).

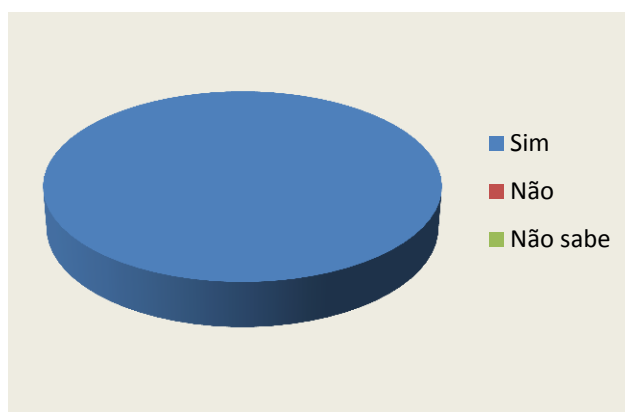
Quanto à relação entre a frequência de formação em NEE e a perceção perante a inclusão, esta não ficou comprovada pelos resultados obtidos no presente estudo, o que não vem corroborar as conclusões de alguns estudos que indicam uma relação positiva entre a inclusão de alunos com NEE (Ferreira, 2012; Pinto, 2012).

Nesta análise de resultados salientam-se as investigações de Bolieiro (2012), Ferreira (2012); Pais (2012) e Pinto (2012), quando concluem que as atitudes perante a inclusão de alunos com NEE não diferenciam com o tempo de serviço.

Para responder à hipótese 4 (H4) - *Segundo a percepção dos professores, existe colaboração do professor de ensino regular com outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)*.

No gráfico 9, percebe-se que todos os professores concordam que o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...).

Gráfico 9 - O processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)



Pelos resultados expostos anteriormente, verificou-se que a totalidade dos professores referiu que o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...). Assim, os nossos resultados vão ao encontro de Romão (2012), quando refere que os professores concordam, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva o docente recorre ao trabalho colaborativo, cooperativo e interajuda.

Pode assim interpretar-se que o professor deve ser assumido como agente ativo e elo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa, adotando a tarefa de gerir a diversidade de todos e a individualidade de cada um, aplicar as práticas e intermediar o relacionamento escola/família, ensino regular e educação especial, devendo saber gerir o tempo, os conteúdos e as metodologias e também a diversidade humana que tem perante si.

Neste seguimento de análise considera-se Correia (2003), que refere que o espírito de colaboração, a partilha de informação e de experiências, não deve confinar-se unicamente à classe docente, mas, sim, alargar-se a todos os outros profissionais do processo educativo, uma vez que a intervenção multidisciplinar favorece o desenvolvimento de práticas e processos de inclusão.

Também defendem uma perspetiva idêntica os autores Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), quando salientam uma educação equitativa a todos os alunos, facilita o diálogo entre os professores do ensino regular e de educação especial, permitindo uma troca recíproca de conhecimentos e experiências, que servirão de bases ao trabalho colaborativo que deve existir entre estes profissionais, nomeadamente no que concerne ao modo a organizar e adaptar a sala de aula para receber estes alunos, planificação, adequações curriculares, elaboração de materiais e avaliação dos alunos.

V. Conclusão

A inclusão de crianças e jovens nas escolas do ensino regular tem sido um tema recorrente desde que a Declaração de Salamanca (1994) lançou os fundamentos da “Escola para Todos”. Ao longo dos anos a legislação tem-se adaptado as novas realidades da inclusão. Neste contexto de adaptação à nova realidade, a região Autónoma da Madeira, adotou o Decreto-lei nº33/2009/M de 30 de dezembro. Com base nesse decreto, tornou-se relevante e pertinente estudar a realidade da inclusão dos alunos com NEE nas escolas do 1º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos da Região Autónoma da Madeira, o que passa pela análise de diferentes aspetos, que vistos em conjunto poderão fornecer uma resposta global à questão de partida.

Em primeiro lugar, observou-se que as escolas apresentam as condições físicas e materiais mínimas para receber os alunos com NEE, nomeadamente os que apresentam uma mobilidade reduzida. Porém, há muito a fazer a fim de melhorar as escolas e dotá-la com as condições exigidas por lei. Nesta sequência, os nossos estudos estão em concordância com o que tem sido defendido por diversos autores (Antunes, 2012; Dias, 2013; Silva 2015).

