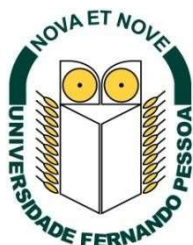


**Micaela Pereira Correia**

**Inclusão de alunos no 1º ciclo da escola pública: Perceção dos professores e dos pais**



**Universidade Fernando Pessoa**

**Porto, 2019**



**Micaela Pereira Correia**

**Inclusão de alunos no 1º ciclo da escola pública: Perceção dos professores e dos pais**

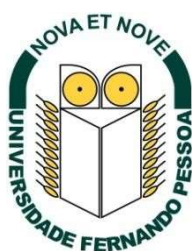


**Universidade Fernando Pessoa**

**Porto, 2019**

Micaela Pereira Correia

# Inclusão dos alunos do 1º ciclo na escola pública: Perceção dos professores e dos pais



Universidade Fernando Pessoa

Dissertação apresentada à Universidade Fernando  
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação:  
Educação Especial.

Trabalho elaborado sob orientação da

**Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.**

---

(Micaela Pereira Correia)

**Porto, 2019**

## RESUMO

Compreendendo a inclusão como um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e capacidade dos agentes envolvidos no processo, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção dos professores e dos pais sobre a inclusão dos alunos no 1º ciclo da escola pública, tentando identificar as práticas utilizadas por parte dos professores e a ligação dos pais à escola. O estudo de cariz qualitativo decorreu num Agrupamento de Escolas do concelho de Loulé e dá a conhecer a forma como se está a processar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas (NE) nas escolas desse Agrupamento.

Inquiriram-se onze participantes, sendo cinco professores e seis pais, tendo sido utilizada uma entrevista semiestruturada. Aos dados obtidos foi feita uma análise de conteúdo, com categorias e subcategorias, criadas à posteriori.

Conclui-se que os professores têm a percepção do que é uma escola inclusiva e que, na generalidade, manifestam percepções positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) nas escolas do ensino regular, embora apresentem muitas reservas quanto à implementação do processo de inclusão. Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos humanos 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 NE.

Os professores consideram que as escolas ainda não estão preparadas para a concretização da filosofia inclusiva. Quanto aos pais conclui-se que maioritariamente reconhecem que os professores tem realizado um bom trabalho com os seus educandos.

**Palavras-chave** - Necessidades Educativas; Inclusão; Escola Inclusiva;

## SUMMARY

Understanding the inclusion as a complex social phenomenon, which depends mainly on the planning and the capacity of all agents involved in the process, the general objective of the present research is to understand the perception of teachers and parents towards an inclusion of students in the 1<sup>o</sup> cycle of public school, trying to identify the practises utilized by the teachers and the connections of the parents to the school. The study with qualitative aspect took place in a group of schools of the Municipality of Loulé, and informs how the inclusion of the students with Educational Needs (EN) in the schools of this grouping are being processed.

Eleven participants were inquired, five teachers and six parents, a semi structural interview was used. To the data that was gathered, the contents were analysed and organised into categories and sub.-categories, created retrospectively.

It was concluded that the teachers have the perception what is an inclusive school, and generally manifest a positive perception towards the inclusion of students with Educational Needs (EN) in regular schools, although they present reservations as how to implement the process of such inclusion. These reservations are influenced mainly due to lack of human resources and materials, rather than the factor relating to the teachers themselves, mainly, attitudes and practises and the needs for specific training in the area of EN.

The teachers consider that the schools are not yet prepared for the realization of an inclusive philosophy. As for the parents, mostly recognise that the teachers have done a good job with their children.

**Key words** – Education Needs, Inclusion, Inclusive school

## Dedicatória

*Dedico este trabalho ao meu avô Marcelino (in memoriam).*

*Não estás presente para celebrar mais uma das minhas conquistas mas espero que seja mais um motivo de orgulho, estejas onde estiveres.*

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

À Professora Doutora Fátima Coelho, pela sua orientação, total apoio, disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas orientações e críticas, total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho.

À direção e coordenação do Agrupamento de Escolas de Quarteira do Concelho de Loulé, por me permitirem e facilitarem o acesso aos seus docentes.

Aos docentes, pela sua participação e colaboração, porque sem eles não seria possível a realização deste trabalho.

Ao meu namorado, que esteve ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, força e apoio em certos momentos difíceis.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento à minha família, em especial aos meus pais, por serem modelos de coragem, pelo apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo.

# ÍNDICE

RESUMO .....	5
SUMMARY .....	6
DEDICATÓRIA.....	7
AGRADECIMENTOS .....	8
I. INTRODUÇÃO.....	11
II. ABORDAGEM TEÓRICA	
2.1. <i>Necessidades Educativas</i> .....	13
2.2. <i>Escola Inclusiva</i> .....	16
2.3. <i>Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica</i> .....	21
2.4. <i>Perceção dos professores sobre a Inclusão</i> .....	24
2.5. <i>O envolvimento da família</i> .....	26
2.6. <i>Relação Escola/Família</i> .....	26
III. ABORDAGEM EMPIRICA	
3.1. <i>Problemática</i> .....	32
3.2. <i>Objetivos do estudo</i> .....	33
3.3. <i>Metodologia</i> .....	33
3.4. <i>Participantes</i> .....	34
3.5. <i>Instrumentos e Procedimentos</i> .....	36
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
4.1. <i>Apresentação e discussão dos resultados das perspetivas dos professores</i> .....	39
4.2. <i>Apresentação e discussão dos resultados das perspetivas dos encarregados de educação</i> .....	59
V. CONCLUSÕES .....	67
VI. BIBLIOGRAFIA .....	71

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Caraterização dos participantes professores por género e idade .....	20
---	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Caraterização dos participantes professores por género e idade .....	35
Tabela 2 – Caracterização dos professores por habilitações, tempo de serviço e número de alunos com NE e as suas problemáticas .....	35
Tabela 3 – Caracterização dos encarregados de educação participantes no estudo e qual a problemática dos educandos .....	36

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Categoria: Conceito e Subcategoria: Escola Inclusiva .....	39
Quadro 2 – Categoria: Conceito e Subcategoria: Necessidades Educativas (NE) .....	41
Quadro 3 - Categoria: Escola Inclusiva e Subcategoria: Vantagens e Desvantagens .....	42
Quadro 4 – Categoria: Metodologia de Ensino e Subcategoria: Planificação e Avaliação .....	45
Quadro 5 – Categoria: Trabalho em Equipa e Subcategoria: Colaboração do pessoal não docente e Formação .....	49
Quadro 6 – Categoria: Recursos e Subcategoria: Materiais e Humanos .....	55
Quadro 7 – Categoria: Relação com a família e Subcategoria: Opiniões/Expectativas .....	57
Quadro 8 – Categoria: Relação Escola/Família e Subcategorias: Estratégias de Colaboração e de Comunicação .....	60
Quadro 9 – Categoria Relação Escola/Família e Subcategoria Vantagens e Desvantagens .....	63

## I. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) no Ensino Regular constitui um dos grandes desafios que se colocam às escolas enquanto instituições organizativas, aos professores enquanto agentes de mudança e atores estratégicos de todo o processo e aos demais profissionais que atuam na área da educação, pois cada aluno é um caso e cada qual, com as suas especificidades educativas e necessidades individuais, apela à urgente e necessária diferenciação no sentido de adequar as respostas e otimizar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de cada uma das crianças (Vieira, 2014).

Para um ensino e uma aprendizagem de qualidade é necessário construir um relacionamento seguro e encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem para a implementação de práticas educativas que vislumbrem o atendimento a todos os educandos com equidade e qualidade. Essa prática requer que a escola inclusiva seja entendida como um processo inovador que será adquirido em etapas e que o mesmo esteja em constante processo de construção e seja viabilizado com urgência na prática cotidiana (DGES, 2018).

Este trabalho, tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores e dos pais sobre a inclusão dos alunos com NE no 1º ciclo da escola pública, tentando identificar as práticas utilizadas por parte dos professores e a ligação dos pais à escola. E está dividido em 4 capítulos.

O I capítulo diz respeito à introdução, em que, de forma sucinta, tem-se a breve apresentação do trabalho, e a estruturação do mesmo.

No capítulo II procurou-se contextualizar a temática em estudo, estão representados os conceitos considerados mais relevantes para este estudo. É constituído pelo conceito de necessidades educativas e o conceito de escola inclusiva. Posteriormente são abordados temas como a diferenciação curricular e pedagógica, a percepção dos professores sobre a inclusão, o envolvimento da família e para finalizar a relação escola/família.

Em seguida, no capítulo III, debruçou-se sobre o estudo empírico. Descreve a problemática, os objetivos, as metodologias utilizadas para a realização do estudo, bem como os instrumentos utilizados e o procedimento.

No quarto capítulo, far-se-á a análise e a discussão dos resultados, tendo como base as referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo. No quinto capítulo, destina-se às conclusões finais. Por fim, o sexto capítulo refere-se a bibliografia utilizada.

## II. ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.1. Necessidades Educativas

Para melhor entendermos a integração das crianças com incapacidades nas classes de ensino regular é fundamental abordar-se o conceito de necessidades educativas (NE). Importa, assim, salientar toda a evolução deste conceito.

Este conceito surge num contexto socioeducativo, que foi evoluindo gradualmente, até aos dias de hoje e surge inicialmente com a designação de necessidades educativas especiais.

Para Warnock Report (1978) para além de ter introduzido novas perspetivas a nível do ensino das crianças com incapacidades e das que, por outros motivos, também estavam excluídas do sistema de ensino, também introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Este propõe que as dificuldades escolares das crianças sejam analisadas sob critérios educativos, tendo em conta as dificuldades escolares manifestadas e não em função da sua etiologia, à luz de critérios médicos. O mesmo define crianças com NEE, como crianças que não sendo parcialmente deficientes, ou não possuindo deficiência ou perturbações de carácter permanente, necessitem de qualquer tipo de apoio em educação especial durante a sua vida escolar.

Brennan (1988, cit. em Correia, 1999) refere-se ao conceito de NEE dizendo que surgem quando “...um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p. 48).

Assim a educação especial tem como principal objetivo a identificação precoce das NEE de cada criança e é definida como o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas. Uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objetivos da educação.

Gradualmente, o conceito vai sendo clarificado.

Esta perspectiva tem sido defendida e adotada, recentemente, por vários autores. Armstrong e Barton (2003) defendem que:

“os alunos que têm necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa” (p. 87).

Em Portugal, antes da primeira metade da década de 70, os alunos com Necessidades Educativas Especiais eram por norma excluídos do sistema de ensino. A opção educacional para este tipo de alunos era apenas a classe ou escola especial. Só após as transformações sócio políticas do pós 25 de Abril de 1974 surgiu a ideia de integração nas escolas portuguesas (Correia, 2003), uma integração que foi num primeiro momento uma integração física nas escolas regulares por parte das crianças com NEE, tendo este tipo de integração permitido uma aproximação entre alunos. A sua fase de integração ficou caracterizada por uma integração social, conceptualizada pela frequência de áreas específicas do ensino regular, como as expressões artísticas e expressão física, mas um ensino à parte no que constava às áreas académicas (Correia, 2003). No entanto, a segunda fase da Integração foi um passo importante para a terceira fase que é caracterizada pelo acesso ao conhecimento nas turmas do ensino regular por parte de todos os alunos (Correia, 2003).

A ideia da integração dos alunos NEE surgiu em Portugal em consonância com o discurso que decorria em outros países, pactuando, assim, com os movimentos internacionais expressos em diversos documentos como a Public Law, nos EUA (1975) ou o Warnok Report no Reino Unido (1978), tendo este último utilizado pela primeira vez o conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”. O conceito introduzido referia-se a todo aquele que apresentava uma incapacidade que afetasse a aprendizagem a um nível que tornava imprescindível a utilização de meios de acesso ao currículo, ou seja a adoção de condições de aprendizagens adequadas para se beneficiar de uma educação eficaz. Este conceito, aliado às alterações verificadas nos sistemas de ensino, permitiu alargar o apoio a todos os alunos, abrindo caminho à emergência de uma escola inclusiva, onde se compreende que todos os alunos devem aprender juntos,

independentemente de todas as variáveis que cada aluno possa apresentar.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo surgiram transformações significativas na conceção da educação integrada, podendo ler-se no artigo 7º da LBSE que é objetivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Como consequência da publicação do diploma foram criadas as equipas de Educação Especial que abrangiam todo o sistema de educação não superior. A partir dos anos 90, diversos documentos internacionais tentaram promover os princípios da educação inclusiva, no entanto com a Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 governos, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, clarificando um conjunto de indicações precisas e necessárias para o estabelecimento de uma Escola Inclusiva.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em muito contribuiu para essa clarificação ao definir que:

“a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (p. 6).

Esta aponta para um novo entendimento da escolar regular na educação de alunos com NEE, como se verifica nos itens seguintes:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades:
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os

meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Assim, as crianças e jovens passam a usufruir de organizações especiais com o objetivo de permitir a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades (Mimoso, 2015, p.5). O conceito de NEE veio substituir o termo deficiente, pretendendo-se deste modo, alterar a tradicional classificação direcionada para critérios médicos, passando a destacar-se aspetos de ordem pedagógica e educativa. (Frias, 2013)

Este conceito foi posto em causa pela nova legislação que regulamenta os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” ( Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, n.º 1 do artigo 1.º).

## **2.2. Escola Inclusiva**

Há vários anos que se sente a mudança da forma de encarar e cuidar das crianças com necessidade educativas nas nossas escolas. Vive-se hoje numa época em que a sociedade, através das suas leis, defende, ou pelo menos enuncia, os seus direitos e a sua dignidade. O movimento da Escola Inclusiva e, conseqüentemente da Educação Inclusiva está a ganhar raízes, desde a celebração de compromissos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994) que concluiu que:

“As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p8).

De acordo com a Declaração de Salamanca, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que se devem adequar, através

duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes, para combater as atitudes discriminatórias, procurando criar comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e almejando a educação para todos.

Segundo a Declaração de Madrid (2002) as escolas devem desempenhar um papel mais ativo, ajudando a compreender e a aceitar os direitos das pessoas com deficiências, a afastar medos, mitos e concepções erradas e apoiando os esforços de toda a comunidade”. Além de que proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo.

Para conseguir uma inclusão eficaz, a escola terá assim de se afastar dos modelos de ensino-aprendizagem centrados unicamente no currículo, passando a dar mais ênfase a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas necessidades educativas individuais.

O ensino passa a estar orientado para o aluno, que é visto como um todo, tendo em conta três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal. É importante ainda referir que a escola inclusiva não se resume exclusivamente ao contexto escolar, mas também aos ambientes naturais da comunidade onde a criança e a família vivem e dos quais provêm as suas rotinas.

A escola inclusiva é uma escola que não pode estar de costas voltadas para o que se passa na sua comunidade educativa, que possui cota parte no sucesso e insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir e é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem individual.

Quando a criança com NE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado — é educação irresponsável. (Correia 2003)

Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão. Cabe à escola, enquanto ambiente de aprendizagem, criar

condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens sejam espaços estimulantes.

A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspetiva de partilha, de interação, de cooperação e de responsabilização mútua de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um.

A escola inclusiva tem de se questionar sobre o seu papel e as suas funções, sobre o desempenho de cada um dos seus intervenientes e tem de procurar o percurso adequado, o mesmo será procurar o seu próprio caminho como forma de resposta para as suas próprias questões. Deste modo, não parece adequado uma visão educativa demasiado centrada na perspetiva que considera a educação especial como uma forma de colmatar a deficiência apenas no aspeto inerente ao próprio indivíduo, caindo-se na tentação de aniquilar a dimensão social e contextual do problema e os aspetos relativos à organização escolar. Logo deve-se considerar “[...] a escola numa perspetiva de escola inclusiva, onde se deverá processar de uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a cada um, o que irá mobilizar um maior número de intervenientes, no processo educativo.” (Sanches, 1995)

Uma escola dita inclusiva deve ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e utilizar essa diferença para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Todos são diferentes e deve-se contar com essa diferença para criar ambientes organizados e estimulantes dos processos de aprendizagem. Cada um deve partilhar, cooperar e ser responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências próprias.

A diversidade é um desafio, uma mais-valia para os educadores, uma vez que lhes permite tirar partido do enorme recurso que têm à sua mão, neste caso, os seus alunos. Assumindo a diferença, esta pode ser um fator de equilíbrio pessoal e social.

A escola inclusiva está em todos nós e cada um poderá cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada indivíduo tem um espaço próprio, embora comum, e um tempo que é o seu, para dela usufruir e partilhar. Assim, a escola e todos os elementos que dela fazem parte têm de romper com os pressupostos tradicionais, ou seja, têm de encontrar estratégias que visem modificar a situação em que se encontram com o

intuito de se tornar uma escola aberta a todas as diferenças. Segundo Melero (2001), não se pode esquecer que *“a cultura da diversidade é um processo de aprendizagem permanente”*.

A escola só será a grande promotora do indivíduo, o local de mudanças de mentalidades e de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se estiverem verdadeiramente empenhados nessa construção.

O presente Decreto-Lei nº54/2018 tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo por parte dos alunos, caberá a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

O atual Decreto-Lei assenta no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Ao contrário do anterior Decreto-Lei 3/2008, esta nova legislação afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Assim, segundo o artigo 7º do Decreto-Lei 54/2018, foram criadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de forma a garantir as condições da sua realização plena, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.



**Figura 1** - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Como por exemplo a diferenciação pedagógica, as acomodações e enriquecimento curricular, entre outras.

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais tais como as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, os percursos curriculares diferenciados, entre outros.

Estas são realizadas pelos responsáveis da sua implementação e operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Por fim, as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Consideram-se medidas adicionais as adaptações curriculares significativas, o

desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, entre outras.

Esta medida depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção.

