

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

**As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado
numa Escola de 2º e 3º Ciclo no Funchal**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

**As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado
numa Escola de 2º e 3º Ciclos no Funchal**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

**As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado
numa Escola de 2º e 3º Ciclo no Funchal**



Universidade Fernando Pessoa

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Trabalho elaborado sob orientação da **Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.**

(Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho)

Porto, 2018

RESUMO

Á luz das orientações e concretizações verificadas ao longo de décadas no contexto internacional, compatíveis com o regime em vigor no espaço nacional e com o sentido de pôr em prática a filosofia e os princípios da *Escola Inclusiva*, uma das medidas implementadas nos últimos anos, na Região Autónoma da Madeira, de modo, a que todas as crianças e jovens possam aprender juntos, no mesmo contexto, beneficiando de respostas educativas adequadas e diferenciadas, que visem o sucesso educativo de todos sem exceção, tem sido a criação de Unidades de Ensino Especializado. Esta resposta educativa, pretende apoiar a educação e o ensino de crianças e jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Este estudo essencialmente quantitativo, desenvolveu-se numa escola básica de 2º e 3º ciclos, do Funchal e visa analisar as percepções dos professores sobre a Unidade de Ensino Especializado na mesma, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes. Para a realização do estudo, utilizou-se um questionário, ao qual responderam 108 professores.

Os resultados encontrados mostram que, de uma maneira geral, os professores parecem revelar uma percepção favorável face à Unidade de Ensino Especializado e à inclusão educacional, mas não revelam concordância com os benefícios da integração na sala de aula, ao nível das aprendizagens e na aquisição de competências académicas para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, considerando, o ensino destes alunos uma tarefa demasiado exigente para o professor do ensino regular.

Os resultados evidenciam ainda, que a escola reúne condições para assegurar o sucesso educativo destes alunos, no entanto, apontam a falta de recursos e a necessidade de formação específica como fatores que dificultam o processo de inclusão.

Conclui-se, que de uma maneira geral, as variáveis estudadas, exercem uma influência pouco significativa nas percepções dos professores.

Palavras – Chave: Percepção dos Professores, Inclusão, Unidade de Ensino Especializado, Resposta Educativa, Formação dos docentes.

SUMMARY

In the light of observed recommendations and achievements over decades in the international context, compatible with the current system in the national area with the purpose of implementing the philosophy and principles of the Inclusive School, one of the implemented measures in recent years in the Autonomous Region of Madeira, so that all children and young people can learn together, in the same context, having the benefit of differentiated and appropriate educational responses to promote educational success of everyone involved, has resulted in the creation of specialized education units that aim to support the education and teaching of children and young people with severe cognition problems and multiple disabilities.

This mainly quantitative analysis, was carried out in a Second and Third Cycle School of Basic Education in Funchal and aims at analyzing the teachers' perceptions about the specialized education units in this school, in what it refers to inclusion, educational response and the teacher training. For the conduct of this study, it was used a questionnaire answered by 108 teachers.

The results show that in general teachers seem to reveal a favorable perception in relation to the specialized education units as well as the educational inclusion but disagree with the benefits of the integration in the classroom, regarding learnings and the acquisition of academic skills to students with severe cognition problems and multiple disabilities, taking in account that the teaching of these students is a complex task for regular education teachers.

The results, also, show that this school is prepared to ensure the educational success of these students, however, they point out the lack of resources and the need for specific training as the main factors that make the inclusion process difficult.

Thus one may conclude that, in general, the studied variables have little significant influence statistically in the teachers' perceptions.

Keywords: Teachers' perceptions, Inclusion, Specialized Education Unit, Educational response, teacher training.