No que se refere ao conhecimento da legislação, pôde-se verificar que os docentes se mostram cientes da legislação em vigor, e dos que a conhecem concordam com as medidas.

Da totalidade dos professores que referiram que durante o percurso profissional receberam alguma formação sobre Educação Especial, estão preparados para receber crianças com NEE. Por outro lado, dos professores que não tiveram formação em Educação Especial afirmaram não estar preparados.

Concluiu-se que a inclusão das crianças com NEE nas escolas em estudo, diferenciam segundo o tempo de serviço, embora se denote uma baixa relação negativa, o que apontaria para o facto de os docentes com mais anos de serviço não se sentirem preparados para receber crianças com NEE. Contudo, a maioria dos professores, afirma que as atividades desenvolvidas na sala de aula, são adequadas as crianças com NEE.

Considera-se fundamental que os professores adquiram, na sua formação, competências pessoais e profissionais que os encaminhe para um trabalho mais direto com crianças com NEE. Constatamos que os professores que participaram neste estudo, a maioria possui o grau de licenciatura e apenas seis destes professores tem formação especializada.

Conclui-se que, para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades. É também essencial que o professor procure especializações para mediação desse trabalho de forma que garanta um esforço voltado à qualidade de vida dos educandos e transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, onde haja o respeito mundo diante da diversidade e das diferenças. Para que o processo de inclusão realmente aconteça é importante que haja a integração sócio-afetiva e que a escola reestruture seu Currículo, respeitando e se adequando às características de cada aluno, dando-lhes oportunidades e visando um ambiente inclusivo em busca de objetivos comuns, afinal a escola não é homogênea. Por fim, nota-se a importância do professor nesse processo, pois é através dele que os alunos aprendem a conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades, o que existe são diferenças que precisam ser superadas.

Nesta conclusão, importa realçar que o contexto estudado se reveste de especificidades e de singularidades, se centrou apenas em algumas escolas de uma zona escolar da Região Autónoma da Madeira. O número de professores intervenientes no estudo foi reduzido, sendo as conclusões retiradas, apenas válidas para a zona geográfica em causa, não podendo os resultados ser generalizados, nem para a globalidade dos professores, devido à sua baixa consistência. É pertinente referir o facto da não autorização de alguns diretores de Escolas para a recolha de dados junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O presente percurso investigativo constituiu um válido e gratificante processo de desenvolvimento pessoal e profissional que termina agora para recomeçar, talvez, um dia mais tarde. Considerar-se-ia que para futuras investigações a análise empreendida poderia constituir um ponto de partida, através da exploração de outras dimensões da mesma realidade. Seria também pertinente alargar o campo da investigação a outras abordagens e estender a análise a outras escolas, no sentido de serem estabelecidas comparações.

Tendo como ideal a implementação do paradigma da inclusão e sabendo que o mesmo implica um processo complexo, que ainda está em construção e que requer uma grande mudança de mentalidades, investimento e compromisso por parte de todos os intervenientes, não é possível deixar de referir que se trata de uma problemática complexa e multifacetada, que justifica investigação.

Ao finalizar este estudo importa realçar algumas limitações relacionadas com o facto de este estudo ter incidido apenas na perceção dos professores (a inclusão de crianças com NEE nas escolas do 1º ciclo), bem como os limites temporais definidos para a realização do trabalho, que resultaram no enfoque num número limitado de inquiridos e comprometeram o recurso a outros instrumentos de recolha de dados, que teriam sido válidos no aprofundamento de outras vertentes da realidade estudada. Também, o facto de a investigadora não ser docente do agrupamento das escolas onde se realizou o estudo, revelou-se alguns obstáculos, pois dificultou a disponibilidade dos diretores das escolas.

Recomendações para investigações futuras

O presente percurso investigativo constituiu um válido e gratificante processo de desenvolvimento pessoal e profissional que termina agora para recomeçar, talvez, um dia mais tarde.

Considerar-se-ia que para futuras investigações a análise empreendida poderia constituir um ponto de partida, atendendo que este Decreto Legislativo Regional nº 33/2009 de 30 dezembro, encontra-se em discussão na Assembleia Legislativa Regional da Madeira a

fim de, implementar as novas medidas que se encontram em vigor no continente do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 julho.

VI. Bibliografia

Afonso, F. (2011). As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física. Seminário/Relatório de estágio com vista a obtenção do grau de mestre. Universidade Lusófona. Lisboa. (Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/3006/Semin%C3%A1rio-Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio_F%C3%A1bio%20Afonso.pdf?sequence=1)

(Consultado em 15/10/2017)

Ajzen, I. (1991). *The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211.