### **2.3.Diferenciação Curricular e Diferenciação Pedagógica**

O ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de forma a que os alunos possam ter uma aprendizagem eficaz. O professor parte do princípio de que os alunos têm diferentes necessidades e só assim poderá ajustar a aprendizagem de determinado aluno. (Tomlinson, 2012)

É vulgarmente debatido nas nossas escolas que assistimos a um gradual aumento da diversidade da população estudantil e até parece estar na moda falar-se na aplicação de práticas diferenciadoras em contexto de sala de aula para os alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o resto da turma ou o ritmo de trabalho imposto pelo professor. Roldão (2003) evoca-nos as questões educativas atuais, centradas na diversidade dos alunos, com a preocupação, sempre presente, da melhoria do desempenho das escolas em ensinar todos os alunos eficazmente.

De acordo com Roldão (2003), as primeiras teorizações sobre diferenciação curricular foram introduzidas pelo behaviorista Benjamim Bloom (1971), que afirmava que o ensino, para que chegasse a todos os alunos da mesma forma, devia ser orientado por objetivos operacionais bem claros e comuns e prever formas rigorosas de avaliação diagnóstica que permitissem definir estratégias diferenciadas para aceder às mesmas metas educativas.

Segundo Roldão (2003) diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas. Gerir o currículo pressupõe diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objetivo e diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir uma aprendizagem bem-sucedida.

Diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder aos pontos de partida dos alunos e às diferentes vias de acesso para que, assim, todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem.

Segundo Sousa (2010), “*diferenciação curricular é a adaptação do currículo às características de cada aluno com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar*”. Para este autor, a diferenciação curricular desenvolve-se através de práticas docentes atentas à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento em direção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal.

A diferenciação curricular constrói-se, assim, pela capacidade de organizar o potencial curricular das experiências de todos os alunos no sentido de desenvolver competências em todos, sem exceção. Esta estratégia deve ser considerada no âmbito da gestão curricular e não como expediente ao qual se recorre excecionalmente num contexto em que a regra é desenvolver o currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos. É necessário um currículo comum a todos os alunos, mas com a flexibilidade suficiente para garantir processos de aprendizagem com níveis diversificados, dando aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma.

A diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças. Esta diferenciação pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes (Rodrigues, 2003). O que se pretende é a procura de condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos e não apenas a procura de técnicas especializadas que possam ser usadas para melhorar as competências de determinados alunos individualmente (Niza, 2004).

Segundo o Decreto-Lei nº 54/2018 as acomodações curriculares assentam na medida de gestão curricular que permite o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, promovendo o sucesso educativo.

Por outro lado, o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018) refere que a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos alunos na relação com as tarefas de aprendizagem.

De acordo com Sousa (2010), a procura de processos mais adequados para que cada aluno, em função das suas características, é um ato de diferenciação, desejável à luz de princípios de educação inclusiva.

“Uma escola de qualidade é aquela que é capaz de se organizar para oferecer a cada aluno um currículo significativo e relevante às suas necessidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras e biológicas. Para isso é preciso que a representação da cultura e do conhecimento que o currículo faz se articule com as representações culturais e epistemológicas dos alunos, de forma a poder tornar as experiências de aprendizagem significativas e funcionais, ou seja, educativas.” (Alonso, 2000, cit in Sousa, 2010, p. 50).

O ensino diferenciado permite tornar interessante o que para uns pode ser aborrecido ou até mesmo frustrante para outros. No ensino diferenciado, cada aluno tem liberdade para expressar o seu pensamento da forma que mais lhe convém e sabe que lhe é dada total liberdade de escolha para construir o seu próprio conhecimento. O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem dificuldades. A inclusão não significa, no entanto, a assimilação ou tornar todos iguais. Os ingredientes principais são a flexibilidade e a diversidade, o reconhecimento de que as crianças aprendem em etapas diferentes e que os professores precisam de encontrar estratégias e técnicas para apoiar a sua aprendizagem de uma maneira flexível. Na maioria dos casos, as crianças apenas necessitam de um método ensino bom, claro e acessível (Sousa, 2010). Isto inclui a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento.

Genericamente pode perspetivar-se a diferenciação pedagógica como correspondendo aos esforços do professor em responder à diversidade dos alunos (Vieira, 2017) ou de outro modo, na adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem (Tomlinson, 2012). Estamos, assim, no âmbito da ação pedagógica do docente, dos métodos pedagógicos, que visam proporcionar ao aluno o acesso ao currículo. Neste domínio, pode equiparar-se a diferenciação pedagógica ao desenho universal de

aprendizagem na medida em que ambos se assumem como opções metodológicas e a sua concretização depende da opção pedagógica do docente.

O aluno com NE deve seguir o currículo comum sempre que seja possível, apesar de, por vezes, ser necessário planear adequações estratégicas nas formas de ensino, de forma que cada um possa fazer um percurso de acordo com as suas necessidades.

#### **2.4. Percepção dos professores sobre inclusão**

A discussão da educação inclusiva trouxe, entre outras implicações, duas importantes mudanças no processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas. Por um lado, a atenção passou a recair sobre os meios que a escola deve oferecer para ser acessível, adequada e atender a essas necessidades de todos os alunos. Por outro, toda a comunidade escolar, órgãos de gestão, professores, alunos e famílias, estão, de alguma maneira e talvez por diferentes razões, envolvidos na discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deixando de ser o assunto restrito aos profissionais especializados da escola.

Nesse sentido, tem sido dado destaque especial ao estudo das atitudes sociais da comunidade escolar em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas. Entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, os professores têm sido mais constantemente utilizados como participantes em estudos acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. A decisão de inserir, ou não, um aluno com NE numa turma do ensino regular pode não depender somente dos colegas, mas, uma vez inserido, o desempenho escolar desse aluno e todo o seu comportamento na sala de aula podem depender bastante do acolhimento por parte do professor. Este pode também criar condições favoráveis para a aceitação do aluno com NE pelos colegas da turma, bem como favorecer o convívio cooperativo, solidário e produtivo na sala de aula.

Correia (2003, p. 20) refere que um número considerável de professores do ensino regular concordam que a integração é positiva para a criança com NE em termos da sua socialização e na formação de autoconceitos mais positivos, no entanto, manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos, na medida em que *“têm a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e constataam a ausência de*

*serviços de apoio e de programas de formação para a ensinar eficazmente*”. A experiência de ensinar o aluno com NE e cursos realizados na área de educação especial são variáveis, constantemente mencionadas, como determinantes das atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão. O estudo das atitudes dos professores tem particular importância na sua capacidade para o ensino inclusivo.

As atitudes dos docentes podem ser a “peça chave” de todo o processo educativo, não só pela forma como se refletem nas atitudes dos alunos, mas também pelo modo como influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem. Muita da literatura desta área confirma ainda que o professor desempenha um papel fulcral na educação, dado que a interação entre o mesmo e os alunos é insubstituível.

Segundo Morgado (2010) a percepção dos professores, e no que respeita à educação inclusiva, é a de que a formação inicial que receberam e a experiência cumulativa do seu dia a dia não os prepara para o trabalho com alunos com NE. A lógica da formação permanente poderá determinar uma atitude mais inclusiva. O desenvolvimento profissional e formação de professores são os eixos fundamentais para dar uma resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto.

Salienta-se 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 responder às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão. Isto significa que os docentes necessitam de algum “treino”, em matérias relacionadas com a inclusão, para adquirirem mais competências (Morgado, 2010).

Segundo Pinto (2015) os desafios da educação inclusiva requerem uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e onde o objetivo fundamental seja o desenvolvimento global dos alunos. Este desafio assume a heterogeneidade das características dos alunos como um enriquecimento da escola, que contribui para o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar, unida deste modo para o sucesso de todos. Ainda haverá muito que fazer para que a escola se torne efetivamente inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo (Rodrigues, 2003), uma reestruturação que passa pelas atitudes dos

profissionais da educação e da sociedade em geral, pela formação dos profissionais da educação e dos pais, conjuntamente com a colaboração da comunidade escolar.

## **2.5.O Envolvimento da família**

A importância do papel da família na educação das crianças e jovens com NE, tal como das outras crianças sem problemas, é sem dúvida fundamental e indiscutível. É, pois, essencial a participação dos pais em todo o processo educativo, através de uma estreita colaboração entre escola/família. Os pais são participantes indispensáveis na medida em que contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas relativamente ao seu futuro.

Para os envolver em todo o processo educativo, há que ter em consideração as suas necessidades e prioridades na organização e na elaboração do programa educativo individual; devem ser criadas condições para que possam colaborar com o trabalho a desenvolver na escola e dar-lhe continuidade em casa e na comunidade; respeitar as suas expectativas, assim como as suas tradições e valores culturais; mantê-los informados acerca dos progressos do filho, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades (Nunes, 2005).

Cabe aos agentes educativos apoiar os pais, auxiliando-os no seu desempenho do papel de pais, sem, no entanto, lhes atribuir um papel de especialistas, solicitando-lhes a realização de tarefas que são exclusivamente da competência da escola (Ladeira & Amaral, 1999). Para que a relação entre a família e agentes educativos seja produtiva e significativa, é necessário que seja baseada num espírito de partilha, de confiança e de respeito mútuo. Podemos ainda referir que a participação dos pais na educação dos seus filhos é um direito que lhes assiste e não um privilégio. No entanto, ainda existem diversos obstáculos à efetiva participação das famílias, devidos, sobretudo, às dificuldades sentidas pelas famílias em conciliar a sua vida familiar com a profissional.

No atual Decreto-Lei 54/2018, vem afirmar que os encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a

educação do seu educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Assim sendo, é necessário ter consciência da mais valia do trabalho de colaboração com os pais e famílias e envolver efetivamente os pais e famílias no apoio à aprendizagem dos seus filhos, sendo a comunicação mais eficaz com os pais e famílias. (European Agency, 2012)

Os pais deverão ser participantes ativos, com poder de decisão em todo o processo educativo e em todas as etapas da vida da criança. A abordagem da intervenção deverá centrar-se na família e não exclusivamente na criança pois, quem estará sempre com a criança e potenciará, no futuro, o seu desenvolvimento, é a família. É importante capacitar as famílias, partindo sempre dos seus pontos fortes e respeitando a sua individualidade, necessidades e contextos de vida. (Coelho, 2010)

Torna-se igualmente importante referir que, a participação das famílias deve acompanhar todo o processo educativo e não apenas o planeamento da Intervenção.

## **2.6. Relação Escola / Família**

A relação entre a escola e a família dos alunos evoluiu de modo surpreendente ao longo dos últimos anos. Nas escolas da época anterior ao 25 de abril de 1974, o estilo de ensino refletia o regime da ditadura em vigor. De facto, o modelo de referência que vigorou até essa altura foi marcado fortemente pela obediência e pela disciplina. Segundo Picanço (2012, p.14):

«Nesse tempo, havia padrões de comportamento para cada grupo que determinavam até a maneira de vestir. Os estudantes não eram exceção. Formavam um grupo específico que se desejava “uniformizado”. E essa uniformização passava, por exemplo, pelo uso obrigatório da bata no caso das raparigas, pelo uso obrigatório de gravata no caso dos rapazes que frequentavam o liceu, pela proibição absoluta de usar calças no caso das raparigas e de deixar crescer o cabelo no caso dos rapazes. As simples infrações de regras tão superficiais como estas anteriores, podiam ter como consequência o aluno ser suspenso ou até expulso. Reprimir radicalmente os desvios fazia parte integrante do sistema educativo, onde raras eram as famílias que se atreviam a reclamar mesmo contra castigos que considerassem despropositados ou excessivos».

Em muitas situações, a família e a escola adotaram, ao longo dos anos e em relação uma à outra, atitudes de oposição, de indiferença e, muitas vezes, de discriminação. A escola foi, durante muitos anos, um espaço físico fechado e isolado da comunidade. Os papéis da escola e da família estavam definidos e até mesmo separados. Ainda não há muito tempo, a realidade da relação escola / família era de completa ignorância mútua. Atualmente, esta realidade tende a esbater-se, embora lentamente, levando a um melhor relacionamento entre os principais educadores: pais e professores.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, com os novos desafios apresentados à educação, com a consideração por novas áreas, campos e necessidades educativas, à escola foram atribuídas novas funções e solicitadas novas práticas e novos papéis.

A escola, só por si, não consegue dar resposta a esta situação, pois, embora o seu papel seja de extrema importância, ela é apenas uma parte de um todo. Neste sentido, a escola precisa da participação e colaboração da família e da comunidade. Surge, então, a necessidade de uma maior cooperação e de concertação entre os pais e professores, entre a família e a escola.

Nas palavras de Perrenoud & Montandon, citado por Picanço (2012, p.14-15), “*as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância*”.

Deste modo, a escola é, muitas vezes, prudentemente vigiada pelos pais que lhe confiam os seus filhos com uma mistura de confiança, mas também de desconfiança.

Não há uma única solução possível de envolver os pais no contexto escolar dos seus filhos. As escolas devem oferecer situações comunicativas diversificadas que se adaptem às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea. A intensidade do contacto é importante e deve incluir reuniões a dois e recursos / recados escritos. Para este autor, a intensidade e a diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes na comunicação entre a escola e a família (Picanço, 2012).

Para Picanço (2012) a relação entre a escola e a família encontra-se perante duas situações recorrentes. Por um lado, a vida citadina e tudo o que esta envolve origina a crescente demissão das responsabilidades familiares e, por isso, a escola terá incumbências educativas que competem à família. Por outro lado, existe um número crescente de pais que procuram participar ativamente no percurso escolar dos filhos. Segundo Marques (2003, p. 14):

«O Estado-educador tem vindo a substituir-se à família, às restantes comunidades naturais e à sociedade civil no desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento integral do educando. À medida que a família foi recuando nas suas funções educativas, o Estado foi ocupando o espaço vaio e, nas últimas décadas, essa intervenção estatal transformou-se num perigoso monopólio que urge quebrar, sob a pena de a escola pública de massas se tornar num mecanismo de propaganda ideológica e de controlo político dos cidadãos»

A tendência para uma relação positiva entre a escola e a família obedece a vários fatores. Um deles é a convicção da sociedade atual de que a educação integral das crianças não é unicamente da responsabilidade dos professores, mas que os pais têm o dever de participar conjuntamente com estes no desenvolvimento de todas as dimensões da aprendizagem. Outro fator será a consistência, cada vez mais vincada, de que a educação é um fenómeno complexo que exige a ação combinada de vários agentes educadores. O último fator que contribui para uma melhor relação entre a escola e a família, diz respeito à legislação, que permite e regulamenta a participação da família e de toda a comunidade educativa na vida escolar das crianças. (Reis, 2012)

Como já vimos, no quadro legal, o envolvimento das famílias na escola remonta a 1976, em que a Constituição da República refere o direito e o dever dos pais na educação dos seus filhos. Contudo, é fundamentalmente a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, que se deu início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar. Em 1992, o Despacho Normativo 98-A, de 20 de junho, vem possibilitar a intervenção dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação. Em suma, a participação dos pais no processo educativo tem vindo a ser cada vez mais valorizada em termos legislativos. Como exemplo dessa preocupação destaca-se um documento que contempla claramente essa vertente, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que se refere no artigo 12.º, à participação dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação.

O presente Decreto-Lei reforça o estatuto dos pais. Estes assumem um papel fundamental no processo educativo, tendo o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação dos seus filhos ou educandos. Cabe à escola incentivar a sua participação.

Na opinião de Figueiredo (2015), a abordagem acerca da parceria escola / família exige uma mudança de atitudes dos professores que deverão encarar os pais como educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Refere, ainda, que as escolas eficazes comunicam com a família, esperando que os pais reforcem as atitudes favoráveis ao sucesso educativo, exigindo que apoiem os filhos no estudo. A Educação é responsabilidade de todos, não apenas dos professores, uma vez que, os primeiros intervenientes e responsáveis pela educação dos filhos são os pais.

Do ponto de vista de Picanço (2012):

«Parece caber à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação “positiva” não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único, sendo desta forma fundamental que os professores sintam necessidade de “ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão”. A educação “move-se” como um processo de socialização com duas dimensões distintas: - Social, onde a herança cultural é transmitida às novas gerações através do trabalho de várias instituições; - Individual, onde a aquisição de conhecimentos, as habilidades, as competências e os valores estão em constante desenvolvimento»

Para Picanço (2012), a participação dos pais na comunidade escolar apresenta uma importância para o desempenho escolar dos alunos. Neste estudo a autora refere ainda que pais ativos promovem uma melhoria significativa no desempenho escolar dos filhos, nomeadamente, nas situações ligadas ao comportamento na sala de aula, e na sua adaptação ao meio escolar.

No panorama atual, a inclusão constitui um dos grandes desafios do nosso sistema educativo deste modo, na construção e na estruturação de uma escola de todos e para todos, é fundamental a participação e o envolvimento de toda a comunidade educativa. (Coelho, 2010) É importante referir que só irão ocorrer mudanças significativas ao nível da estruturação das políticas e da cultura de cada comunidade quando se proporcionarem mais oportunidades de desenvolver práticas educativas inclusivas e as interações entre alunos com e sem NE forem mais frequentes, o que irá promover ganhos benéficos para

todos os alunos inseridos num ambiente inclusivo. (Figueiredo, 2015) Deste modo, segundo a mesma autora, as interações entre as crianças com NE e a comunidade educativa (alunos, professores, pais, pares) devem ser efetivas e de qualidade, com intuito de desenvolver atitudes mais positivas que auxiliem as mudanças estruturais necessárias ao nível sociocultural.

### **III. ABORDAGEM EMPÍRICA**

#### **3.1. Problemática**

De acordo com o Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho a escola inclusiva é um lugar onde todas as crianças e jovens aprendem juntos e onde deverão ter as mesmas oportunidades. Este estudo pretende compreender a forma como os professores do ensino regular e os professores de educação especial do 1º ciclo que lecionam alunos com Necessidades Educativas (NE) e os encarregados de educação de crianças com NE, percebem o trabalho da Educação Especial oferecido nas escolas públicas de ensino regular.