DEDICATÓRIA

*Ao Alexandre, pelo sentido... pelos trilhos do meu percurso pessoal e profissional, pela
inspiração constante para continuar... e por tornar a minha vida mais enriquecedora.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível, porque em todos os momentos pude contar com o apoio, colaboração, amizade e encorajamento de muitas pessoas. É sempre difícil agradecer o bastante e embora este seja por natureza um trabalho individual e solitário, muitos foram os contributos que o tornaram possível, pelo que gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, em particular:

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, pela orientação deste estudo com competência e profissionalismo. Agradeço a sua experiência, rigor e exigência, mas também a sua disponibilidade e encorajamento constantes;

Às Professoras Doutoradas Tereza Ventura, Luísa Saavedra e Paula Alves, pela validação do questionário utilizado na pesquisa;

O meu profundo agradecimento, à Presidente do Concelho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, Dr.^a Fátima Teles, por autorizar a distribuição dos questionários aos professores que lecionavam nesta escola. Agradeço a colaboração e interesse demonstrados e a sabedoria partilhada no período que antecedeu e em que decorreu a presente investigação;

Aos 108 professores da Escola Básica do 2º e 3º ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia, pela colaboração e disponibilidade demonstradas em responderem ao questionário, sem os quais não seria possível realizar este estudo;

Aos alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da escola;

Aos amigos, sempre disponíveis e compreensivos, uma palavra de gratidão;

À minha família, especialmente aos meus pais, irmãos, pelo encorajamento e amor incondicional;

Ao meu marido Ferdinando, a quem tirei muitas horas da minha companhia, uma palavra de grande apreço, pelo apoio e compreensão;

Ao meu filho Pedro, pelo amor, por tornar a minha vida mais bela e valiosa.

ÍNDICE

	Págs.
RESUMO	iv
SUMMARY	v
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
CAPITULO I - INCLUSÃO	5
1.1 Conceito de Inclusão	5
1.2 Fatores Facilitadores e Inibidores da Inclusão	9
1.3 A Formação de Professores para a Inclusão	14
CAPÍTULO II - UNIDADES ESPECIALIZADAS DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA	17
2.1 Conceito de Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência	17
2.2 Enquadramento Legislativo das Unidades de Ensino Especializado na Região Autónoma da Madeira	20
2.3 Unidades de Ensino Especializado – Realidade na Região Autónoma da Madeira	21
CAPITULO III – ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MULTIDEFICIÊNCIA	24
3.1 Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	24
3.2 Multideficiência	26

3.3 Inclusão de alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual e Multideficiência na Escola Regular	28
3.4 A Formação de Professores para a Intervenção de Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Multideficiência	32
Parte II – Estudo Empírico	37
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO	37
4.1 Problemática	37
4.2 Objetivos	39
4.3 Hipóteses	40
4.4 Método	41
4.5 População e Amostra	42
4.6 Instrumentos e Procedimentos	49
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSÃO DOS RESULTADOS	52
5.1 Apresentação de dados e discussão dos resultados	52
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	73
6.1- Conclusões	73
CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Págs.
Gráfico 1 – Idade	43
Gráfico 2 – Género	44
Gráfico 3 – Grau académico	44
Gráfico 4 – Formação no âmbito das necessidades educativas especiais	45
Gráfico 5 – Domínios da formação no âmbito das necessidades educativas especiais	45
Gráfico 6 – Funções desempenhadas	46
Gráfico 7 – Grau de ensino	46
Gráfico 8 – Conhecimento da existência da unidade de ensino especializado na escola	47
Gráfico 9 – Experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a uee	47
Gráfico 10 – Anos de experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE	48
Gráfico 11 – Classificação da experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE	48
Gráfico 12 – Nível médio de concordância dos professores relativamente à uee como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	52
Gráfico 13 – Nível médio de concordância dos professores relativamente à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	60
Gráfico 14 – Nível médio de concordância dos professores face à importância atribuída à formação, para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	70

ÍNDICE DE TABELAS

	Págs.
Tabela 1 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a formação no âmbito das NEES.	55
Tabela 2 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo as funções desempenhadas.	57
Tabela 3 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE.	58
Tabela 4 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo o género.	64
Tabela 5 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a idade.	66
Tabela 6 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo o grau de ensino.	68
Tabela 7 – Nível médio de concordância face à importância atribuída à formação para o ensino destes alunos, segundo o grau académico.	72

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

NEE- Necessidades Educativas Especiais

DGIDC- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGE – Direção Geral de Educação

UAEM- Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência

UEE- Unidade de Ensino Especializado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

APA- American Psychiatric Association

DSM V- Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, 5ª Edição.