Almeida A., (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. (Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2712/TESE%20ANA%20-%20A%20fam%C3%ADlia%20e%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20educativa%20face%20%C3%A0%20crian%C3%A7a%20NEE.pdf?sequence=1>) (Consultado em

10/08/2017)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Princípios-chave para a educação especial: recomendações para responsáveis políticos*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.

Antunes, E. B. (2012). *"Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimento"*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco. (Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1614/4/O%20impacto%20do%20PIT%20na%20QV%20de%20uma%20Jovem%20com%20DID.pdf>) (Consultado a 13/4/2017)

Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

(Disponível em:) <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13661/1/TESE%20FINAL-%20Ana%20Baptista.pdf> (Consultado em maio de 2017)

Barros S. A. J. S; LEHFELD, N. A. S. (2007) *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall.

Bolieiro, S. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores - Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado não publicada)*, Universidade Fernando Pessoa, Porto. (Disponível em:) <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3621/1/Atitudes%20e%20Dificuldades%20em%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Inclus%C3%A3o.pdf> (Consultado em fevereiro de 2017)

Campos, A. P. (2012). *"A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo"*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. (Disponível em:) <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2561/1/AnaPaulaCampos.pdf> (Consultado em abril de /2017)

Castro H., J., (2009). *Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. Escola Superior De Educação Paula Frassinetti Pós-Graduação em Educação Especial. Porto. (Disponível em:) <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/783/2/PG-EE-2009Herculano.pdf> (Consultado em novembro de 2017)

César, M. (2012). *Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. *Interações*, 21, pp. 68-94.

Cochran-Smith e Zeichner, K. (2008). (Editors). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.

Coelho, M. F. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos Com NEE na Sala de Aula*, Tese de Doutoramento, Facultad de Educación Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.

Correia, I (2016), “Activamente – Espaço de Educação e Cultura. Entrada para o 1º Ciclo”, pp 1, (online). Disponível em:) <http://www.activamente.pt/entrada-para-o-1o-Ciclo-retencoes-no-pre-escolar/>

Correia, L. (2003c). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão*. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (n.º 13, pp. 11-41). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (2006). *A Escola inclusiva: Do Conceito à Prática*. Revista Inovação nº9.

Cunha, (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. (Disponível em:)

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1395/1/O%20curr%C3%ADculo%20e%20as%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf> (Consultado em fevereiro de 2018)

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).

Deshaies, B. (1992). Metodologia da investigação em ciências humanas. Lisboa, Instituto Piaget.

Dias, M. C. (2013). “ *A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas*” Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus. (Disponível em:) <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4569/1/Tese.pdf> (Consultado em abril de 2017)

Direção-Geral da Educação (2017), “*Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*”, (online). (Disponível em:) <http://www.dge.mec.pt/teip> (Consultado em janeiro de 2019)

Faria, C. (2012) *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Ferreira, A (2011), “Apresentação da escola (creche, pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo) o Mundo da Criança”, pp 1, (online). (Disponível em:) http://www.mundodacrianca.pt/p_Ciclo (Consultado em janeiro de 2019)

Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. (Disponível em:) <https://core.ac.uk/download/pdf/62687740.pdf> (Consultado em outubro de 2018)

Ferreira, M. M; Prado, S.A, & Cadavieco,J.F. (2015) *Educação inclusiva: O professor como epicentro do processo de inclusão*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impresso): 1889-4208. Volume 8, Número 1.

Florian, L. e Preto, Hawkins, K. (2011) In: *Exploring inclusive pedagogy British Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 5, p. 813-828.

Fortin, M. (2003). O processo de investigação: Da conceção à realização. Loures, Lusociência.

Fortin, M. (2009). *Fundamento e etapas do processo de investigação*. Loures, Lusdidacta.

Fragoso, M. F., & Casal, J. (Julho-Setembro de 2012). Representações sociais de professores de educação infantil. "*Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*", pp. 527 546. (Disponível em:) <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a11.pdf> (Consultado em junho de 2017)

Gomes, C. (2010). *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP. (Disponível em:) http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-24T061911Z_1590/Publico/Claudia%20Gomes.pdf (consultado em outubro de 2017)

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.