Vários estudos (Rodrigues, 2003; Correia, 2005; Leite, 2011; Marques, 2013; Pinto, 2015) revelam que, na atualidade muito se tem lutado pela inclusão, mas nem sempre com assertividade. Cada passo que é dado nesta matéria faz-se seguramente no sentido de melhor e maior aceitação das crianças com NE e que caminhamos para um futuro mais promissor. Só haverá verdadeiramente inclusão quando os técnicos/docentes, pais/ encarregados de educação, comunidade, entre outros, se sensibilizarem para a importância de lidar com a diferença.

Desta forma, compete à escola criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas.

O interesse por este tema advém de uma motivação profissional e da necessidade de perceber qual a percepção dos professores e dos pais sobre a inclusão dos alunos com NE no 1º ciclo da escola pública, tentando identificar as práticas utilizadas por parte dos professores e a ligação dos pais à escola.

A relevância da formulação de uma boa questão de partida, é o primeiro fio condutor da investigação, e deve ter em atenção as características a que esta formulação deve obedecer para desempenhar corretamente a sua função (Quivy & Campenhoudt, 2008). Segundo os mesmos autores, num processo de investigação a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza, ser precisa, ser concisa e unívoca. Ser também exequível, ser realista e de pertinência.

Tendo por base o contexto teórico e o enquadramento legal descritivo, definiram-se como questões de investigação as seguintes: “Quais as perceções dos professores do 1º ciclo e de educação especial do Agrupamento de escolas do Concelho de Loulé sobre a educação inclusiva e de que forma são incluídos os alunos com NE no ensino regular?” e “Qual a ligação e participação dos pais na educação dos seus educandos?”

### **3.2. Objetivos do estudo**

Tendo em conta as perguntas de partida, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender a perceção dos professores e dos pais sobre a inclusão dos alunos com NE no 1º ciclo da escola pública, tentando identificar as práticas utilizadas por parte dos professores e a ligação dos pais à escola.

Como objetivos específicos formularam-se os seguintes:

- a) Compreender a perceção dos professores sobre as práticas inclusivas utilizadas junto das turmas de ensino regular.
- b) Identificar as condições materiais para a implementação de uma educação inclusiva.
- c) Compreender a perceção dos encarregados de educação sobre o seu interesse e participação na escola.

### **3.3. Metodologia**

Para desenvolver esta investigação optou-se por uma metodologia qualitativa uma vez que os seus pressupostos básicos se adaptam às finalidades da pesquisa proposta, que é de natureza descritiva e interpretativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação que dá ênfase à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das perceções pessoais.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que existe “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Na

generalidade, não há qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados obtidos.

O pesquisador deve ter coerência e consistência epistemológicas, um envolvimento pessoal com a investigação e, o mais importante, uma atitude crítica e ética frente ao conhecimento (Quivy, 2008). No contexto da pesquisa qualitativa, a produção de conhecimento científico visa não só a descrição dos fenómenos, mas, sobretudo, a compreensão e interpretação da realidade pesquisada. Por conseguinte, a opção por uma pesquisa qualitativa, deve-se à necessidade de fazer uma análise dos discursos que resultaram das entrevistas realizadas à amostra da presente pesquisa (Quivy, 2008).

De acordo com a perspectiva qualitativa, no decurso da pesquisa, adotou-se como procedimento técnico a realização de uma entrevista semi-estruturada e a análise de fontes documentais.

### **3.4. Participantes**

De acordo com Fortin, Grenier e Nadeau, (2003), a população compreende o conjunto de todos os elementos/sujeitos, nomeadamente, pessoas, grupos ou objetos, que partilham características comuns, às quais são predefinidas como critérios para a inclusão no estudo. Trata-se de um conjunto de unidades elementares sobre as quais recai a análise.

Assim participaram no estudo 3 professores de educação especial, 2 professores titulares de turma do 1º ciclo e 6 pais de alunos com NE, do Agrupamento de Escolas de Quarteira do concelho de Loulé.

É necessário salientar que, tanto as escolas como os participantes manifestaram grande abertura para a realização das entrevistas, uma vez que houve um cuidado de esclarecer o objetivo do estudo e garantir a confidencialidade e o sigilo sobre a autoria das entrevistas, o que facilitou a relação entre o investigador e os participantes. Por conseguinte, foram realizadas onze entrevistas aos participantes, tendo sido utilizadas para identificação dos participantes as siglas PEE (inicial de professor de educação especial) e PT (inicial de professor titular de turma) seguida dos números de 1 a 5, e as 6 entrevistas aos participantes, identificados pela letra E (inicial de encarregados de

educação), seguida dos números 1 a 6, preservando assim a não identificação dos entrevistados, que se passam a caracterizar:

**Tabela 1-** Caraterização dos participantes professores por género e idade

	<b>Idade</b>	<b>Género</b>
<i>PEE1</i>	46	F
<i>PEE2</i>	49	F
<i>PEE3</i>	36	F
<i>PT4</i>	45	F
<i>PT5</i>	45	F

Como se pode ver na tabela 1 a totalidade dos participantes é do sexo feminino. As idades dos professores estão compreendidas entre os 36 anos e 49 anos.

**Tabela 2 –** Caracterização dos professores por habilitações, tempo de serviço e número de alunos com NE e as suas problemáticas.

	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Nº alunos com NEE</b>	<b>Problemáticas</b>
<b>PEE1</b>	Licenciatura	20	10	Cognitivo, Emocional, Linguagem
<b>PEE2</b>	Mestrado	17	7	Cognitivo, Emocional, Comunicação
<b>PEE3</b>	Mestrado	7	7	Cognitivo, Visual, Comunicação
<b>PT4</b>	Licenciatura	21	1	Cognitivo
<b>PT5</b>	Licenciatura	14	1	Cognitivo, motor

Em relação aos professores, todos os participantes possuem licenciatura, dois deles possuem mestrado. Todos realizam ou já realizaram formação contínua e ações de

formação sobre inclusão. Pode-se observar, também, quantos alunos com NE cada professor acompanha e quais as problemáticas.

**Tabela 3** – Caracterização dos encarregados de educação participantes no estudo e qual a problemática do educando

	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Problemática do educando</b>
<b>E1</b>	30	F	Cognitivo
<b>E2</b>	50	F	Cognitivo
<b>E3</b>	30	F	Visual
<b>E4</b>	43	F	Cognitivo
<b>E5</b>	47	F	Cognitivo e Emocional
<b>E6</b>	43	F	Cognitivo

Como é possível observar na Tabela 3, a totalidade dos encarregados de educação são do sexo feminino e as idades estão compreendidas entre os 30 e os 50 anos. A problemática dos educandos, na maioria, é a nível cognitivo (80%) e os restantes visual e emocional.

### **3.5. Instrumento e Procedimentos**

No que respeita ao instrumento para recolha de dados junto dos professores participantes e dos encarregados de educação, utilizou-se uma entrevista semi - estruturada, com questões abertas. Este instrumento foi elaborado com base na literatura (Quivy. 2008)

Foram elaborados dois guiões de entrevista que, posteriormente, foram validados por três Professores Doutores. Um destinado aos professores (anexo 1) e outro destinado aos encarregados de educação (anexo 2)

A entrevista aos professores inclui questões que possibilita a caracterização pessoal e profissional dos participantes, nomeadamente, a idade, o sexo, as habilitações académicas, o tempo de serviço docente, número de alunos com NE existentes nas turmas que leciona ou que orienta, nos casos dos professores de educação especial, as problemáticas dos mesmos; questões abertas que nos permitiram compreender a percepção dos professores face à educação inclusiva, o seu posicionamento face à inclusão de alunos com NE nas salas de ensino regular e se existem condições materiais e humanas para a inclusão de crianças com NE; questões que possibilitaram saber se os professores participantes utilizam práticas inclusivas nas salas de aula e com que frequência estas acontecem; e questões relativas a anteriores experiências de inclusão de crianças com NE nas suas salas de ensino regular. No caso dos encarregados de educação as questões abertas permitiram perceber que tipo de participação existe por parte dos pais e como é a sua relação com a escola e os professores.

Antes da aplicação do instrumento, os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa e da confidencialidade das suas declarações, pelo que em nenhum momento da pesquisa os seus nomes serão citados. A todos foi distribuída uma declaração de consentimento informado que preencheram cujo modelo utilizado se encontra em anexo 3.

Fez-se, também, um agradecimento a cada um dos participantes pela disponibilidade manifestada em realizar as entrevistas. As entrevistas realizaram-se individualmente, dentro da escola, com agendamento prévio e registadas num gravador, a fim de que se preserve o maior número de informações possível. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente. Foram definidas as categorias à posteriori, após a análise do conteúdo dos textos transcritos.

Este estudo desenvolveu-se numa escola do concelho de Loulé. Para tal, apresentou-se o propósito do estudo à Direção do Agrupamento e solicitou-se a autorização (Anexo 4) para a sua realização, garantido a confidencialidade dos indivíduos participantes na investigação, assim como a confidencialidade de toda a informação recolhida ao longo da investigação. Em seguida, apresentou-se o pedido por escrito.

Após autorização da Direção, estabeleceu-se contacto verbal com a professora coordenadora da Unidade de Educação Especial do Agrupamento que estabeleceu

contacto com as restantes professoras que estabeleciam maior correspondência com os critérios estabelecidos para a constituição da amostra, nomeadamente, possuírem nas suas turmas alunos com NE, informando-as sobre a natureza da pesquisa a desenvolver e procurando saber da sua disponibilidade para nela participarem. Todas as professoras contactadas mostraram-se recetivas em participar, manifestando interesse no estudo devido à sua pertinência no âmbito escolar. Com a colaboração das professoras foi fácil, também, chegar aos encarregados de educação que as professoras achavam mais participativos e que poderiam colaborar no estudo.

As entrevistas realizaram-se, com agendamento prévio, nas escolas onde os participantes, no momento do estudo, lecionavam. Quanto aos encarregados de educação, apesar de se mostrarem bastante colaborativos e envolvidos ao longo das entrevistas, não se sentiram muito à vontade na presença do gravador, o que se foi desvanecendo com o decorrer da entrevista. Durante as entrevistas, ouviu-se atentamente cada um dos entrevistados, facilitando e motivando o discurso espontâneo, procurando orientá-los no sentido de fornecerem o maior número de informações possíveis sobre os objetivos da pesquisa, tal como defendem Brantlinger et al. (2005)

O tratamento de dados tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto pela pesquisa (Minayo, 1994).

Os dados recolhidos, obtidos a partir das entrevistas realizadas, foram sujeitos a um tratamento qualitativo.

Inicialmente, procedeu-se à identificação dos elementos que fazem a caracterização pessoal e profissional dos professores participantes. Em seguida, fez-se a leitura e exploração da informação e estabeleceu-se um conjunto de categorias, que se desdobraram em subcategorias, com o intuito de tornar o discurso mais compreensível. Para a formação das categorias considerou-se um conjunto de características referidas na literatura consultada. Por conseguinte, o sistema de categorias e subcategorias foi formado à posteriori.

Não obstante, para justificar as categorizações e interpretações, apresenta-se uma descrição “densa”, recorrendo sempre ao discurso direto dos participantes (Brantlinger et al., 2005)

## IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Apresentação e discussão dos resultados das perspetivas dos professores

Participaram no estudo 3 professores de educação especial e 2 professores titulares de turma do 1º ciclo.

Para manter o sigilo dos depoimentos, assim como facilitar a exposição dos dados, os participantes, ao longo do texto, são referenciados pela letra PEE (professores de educação especial) e PT (professores titulares de turma), seguido de um número de 1 a 5.

Na análise seguinte, serão apresentadas as categorias, as subcategorias, os itens de resposta e a percentagem de resposta que foram extraídos e organizados a partir das unidades de registo, relacionando estes dados com os objetivos definidos. Serão também apresentados os resultados obtidos através dessa análise, acompanhados de algumas unidades de registo. Proceder-se-á à reflexão de cada categoria e confrontação com a opinião dos autores citados na literatura.

Assim para o **objetivo1**, compreender a percepção dos professores sobre as práticas inclusivas utilizadas junto das turmas de ensino regular. Considerou-se a dimensão **Percepção dos professores sobre inclusão**. Para esta dimensão foram encontradas duas categorias (**Conceito e Escola Inclusiva**) e quatro subcategorias, que se passam a explicar mais pormenorizadamente.

Assim para a **Dimensão: Percepção dos professores** apresentam-se as categoriais encontradas e as suas subcategorias.

#### Quadro 1- Categoria Conceito e Subcategoria Escola Inclusiva

Subcategorias	Itens de registo	%
---------------	------------------	---

<b>Escola Inclusiva</b>	“É uma escola que abrange todos os alunos independentemente da sua classe social, cultura e económica, também da sua raça, nacionalidade e condição física” (PT4)	20%
	“A escola inclusiva será uma escola em que se respeita todas as diferenças das crianças “(PT5, PEE1,2 e 3)	80%

Analisando o **Quadro 1**, relativamente à categoria Conceito e à subcategoria Escola Inclusiva, as respostas sobre a conceção de Escola Inclusiva, revelam que, no geral, todos os professores têm noção do que é uma escola inclusiva (Anexo 5). Os depoimentos tornam claro que existe a percepção de que os alunos com NE devem frequentar as mesmas escolas que os alunos sem NE, o que está de acordo com o que determina a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao sustentar que a educação de todas as crianças e jovens com NE deve acontecer nas escolas do ensino regular.

Conforme referiu PT4:

*“É uma escola que abrange todos os alunos independentemente da sua classe social, cultura e económica, também da sua raça, nacionalidade e condição física.”*

Conforme referiram os restantes 80%:

*“A escola inclusiva será uma escola em que se respeita todas as diferenças das crianças independentemente delas pertencerem a educação especial ou não, mas todas são diferentes e temos de aceita-las e para que elas se sintam felizes e integradas dentro do sistema.”*

Estas conceções de escola inclusiva vão no sentido do conceito apresentado por Correia (2005) que o define como sendo “a inserção total do aluno com NE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares (...), onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades”.

Atualmente, o Decreto-Lei nº54/2018 tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença.

Ao contrário do anterior Decreto-Lei 3/2008, esta nova legislação afasta a concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos.

Já no que se refere à subcategoria Necessidades Especiais (NE), podem observar-se os resultados no quadro seguinte:

**Quadro 2- Categoria Conceito e Subcategoria Necessidades Especiais (NE)**

Subcategorias	Itens de registo	%
NE	“(…) todos temos, tem é de ser trabalhados e desenvolvidos tendo sempre presente o currículo de cada criança e a sua necessidade” (PEE1,2 e 3, PT1)	80%
	“Qualquer pessoa pode ter uma necessidade (...)” (PT2)	20%

Pode-se ver no **Quadro 2** e no que se refere à subcategoria NE, esta aborda a compreensão que os professores possuem acerca do que são NE.

O relato dos professores mostra que todos eles possuem a consciência do que são alunos com NE (Anexo 5), para essa clarificação em muito contribuiu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ao definir que:

*“a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”* (p. 6)

Ao serem questionados sobre o que são NE, as respostas não divergiram muito no seu teor, a comprovar estão as palavras de alguns dos professores, entre eles, PEE3: *“Aquilo que as crianças necessitam para aprender para evoluírem, para desenvolverem as capacidades que tem, todos temos, tem é de ser trabalhados e desenvolvidos tendo sempre presente o currículo de cada crianças e a sua necessidade.”*

Ou de PT2:

*“Qualquer pessoa pode ter uma necessidade e claro qualquer pessoa pode ter uma necessidade que seja educativa (...) poderão ser algumas necessidades que nos faltam e que não temos tão bem adquiridas.”*

Ou ainda de PEE2:

*“serão dificuldades ou barreiras que a criança tem com ela, que vive com ela e que ao longo da sua vida ela vai adquirir estratégias, adquirir formas de as ir ultrapassando e de ir evoluindo.”*

Estas conceções aproximam-se ao conceito de NEE defendido por Mimoso (2015) em que as crianças e jovens com necessidades passam a usufruir de organizações especiais com o objetivo de permitir a integração dos mesmos.

**Quadro 3 – Categoria Escola Inclusiva e Subcategoria Vantagens e Desvantagens**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Itens de registo</b>	<b>%</b>
<b>Educação Inclusiva</b>	Vantagens	“Não acho que haja vantagens para estas crianças (...)” (PT2)	20%
		“As vantagens são o contacto com as outras crianças (...)” (PT2, PEE1,2 e 3)	80%
	Desvantagens	“(…) requerem maior atenção (...)” (PT1)	20%
		“(…) a falta de apoio, de técnicos.” (PEE1)	20%
		“Só poderá haver desvantagens se a criança não se sentir feliz (...)” (PEE2)	20%

Relativamente ao **Quadro 3**, esta subcategoria inclui os aspetos que os professores identificam como vantagens e desvantagens da inclusão.

Quanto à subcategoria “Vantagens”, 80% dos professores foram unânimes em mencionar vantagens no que diz respeito à inclusão de alunos com NE em escolas do ensino regular, sobretudo as vantagens a nível da socialização, à exceção da professora PT2 que mencionou achar que não existe qualquer vantagem. (Anexo 6).