QI- Quociente de Inteligência

RAM – Região Autónoma da Madeira

CREE – Centro de Recursos Educativos Especializados

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Validação do questionário por peritos

Anexo II – Questionário após validação

Anexo III – Questionário online (formulário do Google forms)

Anexo IV – Pedido de autorização para aplicação do inquérito por questionário

Anexo V – Declaração de Consentimento Informado

Anexo VI – Autorização da Presidente do Conselho Executivo da Escola para aplicação do inquérito por questionário

Anexo VII – Base de dados das respostas

INTRODUÇÃO

Atualmente, de acordo com as recomendações internacionais feitas pelas Nações Unidas e por peritos educativos, entidades internacionais e nacionais são unânimes em afirmar que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação, no lugar de todos os alunos, vinculando-se o princípio de uma *Escola de Todos e Para Todos*. Significa que todos os alunos, têm um lugar, na Escola Pública.

No entender de Sim-Sim (2005), já foi ultrapassada a fase do direito de qualquer criança poder frequentar a escola. Atualmente, esse direito estende-se a uma educação de qualidade, potenciadora do ato de aprender. Deste modo, o conceito de *Escola para Todos* preconiza um modelo de atendimento que permita dar respostas adequadas, visando o sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção (Correia,2010), nomeadamente, aos alunos com problemáticas tão específicas, como a Multideficiência e as Perturbações do Desenvolvimento Intelectual.

Os inúmeros desafios que a inclusão coloca às escolas, são evidenciados quando falamos de alunos com problemáticas acima referidas. Ser capaz de responder à diversidade das necessidades educativas destes alunos, desenvolver respostas educativas adequadas e diferenciadas, potencializando o máximo que cada um pode aprender, crescentemente nos mesmos espaços físicos e curriculares em que todos os alunos se inscrevem, constitui uma exigente missão para a escola, em particular, para os professores.

Neste processo de que depende a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva são apontados fatores facilitadores e inibidores, neste sentido, as atitudes dos professores (Correia & Martins, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Vaz, 2005; Farrel, 2006; Boer et al., 2010; Coelho, 2012) parecem influenciar, significativamente a implementação efetiva da inclusão. São vários os estudos que concluem que as atitudes positivas dos professores são consideradas fatores decisivos para que o processo de inclusão ocorra com sucesso (Correia & Martins, 2000; Loreman et al., 2007; Monteiro, 2008; Sharma et al., 2008; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014), pois os professores que revelam atitudes menos positivas, realizarão com menos frequência estratégias educativas eficazes (Correia & Martins, 2000; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014).

Neste sentido e após a revisão da literatura, a componente formação, assume-se como uma estrutura basilar para a concretização da educação inclusiva (UNESCO, 1994), podendo influenciar e determinar as perceções e atitudes dos docentes a respeito da inclusão e conseqüentemente, os níveis de confiança, capacidade e vulnerabilidade dos mesmos, no desenvolvimento de práticas e estratégias eficazes, de modo a dar resposta aos alunos com NEE, em particular os alunos com problemáticas mais graves. Vários estudos realizados comprovam a importância atribuída pelos professores à formação (Correia & Martins, 2000; Correia, 2003; Martins, 2005; Leitão, 2007; Correia, 2008a; Paiva, 2008; Rebelo, 2011; Klein, 2011; Paiva, 2012; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012; Silva et al., 2013).

Perante as características destes alunos e mediante a intervenção que pressupõem, as Unidades de Ensino Especializado na Região Autónoma da Madeira, constituem-se como uma resposta educativa atual dos estabelecimentos de educação e ensino, para crianças e jovens com problemas graves de cognição, situações de multideficiência e surdocegueira congénita (Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M de 31 de dezembro, art.38º).