Lima, C. (2012). *As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico*. Em C. Lima, *Perturbações do espectro do autismo - Manual de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lima, J. Á. (2012). *Comunidades profissionais nas escolas: O que são e o que não são*. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Orgs.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspetivas* (pp. 173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Editora Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Lourenço, O (2010), *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teorias, Dados e Implicações*, Coimbra, Almedina, pp – 337 -369.

Maset, P. (2011). *Aulas inclusivas e a aprendizagem cooperativa*. In Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 45-88). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Minayo, M.C.S. (1994). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes.

Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In L. M. Correia (Orgs.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2010). *Os desafios da educação inclusiva-ou fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto editora.

Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda*. [Tese de

Mestrado]. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa. (Disponível em:) http://dspace.lis.ulusiada.pt/bitstream/11067/77/1/meine_licinia_pais_dissertacao.pdf

(Consultado em dezembro de 2018)

Perrenoud, P. (2010). *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18

Pinto, A. (2012). *Inclusão e Inovação: As atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva*. [Tese de Mestrado] Viseu: Universidade Católica Portuguesa. (Disponível em:)

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10252/1/Dissertação%20-%20Inovação%20e%20Inclusão%20As%20atitudes%20dos%20professores%20d>

(Consultado em janeiro de 2019)

Qi, J., & Ha, A. S. (3 de Setembro de 2012). *Inclusion in Physical Education: A review of literature. International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281.

Quivy, R. e Campenhout, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Ravet, J. (2011). *Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.

Rebello, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*.

Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação. (Disponível em:)

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf> (Consultado em janeiro de 2019)

Rodrigues, D. (2005). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideais (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada:

Rodrigues, D. et alii. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Romão, C. (2012). *A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE e as crianças índigo? Qual o seu lugar?* Porto: Universidade Fernando Pessoa. (Disponível em:) https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3595/3/DM_celiaromao.pdf (Consultado em setembro de 2018)

Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. [Tese de Mestrado] Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.(Disponível em:) <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2940/1/Inclusão%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%202º%20ciclo%20do%20ens> (Consultado em janeiro de 2019)

Sanches, I e Teodoro, A (2006), “*Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*”. *Revista Lusófona de Educação*. (Disponível em:) <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf> (Consultado em maio de 2017)

Sánchez, P. A., Abellán, R. M. & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget

Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134

Silva, M. O. G. (2015). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Fernando Pessoa. (Disponível em:) <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4676/1/Dissertacao%20%20Inclusao%20de%20alunos%20com%20NEE%20nas%20Escolas%20Secundarias%20%20Odete%20Silva-28444.pdf> (Consultado em abril de 2017)

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais. Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

Legislação Portuguesa consultada

- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M de 30 de dezembro.
- Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho.
- Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio
- Decreto – Lei nº286/89, de 29 de agosto.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº46/86 de 14 de outubro.

VII. Anexos

QUESTIONÁRIO

(Anexo I)

O questionário que se segue insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão escolar, a realizar pela educadora de Infância Laurinda Loreto, no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais Domínio Cognitivo e Motor, que decorre na Universidade Fernando Pessoa do Porto. Com a sua realização, pretendemos compreender a realidade da inclusão de alunos com NEE nas escolas do 1º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos. Para tal, solicitamos e agradecemos a sua melhor colaboração, sem a qual este estudo não será possível, garantindo-lhe que os dados recolhidos com o questionário são absolutamente confidenciais.

(responda com um x)

Grupo I Parte – Caraterização/situação

1. Género

Masculino Feminino

2. Grau académico:

a) Licenciatura b) Mestrado c) Doutoramento

3. Tempo de serviço na docência: _____Anos

4. Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre Educação Especial?

a) Sim b) Não

5. Se sim, de que tipo? (escolha só uma opção)

a) Formação Inicial

b) Formação contínua

c) Seminários

d) Colóquios

e) Ações de Formação

f) Pós – Graduação

g) Outras, quais? _____

Grupo II- Contexto de Trabalho (Ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009M)

1. Conhece o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro? (relativo à inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais).

a) Sim b) Não

2. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas nesse Decreto? (adequações no processo de avaliação especial, adequações curriculares, currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, tecnologias de apoio adaptadas).

a) Sim b) Não

3. As crianças com NEE, no contexto actual da sua escola estão genericamente bem adaptadas?

a) Sim b) Não

4. Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitectónicas? (degraus, portas, corredores, obstáculos, WC...)