Segundo o PT1:

*“o contacto com as outras crianças, a aprendizagem é mais enriquecedora tanto para os alunos como para os professores.”*

Observando também por PEE1:

*“estão a aprender com os outros colegas e também estão a ensinar a viver fora, depois da escola, a viver com pessoas com deficiência. Portanto aprendem uns com os outros.”*

E reforçado por PEE3:

*“Para os que não tem porque ficam mais sensibilizados para estas problemáticas para ajudar, para serem crianças e futuros homens melhores. E para as crianças com NE também é vantajoso para elas porque com crianças da mesma faixa etária acaba por ser mais fácil de elas aprenderem do que por vezes com o adulto”*

Contudo PT2 defende que:

*“Não acho que haja vantagens para estas crianças que tem determinadas problemáticas porque muita inclusão que exista, integração que exista não se consegue por todos dentro do mesmo barco.”*

Pode-se verificar através da análise das respostas, e já referido anteriormente, a maior parte dos participantes focalizaram-se no aspeto social, o que comprova os resultados dos estudos mencionados por Morgado (2010), que relatam que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, apesar de concordarem com a inclusão, acreditam que os alunos com NE apenas beneficiam a nível social e muito pouco a nível académico, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

Esta visão parece indicar pouco investimento na educação dos alunos com NE, porque apesar da socialização destes alunos ser um aspeto muito importante, existem

outros aspetos a trabalhar que também são essenciais, nomeadamente, a aquisição de competências funcionais e académicas. Na educação inclusiva o professor deve acreditar verdadeiramente que todos os alunos conseguem aprender, apesar de o fazerem de forma e a ritmos diferentes.

Por sua vez, PT2, apesar de reconhecer benefícios à inclusão, acredita que eles só existem quando há uma boa organização por parte da escola para que estes alunos não sejam postos “todos no mesmo saco”.

Mais uma vez, tal como aconteceu com a aceitação de alunos com NE nas salas do ensino regular, para estes professores a vantagem de uma educação inclusiva também está dependente da existência de um conjunto de recursos e apoios, assim como do tipo de problemática que o aluno apresenta.

Na subcategoria “Desvantagens”, aborda as desvantagens da inclusão indicadas pelos professores.

No que respeita a esta subcategoria, à exceção do professor PEE2 que apenas mencionou: “*Só poderá haver desvantagens se a criança não se sentir feliz no grupo de crianças que está inserida.*” como desvantagem da inclusão, todos os outros referiram desvantagens. Contudo, uns focaram desvantagens relativamente à inclusão e outros referiram dificuldades à sua implementação. Em relação às desvantagens da inclusão mencionaram, designadamente, a falta de apoio técnico, o uso de equipamentos/materiais específicos dessas crianças que pode ser um fator de distração para os restantes alunos e a falta de salas de ensino regular equipadas. (Anexo 6).

Diz-nos a este respeito PT1:

*“A sala de aula do ensino regular nem sempre está equipada para lidar com as diferenças destes alunos, o que obriga a um encargo adicional da parte da escola na aquisição desses equipamentos que, por vezes, demoram bastante tempo a chegarem ao docente. Enquanto isso, por vezes, os docentes vêem-se “sozinhos”, sem os apoios devidos (humanos e materiais), o que torna esta inclusão numa “missão muito difícil”.*”

Sobre isto, Correia (2003) afirma que cabe à escola, enquanto ambiente de aprendizagem, criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens sejam espaços estimulantes.

Relativamente à percepção e atitudes dos professores no que respeita a uma educação inclusiva, os resultados obtidos revelam que, no global, todos os professores possuem a noção do que é uma escola inclusiva e que, na sua maioria, manifestam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NE nas escolas do ensino regular, desde que existam nas escolas as condições essenciais ao atendimento dos alunos com NE. Por conseguinte, os resultados apontam para que as atitudes menos positivas manifestadas por alguns professores advêm, essencialmente, da falta de recursos, do elevado número de alunos por turma e da carga horária.

Na generalidade, os resultados apontam que os professores manifestam a ideia de que a inclusão dos alunos com NE pode ser benéfico para todos os intervenientes, sobretudo no aspeto social, podendo mesmo desenvolver nos alunos sem NE atitudes e valores positivos em relação à diferença.

Contudo a perspetiva destes professores sobre a capacidade de aquisição de competências por parte dos alunos com NE, reproduzem os resultados obtidos pelos estudos mencionados por Correia (2005), que referem que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, apesar de concordarem com a inclusão, acreditam que os alunos com NE apenas beneficiam a nível social e muito pouco a nível académico, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

**Quadro 4 – Categoria Metodologia de Ensino e Subcategorias Planificação e Avaliação.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens de registo</b>	<b>%</b>
		“(…) é feita com antecedência e em colaboração com os professores de ensino especial (...)” (PT1 e 2)	40%
	Planificação		40%

<b>Metodologia de Ensino</b>		“estamos em sintonia mesmo quando sai fora da sala (...)” (PEE1 e 2)	20%
		“A planificação é em função das dificuldades de cada um (...)” (PEE3)	
	Avaliação	“A avaliação é feita em conjunto.” (PEE 1,2 e 3 e PT 1 e 2)	100%

O **Quadro 4**, refere-se às metodologias de ensino e de que forma os professores planificam as aulas e as atividades das crianças com NE e as respetivas avaliações.

Estas englobam temas relacionados com a gestão do grupo/turma, a forma como são transmitidos os conteúdos e a avaliação dos mesmos. No que respeita propriamente à categoria metodologias de ensino, esta aborda a forma como o professor gere o grupo e transmite os conteúdos.

Verifica-se, a partir da análise dos dados, que foram referidas metodologias ativas e intuitivas. Contudo, através de uma análise mais detalhada dos excertos, deu para perceber que os professores não utilizam um único método, recorrem a mais do que um (Anexo 7). Pensa-se que esta opção é determinada pelas características do grupo/turma, do conteúdo a transmitir e do contexto em que vai ser transmitido.

As atitudes destes professores perante o ensino/aprendizagem seguem um pouco a linha do pensamento de Roldão (2003), quando este afirma que o professor deve orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando o melhor acesso de todos à plena integração na sociedade a que pertencem.

Diz-nos a este respeito PEE1:

*“Nós sabendo quais as dificuldades que o aluno tem, quando o professor está a dar a matéria nós tentamos de outra forma explicar a mesma matéria concretizando com pistas visuais, palpáveis para que o aluno consiga aprender.”*

PT1 reforça que:

*“É necessário um apoio por parte dos técnicos de forma a colmatar as dificuldades desses alunos e o apoio dos pais também é muito importante. (...) As atividades devem ser adequadas ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno.”*

Na subcategoria aborda a forma como os professores planificam para as turmas onde estão incluídos os alunos com NE.

Planificar é um excelente recurso para o professor, ajuda-o a organizar o seu trabalho, nomeadamente, na gestão do currículo e do grupo/turma. Pelo que é dado a verificar através das narrativas dos professores entrevistados, estes manifestam muita conformidade na planificação para o grupo/turma, e todos concordam que deve existir um trabalho em equipa (Anexo 7).

É exemplo disso a exposição de PEE1:

*“A planificação é feita entre o professor de educação especial e o professor titular de turma, estamos em sintonia mesmo quando sai fora da sala o trabalho ou esta parecido ou está muito idêntico (...)”*

Os diversos tipos de planificação ajudam a organizar o trabalho do professor em função do seu papel formativo, ajudam a refletir sobre os conteúdos, as estratégias, as atividades e os materiais adaptados às aprendizagens dos alunos. Desta forma, uma boa planificação facilita o controlo e monitorização do ensino/aprendizagem, permitindo fazer os ajustes necessários aos interesses e dificuldades dos alunos.

Segundo Sousa (2010), “diferenciação curricular é a adaptação do currículo às características de cada aluno com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”.

Assim, uma boa planificação permite tornar interessante o que para uns pode ser aborrecido ou até mesmo frustrante para outros. Cada aluno tem liberdade para expressar o seu pensamento da forma que mais lhe convém e sabe que lhe é dada total liberdade de escolha para construir o seu próprio conhecimento.

No que se refere à subcategoria “Avaliação”, esta aborda a forma como os

professores realizam a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE e menciona alguns exemplos práticos.

A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informações sobre as aquisições e necessidades do aluno. Permite, também, certificar as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas.

Questionados sobre como fazem a avaliação das aprendizagens dos alunos com NE, os relatos demonstram que a totalidade dos professores privilegia a avaliação qualitativa e, de um modo geral, depreende-se que é diferenciada e contínua (Anexo 7).

Seguem, assim, os relatos dos questionados:

*“A avaliação também é feita em conjunto com o professor de educação especial e o professor titular de turma (...) Por exemplo há miúdos que estão no 3º ano mas estão a trabalhar matéria do 2º ano temos de ver se realmente a avaliação vai no registo do 2º ou no 3º.” (PEE1)*

*“A avaliação é sempre feita em conjunto com o professor titular se turma e nós de educação especial que acompanhamos o aluno.” (PEE2)*

*“A avaliação é feita em conjunto com o professor titular de turma de acordo com o programa educativo de cada aluno.” (PEE3)*

*“Em relação à planificação e avaliação esta é feita com antecedência e em colaboração com os professores de ensino especial de forma a preparar e organizar as tarefas e as avaliações consoante o grau de dificuldade, as questões devem ser mais acessíveis e de resposta fácil.” (PT1)*

*“É lhes feita uma avaliação e a partir dessa avaliação tentar perceber que objetivos queremos que ela aos poucos consiga atingir. Para ela pode ser uma vitória.” (PT2)*

Desta forma, os resultados apresentados pelos estudos anteriormente citados, vêm também confirmar os resultados deste estudo sobre a planificação das aulas, que apontam que os professores sentem algumas dificuldades em planificar para um grupo muito heterogéneo, sobretudo, quando existem alunos com NE na turma.

A planificação pode ser um ótimo recurso para ajudar o professor a gerir o currículo e o grupo/turma e, tendo em conta os resultados obtidos, os professores não estão a usufruir dos benefícios de uma boa planificação, que facilita o controlo e monitorização do ensino/aprendizagem.

Sobre a avaliação dos alunos com NE, os resultados apontam que os professores privilegiam a avaliação qualitativa, relegando a avaliação quantitativa para segundo plano e nem mencionam a avaliação formativa, que é fundamental, uma vez que é orientada no sentido de determinar o que os alunos aprenderam e quais as dificuldades e facilidades que manifestam.

Por conseguinte, a nova legislação vêm confirmar a necessidade dos professores, que participaram no estudo, de diversificarem as formas de avaliação, ao afirmarem que os professores ao desenvolverem diversas formas de avaliação, criadas e aplicadas por eles de modo continuado no decorrer das aulas e cuja finalidade é fornecer-lhe uma informação frequente e contínua sobre o progresso académico dos seus alunos, permite aos professores avaliar a sua própria forma de ensinar e, desta forma, caso seja necessário, redirecionar os objetivos e formas de apresentar os conteúdos.

Segundo o Decreto de Lei 54/2018 de 6 de julho, as adaptações ao processo de avaliação são da responsabilidade da escola e cabe ao professor desenvolver diversas formas de avaliação, criadas e aplicadas por ele de modo continuado no correr das aulas e cuja finalidade é fornecer-lhe uma informação frequente e contínua.

A avaliação formativa e contínua permite aos professores avaliar a sua própria forma de ensinar e, desta forma, caso seja necessário, redirecionar os objetivos e formas de apresentar os conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e retenham informações relevantes, ou seja, ajuda a planificar as etapas seguintes.

**Quadro 5 – Categoria Trabalho em Equipa e Subcategoria Colaboração do pessoal não docente e Formação.**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Itens de registo</b>	<b>%</b>
		“O pessoal não docente colabora nas atividades escolares (...).” (PT1)	20%

<b>Trabalho em equipa</b>	Colaboração do pessoal não docente	“há pessoal com formação e que trabalha bem, há pessoal com formação que não trabalha bem (...)” (PT2, PEE1 e 2)	60%
		“De acordo com a minha experiência não tenho encontrado qualquer problema.” (PEE3)	20%
	Formação	“Não, as experiências mostram-nos que existe pessoal não docente que não tem formação específica (...)” (PT1)	20%
		“era uma mais valia (...)” (PT2, PEE2 e 3)	60%
		“Há muito pouca (...)” (PEE1)	20%

No que respeita ao **Quadro 5** a categoria “Trabalho em Equipa” aborda a cooperação existente entre todos os elementos que trabalham com os alunos com NE.

Segundo Nunes (2002) as parceiras educativas funcionam num modelo colaborativo, em que todos trabalham para o mesmo fim. As parcerias podem ser internas e externas: nas internas encontramos parcerias entre professor/professor e professores/técnicos vinculados à instituição; nas escolas existem parcerias (externas) com técnicos de outras instituições educativas, de saúde e de assistência social, assim como também é necessário existir uma ligação entre escola/família.

Na subcategoria Colaboração do pessoal não docente a análise dos discursos dos professores entrevistados, depreende-se que existe um trabalho em equipa, e que se reúnem todos os elementos que estão envolvidos no processo educativo dos alunos (Anexo 8).

Segundo PEE1, *“Nós reunimos frequentemente, com os técnicos e com técnicos fora da escola e com pais, fora e dentro da escola. Normalmente quando há um problema nós tentamos logo nos juntar para vermos como resolver.”*

PEE2 também refere: *“Sim nós tentamos sempre que a equipa esteja sempre ativa em todos os momentos (...)”*

PEE3, *“Sim há um trabalho de equipa não sinto problemas aqui. Sempre que é necessário nos reunirmos sempre todos juntos e os funcionários também acatam, normalmente não há assim necessidade de os auxiliares se reunirem porque as crianças são autónomas.”*, confirmado também por PT1: *“Existe um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes (...). Existem trocas de informação que são transmitidas aos vários intervenientes quer em momentos formais, nas reuniões, que em momentos informais, conversas, acerca da evolução ou regressão do aluno em questão, que serão transmitidas, posteriormente, aos pais.”*

O que se deduz dos diálogos é que as reuniões de equipa acontecem, sobretudo, entre o(s) professor(es) do ensino regular e a professora de educação especial e, pontualmente, com mais algum elemento. Na generalidade, é a professora de educação especial que funciona como elo de ligação entre todos elementos da equipa e o responsável é sempre o professor titular de turma. O que pode ser constatado pelo relato de PT2: *“Existe um trabalho em equipa, a professora de educação especial com o professor titular de turma, as psicólogas poderão estar envolvidas no processo e terapeutas. Há sempre encontro para programarmos atividades, mas o responsável é sempre o professor titular de turma.”*

Segundo Melero (2001), a escola e todos os elementos que dela fazem parte têm de romper com os pressupostos tradicionais, ou seja, têm de encontrar estratégias que visem modificar a situação em que se encontram com o intuito de se tornar uma escola aberta a todas as diferenças.

A subcategoria aborda a formação especializada do pessoal não docente para trabalhar, a aptidão do para se relacionar com os alunos com NE, bem como a colaboração por eles prestada aos professores, relativamente ao trabalho com os alunos com NE.

Relativamente à Formação, quando lhes foi questionado se achavam que o pessoal não docente deve ter formação específica para trabalhar com alunos com NE, todos os professores foram unânimes em afirmar que sim (Anexo 8), que era muito importante que assim fosse, porque só dessa forma poderiam atuar corretamente perante certas situações.

Dos discursos destacamos o de PEE2:

*“Independentemente da pessoa querer aprender ou não é importante, se trabalha e esta direcionado com um espaço que tem de trabalhar com essas crianças, é importante a pessoa estar desperta para a problemática para poder melhorar a sua relação com essas crianças. Deveria ser exigido, mesmo, que houvesse formação nesse sentido.”*

Segundo Ramalho e Ramalho (2015), será necessário que, no desenho dos planos de formação dos funcionários, se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

Em relação ao relacionamento, no geral, o pessoal não docente relaciona-se com os alunos com NE da mesma forma que o faz com os outros alunos, a diferença é estarem um pouco mais atentos, porque pode ocorrer alguma situação em que tenham que intervir.

Contudo, os auxiliares que trabalham mais diretamente com os alunos com NE, apesar de não possuírem formação específica, estão mais sensibilizados para as dificuldades e atitudes por eles manifestadas e tratam-nos com mais carinho, respeito e compreensão. Por vezes mais do que os auxiliares que possuem formação.

Como explica PT1:

*“as experiências observadas em ambientes escolares mostram-nos que existe pessoal não docente que não tem formação específica, mas que, no entanto, estão sensíveis e disponíveis para trabalhar com essas crianças e desempenham as suas funções de forma bastante competente.”*

Assim como PT2:

*“A pessoa que trabalha comigo não tem formação e muitas vezes até parece que tem porque a postura que ela tem para com a criança, o estar presente, o querer saber*

*mais, o tentar desenvolver, o ter calma, muitas vezes à quem tenha formação e não tem esta maneira de estar.”*

No que respeita ao trabalho em equipa, os resultados apontam os professores de educação especial como o elo de ligação entre todos os elementos da equipa pedagógica.

No que respeita ao relacionamento entre o pessoal não docente e os alunos com NE, os resultados apontam para uma relação natural, apenas estão mais atentos, porque pode ocorrer alguma situação em que tenham que intervir.

Contudo, o pessoal não docente que trabalha diretamente com os alunos com NE, revela uma maior sensibilidade perante as dificuldades por eles manifestadas, apesar de nem sempre atuarem da forma mais correta perante certas situações, o que não é de estranhar, uma vez que, no Agrupamento, algum do pessoal não docente não possui qualquer formação nesta área. Quando é necessário e a sua disponibilidade o permite, colaboram com os professores em situações relacionadas com os alunos com NE.

Ramalho e Ramalho (2015) alertam, no seu artigo *O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português*, para o conhecimento privilegiado que estes profissionais têm, quer da comunidade educativa, quer dos encarregados de educação, da própria escola, dos alunos que a frequentam e das relações que entre si estabelecem, alertando para a sua importância na promoção e concretização plena da escola inclusiva.

Por conseguinte, será necessário que, no desenho dos planos de formação dos funcionários, se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

Para responder ao **objetivo 2, identificar as condições materiais para a implementação de uma educação inclusiva**, considerou-se a dimensão **Práticas Inclusivas**. Para esta dimensão foram encontradas duas categorias (**Recursos e Relação com a Família**) e três subcategorias, que se passam a explicar mais pormenorizadamente.