Pretende-se, que estas promovam a participação dos alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos pares da turma a que pertencem, que apliquem as metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, tendo em vista o desenvolvimento e integração social e escolar dos alunos. (Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M de 31 de dezembro, art.38º).

Perspetivar a plena inclusão, nomeadamente destes alunos, ao lado dos demais, para que todos possam conviver com a diferença e aprendam a valorizá-la, adequar a educação e o ensino dos mesmos, aplicando a TODOS a mesma medida de sucesso, é uma missão atual da escola e de todos os profissionais que com eles trabalham e privam.

Perante o quadro conceptual apresentado e por motivações pessoais e profissionais, no exercício de funções de docente da educação especial numa Unidade de Ensino Especializado, tomamos consciência que perante os desafios que o processo de inclusão coloca à escola e aos profissionais que nela trabalham, há ainda, algo mais a fazer.

Atendendo ao contexto escolar com que nos deparamos profissionalmente, uma Unidade de Ensino Especializado com cinco anos de existência, numa escola de 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, considerada das maiores em número de alunos a nível nacional, heterogénea, com turmas com elevado número de alunos, em que cada vez mais, aumentam o número de professores do ensino regular a trabalhar com alunos com problemáticas tão específicas, como a multideficiência e as perturbações do desenvolvimento intelectual, estes fatores suscitaram o interesse e a opção de situar o estudo dentro do mesmo.

Perante esta realidade específica, torna-se pertinente analisar as perceções dos professores de uma escola básica do 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Ensino Especializado na mesma.

O motivo desta preferência é sustentado pelo conjunto de conhecimentos já anteriormente adquiridos, desenvolvidos e acumulados nesta área, fruto da experiência profissional existente que determina uma base de trabalho com alguma solidez.

A escolha do tema deste trabalho, apresentou-se também, como uma preocupação pessoal, como forma de atingir um nível de conhecimento mais avançado, uma preocupação de cariz científica, de modo, a que possa ser um contributo reflexivo, sobre este prisma educacional que se assiste nos dias de hoje, na Região Autónoma da Madeira e por último, uma preocupação de cariz social, pelo impacto, que o mesmo, poderá ter, na comunidade escolar, neste sentido, podendo, constituir-se como um instrumento de reflexão e eventualmente, um contributo, que vise a melhoria da qualidade que é exigida à escola.

Na realidade, este trabalho torna-se continuador de todos os já realizados no domínio da inclusão, em particular da resposta educativa oferecida aos alunos com problemática de multideficiência, contudo inovador se, se atender à especificidade do contexto educativo da Região Autónoma da Madeira, onde esta realidade, atual, está, neste momento a ser aplicada de acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro.

No que diz respeito à recolha da informação, recorreu-se à opção do inquérito por questionário. Em relação ao tratamento de dados recolhidos, utilizou-se a aplicação

de tratamento estatístico – SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 23.0 para o Windows e do Microsoft Office Excel, versão 14.0.

No que concerne à estrutura e conteúdo, o presente documento, dividiu-se em duas partes, estando estruturado em sete capítulos.

A primeira parte diz respeito à revisão da literatura e divide-se em três capítulos, onde se apresentam os conceitos considerados mais relevantes para este estudo. O primeiro capítulo é constituído pelo conceito de inclusão, em particular, o da inclusão no contexto educacional, assim como, os fatores facilitadores e inibidores da mesma e ainda, a questão da formação de professores para a inclusão. No segundo capítulo, são analisados, o conceito de Unidade Especializada de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência e/ou Surdocegueira congénita, o enquadramento Legislativo e realidade das mesmas, face ao contexto da Região Autónoma da Madeira. No terceiro capítulo, é feita uma incursão sobre os conceitos de multideficiência e perturbação do desenvolvimento intelectual, inclusão de alunos com estas problemáticas na escola regular, bem como, a questão da formação de professores para a intervenção educativa com os mesmos.