a) Sim b) Não c) Não sabe

5. Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças com NEE? (ex: material didáctico adaptado, cadeiras de rodas, computador adaptado, jogos adaptados...).

a) Sim b) Não c) Não sabe

6. As actividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas, na sua maioria, às crianças com NEE?

a) Sim b) Não c) Não sabe

7. Na sua opinião, o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)?

a) Sim b) Não c) Não sabe

8. Na sua opinião, a criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares?

a) Sim b) Não c) Não sabe

9. Na sua opinião sente-se preparado para trabalhar na sala de aula com crianças com NEE?

a) Sim b) Não c) Não sabe

Obrigada pela colaboração

Laurinda Loreto

Validação do questionário (Anexo II)

30/01/2019 Fwd: validação


Data: 29/11/2018 [10:15:40]
De: Fatima Coelho <fcoelho@ufp.edu.pt>
Para: Laurinda loreto <lato@portugalmail.com>
Assunto: Fwd: validação

Laurinda mas eu mandei outros emails antes deste. Tem esses? Não sei se só poe o ultimo que é o que me pediu ou se tem que colocar os outros

----- Forwarded message -----
From: **Fatima Coelho** <fcoelho@ufp.edu.pt>
Date: sexta, 19/01/2018 à(s) 11:01
Subject: Re: validação
To: Laurinda loreto <lato@portugalmail.com>

Laurinda

por mim considera o questionário validado

 Livre de vírus. www.avg.com.

No dia 22 de novembro de 2017 às 17:56, Laurinda loreto <lato@portugalmail.com> escreveu:

Boa tarde!
Neste momento sinto-me um pouco confusa não sei se devo colocar os objetivos e de seguida a questão, ou se devo colocar apenas a questão.
corrigi colocando apenas a questão para validação.
Espero que seja assim.
Muito atentamente
Laurinda Loreto

Citando Fatima Coelho <fcoelho@ufp.edu.pt>:

Laurinda veja o que lhe envio em anexo

--
Fátima Paiva Coelho
Coordenação do Mestrado em Docência e Gestão da Educação
Equipa de Coordenação do Mestrado em Educação Especial
fcoelho@ufp.edu.pt
[+351 919452476](tel:+351919452476)
skype: fatima paiva coelho

--
Fátima Paiva Coelho
Coordenação do Mestrado em Docência e Gestão da Educação
Equipa de Coordenação do Mestrado em Educação Especial
fcoelho@ufp.edu.pt

Quadro de Operacionalização e Contextualização

(Anexo III)

		Lacunas no conhecimento	Perguntas	Hipóteses/Categorias	Variáveis	Instrumentos /Recolha de Dados
METODOLOGIA APLICADA	Abordagem Quantitativa	O estudos realizados foram feitos num nível superior nas escolas do (1.º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos	Tem as escolas recursos para receber as crianças com NEE	A escola constituiu recursos humanos e materiais de apoio de modo a incluir as crianças com NEE	Recursos humanos Materiais de apoio	Metodologia Quantitativa; Aplicar questionários; Ver grupo III Contexto de trabalho

Quadro de Operacionalização e Contextualização						
Metodologia Aplicada	Abordagem Quantitativa	Lacunas no conhecimento	Perguntas	Hipóteses/Categorias	Variáveis	Instrumentos/Recolha de Dados
		O estudo apresentado foi realizado na escola do 1º Ciclo do Estreito de Câmara de Lobos em 2018	As medidas do (Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 30 de dezembro) aplica-se em todas as escolas	As medidas do (Decreto Legislativo Regional nº 33/2009 de 30 de dezembro) são aplicadas nas escolas	Adequação do currículo, Apoio personalizado	Metodologia Quantitativa; Aplicar questionários; Ver grupo III Contexto de trabalho

- Quadro de Operacionalização e Contextualização (Cont.)

METODOLOGIA APLICADA	ABORDAGEM QUANTITATIVA	Lacuna no conhecimento	Perguntas	Hipóteses/Categorias	Variáveis	Instrumentos/ Recolha de Dados
		Confirmar como é que o professor encara a inclusão dessas crianças	Estão os professores preparados para receber crianças com NEE?	Os professores estão preparados para receber crianças com NEE, independentemente da sua idade tempo de serviço e formação em NEE	Idade Sexo Tempo de serviço Formação em NEE	Metodologia Quantitativa; Aplicar questionários; Ver grupo I Caraterização/ Situação
		Confirmar se as crianças com NEE estão realmente integradas na escola	Confirmar se as crianças com NEE estão realmente integradas na escola	As escolas aplicam um currículo adequado para as crianças com NEE	Aplicação do currículo para crianças com NEE	Metodologia Quantitativa; Aplicar questionários; Ver grupo ; ver Grupo II NEE

Quadro de Operacionalização e Contextualização (Cont.)