Assim para a **Dimensão: Práticas Inclusivas** apresentam-se a categoria encontrada e as suas subcategorias.

**Quadro 6 – Categoria Recursos e Subcategoria Materiais e Humanos**

Categorias	Subcategorias	Ítems de registo	%
Recursos	Materiais	“Os recursos materiais muitas vezes as escolas estão bem apetrechadas” (PT2, PEE2)	40%
		“há mais falta de computadores” (PEE1)	20%
		“eu tomo sempre aquela iniciativa de construir ou levar (...)” (PEE3)	20%
	Humanos	“falta de tempo disponibilizado para o ensino individualizado (...)” (PT1)	20%
		“não temos muita dificuldade, falo por mim (...)” (PEE2)	20%
		“há falta de auxiliares (...)”. (PEE1 e 3, PT2)	60%

Analisando o **Quadro 6**, que faz referência aos recursos humanos e matérias disponibilizados, ou não, pelas escolas dos respetivos professores que podem facilitar ou dificultar a implementação da inclusão dos alunos com NE.

A partir dos resultados das entrevistas, parece evidente que as escolas não estão equipadas com os recursos necessários a uma educação que se quer de qualidade, tal como recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao afirmar que é necessário que a escola possua ou disponha recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efetiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitem. Nos seus depoimentos, os professores são determinantes a afirmar que os recursos materiais e humanos do Agrupamento são insuficientes. 80% faz essa referência (Anexo 9) como podemos verificar através de alguns discursos, nomeadamente, PEE1, PEE3 e PT1.

Para PEE1:

*“Em relação aos recursos materiais e humanos, portanto há falta de auxiliares, muita falta de auxiliares e se falta nós tentamos ajudar para repor essas horas da auxiliar, para fazer o trabalho delas. São pedidos auxiliares, mas não há, e é muito difícil e quando faltam não há quem faça o lugar. Outra coisa que falta muito é a terapia da fala e terapia ocupacional dentro do agrupamento e até psicologia porque só temos um psicólogo para o agrupamento inteiro.”*

O que é confirmado por PEE3:

*“(…) Há escola que há pouco material, há poucos recursos (…)*Nos recursos humanos sinto mais falta de técnicos, mais psicólogos, mais terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais porque infelizmente a grande maioria, pelo menos destes alunos que estou a trabalhar este ano, são pais com fracos recursos económicos e então não tem possibilidades financeiras para pagar no exterior (…)”.

E reforçado por PT2:

*“Humanos, muitas escolas não tem, há falta de pessoal logo quando a minha funcionária falta é muito difícil estar com a minha turma e com ele porque ele precisa de uma pessoa ao lado dele que o equilibre emocionalmente.”*

Pelo contrário, PEE2:

*” Dentro da escola temos muita coisa que podemos usar, temos muitos recursos. A nível de recursos humanos também não temos muita dificuldade, falo por mim, na minha escola quando precisamos temos bastantes funcionários disponíveis para ajudar.”*

Numa análise mais pormenorizada, pode-se constatar que apesar de as lacunas serem a nível de recursos humanos e materiais, é neste último que há menos carências, dado que existem recursos materiais específicos para trabalhar com os alunos com NE, como podemos verificar pelo discurso de PT2: *“Os recursos materiais muitas vezes as escolas estão bem apetrechadas, nem todas, a minha escola por acaso tem uma unidade de multideficiência e às vezes alguns materiais que eles lá tem nós vamos buscar para trabalhar com eles para ser diferente.”*

As dificuldades a nível de recursos humanos e materiais no Agrupamento são

uma realidade que, sem dúvida, interfere diretamente na qualidade do ensino/aprendizagem não só dos alunos com NE mas de todos os outros alunos.

Constatou-se que “*falta de tempo disponibilizado para o ensino individualizado (...) e exigente e a carga horária semanal disponibilizada pelo professor de apoio especial é insuficiente.*” (PT1) também é uma realidade e uma preocupação.

Os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos, manifestam atitudes mais negativas em relação à inclusão de alunos com NE do que os professores com acesso a esses recursos.

Segundo o Ministério da Educação, no *Manual de Apoio à Prática* (2018), as escolas devem mobilizar um conjunto de recursos humanos e materiais, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

A existência de equipas multidisciplinares promove atitudes favoráveis por parte dos professores, uma vez que estes consideram as equipas multidisciplinares um fator fundamental para o sucesso da inclusão.

Todos os professores que compõem a amostra consideram que as escolas do Agrupamento não estão preparadas, a nível de recursos humanos e materiais, para receber alunos com NE. Apesar disso, quase todos os professores, dizem ser a favor da inclusão dos alunos com NE nas escolas de ensino regular.

Apesar de se manifestarem a favor da inclusão, os professores apontam a falta de recursos humanos e materiais como os grandes obstáculos à implementação da inclusão. Consideram que existe uma grande carência, sobretudo, de psicólogos e técnicos e de equipamento pedagógico/didático adequado às diversas problemáticas. Frisam o facto de os recursos humanos, a carga horária excessiva e a falta de horas para o ensino individualizado não serem suficientes para apoiar/acompanhar todos os alunos que necessitam.

Os professores também referem que o grande número de alunos por turma dificulta o atendimento dos alunos no geral, mas em particular, dos alunos com NE. Afirmam que com turmas enormes e heterogéneas, em que algumas integram dois ou três alunos com problemáticas graves, têm muita dificuldade na sua gestão e em colocar em

prática a diferenciação pedagógica. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Correia e Martins (2002), que referem o número de alunos por turma como um fator que influencia as atitudes dos professores.

**Quadro 7 – Categoria Relação com a família e Subcategoria Opiniões/Experiências**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Itens de resposta</b>	<b>%</b>
<b>Relação com a família</b>	Opiniões/ Experiências	“É importante que esta comunicação seja estabelecida com frequência (...)” (PT1)	20%
		“(…) eu sei que não é fácil aceitar, mas a primeira grande ajuda é o pai saber que aquela criança tem um problema (...)” (PT2)	20%
		“Quando há problemas entre os pais nos temos mais dificuldades em resolver os problemas dos miúdos.” (PEE1)	20%
		“Nós tentamos sempre ter uma boa relação com os pais (...)” (PEE2)	20%
		“Só o facto de tentar que alguns pais venham mais à escola (...)” (PEE3)	20%

Analisando o **Quadro 7**, este engloba as experiências e opiniões relativamente às relações dos professores com as famílias e encarregados de educação.

Esta categoria aborda a relação e grau de abertura que existe entre os professores e os encarregados de educação. Na subcategoria expôs-se as opiniões/experiências dos professores em relação à relação com a família.

No que respeita a este tipo de relacionamento, 6 professores afirmam tentar manter um bom relacionamento com os encarregados de educação. Existe um diálogo frequente, baseado no respeito e na confiança (Anexo 10).

Conforme refere PEE1:

*“Eu acho que tenho uma boa relação com as famílias, ainda por cima sou coordenadora de educação especial sou eu que tenho de acalmar quando as coisas estão complicadas entre os pais e os meus colegas. Tento acalmar as duas partes e não deixo que as coisas avancem.”*

Destacado por PEE2:

*“(…) se houver um bom relacionamento com os pais faz com que os sintam mais seguros e confiantes e muitas das vezes eles também procuram aprender alguma coisa com quem está com ele diariamente para em casa poderem melhorar a forma como lidam com a criança, conhecer melhor a problemática da criança.”*

E reforçado por PT1:

*“Como docente titular de turma procuro estabelecer sempre uma boa relação com todos os pais/ E.E, mas dando maior atenção aos pais de crianças NEE. Procuro estar disponível para o contacto entre professora/pais e vice-versa, por vezes até fora do horário de atendimento semanal, sempre que surge alguma situação nova no aproveitamento e comportamento do seu educando.”*

As atitudes destes professores assumem especial relevância, uma vez que representam o que é defendido por Nunes (2005), quando este afirma que para manter um bom relacionamento com os encarregados de educação/pais e, conseqüentemente, envolvê-los no processo educativo dos seus educandos, é preciso mantê-los informados acerca dos progressos dos seus filhos, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades.

Contudo, existem pais que não têm qualquer relacionamento com os professores como podemos constatar, por exemplo, pelo discurso de PT2:

*“(…) que até aceitam e reconhecem, mas a escola é que tem de tratar do filho, deixa ali a criança e ali fica. Preenche a papelada, tem conhecimento de tudo e assina,*

*mas falta, nunca foi uma reunião por iniciativa própria. Quando ligamos diz que não pode falar porque está a trabalhar.”*

De todos os discursos, há ainda a destacar o de PEE1, que afirma que o relacionamento que, por vezes, mantém com os encarregados de educação nem sempre é produtivo. Segundo ele, *“os pais estão divorciados e estão em processo de guarda e então é muito complicado. (...) Não é o pai que assina os documentos porque tem de ser a mãe, o pai não deixa o miúdo ir ver a mãe porque o miúdo não gosta do bairro da Abelheira e tem medo, quer estar com o pai. (...) Quando há problemas entre os pais nos temos mais dificuldades em resolver os problemas dos miúdos.”*

De uma análise mais pormenorizada dos discursos, verifica-se que todas as professoras titulares de turma e de educação especial mantém um relacionamento próximo e frequente com os encarregados de educação, o que parece natural, uma vez que cabe aos agentes educativos apoiar os pais, auxiliando-os no seu desempenho do papel de pais, sem no entanto lhes atribuir um papel de especialistas, solicitando-lhes a realização de tarefas que são exclusivamente da competência da escola (Reis, 2012).

No que respeita ao relacionamento entre professores e encarregados de educação dos alunos com NE, os resultados apontam que os professores mantêm, ou tentam manter, um relacionamento frequente com os encarregados de educação.

#### **4.2. Apresentação e discussão dos resultados das perspetivas dos encarregados de educação**

Participaram no estudo 6 encarregados de educação, cujos educados tem necessidades educativas (NE) e frequentam turmas do 1º ciclo do ensino regular.

Para manter o sigilo dos depoimentos, assim como facilitar a exposição dos dados, os participantes, ao longo do texto, são referenciados pela letra E (encarregados de educação), seguido de um número de 1 a 6.

Na análise seguinte, serão apresentadas as categorias, as subcategorias, os itens de resposta e a percentagem de resposta que foram extraídos e organizados a partir das

unidades de registo, relacionando estes dados com os objetivos definidos. Serão também apresentados os resultados obtidos através dessa análise, acompanhados de algumas unidades de registo. Proceder-se-á à reflexão de cada categoria e confrontação com a opinião dos autores citados na literatura.

O **objetivo3, compreender o interesse e a participação dos encarregados de educação**, considerou-se a dimensão **Envolvimento da Família**. Para esta dimensão foi encontrada uma categoria (**Relação Escola/Família**) e quatro subcategorias, que se passam a explicar mais pormenorizadamente.

Assim para a **Dimensão: Interação e Participação dos Encarregados de Educação** apresentam-se as categoriais encontradas e as suas subcategorias

**Quadro 8 – Categoria Relação Escola/Família e Subcategorias Estratégias de Colaboração e de Comunicação.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens de resposta</b>	<b>%</b>
<b>Relação Escola / Família</b>	Estratégias de colaboração	“pelo menos uma hora, tento trabalhar com ele” (E1 e 6)	33,33%
		“Eu pago, ele tem o ATL porque eu e o meu marido não temos tempo(…).” (E2)	16,66%
		“Para conseguirmos um objetivo melhor tem de ser através da tecnologia, ” (E3)	16,66%
		“Portanto, eu tenho outra filha e tento que ela faça as mesmas coisas que ela (...)” (E4)	16,66%
	“O que eu puder reforçar e trabalhar com ele (...)” (E5)	16,66%	
		“Sempre que os professores precisam que venha à escola venho sempre.” (E1)	16,66%

	Estratégias de comunicação	“Estar sempre em contacto quando ambas as partes precisam. (...)” (E2)	16,66%
		“Costumo contactar os professores quando vem alguma restrição médica” (E3)	16,66%
		“Manter contacto sempre que possível.” (E5 e 6)	33,33%

Analisando o **Quadro 8**, relativamente à relação da escola/professores e os pais/encarregados de educação, engloba as estratégias de colaboração e comunicação.

Nestas subcategorias pretende-se compreender a percepção dos pais no que concerne a inclusão das crianças com NE nas classes regulares assim como, a sua participação na escola.

A importância do envolvimento dos pais reflete-se no facto de família e escola, em conjunto poderem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambos os agentes educativos.

É certo que cabe ao educador/professor promover o envolvimento da família no processo educativo. Contudo, esta tarefa não cabe apenas ao educador/professor. É fundamental que haja o retorno por parte dos pais e que, portanto, demonstrem interesse e disponibilidade para participar.

No que respeita ao interesse e motivação para participar no envolvimento na educação dos educandos, a totalidade dos pais (100%) afirma participar ativamente com os professores, na educação dos seus filhos. (Anexo 11)

Destacado por E5:

*“O que eu puder reforçar e ou eu veja que ele, ou pergunto às professoras e eles aconselham o que tenho de trabalhar com ele”*

Reforçado por E1:

*“quando chego a casa, pelo menos uma hora, tento trabalhar com ele para ele desenvolver mais”*

Pode-se constatar, também, que apesar destes alunos terem apoio na escola, não é o suficiente e os pais sentem a necessidade de procurar mais ajuda fora da escola.

Tal como refere E2:

*“Eu pago, ele tem o ATL porque eu e o meu marido não temos tempo e não conseguimos porque não temos muitos estudos.”*

Pode-se concluir que os encarregados de educação afirmam que a sua colaboração é boa e suficiente. Embora considerem que existe uma relação positiva, são os professores (Anexo 10) que evidenciam um maior descontentamento sobre esta relação, visto que apesar de tentarem entrar em contacto com os pais e manterem uma boa relação, há pais mais ausentes o que dificulta o seu trabalho.

Nem sempre é fácil os professores contactarem com os encarregados de educação. Apesar dos entrevistados mostrarem diferentes formas de comunicação perante a escola/professor, todos eles afirmam que:

*“Sempre que os professores precisam que venha à escola venho sempre.” (E1)*

*“Estar sempre em contacto quando ambas as partes precisam. Ouvir os professores e eles ouvirem-nos a nós é importante.” (E2)*

*“Costumo contactar os professores quando vem alguma restrição médica” (E3)*

*“Quando há qualquer coisa que me preocupe com a minha filha, por exemplo, já contactei em fases que os coleguinhas estavam a discriminá-la e que ela não se sentia bem com isso. Contactei a escola nesse sentido para que eles tentassem a integração dela.” (E4)*

*“Manter contacto sempre que possível.” (E5 eE6)*

Reis (2012) diz existir uma relação positiva entre o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e o rendimento académico destes, apresentando algumas razões. A ajuda direta aos filhos quando estes têm dificuldades é determinante no seu percurso escolar. O incentivo e o reforço positivo são importantes pois transmitem aos filhos a importância atribuída à escola.

Um bom relacionamento e uma comunicação eficiente entre pais e profissionais da educação beneficia não só o rendimento dos alunos, como realça o importante papel dos pais, facilitando o trabalho dos professores.

**Quadro 9 – Categoria Relação Escola/Família e Subcategoria Vantagens e Desvantagens**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Itens de registo</b>	<b>%</b>
<b>Relação Escola/Família</b>	<b>Vantagens</b>	“Sim. É a comunicação, a preocupação, (...) para poder ajudar e colaborar.” (E5)	16,66%
		“Sim. Damos um melhor apoio e fazemos o melhor para ajudá-lo.” (E6)	16,66%
		“É importante” (E1, E2, E3, E4)	16,66%
	<b>Desvantagens</b>	“Sinto que não é suficiente (...)” (E1)	16,66%
		“Desvantagens não tem. (...)” (E2)	16,66%
		“Não vejo nenhuma” (E3, E6)	33,33%
		“Acho que deveria ter mais apoio na escola (...)” (E4)	16,66%
		“Neste momento a única desvantagem é não ter transporte.” (E5)	16,66%

No **Quadro 9**, em relação as vantagens e desvantagens da colaboração da colaboração dos pais e a escola, a totalidade (100%) afirma ser importante.

E5 afirma que:

*“Sim. É a comunicação, a preocupação, o que eu puder estou sempre a perguntar para poder ajudar e colaborar.”*

Remata E6:

*“Sim. Damos um melhor apoio e fazemos o melhor para ajudá-lo.”*

A comunicação com a escola está diretamente relacionada com o professor que a promove e a forma como o faz. Os pais precisam de sentir que os professores se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam do professor e da relação que este estabelece com eles.

Para os encarregados de educação entrevistados a escola é uma estrutura importante e necessária, mas apresenta algumas falhas, como o pouco tempo disponibilizado de educação especial para estes alunos, como afirmam:

*“Acho que deveria ter mais apoio na escola, 3 horas de ensino especial é pouco, acho que deveria ter mais.”* (E4)

*“Sinto que não é suficiente, eu em casa nem sempre consigo e ele deveria ter mais tempo com o professor na escola. Mas colaboro sempre com os professores”* (E1)

Para E3, E6 não há qualquer desvantagem visto que afirmam que a ajuda dos professores tem sido muito importante e que se nota uma evolução significativa na aprendizagem dos seus educandos, como mostra E3:

*“Não vejo nenhuma. Em relação à minha filha ela só tem progredido cada dia mais por causa da ajuda dos professores.”*

Assim, pode-se concluir, segundo o Ministério da Educação (2018), que as escolas eficazes comunicam com a família, esperando que os pais reforcem as atitudes

favoráveis ao sucesso educativo, exigindo que apoiem os filhos no estudo. Apesar de ser necessário colmatar algumas lacunas a nível de organização e apoio para estas crianças. A Educação é responsabilidade de todos, não apenas dos professores, uma vez que, os primeiros intervenientes e responsáveis pela educação dos filhos são os pais.