Na segunda parte, refere-se ao estudo empírico e é constituída por três capítulos.

No quarto capítulo, é abordada a problemática em estudo e apresentam-se as questões de investigação, o objetivo geral, objetivos específicos e as hipóteses formuladas. Neste capítulo é ainda feito referência, ao instrumento de recolha de dados e aos procedimentos desencadeados na recolha e tratamento dos mesmos. No quinto capítulo, far-se-á a apresentação dos dados e respetiva discussão, tendo como base as referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo. No sexto capítulo, destina-se às conclusões finais. Por fim, o sétimo capítulo refere-se a bibliografia utilizada.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPITULO I - INCLUSÃO

1.1 Conceito de Inclusão

O adjetivo “inclusivo” é usado quando se procura qualidade para todas as pessoas, quer elas tenham ou não deficiência.

A ideia de uma sociedade inclusiva é fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade inerente à constituição de qualquer sociedade.

Freire (2008, p.5), refere que inclusão é:

Um movimento educacional, mas também social e político (...). No contexto educacional, vem, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

No âmbito específico da educação, o conceito de inclusão começou a merecer especial atenção após a Conferência Mundial sobre as NEEs, realizada em Salamanca, em junho de 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca. Esta Conferência marcou expressivamente as práticas, atitudes e políticas em torno da educação especial, na qual a conceção de educação inclusiva conheceu a sua consagração tendo sido delineadas as orientações para a colocar em prática. Enfatizou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as crianças, jovens e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades.

De acordo com os ideais defendidos nesta conferência, o conceito de integração de crianças com NEE em turmas regulares dá lugar ao conceito de inclusão, que apela a um contexto educativo adaptado a todos os alunos.

Para Correia (2013), a Declaração de Salamanca constituiu um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação às crianças com NEE.

Na Declaração de Salamanca (1994, p.4) é referido que:

“ (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças(...). O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é

o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações.”

Neste sentido, para Correia (2013), a Declaração de Salamanca consagra o conceito de educação inclusiva como forma mais completa e efetiva de aplicação da expressão “*Escola para Todos*”.

Importa referir que a perspetiva inclusiva decorre essencialmente das apreciações que foram desenvolvidas por diversos autores à integração e às práticas educativas que as justificou, continuando-se a consentir que alguns alunos não frequentassem a escola, quando esta não dispunha de meios humanos e materiais capazes de responder com eficácia às suas necessidades (Madureira & Leite, 2003).

O modelo integrador defendia que a melhor forma de equipar o aluno com NEE, com um conjunto de aptidões académicas e sociais que o aproximassem do aluno sem NEE, era proporcionar um conjunto de serviços educacionais, muitas vezes prestados fora da sala de aula. Este modelo defendia que mais tarde, o aluno com NEE poderia juntar-se à turma, possibilitando a sua integração plena (Correia, 2008 a, 2013). Embora exista uma continuidade educativa entre os dois modelos, o modelo inclusivo é oposto, no que se refere ao acompanhamento do aluno.

Este modelo defende que estes apoios sejam prestados dentro da sala de aula e só em casos excecionais poderão ser efetivados fora da turma do ensino regular, perspetivando o aluno como um todo (Correia, 2008 a, 2013).

Gilles (2007), fala em rutura entre os conceitos de integração e inclusão, considerando que a segunda não constitui nem continuidade nem evolução da primeira.

A questão da inclusão tem vindo a ser abordada por vários autores (Correia, 1999, 2001, 2003, 2008; Morgado, 2003, 2004; Rodrigues, 2001, 2003, 2007; Sanches 2001, 2005), defendendo o movimento da escola inclusiva onde se preconiza uma educação inclusiva e reconhecendo as mudanças necessárias para que, de acordo com Ainscow e Ferreira (2003, p.114), se possa: “(...) alcançar a educação de qualidade de todas as crianças, independentemente de quem eles são, de onde e como eles vivem, e quais as suas necessidades”.

Tal como refere Leitão (2010, p.1), a inclusão é:

“(…) um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática”.