METODOLOGIA APLICADA	Abordagem Quantitativa	Lacunas no conhecimento	Perguntas	Hipóteses/Categorias	Variáveis	Instrumentos/Recolha de Dados
		A atitude do professor é um dos fatores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de integração da criança com NEE	As actividades desenvolvidas na sala de aula são preparadas Com a colaboração da equipa de EE e adequadas à maioria, às crianças com NEE?	Existe colaboração do professor de ensino regular com outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...) Existe adequação das actividades às crianças com NEE	Colaboração de outros Especiais (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...) Adequação das actividades às crianças com NEE	Metodologia Quantitativa; Aplicar questionários; Ver grupo ver Grupo II NEE

Carta ao Diretor Regional da Educação (AnexoIV)

Laurinda Cecília Gonçalves Loreto
Caminho do Estaleiro CCI 108
9325-056 Estreito de Câmara de Lobos
lato@portugalmail.com
Tlm: 964882690

Exmº Senhor Diretor
Regional de Educação da
Região Autónoma da Madeira

Dr. Marco Paulo Ramos Gomes

Assunto: : Pedido de autorização para realização de um estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Eu, Laurinda Cecília Gonçalves Loreto, Educadora de Infância na Instituição Fundação Dona Jacinta de Ornelas Pereira, portadora do B.I nº 09753988, encontro-me a frequentar o curso de mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, orientado pela Professora Doutora Luísa Saavedra.

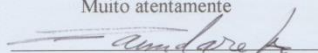
No âmbito deste mestrado pretendo realizar um estudo de investigação que tem como objetivo principal, perceber a realidade da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do 1º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos, sendo um estudo que se enquadra numa metodologia quantitativa. Assim, venho por este meio solicitar a Vª Excelência que se digne autorizar a minha ida às escolas do Estreito de Câmara de Lobos (1º ciclo do Ensino Básico), a fim de entregar aos professores, os questionários necessários ao presente estudo (Anexo 1).

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes das Escolas que V. Ex.ª superiormente dirige.


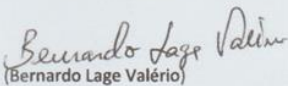

Sem outro assunto de momento, esperando uma resposta favorável, subscrevo-me com elevada consideração e estima.

Com os meus cordiais cumprimentos,

Muito atentamente


Laurinda Loreto

Autorização da Secretária Regional da Educação (Anexo V)

 REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA Governo Regional SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO								
Direção Regional de Educação GGAR								
<table border="1" style="width: 100%;"><thead><tr><th>SAÍDA</th><th>PROCESSO(S)</th><th>DATA</th></tr></thead><tbody><tr><td>Cf: 1 300</td><td>5.67.0.0</td><td>08/06/2018</td></tr></tbody></table>	SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA	Cf: 1 300	5.67.0.0	08/06/2018	[Exma. Senhora Dra. Laurinda Loreto lato@portugalmail.com L]	
SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA						
Cf: 1 300	5.67.0.0	08/06/2018						
<p>ASSUNTO: <u>Autorização para realização de estudo em escolas da RAM</u></p>								
<p>Sobre o assunto em título, informa-se V. Excia de que o estudo foi autorizado pelo Diretor Regional de Educação, em 06-06-2018, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações seguintes:</p>								
<p>a) A realização do estudo em meio escolar fica sujeita à autorização da direção da EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos, da EB1/PE da Marinheira, da EB1/PE da Vargem, da EB1/PE do Garachico e da EB1/PE do Covão a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as direções destas escolas.</p>								
<p>b) Autorizada a realização do inquérito em meio escolar, pelas direções das escolas, fica ao critério de cada docente aceitar ou não participar na investigação.</p>								
<p>Com os melhores cumprimentos,</p>								
<p>O Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional</p>								
 (Bernardo Lage Valério)								
<p>BV/LB</p>								
<p>Imp.03.06  Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal Tel.: (+351) 291 705 860 www.madeira-edu.pt/dre • dre@live.madeira-edu.pt NIPC: 671 000 497</p>								