Na nossa perspetiva, a solicitação da presença, participação e colaboração dos encarregados de educação na vida escolar do seu educando é um fenómeno cada vez mais evidente, fruto das necessidades sentidas pelo sistema educativo e imposto, por lei, nas práticas e funções dos professores, principalmente dos professores titulares e diretores de turma. (Carvalho, 2017)

Parece nos que os encarregados de educação, estão mais sensibilizados, procuram estar mais atentos, interessados e envolvidos nas atividades escolares dos seus educandos com Necessidades Educativas.

Ao realizar as entrevistas percebeu-se que não iria ser fácil extrair a informação desejada de cada questão, devido a vários fatores, tais como, a falta de conhecimento por parte de alguns pais.

Pode-se concluir que o progresso escolar da criança com NE é em muito condicionado pela frequência e adequação da participação parental neste processo. Todavia, muitos pais querem-se envolver na vida escolar dos filhos, mas têm pouco tempo disponível.

Infelizmente, e durante muitos anos, a relação escola - família foi no nosso país, uma relação essencialmente negativa, pois a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, convidava-os para poucas atividades e entendia como ingerência a visita frequente de pais mais empenhados. Por outro lado, a família relacionava-se com a escola de uma forma crítica ou desinvestida, apontando dados face ao insucesso, indo à escola “pedir contas” quando vivia alguma insatisfação com os métodos ou conteúdos escolares, e estando ausente aquando das poucas convocatórias que a escola fazia.

Mais do que nunca, hoje, os pais e professores reconhecem que necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham maior sucesso como alunos e mesmo como pessoas (Vieira, 2014). No entanto, verifica-se um esforço progressivo para melhorar esta relação, notando-se sobretudo na assiduidade dos pais, quando solicitados

pelo professor para comparecerem na escola, demonstrando, deste modo, interesse pelos assuntos escolares.

Considerando estes aspetos nada se opõe, a que se diga que uma participação, mais relevante, da família de crianças com NE na escola, concretize princípios de representação, democracia e integração comunitária, ou seja, o direito à cidadania. Temos, no entanto, presente de que este é um pressuposto que se realiza de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados fundamentais para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambas.

No entanto, do estudo realizado, tanto a nível da pesquisa bibliográfica, como no estudo empírico (através das entrevistas), verifica-se que de algum modo esta relação denota tendências positivas, embora não seja ainda totalmente efetiva. Verifica-se uma progressiva consciencialização de que pais e professores têm papéis complementares na educação da criança, os quais partilham objetivos e finalidades em comum.

Pode-se também concluir, que na realidade, ainda se tem que trabalhar para que a organização da escola seja mais prática e acessível, principalmente para os professores e técnicos, de forma a colmatar as lacunas do ensino individualizado, sendo este ter sido destacado por um dos encarregados de educação.

A falta de tempo disponibilizado para o ensino individualizado face ao cumprimento de um currículo extenso e exigente e a carga horária semanal disponibilizada pelo professor de apoio especial é insuficiente. É necessária uma reestruturação neste aspeto.

## V. Conclusões

Apesar de tudo o que já foi debatido, escrito e investigado, ainda muito há para conhecer sobre a forma como, no terreno, se está a processar a inclusão das crianças com NE nas escolas do ensino regular, tal como preconiza o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho.

Assim, o tema tratado neste estudo objetivou desenvolver uma investigação sobre a percepção dos professores e dos pais sobre a inclusão no ensino regular de alunos no 1º ciclo. Dentro deste contexto, foram identificadas as práticas utilizadas pelos professores e a ligação dos pais à escola.

Pretende-se contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as percepções dos titulares de turma, de educação especial e dos encarregados de educação, face à educação inclusiva.

No entanto, é de salientar que mediante a complexidade dos fatores que envolvem uma realidade escolar, aliada às limitações inerentes a um estudo de natureza qualitativa, com toda a subjetividade da análise da qual naturalmente não se generaliza resultados.

Após a revisão bibliográfica, deparara-se ainda com mais certeza de que o caminho certo é acreditar que a escola deve ser para todos, sejam eles ou não portadores de deficiência. A escola deve possuir um ambiente estimulante, responsivo e favorável, onde todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades. Contudo, a inclusão escolar de alunos com NE não é tarefa fácil, mas acredita-se que é a melhor resposta, desde que as escolas do ensino regular lhes garantam respostas adequadas, já que aprendem a interagir com os seus pares, partilhando experiências. No entanto, para que exista uma efetiva inclusão, não basta frequentar a escola, é preciso que estes alunos participem ativamente nas atividades, nas rotinas e na vida social da escola.

Assim, tendo em conta o pressuposto desta investigação, tentaremos responder aos objetivos propostos, começando pelo **objetivo um**, *compreender a percepção dos professores sobre as práticas inclusivas utilizadas junto das turmas de ensino regular*, com efeito concluímos que com as condições que, atualmente existem nas escolas, o grande desafio que a elas se coloca nos dias de hoje, é conseguir o sucesso

educativo de todos os alunos, apesar de possuírem ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades e níveis de funcionamento diversos e características pessoais e sociais muito variadas.

Como tal, não se ignorar a importância do papel do professor no sucesso educativo dos alunos, tendo em conta os vários estudos que indicam que a escola e, em especial os professores, influenciam de forma preponderante a aprendizagem dos alunos, através de atitudes positivas, de uma boa gestão da turma e do recurso a metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos conteúdos e às características dos alunos.

É notório o descontentamento, quer por parte dos professores, quer por parte dos encarregados de educação, muito relacionado com as condições escolares a vários níveis, referentes às reais necessidades destes alunos. Ainda há muito a melhorar. Essas melhorias passam por uma maior formação dos docentes na área educativa especialmente concebida para este tipo de alunos; o aumento do apoio especializado; a melhor distribuição dos horários dos alunos; o atendimento ao encarregado de educação mais adequado às suas necessidades e, até mesmo, a adequação real dos conteúdos programáticos às necessidades de aprendizagem destas crianças e jovens.

Achamos que no entender da classe docente, um dos maiores problemas passa pelo pouco tempo que o professor possui para satisfazer as necessidades de aprendizagem destes alunos com NE. Efetivamente, quando não existe outro professor em sala de aula., se as necessidades especiais destes alunos não forem graves, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, reduzido défice cognitivo, a missão é, aparentemente, possível, mas se se tratam de alunos com graves défices cognitivos, na prática, todos podem ser prejudicados. A resolução deste tipo de problemas pode passar por uma melhor organização das escolas e por uma aplicabilidade prática e obrigatória duma lei inclusiva e justa, já provinda do ministério da educação.

O sucesso da Escola Inclusiva resulta da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças consideradas com NE desde tenra idade, podendo os currículos serem adaptados às necessidades de cada um, assim como é descrito pelos professores que recorrem a mais do que um método, conforme as características da turma para as suas planificações e avaliações.

No que concerne ao **objetivo 2**, *identificar as condições materiais para a implementação de uma educação inclusiva*, é possível observar nas amostras recolhidas que as escolas não estão equipadas com recursos necessários a uma educação que se quer de qualidade.

As turmas apresentam muitos deiscentes, há pouco apoio para os alunos, os recursos humanos e materiais não são os necessários e a formação docente e não é insuficiente ou pouco adequada.

Desta forma, a escola deve-se implicar em processos de transformação e diferenciação e dispor de recursos humanos e materiais para responder aos desafios que se lhe colocam, um dos aspetos.

Por fim, o **objetivo 3** *compreender a percepção dos encarregados de educação sobre o seu interesse e participação na escola*, o foco está na importância da família no progresso escolar do educando. A motivação, o empenho, a concretização de atividades e a autoestima foram aspetos salientados pela escola e partilhados pela família, pois são considerados os pontos fortes desta participação, dos quais de forma incondicional promovem a sua prestação e desenvolvimento escolar.

Neste sentido e indo ao encontro da análise dos dados, a colaboração das famílias no processo de aprendizagem escolar promove o desenvolvimento integral dos alunos, assim como aproxima escola, família e comunidade. O acesso da escola às famílias beneficia nas crianças, a autonomia, a socialização e aquisição de matriz linguística e nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar.

Contudo a participação da família na vida escolar do educando não se concretiza na maioria das situações por iniciativa própria dos pais, visto que, os mesmos apenas vão à escola quando convocados pelos professores. Desta forma possibilita-se concluir que, ambas as entidades, reconhecem a importância dessa participação parental, contudo ainda se tem de trabalhar para que essa relação se efetive com mais clareza e produtividade.

Com a realização deste trabalho procurou-se contribuir para a obtenção de um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre como se está a processar a inclusão educativa dos alunos do Agrupamento onde se realizou o estudo.

Os contributos deste estudo, apesar de limitados apenas uma realidade escolar, são importantes no sentido de promover o desenvolvimento de práticas inclusivas e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento educativo de todos os alunos do Agrupamento.

Por último, resta mencionar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o quotidiano das escolas e da prática docente, com um número maior de participantes que possam contribuir para compreender como a própria escola e os professores podem contribuir para a implementação de uma verdadeira inclusão.

Para concluir, pode-se referir que existe uma consciência do longo caminho que ainda há a percorrer.

## VI. Bibliografia

ARMSTRONG, F., & BARTON, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M., & RICHARDSON, V. (2005). *Qualitative studies in special education. Exceptional Children*. Vol.71, Issue: 2, Publisher: Council for Exceptional Children, 195-207

CARVALHO, A. C. A. (2017). *A Importância da Família na Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: UCP

COELHO, R. C. D. (2010). *NEE: Inclusão e Relação Escola-Família*. Lisboa: ESE

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Ed. Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Atas do Encontro Internacional Educação.

CORREIA, L. M., & MARTINS, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Col. *Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Quadrado Azul.

DGE (2018) *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

EUROPEAN AGENCY. (2012) *Development in Special Needs Education*.  
Dinamarca

FIGUEIREDO, M. E. C. (2015). *Atitudes e perceções de Pais e filhos perante a inclusão, nas escolas de Angra do Heroísmo*. Porto, Universidade Fernando Pessoa

FRIAS, S. (2013). *Perspetivas dos encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais sobre a inclusão e a escola no percurso escolar dos seus educandos – Um Estudo de Caso nas Escolas Secundárias da Ilha do Pico, Açores*.

FORTIN, M. F.; GRENIER, R; NADEAU, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures; Lusociência.

LADEIRA, F., & AMARAL, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B

LEITE, T. (2011). *Currículo e NEE*. Aveiro: Universidade de Aveiro

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

MARQUES, N. L. R. (2013). *Teorias de Aprendizagem*. Brasil: IFECT

MELERO, M. (2001). *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades*. In Compañé A. (org.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp.31 – 66). Zaragoza: Mira Editores.

MIMOSO, C. (2015). *Perceção dos Educadores face à Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Ensino Pré-Escolar*.

MINAVO, M. N. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa

MORGADO, J. (2010). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (2004). *A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo*. Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 21, 5ª série, p. 64-69.

NUNES, D.M.S. (2002). *O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de criança com NEE*. Lisboa

NUNES, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência – Normas orientadoras*. Coleção Apoios Educativos. DGIDC. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B.

PINTO, P. M. A. (2015). *Atitudes dos Professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Porto: UFP

PORTOIS, J. P., & DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L.(2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

RAMALHO, A. P., & RAMALHO, J. G. (2015). *O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português*. DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades, 8 (2015) julho, 219-230.

REIS, V. A. S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ESE João de Deus

RODRIGUES, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade*. Coleção em Educação Especial. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora

SANCHES, I. (1995). Professores de educação especial: da formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

TOMLINSON; A (2012). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto. Porto Editora

UNESCO (1992). *Declaração de Madrid*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

UNESCO (1994): *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional (tradução da I a edição, Unesco), Lisboa

VIEIRA, I. L. C. S. (2014). *O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: ESE João de Deus

WARNOCK (1978). *Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty`s Stationery Office.

### **Legislação**

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I série, n.º 193.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2005). Despacho n.º10856/2005, de 13 de maio. Diário da República, II série, n.º 93.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República. I série, n.º 4.

Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República. I série, n.º 129.

## **WEBGRAFIA**

CARVALHO, M. e FREIRE, J. (2018). Abordagem multinível na educação: Uma prática integrada na aprendizagem e no comportamento. Webinars DGE. Da inovação ao conhecimento. DGE. Ministério da Educação disponível em <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/abordagens-multinivel-na-educacao-uma-pratica-integrada-na-aprendizagem-e-no-comportamento>

PICANÇO, A. L. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – As suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: ESSE João de Deus. – <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>

## **Anexos**

---

## Anexo 1

### Guião Entrevista – Professores de Educação Especial

#### Introdução

A presente entrevista tem por objetivo o desenvolvimento de uma investigação no âmbito de um trabalho de investigação sobre a inclusão de crianças NEE do 1º ciclo da escola pública, no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa - Porto.

Pretende-se fazer um levantamento das perceções/attitudes de professores dos 1ºCiclo do Ensino Básico e dos professores de Educação Especial, a lecionar neste Agrupamento (concelho de Loulé), face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

Para tal, solicito e agradeço a sua melhor colaboração, sem a qual este estudo não será possível, garantindo-lhe que os dados recolhidos com a entrevista são absolutamente confidenciais.

#### **I Parte - Dados pessoais**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Género

Feminino  Masculino

3. Grau académico:

Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

4. Tempo de serviço \_\_\_\_\_ (anos)

5. Formação específica

5.1. Durante o percurso profissional recebeu alguma formação sobre “inclusão”?

Sim  Não

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

Formação Inicial  Formação contínua  Seminários

Colóquios  Ações de Formação  Pós - Graduação

Outras, quais? \_\_\_\_\_

6. Tem, presentemente alunos com NEE?

Sim  Não

7. Indique o numero de alunos com NEE : \_\_\_\_\_

8. Indique a que domínio(s) pertence(m) a(s) problemáticas dos alunos com NEE:

Cognitivo  Motor  Emocional  Visual

Auditiva  Comunicação  Outra: \_\_\_\_\_

## **II Parte – Necessidades Educativas Especiais**

1. O que é para si, uma escola inclusiva? Refira quais as vantagens e desvantagens que encontra na escola inclusiva.

2. O que são, para si, as Necessidades Educativas Especiais?

## **III. Atitudes e Valores dos professores face à inclusão**

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular, independentemente do grau e tipo de perturbação? Quais as vantagens e desvantagens.

2. Como é que o pessoal não docente lida com os alunos com NEE e como colaboram com os docentes?

3. Acha que o pessoal não docente deve ter formação específica para trabalhar com alunos com NEE?

#### **IV. Parte – Metodologia de ensino**

1. Descreva a metodologia utilizada no seu quotidiano com alunos com NEE. Refira como gere o grupo face à diversidade, planificação e avaliação.

2. Comente sobre as principais dificuldades encontradas no seu quotidiano em relação ao atendimento dos alunos com NEE, nomeadamente, a nível dos recursos materiais e humanos, infra-estruturas e formação.

3. Existe um trabalho em equipa para atender os alunos com NEE? Refira como é a relação entre os diversos intervenientes no processo.

4. Os recursos disponibilizados pela escola correspondem às necessidades das turmas em que estão inseridos alunos com NEE.

#### **V Parte – Práticas Inclusivas**

1. Descreva uma situação de prática inclusiva que tenha corrido bem e outra que não tenha corrido tão bem.

2. Acha benéfico para todos os alunos ter crianças com NEE na sala de aula?

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

4. Partindo das suas reflexões pessoais, refira quais as suas maiores e mais urgentes necessidades, que irão ajudar a sua escola a melhorar a inclusão dos alunos com NEE.

#### **VI Parte - Envolvimento da Família**

**1.** Como é a sua relação com as famílias dos alunos com NEE?  
Comente as experiências positivas e/ou negativas que teve no relacionamento com as famílias.

## Anexo 2

### Guião de Entrevista – Encarregados de Educação

#### Introdução

A presente entrevista tem por objetivo o desenvolvimento de uma investigação no âmbito de um trabalho de investigação sobre a inclusão de crianças NEE do 1º ciclo da escola pública, no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa - Porto.

Pretende-se averiguar o grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos com NEE do 1ºCiclo do Ensino Básico, que frequentam este Agrupamento (concelho de Loulé), face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

Para tal, solicito e agradeço a sua melhor colaboração, sem a qual este estudo não será possível, garantindo-lhe que os dados recolhidos com a entrevista são absolutamente confidenciais.

#### I Parte - Dados pessoais

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Género

Feminino  Masculino

3. O seu educando tem Necessidades Educativas Especiais?

Sim  Não

3.1. Indique a que domínio(s) pertence(m) a(s) problemáticas:

Cognitivo  Motor  Emocional  Visual

Auditiva  Comunicação  Outra: \_\_\_\_\_

## **II Parte – Participação da família na aprendizagem do educando**

1. Que tipo de estratégias de participação ou colaboração utiliza para se envolver na educação do(a) seu(sua) filho(a)?
2. Considera que esta colaboração entre pais e escola traz vantagens? Quais?
3. Considera que esta colaboração entre pais e escola traz desvantagens? Quais?
4. Numa escala de 0 a 20 faça uma auto-avaliação relativamente à sua participação na escola. Justifique.
5. Na sua opinião, a participação dos encarregados de educação no processo de aprendizagem dos alunos com NEE contribui para a sua melhoria educativa na escola? De que forma?

## **III Parte – Relação escola/família**

1. Atualmente, defende-se a importância de uma boa relação dos pais com a escola no processo educativo. O que é para si uma boa relação entre a família e escola?
2. Quais as situações mais comuns em que costuma contactar com os professores/escola?
3. Que tipo de estratégias de comunicação costuma utilizar na relação com os professores/escola?

### Anexo 3

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

---

---

---

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo)

---

---

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

Assinatura do participante no projeto: \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## Anexo 4

### Pedido de Autorização

Loulé, 21 de fevereiro 2018

Ex.ma Sr<sup>a</sup> Diretora do

Agrupamento de Escolas Laura Ayres

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado

Eu, Micaela Pereira Correia aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa do Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado.