Deste modo, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos, nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende normalizar as deficiências apresentadas, mas sim assumir a diversidade que existe entre alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais vantajosas (Correia, 2013).

A inclusão pretende, assim, abrir as portas das escolas regulares ao aluno com NEE e, sempre que possível, às classes regulares onde deverão receber todos os serviços adequados as suas necessidades.

Verifica-se deste modo, a aplicação de uma escola aberta a todos, capaz de proporcionar não só o acesso, mas sobretudo criar condições de sucesso e desenvolvimento global da criança. Para Stainback e Sainback (cit.in Leitão, 2007, p.38) a escola inclusiva:

“(…) é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.”

A inclusão no contexto educacional pressupõe que a escola regular seja um local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens e receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia 2008 a, 2013). Sempre que possível, deve frequentar as classes regulares onde, por direito, em conjunto com os seus colegas sem NEE, lhe será proporcionado o melhor ambiente quer de aprendizagem, quer de sociabilização, de modo a maximizar o seu potencial (Ainscow, 1995; Bérnard Costa, 1996; Niza, 1996; Rodrigues, 2001; César, 2003; Correia, 2013).

Para Sanches e Teodoro (2006, p.72):

“(…) numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.”

De acordo com Rodrigues (2008), o que se pretende com a educação inclusiva não é acabar com as diferenças dos alunos mas sim, pelo contrário, mantê-las ativas e rentabiliza-las para a educação de todos os alunos. O que se depreende desta ideia é que uma escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social para todos os alunos, tanto para os alunos com NEE, como para os que não têm.

Nesta linha de pensamento Karagiannis e seus colaboradores (1996,cit. in Correia 2013), referem que a filosofia inclusiva permite desenvolver atitudes mais positivas perante a diversidade; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social; prepara alunos para a vida na comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão.

Sendo a escola um local onde as crianças convivem lado a lado, uma pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus pares, desenvolvendo nestes últimos a capacidade de aceitação e valorização das diferenças. Para Simões (2000, p.17):

“ (...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio. O individuo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspetiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade”.

Relativamente à inclusão destas crianças e jovens Kronberg, (2010, p.43) constatou os seguintes aspetos positivos:

“ (...) Aumento das possibilidades de uma criança com NEE estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE; Potenciação de igualdade de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares; Maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE; Diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares.”

A filosofia da inclusão, assim, permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, aprendendo desta forma que apesar das diferenças, todos temos direitos iguais e que podemos aprender uns com os outros (Correia, 2013). Realizando aprendizagens muito profícuas (Costa & Coelho,2014).

Kronberg (2010, p.45), no seu estudo, demonstra ainda, resultados muito encorajadores dos feitos positivos da inclusão em alunos sem NEE:

“ (...) Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade de estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; Crescimento em termos sociais, à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação; Melhoria em termos de autoconceito; Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos; Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.”

Conclui-se deste modo, que a inclusão promove o desenvolvimento de atitudes de aceitação da diferença, evitando a discriminação, repercutindo-se em grandes benefícios em termos sociais e comportamentais.

Na perspetiva de Rebelo (2011), a inclusão ensina-nos, que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

De fato, e conforme Rodrigues (2017), proferiu, no V Congresso Internacional “Educação, Inclusão e Inovação” da Pró-Inclusão:

“ (...) A escola pública é um lugar de inclusão e não um lugar de segregação, e as Escolas de uns são as Escolas de outros. (...) Uma Escola inclusiva é, efetivamente, uma escola melhor. É uma Escola Universal, justamente porque não deixa nenhum aluno de fora.”

1.2 Fatores Facilitadores e Inibidores da Inclusão

O conceito de inclusão surge consubstanciado nos princípios e valores que proclamam o direito à educação de todos num contexto normalizado, junto dos seus pares, numa escola regular.

A concretização do conceito de inclusão, afigura-se como um processo inovador, nomeadamente no contexto escolar e como processo de inovação, surgem dilemas individuais e estruturais no âmbito das respostas educativas preconizadas a crianças e jovens com NEE.

A inclusão no contexto educacional, pressupõe um conjunto articulado de requisitos ponderados numa perspetiva multidimensional. Neste processo de

implementação de uma educação inclusiva, surgem exigências à escola, e aos professores em particular.

São apontados fatores facilitadores e inibidores de que depende a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva.

As investigações realizadas em torno da inclusão e das NEE têm focado as atitudes dos professores, uma vez que constituem um fator essencial para o sucesso dos alunos com NEE no contexto escolar. Professores que possuem percepções positivas sobre alunos com NEE desenvolvem mais frequentemente práticas eficazes de inclusão, pois as suas percepções funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar os comportamentos (Elheweris & Alsheikh, 2006; Marques, 2006; Leaherman, 2007).

Ainda neste sentido, de acordo com estudos realizados, as atitudes dos professores são consideradas uma das componentes fundamentais para a promoção de uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE (Correia & Martins, 2000; Paiva, 2008; Rebelo, 2011; Coelho, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014). Também Morgado (2003), Farrel (2006) e Coelho (2012), assumem que o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos mais inclusivos estão estreitamente relacionados com as atitudes dos professores.

Deste modo, as atitudes dos professores parecem ser fundamentais e contribuem fortemente como um fator facilitador para a implementação de práticas educativas inovadoras e conseqüentemente, para o sucesso educativo de todos os alunos.

Assim, para que ocorra uma verdadeira inclusão é fundamental que as atitudes dos professores face à inclusão sejam positivas, pois, os professores que revelam atitudes menos positivas face á inclusão, realizarão com menos frequência estratégias educativas eficazes (Correia & Martins, 2002; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014).

Nos estudos de Boliero e Coelho (2014), é referido a influência das variáveis género, formação inicial e especializada e experiência de ensino com NEE, sobre as atitudes dos professores inquiridos.

Neste sentido, no que concerne à variável “idade”, são os professores com menos idade que revelam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com

NEE (Harvey, 1985; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Boer et al, 2010; Lebres, 2010). Contrariamente aos autores referidos, outros não encontram diferenças estatisticamente significativas em grupos etários estudados, já que todos eles apresentam valores direcionados para uma atitude positiva face à inclusão (Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al, 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

Relativamente à variável “género”, os professores do sexo feminino manifestam atitudes mais inclusivas (Harvey, 1985; Zanandrea & Riso, 1998; Rice, 2009; Lebres, 2010; Santos & César, 2010). No entanto, outros autores obtiveram resultados contraditórios, considerando os indivíduos do sexo masculino mais propensos a manifestar atitudes mais positivas (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al, 2010; Silva et al, 2013).

O conceito de autoeficácia, que pode ser definido como um conjunto de crenças que o docente possui a respeito das suas próprias competências para alcançar determinados objetivos em situações específicas, pode constituir-se como um fator facilitador na implementação de uma educação inclusiva, na medida em que contribui para que o docente modifique as suas medidas educativas e as estratégias pedagógicas face aos alunos com NEE.

De acordo com Ahsan, Sharma e Deppeller (2012), docentes com elevada autoeficácia, demonstram mais confiança nas suas competências profissionais e tomam mais iniciativas congruentes com os valores da inclusão, com o objetivo de atender às necessidades educativas de todos os alunos.

Segundo Klein (2011), aspetos de experiências positivas e de sucesso no processo de inclusão, podem influenciar e determinar as percepções dos docentes a respeito da sua própria capacidade e vulnerabilidade.

Os apoios e os recursos são os fatores mais estudados na percepção dos professores, na sua relação com as atitudes. Revelando-se a importância do apoio humano, técnico e organizacional para a criação de um sentimento de maior segurança, indutor de menores resistências ao trabalho com aqueles alunos por parte dos docentes (Freire & César, 2003).