A Tese de Mestrado está a ser orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, Professora da Universidade Fernando Pessoa e debruça-se sobre a Aprendizagem dos alunos com NEE do 1º ciclo na escola pública: Estratégias de Inclusão. Para o efeito, é meu objetivo realizar uma entrevista aos professores e aos encarregados de educação de alunos com NEE.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.<sup>a</sup> superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Micaela Pereira Correia

## **Categoria – Conceito (5)**

### **Sub-categoria – Escola Inclusiva**

“É uma escola que abrange todos os alunos independentemente da sua classe social, cultura e económica, também da sua raça, nacionalidade e condição física.” (PT1)

“Uma escola inclusiva é aquela que recebe os alunos com problemáticas e os tenta incluir numa sala de aula dita normal.” (PT2)

“Para mim a escola inclusiva é aquela escola regular que recebe alunos com necessidades educativas especiais” (PEE1)

“A escola inclusiva será uma escola em que se respeita todas as diferenças das crianças independentemente delas pertencerem a educação especial ou não, mas todas são diferentes e temos de aceita-las e para que elas se sintam felizes e integradas dentro do sistema.” (PEE2)

“Para mim uma escola inclusiva é uma escola onde todas as crianças com e sem necessidades educativas especiais aprendem juntas, participam e tentam realizar todas as atividades, não realizaram se as incapacidades que têm não permitam realizar.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Necessidades Educativas Especiais**

“A nee são alunos que apresentam limitações em diversos domínios e devido a essas limitações necessitam de um ensino diferenciado e adaptado às suas diferenças e dificuldades.” (PT1)

“Qualquer pessoa pode ter uma necessidade e claro qualquer pessoa pode ter uma necessidade que seja educativa. Chamamos especial porque são diferentes, todas as dificuldades que podemos ter poderão ser algumas necessidades que nos faltam e que não temos tão bem adquiridas.” (PT2)

“As nee é uma criança com uma deficiência de carácter permanente excluindo as problemáticas que sejam resolvidas com medicação, hiperatividade e défice de atenção.” (PEE1)

“As necessidades educativas especiais serão dificuldades ou barreiras que a criança tem com ela, que vive com ela e que ao longo da sua vida ela vai adquirir estratégias, adquirir formas de as ir ultrapassando e de ir evoluindo.” (PEE2)

“Aquilo que as crianças necessitam para aprender para evoluírem, para desenvolverem as capacidades que tem, todos temos, tem é de ser trabalhados e desenvolvidos tendo sempre presente o currículo de cada criança e a sua necessidade.” (PEE3)

### **Categoria – Educação Inclusiva (6)**

“Concordo com a inclusão desses alunos, desde que a escola disponibilize os recursos humanos e materiais que facilite esta inclusão junto ao titular de turma. É importante que essa integração no ensino regular seja feita, de acordo, com cada problemática. Existem casos que só ganham se forem integradas a tempo parcial e que beneficiem de atividades terapêuticas em complemento com ensino regular. As vantagens são diversas, desde a promover a socialização dessas crianças em contexto escolar, as crianças ditas normais acabam por respeitar mais estas crianças face às suas diferenças, isto irá criar uma entre ajuda entre os alunos. As desvantagens será o pouco tempo para dispensar às crianças com nee devido ao elevado número de alunos nas turmas e às várias problemáticas existentes na mesma.” (PT1)

“Para já depende da problemática da criança, uma coisa é a criança ter algumas dificuldades tais como disgrafia, discalculia, dislexia, outra coisa são as crianças com problemáticas muito fortes e graves e que a história da inclusão deixa muito.” (PT2)

“Depende também da criança, da sua dificuldade há crianças que se calhar é benéfico para elas estar em sala de aula e ajuda bastante em que elas interajam dentro da sala de aula com o professor e com as outras crianças no entanto, se for uma criança que tem mesmo muitas barreiras, muitos comprometimentos o estar muitas horas dentro da sala de aula acaba por ser, se calhar, um massacre para ela porque ela não esta a acompanhar o programa, ela está ali fazendo outro tipo de atividades, sente-se diferente dos outros e por vezes poderá também sentir que não é agradável estar ali. Se está a acompanhar minimamente o programa, se o professor que a está a trabalhar a cativa e a

entusiasmo aí ótimo! Se a criança sente que aquilo não lhe diz nada também acaba por ser um pouco maçador para ela.” (PEE2)

“Há escolas em que existe e escolas que não existe. Em vez de ser inclusão é mais uma integração, está ali dentro ponto e muitas vezes são postos de lado, de tempo em tempo é que chegam a essas crianças mas isto não é geral.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Vantagens**

“As vantagens são o contacto com as outras crianças, a aprendizagem é mais enriquecedora tanto para os alunos como para os professores.” (PT1)

“Não acho que haja vantagens para estas crianças que tem determinadas problemáticas porque muita inclusão que exista, integração que exista não se consegue por todos dentro do mesmo barco.” (PT2)

“A vantagem é um aluno com NEE estar a aprender, especialmente aqueles com mais dificuldades a nível de comportamento e cognitivos também, estão a aprender com os outros colegas e também estão a ensinar a viver fora, depois da escola, a viver com pessoas com deficiência. Portanto aprendem uns com os outros. A vantagem na sala depende muito. Se for um professor que seja atencioso, que se preocupe com esses alunos, o aluno vai beneficiar porque o professor vai ter tempo para ele. Se for um professor que não se interesse minimamente e que não concorde que estas crianças devam de estar na escola regular, o professor não vai dar atenção nenhuma e não vai trabalhar com aluno e o aluno não ganha nada em estar lá na sala.” (PEE1)

“Acho que tem muitas vantagens também sensibiliza todas as outras crianças que poderão ter menos dificuldades, todas elas acabam por ter dificuldades de uma maneira ou de outra, umas diagnosticadas outras não, sensibilizar essas crianças para se aceitarem umas as outras, compreenderem-se e ajudarem.” (PEE2)

“Existe vantagem quer para os alunos com NEE quer para os que não tem. Para os que não tem porque ficam mais sensibilizados para estas problemáticas para ajudar, para serem crianças e futuros homens melhores. E para as crianças com NEE também é vantajoso para elas porque com crianças da mesma faixa etária acaba por ser mais fácil de elas aprenderem do que por vezes com o adulto e como eu as vezes costumo dar este

exemplo, quando nós estamos doentes e se tivermos num hospital num meio de pessoas também doentes acabamos por ficarmos ainda mais doentes e vejo isso também pondo-me no papel dessas crianças com NEE, penso que elas ao estarem com outras crianças sentem-se mais felizes e assim vão evoluir dentro das suas limitações.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Desvantagens**

“As desvantagens da Escola Inclusiva, por vezes, os alunos com necessidades especiais cujas problemáticas são mais graves (deficiência mental grave, autismo, surdez...) requerem maior atenção, o que se torna difícil para o professor conseguir gerir essa atenção, principalmente se forem crianças que possuem transtornos na sua conduta. Por outro lado, o uso de equipamentos/materiais específicos dessas crianças poderão ser um fator de distração para os restantes alunos. A sala de aula do ensino regular nem sempre está equipada para lidar com as diferenças destes alunos, o que obriga a um encargo adicional da parte da escola na aquisição desses equipamentos que, por vezes, demoram bastante tempo a chegarem ao docente. Enquanto isso, por vezes, os docentes vêm-se “sozinhos”, sem os apoios devidos (humanos e materiais), o que torna esta inclusão numa “missão muito difícil.” (PT1)

“A desvantagem da escola inclusiva é a falta de apoio, de técnicos.” (PEE1)

“Só poderão haver desvantagens se a criança não se sentir feliz no grupo de crianças que está inserida.” (PEE2)

### **Categoria – Metodologias de Ensino (7)**

“Em relação à diversidade é importante o trabalho a pares e a realização de atividades focadas nos interesses dos alunos. É necessário um apoio por parte dos técnicos de forma a colmatar as dificuldades desses alunos e o apoio dos pais também é muito importante.” (PT1)

“Para já é tudo muito diferente. Estas crianças tem um professor de educação especial, depende da problemática de cada criança, poderá ter mais ou menos tempos letivos com esse professor de educação especial. Normalmente estas crianças tem adequações curriculares, não cumprem o currículo porque não tem essa capacidade.” (PT2)

“Em relação aos alunos do 1º ciclo há atividades, portanto nós fazemos o reforço na matéria que ele tem mais dificuldade. Concretizar as situações com objetos, imagens, porque há muitas coisas que é muito abstrato e eles não conseguem entender. Nós sabendo quais as dificuldades que o aluno tem, quando o professor esta a dar a matéria nós tentamos de outra forma explicar a mesma matéria concretizando com pistas visuais, palpáveis para que o aluno consiga aprender mais textualizando as coisas contextualizando também. Há atividades também que conseguimos fazer na sala de aula com esses alunos, porque normalmente é um ou dois na sala, conseguimos com a turma e com o aluno, outras vezes são coisas específicas daquele aluno e nós acabamos por retirar-lo um bocado da sala para explicar melhor, para falar mais alto com ele, para ele poder falar mais alto porque tem problemas, por exemplo a ler em voz alta dentro da sala, ele precisa de treinar ca fora para depois estar muito mais à vontade quando estiver em frente ao grupo e poder explicar, poder ler, poder responder às questões já mais À vontade porque já foi preparado. Portanto há miúdos que têm de ser preparados antes, dentro e fora da sala de aula.” (PEE1)

“Trabalho individualmente com cada criança, no máximo duas. Umás vezes retiro da sala de aula que são crianças que não estão a acompanhar portanto o currículo, eu retiro-os para trabalhar outros temas, coisas mais práticas, coisas do dia a dia, prepara-los para a vida ativa, para o futuro deles. Quando eles ficam na sala de aula e que acompanham o programa tento seguir tudo aquilo que o professor tem para toda a turma, tento seguir com ele, as vezes, de forma mais simplificada ou então ajudando a reforçar para que a criança possa ir atingido os objetivos.” (PEE2)

“Sempre que possível utilizo muito as novas tecnologias, o computador. Quando não há essa disponibilidade uso muitas vezes o meu, costumo levar cd’s já com softwares educativos que tenho outros que vou à internet que são de acesso livre, também construo muitos materiais conforme as necessidades e as características de cada um.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Planificação**

“Em relação à planificação e avaliação esta é feita com antecedência e em colaboração com os professores de ensino especial de forma a preparar e organizar as tarefas e as avaliações consoante o grau de dificuldade, as questões devem ser mais acessíveis e de resposta fácil. As atividades devem ser adequadas ao ritmo e estilo de

aprendizagem de cada aluno. É importante também o contacto com os pais para estarem a par do comportamento e da aprendizagem dos educandos.” (PT1)

“É lhes feita uma avaliação e a partir dessa avaliação tentar perceber que objetivos queremos que ela aos poucos consiga atingir. Para ela pode ser uma vitória. Muitas vezes não conseguem cumprir aquilo que nós gostaríamos que cumprissem, o currículo adaptado, outras vezes quando conseguem cumprir nó aumentamos o grau de dificuldade mas são sempre planificações diferentes, atividades diferentes, algumas fazemo-las iguais. Quando vamos passear com os meninos, fazer visitas de estudo, em que queremos, ara uma turma dita normal, atingir determinados parâmetros e para aquele menino, só o facto de eles nos acompanhar, de daquele passeio aprender, das 10 ou 15 que foram trabalhadas para os outros ele perceber uma ou duas já é uma vitória porque não pode nunca fazer tudo igual aos outros. A história da inclusão é para não haver, ou deixar de haver a história dos nichos, por as pessoas de parte mas a verdade, a verdade é quem está no terreno nem sempre concorda com isso porque às vezes até é pior porque são muitas vezes humilhados por aqueles que não tem qualquer problema.” (PT2)

“A planificação é feita entre o professor de educação especial e o professor titular de turma, estamos em sintonia mesmo quando sai fora da sala o trabalho ou esta parecido ou esta muito idêntico ao que os colegas estão a fazer a não ser que haja um grande desfasamento ou que o aluno tenha currículo específico e ai já é muito específico para ele, umas coisas dá para fazer na sala outras coisas terão de ser feitas fora.” (PEE1)

“A planificação, se é uma criança que está a seguir o programa utilizamos a planificação que o professor titular de turma já traz preparado.” (PEE2)

“A planificação é em função das dificuldades de cada um, articulando com o professor titular de turma vendo por exemplo, se tem dificuldades no calcular então trabalhar nesse sentido, não levar nenhum jogo que não tem nada a ver com a matéria que o professor está a dar naquele momento é sempre nesse sentido.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Avaliação**

“Em relação à planificação e avaliação esta é feita com antecedência e em colaboração com os professores de ensino especial de forma a preparar e organizar as

tarefas e as avaliações consoante o grau de dificuldade, as questões devem ser mais acessíveis e de resposta fácil. As atividades devem ser adequadas ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. É importante também o contacto com os pais para estarem a par do comportamento e da aprendizagem dos educandos.” (PT1)

“A avaliação também é feita em conjunto com o professor de educação especial e o professor titular de turma, a preparação dos testes há coisas diferentes do que o resto da turma está a dar, tem de ser feitos entre os dois professores nunca é só um que faz e depois no final do período também é feita em conjunto. Por exemplo há miúdos que estão no 3ºano mas estão a trabalhar matéria do 2º ano temos de ver se realmente a avaliação vai no registo do 2º ou no 3º. Os critérios são definidos no programa se for um aluno com currículo específico os critérios são completamente diferentes dos que alunos que acompanham a turma. No currículo específico os critérios não quantificamos, portanto sabemos que é o interesse, o empenho, a assiduidade, a pontualidade, é nesses que nos baseamos. Claro que há um aluno que pode não ser pontual também não vamos penalizar porque nunca é pontual, vamos dar mais valor a outras coisas. Os alunos que acompanham a turma, alunos com dislexia, défice intelectual e cognitivo mas que acompanham a turma com algumas dificuldades precisam de ter atuações e os critérios são os mesmo que a turma.” (PEE1)

“A avaliação é sempre feita em conjunto com o professor titular se turma e nós de educação especial que acompanhamos o aluno.” (PEE2)

“A avaliação é feita em conjunto com o professor titular de turma de acordo com o programa educativo de cada aluno.” (PEE3)

### **Categoria – Trabalho em equipa (8)**

“Sim. Existe um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes, na planificação, na aplicação e na avaliação das competências definidas entre os professores titulares de turma e os professores de educação especial. Existem trocas de informação que são transmitidas aos vários intervenientes quer em momentos formais, nas reuniões, que em momentos informais, conversas, acerca da evolução ou regressão do aluno em questão, que serão transmitidas, posteriormente, aos pais.” (PT1)

“Existe um trabalho em equipa, a professora de educação especial com o professor titular de turma, as psicólogas poderão estar envolvidas no processo e terapeutas. Há sempre encontro para programarmos atividades mas o responsável é sempre o o professor titular de turma.” (PT2)

“Nós reunimos frequentemente, com os técnicos e com técnicos fora da escola e com pais, fora e dentro da escola. Normalmente quando há um problema nós tentamos logo nos juntar para vermos como resolver. Existem um trabalho de equipa, sim existe.” (PEE1)

“Sim nós tentamos sempre que a equipa esteja sempre ativa em todos os momentos porque mesmo a nível, temos o psicólogo se for necessário fazer uma reavaliação, temos toda a equipa de educação especial se precisarmos de alguma opinião, de alguma ajuda. Acho que nesse aspeto não há problemas.” (PEE2)

“Sim! Sim há um trabalho de equipa não sinto problemas aqui. Sempre que é necessário nos reunirmos sempre todos juntos e os funcionários também acatam, normalmente não há assim necessidade de os auxiliares se reunirem porque as crianças são autónomas.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Colaboração do pessoal não docente**

“O pessoal não docente em articulação com os docentes, colaboram nas atividades escolares apoiando na organização dos espaços e no acesso aos materiais didáticos. Apoiam, também, nas tarefas pessoais desses alunos, no almoço, na higiene, no recreio.” (PT1)

“Depende há pessoal com formação e que trabalha bem, há pessoal com formação que não trabalha bem como também tem havido, e eu felizmente tenho tido essa sorte, trabalhar com algumas pessoas sem qualquer tipo de formação e tem mostrado um cuidado acrescido na ligação e na lidação com estas crianças. O cuidado, o saber estar nem todas as pessoas tem capacidade para isto.” (PT2)

“Há pessoas que não estão preparadas, pessoal não docente e assistentes operacionais, que não estão preparados para trabalhar com eles e então acaba por prejudicar, da mesma forma que também há professores que não estão preparados para

trabalhar com eles, e prejudicam em vez de ajudar, portanto deveria haver mais formação para pessoal não docente mas temos também a aqui na escola auxiliares, como por exemplo a auxiliar da unidade, e é o braço direito de qualquer um professor que trabalhe lá. Alias é ela que nos orienta os alunos, a nível da alimentação, da higiene, quando falta alguém e é preciso ir la dar uma ajudinha, ela orienta perfeitamente. É uma pessoa interessada.” (PEE1)

“Depende um pouco de cada funcionário, cada pessoa é uma pessoa e há funcionários que realmente se debruçam sobre a temática e querem aprender mais sobre isso para depois ter uma postura diferente com essas crianças e há outros que passam se calhar passam um bocado ao lado, depende também de cada pessoa.” (PEE2)

“De acordo com a minha experiência não tenho encontrado qualquer problema.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Formação**

“Não, as experiências observadas em ambientes escolares mostram-nos que existe pessoal não docente que não tem formação específica, mas que no entanto, estão sensíveis e disponíveis para trabalhar com essas crianças e desempenham as suas funções de forma bastante competente.” (PT1)

“Eu acho que era uma mais valia se estas pessoas que não tem formação e até são pessoas, que de alguma forma, tem mais à vontade deveriam ter uma formação. A pessoa que trabalha comigo não tem formação e muitas vezes até parece que tem porque a postura que ela tem para com a criança, o estar presente, o querer saber mais, o tentar desenvolver, o ter calma, muitas vezes à quem tenha formação e não tem esta maneira de estar.” (PT2)

“Há muito pouca e é assim, nós também podíamos dar na escola mas nós já temos tanta coisa para fazer, tanta reunião que eu digo mesmo que não consigo. Então vou ajudando no dia a dia daquilo que preciso que a auxiliar trabalhe com ele mas deveria ser as outras auxiliares também a receber e eu sei que não estamos a dar essa parte.” (PEE1)

“Sim eu acho que sim. Independentemente da pessoa querer aprender ou não é importante, se trabalha e esta direcionado com um espaço que tem de trabalhar com essas crianças, é importante a pessoa estar desperta para a problemática para poder melhorar a

sua relação com essas crianças. Deveria ser exigido, mesmo, que houvesse formação nesse sentido.” (PEE2)

“Sim pelo menos para estarem mais sensibilizados, para estarem alerta e compreenderem certas situações, certos comportamentos dos alunos, não pensem que é falta de educação, no caso dos alunos com autismo para não pensem que são mal-educados e que não tem regras. Por isso acho que sim, devem ter formação, não digo muito aprofundada, pelo menos das problemáticas que existem nas escolas.” (PEE3)

### **Categoria – Recursos (9)**

“As dificuldades que encontro é a falta de tempo disponibilizado para o ensino individualizado face ao cumprimento de um currículo extenso e exigente e a carga horária semanal disponibilizada pelo professor de apoio especial é insuficiente.” (PT1)

“Depende, varia, há escola com muitos recursos e outras que infelizmente não tem recursos necessários. Há dois ou três anos estive numa escola que não tinha recursos humanos, eu tinha uma criança com um problema gravíssimo, tinha uma doença gravíssima em que a esperança média de vida era até ao final da adolescência e não havia ninguém que pudesse tomar conta daquela criança e tratar dela. Não havia recursos humanos para transportarem a criança e os pais não tinham dinheiro para comprar uma cadeira de rodas. Nem todas as escolas, infelizmente, sobretudo agora que o pessoal que trabalha nas escolas é posto através da camara municipal e muitas vezes não sabemos quem é que vem, se são pessoas corretas se sabem estar, se são pessoas que não falta, se estão sempre de baixa.” (PT2)

### **Sub-categoria – Materiais**

“Os recursos materiais muitas vezes as escolas estão bem apetrechadas, nem todas, a minha escola por acaso tem uma unidade de multideficiência e às vezes alguns materiais que eles lá têm nós vamos buscar para trabalhar com eles para ser diferente.” (PT2)

“Em relação aos recursos materiais há mais falta de computadores para eles poderem levar os computadores portáteis para as salas, isso é uma das falhas mas entretanto já me disseram que já foram adquiridos. (PEE1)

“Em relação aos recursos materiais nós tentamos recriar muitas das vezes algumas coisinhas diferentes para trabalhar com eles. Este ano tenho um menino com muitas dificuldades e tenho criado alguns jogos em que eles participam e que ficam satisfeitos, tem um papel ativo na realização daqueles joguinhos. Dentro da escola temos muita coisa que podemos usar, temos muitos recursos.” (PEE2)

“Recursos materiais eu tomo sempre aquela iniciativa de construir ou levar como tenho muitos materiais se tiver em casa ou se tiver algo que possa construir por aí. Há escola que há pouco material, há poucos recursos então vou muito por aí porque também não há tempo para ir ver olha ele precisa de trabalhar isto, neste momento, então não há tempo para ir ver ou quer aqui nesta escola ou noutra nas redondezas porque não há onde eu estou, como tenho muitos recursos materiais em casa, pesquiso, construo, articulo com colegas e faço assim.” (PEE3)

### **Sub-categoria – Humanos**

“Considero que, a escola deveria aumentar nos recursos humanos técnico-especializados (professores de Educação Especial, psicólogas, terapeutas...); o aumento da carga horária dos docentes de Educação Especial no apoio aos alunos NEE mais graves e criar apoios em atividades terapêuticas a tempo parcial, em articulação com Instituições de Apoio à deficiência.” (PT1)

“Humanos muita escola não tem, há falta de pessoal logo quando a minha funcionária falta é muito difícil estar com a minha turma e com ele porque ele precisa de uma pessoa ao lado dele que o equilibre emocionalmente.” (PT2)

“Em relação aos recursos materiais e humanos, portanto há falta de auxiliares, muita falta de auxiliares e se falta nós tentamos ajudar para repor essas horas da auxiliar, para fazer o trabalho delas. São pedidos auxiliares, mas não há, e é muito difícil e quando faltam não há quem faça o lugar. Outra coisa que falta muito é a terapia da fala e terapia ocupacional dentro do agrupamento e até psicologia porque só temos um psicólogo para o agrupamento inteiro. As avaliações são muito demoradas por causa disso. Não é que não seja pedido até por exemplo este ano temos menos dois professores de educação especial e temos os mesmos alunos, também não percebo como é que eles fizeram as contas.” (PEE1)

“A nível de recursos humanos também não temos muita dificuldade, falo por mim, na minha escola quando precisamos temos bastantes funcionários disponíveis para ajudar. Na escola onde estou temos espaços, temos boas condições para trabalhar com eles, também não há assim obstáculos.” (PEE2)

“Nos recursos humanos sinto mais falta de técnicos, mais psicólogos, mais terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais porque infelizmente a grande maioria, pelo menos destes alunos que estou a trabalhar este ano, são pais com fracos recursos económicos e então não tem possibilidades financeiras para pagar no exterior que a escola não consegue chegar a todos. Depois também há outra situação ser em função dos rendimentos, muitos pais depois tem de ir à segurança social buscar os formulários para preencher, muita burocracia, perda de tempo e depois estão a trabalhar não tem tempo ou tem trabalho que não são flexíveis, acabam por deixar e depois há miúdos que acabam por levar aquele ano letivo sem qualquer apoio. Por isso acho que sim, há falta de recursos humanos.” (PEE3)

## **Categoria – Relação com a família (10)**

### **Sub-categoria – Opiniões / Experiências**

“Como docente titular de turma procuro estabelecer sempre uma boa relação com todos os pais/E. E, mas dando maior atenção aos pais de crianças NEE. Procuro estar disponível para o contacto entre professora/pais e vice-versa, por vezes até fora do horário de atendimento semanal, sempre que surge alguma situação nova no aproveitamento e comportamento do seu educando. É importante que esta comunicação seja estabelecida com frequência, como forma, de perceber melhor o ambiente familiar em que estas crianças vivem e compreender as razões da sua problemática ou outros fatores que possam ser inibidores do seu processo ensino/aprendizagem. Terá de haver um trabalho colaborativo entre estes intervenientes com objetivos comuns. Segundo a experiência que tive com o aluno de Síndrome de Asperger, o apoio e acompanhamento dos pais/EE no processo ensino/aprendizagem foi sempre extremamente importante para o sucesso educativo desta criança. Sempre que possível, procuravam estar atualizados sobre a sua evolução e trabalhar com esta criança nas dificuldades que persistiam. Quando os pais criam a expectativa de que só a escola é que tem de dar respostas às problemáticas das crianças com NEE e não dão o apoio suficiente em casa, geralmente não corre bem. Foi

o caso do aluno que referi anteriormente com défice de atenção e hiperatividade e dos alunos de etnia cigana que devido às circunstâncias do meio desfavorecido em que vivem, o apoio familiar foi inexistente. Os pais também precisam de estar presentes no quotidiano escolar dos alunos, de criar um plano de trabalho, de estudo e de comportamento em casa, combinado até em conjunto com o docente ou outros técnicos, como forma de responsabilizar mais os alunos na aprendizagem. Tenho atualmente outro aluno com défice de atenção e hiperatividade em que o mesmo está a obter algum sucesso na sua aprendizagem, o qual se deve também ao empenho dos pais em ajudar o seu educando, aplicando algumas estratégias em casa (ex: quadro diário de tarefas em casa, recompensas, envolver o aluno em atividade desportiva, apoio nos trabalhos de casa em explicação) e procurando também ajuda médica. Posso ainda referir outros casos de sucesso, semelhantes a este, como dois alunos meus com dislexia em que os pais/EE estiveram em permanente contacto comigo, mostrando sempre abertura e apoio no processo educativo dos seus educandos, desde a fase do despiste até à fase em que os mesmos integraram o Regime Educativo Especial.” (PT1)

“A relação varia muito depende da formação pessoal de cada pai ou cada encarregado de educação. Há pessoas que são muito atenciosas sabem o problema de ter um filho com problemas, eu sei que não é fácil aceitar, mas a primeira grande ajuda é o pai saber que aquela criança tem um problema, é diferente e tem uma necessidade, logo pelo facto de saberem isso é uma pequena grande ajuda porque estão preparados para tudo o que vier mesmo que lhes custe, outras pessoas que não aceitam que os filhos tenham um tipo de problema, estão em negação. Para eles até podem saber que aquela criança tem um problema porque tem mais filhos e perceberam que aquele é diferente, no entanto, não aceitam e às vezes é preciso um ano, dois, três para começar a aceitar só que o diagnóstico vem mais tarde e quanto mais tarde, mais tarde se consegue ver alguns resultados. Algumas aprendizagens se passar muito tempo da etapa onde normalmente as crianças aprendem mais difícil é voltar a ensinar. Tenho outras que até aceitam e reconhecem, mas a escola é que tem de tratar do filho, deixa ali a criança e ali fica. Preenche a papelada, tem conhecimento de tudo e assina mas falta, nunca foi uma reunião por iniciativa própria. Quando ligamos diz que não pode falar porque está a trabalhar. Um pai negligente não é aquele que não dá banho ao filho e que lhe veste roupa suja, um pai negligente é aquele que não se preocupa com a educação do filho. Os trabalhos de casa vinham por fazer e não vai à escola saber do filho.” (PT2)

“Eu acho que tenho uma boa relação com as famílias, ainda por cima sou coordenadora de educação especial sou eu que tenho de acalmar quando as coisas estão complicadas entre os pais e os meus colegas. Tento acalmar as duas partes e não deixo que as coisas avancem. Experiências positivas...é raro pais que eu chamo à escola para falar ou que telefone e eles atendem, resolvemos logo as situações na hora não deixamos arrastar, se é preciso virem eles vem, se não é possível tratamos por telefone, não tenho assim grandes problemas com as famílias. Experiências negativas estou a ter com um aluno que me dou bem com a encarregada de educação e neste momento os pais estão divorciados e estão em processo de guarda e então é muito complicado. A mãe tem a guarda, que é a encarregada de educação, mas o miúdo foi morar com o pai. Não é o pai que assina os documentos porque tem de ser a mãe, o pai não deixa o miúdo ir ver a mãe porque o miúdo não gosta do bairro da Abelheira e tem medo, quer estar com o pai. Então tem de ver a mãe às escondidas. Quando eu tenho coisas para assinar é o irmãozinho que esta noutra escola que leva e traz. Com o pai tentei fazer o que faço com a mãe quando há um problema porque é um menino com currículo específico e é problemático, telefono à mãe e resolvemos o problema, tentei fazer isso com pai mesmo ela não sendo o encarregado de educação e houve discussão então já nem telefono ao pai. O miúdo ate esta melhor com o pai porque esta mais calmo mas não consigo resolver nada com o pai e é pena. Eu acho que ele tem medo que eu esteja mais do lado da mãe. Quando há problemas entre os pais nos temos mais dificuldades em resolver os problemas dos miúdos.” (PEE1)

“Nós tentamos sempre ter uma boa relação com os pais dessas crianças porque muitas das vezes são pais que também precisam de alguém que fale com eles e os oiça e às vezes eles “aproveitam”, quando se cria uma boa relação acabam por desabafar connosco certas dores que os atormenta e ao desabafar também estão a sentir-se mais libertos, e saber que nós estamos com o filho diariamente e tentamos manter uma boa relação com a criança para eles também lhes dá uma certa segurança bem estar, quem diz nós diz o professor titular de turma que é o que está ainda mais tempo com a criança, mas se houver um bom relacionamento com os pais faz com que os sintam mais seguros e confiantes e muitas das vezes eles também procuram aprender alguma coisa com quem está com ele diariamente para em casa poderem melhorar a forma como lidam com a criança, conhecer melhor a problemática da criança. Muitas vezes a novidade tanto é para nós como para os pais, quando uma criança tem dificuldades, para nós já estamos

habituaados a lidar com mais crianças para eles, às vezes, até é um choque inicial saber que o filho tem um problema qualquer. Eles tentam aprender algumas coisas conosco, não significa que temos muita coisa para lhes ensinar, mas podemos ter algumas dicas para que eles trabalhem com os filhos. Experiências negativas não tenho assim nenhuma, talvez um pai ou outro que seja mais difícil aceitar a problemática do filho. Casais jovens que ainda não estão preparados para uma notícia mais pesada e levam algum tempo até aceitar e depois vem-nos em nós como só lhes damos as notícias más mas acabam por começar a aceitar e a compreender que se aceitarem e ajudarem o resultado final será sempre benéfico.” (PEE2)

“Tento sempre que haja uma boa relação até a altura não tenho assim nada a apontar. Só o facto de tentar que alguns pais venham mais à escola e sinto essa dificuldade ou porque não pode faltar à entidade patronal ou porque isto ou porque aquilo e as vezes dizemos algumas coisas e está tudo bem e depois por trás não o fazem. Falo por experiência prática deste ano. E depois é pena porque influencia no processo deles.” (PEE3)

## **Categoria – Relação Escola / Família (11)**

### **Sub-categoria – Estratégias de colaboração**

“Eu em casa tento puxar por ele, agora que trabalho tenho um horário repartido, mas quando chego a casa, pelo menos uma hora, tento trabalhar com ele para ele desenvolver mais.” (E1)

“Eu pago, ele tem o ATL porque eu e o meu marido não temos tempo e não conseguimos porque não temos muitos estudos. O que nós estudamos é totalmente diferente de agora, o estudo do Brasil não tem nada a ver com estudo de cá. Nós até podemos arranjar tempo, mas não conseguimos porque é muito diferente.” (E2)

“Para conseguirmos um objetivo melhor tem de ser através da tecnologia, através de um tablet que ela consegue ver. Como ela tem 8 anos e ainda não sabe ler, quando ela escuta e vê os desenhos ela consegue chegar ao objetivo.” (E3)

“Portanto, eu tenho outra filha e tento que ela faça as mesmas coisas que ela, participando nas tarefas de casa. Faz a sua cama de manhã, veste-se sozinha, ajuda a pôr e a levantar a mesa.” (E4)

“Nós é os trabalhos de casa e tento reforçar a leitura. Ele, só agora, é que eu vejo que já vai lendo. Fazemos as silabas das palavras que ele não perceba. O que eu puder reforçar e ou eu veja que ele, ou pergunto às professoras e eles aconselham o que tenho de trabalhar com ele.” (E5)

“Ele está no ensino especial e tem uma professora a trabalhar com ele e depois trabalho com ele em casa também.” (E6)

### **Sub-categoria – Estratégias de comunicação**

“Sempre que os professores precisam que venha à escola venho sempre, tento sempre dar esse apoio porque é importante para ele. (...) Quando é necessário, embora não tenha muitas situações agora precisei de contactar a professora por causa da nossa situação em que estamos.” (E1)

“Estar sempre em contacto quando ambas as partes precisam. Ouvir os professores e eles ouvirem-nos a nós é importante.” (E2)

“Nós temos de acompanhar, estarmos perto e a correr atrás das coisas para ela. Ela precisa de ajudas técnicas, eu tenho de correr atrás, é uma ponte entre a escola e os pais. É super importante.” (E3)

“Quando há qualquer coisa que me preocupe com a minha filha, por exemplo, já contactei em fases que os coleguinhas estavam a discriminá-la e que ela não se sentia bem com isso. Contactei a escola nesse sentido para que eles tentassem a integração dela.” (E4)

“Estou sempre em todas as reuniões, estou sempre presente em quase tudo.” (E5)

“Vou à escola quando é preciso e quando preciso também falo com a professora. Porque estamos envolvidos e sabemos o que se passa para podermos ajuda-los e dar apoio. Acho importante os pais estarem envolvidos para os filhos também sentirem que podem recorrer aos pais para apoiá-los.” (E6)

### **Sub-categoria – Vantagens**

“Sim porque vão trabalhando com ele.”(E1)

“É importante.” (E2)

“Com certeza. Muitas vantagens, é fundamental.”(E3)

“Sim. Gostava que fossem mais, mais positivas.” (E4)

“Sim. É a comunicação, a preocupação, o que eu puder estou sempre a perguntar para poder ajudar e colaborar. Estou sempre disponível” (E5)

“Sim. Damos um melhor apoio e fazemos o melhor para ajuda-lo.” (E6)

### **Sub-categoria – Desvantagens**

“Sinto que não é suficiente, eu em casa nem sempre consigo e ele deveria ter mais tempo com o professor na escola. Mas colaboro sempre com os professores.” (E1)

“Desvantagens não tem. Nós já pagamos uma explicação para com a escola, ajudar a que ele aprenda mais.” (E2)

“Não vejo nenhuma. Em relação à minha filha ela só tem progredido cada dia mais por causa da ajuda dos professores.” (E3)

“Acho que deveria ter mais apoio na escola, 3 horas de ensino especial é pouco, acho que deveria ter mais. Mesmo a nível da motricidade, ela teve na pré 1h/2h que fazia ginástica sozinha, eu acho que aqui falta isso.” (E4)

“Neste momento, e como eu não tenho transporte, a única desvantagem é essa mas tento estar sempre presente.” (E5)

“Não vejo nenhuma” (E6)