De acordo com Espadinha (2010), a produção de material em formatos acessíveis através da generalização dos meios digitais no ensino com o objetivo de

melhorar o acesso à informação é também um fator importante e facilitador no processo de implementação de uma educação inclusiva. Ainscow (1997), já havia defendido, que a existência de recursos materiais adequados é uma das condições necessárias para que o sistema se movimente no sentido da inclusão.

A existência de um serviço interdisciplinar de apoio aos docentes do regular, constituído por psicólogos, técnicos, docentes da educação especial e alunos sem NEE poderá ser fundamental, na construção e definição de alternativas e possibilidades de apoio material, técnico e humano (Martins, 2005; Correia, 2011).

Relativamente à criação de serviços de apoio, o suporte de grupo de pares, tem ganho relevo no rol das medidas adotadas. De acordo com Espadinha (2010), a criação de um ambiente de tutoria de pares permite a aprendizagem mútua e o estímulo para a interação social.

De acordo com Rebelo (2011), os professores do ensino básico apontam como aspetos inibidores no processo de inclusão educativa, a escassez de infraestruturas adequadas na escola, a falta de formação adequada, a dificuldade de comunicação ao lecionar e em planear as aulas, e o elevado número de alunos por turma.

Relativamente às perceções dos docentes face às suas capacidades para trabalharem como alunos com NEE, existem diversos estudos, dos quais se podem tirar algumas ilações. Assim sendo, os profissionais de educação não consideram dispor de conhecimentos e competências para lidar com situações educativas colocadas pelos alunos com NEE (Gikling & Theobald, 1975; Baker & Gottlieb, 1980; Seringgs & Mastropieri, 1990). Estes professores apresentam um nível moderado de confiança na sua capacidade para implementar a inclusão. Esta posição surge do facto de que estes professores admitirem que a sua formação inicial é insignificante para dar resposta à problemática da inclusão escolar.

Os profissionais consideram que a formação é um fator crucial, no sentido de dotar o professor de competências para o trabalho com alunos com NEE.

No âmbito da prática docente a componente formação, enquanto elemento do sistema educativo e da própria organização das escolas, é um fator facilitador de relevância na criação de processos educativos inovadores, seja ao nível da formação inicial ou no âmbito da formação especializada (Florian & Linklater, 2010).

As experiências ocorridas ao longo da formação dos professores e durante o seu exercício profissional, a forma como creem estar preparados para este desafio ou o sentido pessoal de eficácia na prática docente em ambientes inclusivos, são fatores considerados nas percepções dos professores.

Neste sentido, foi comprovado em investigações feitas (Martins, 2005; Ahsan et al, 2012), que a realização de formação e treino adequado por parte dos professores, pode traduzir-se em fatores facilitadores, na medida em que é expectável que estes, se traduzam em atitudes mais positivas em relação à inclusão e, conseqüentemente, na adoção de práticas educativas mais eficazes.

Sobre a formação inicial, Rodrigues (2003, p.97), afirma que “vários cursos universitários não desenvolvem a área das NEE ou omitem-na”. Neste sentido a Declaração de Salamanca (1994), destaca que os cursos de formação inicial devem ser organizados de maneira que fomentem uma atitude positiva face à deficiência.

A literatura também tem demonstrado, que os programas universitários devem possuir questões relacionadas com a inclusão, permitindo aos futuros professores munirem-se de conhecimento necessário para trabalharem com alunos com NEE (Sharma et al, 2008).

Apar da formação inicial, a especializada também exerce influência nas percepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE. A ausência desta formação vem contribuir como um aspeto inibidor de atitudes favoráveis do professor face á inclusão. Resultados apontam, que docentes da educação especial com formação especializada nesta área apresentam, atitudes mais de acordo com a inclusão (Martins, 2005; Leitão, 2007; Santos & César, 2010; Paiva, 2012).

Correia (2008 b, p.54), sublinha que a formação em educação especial “é um dos pilares fundamentais” para assegurar o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, a inclusão traz à escola a emergência de transformação da realidade social e escolar, que exige a reformulação de paradigmas, no que a escola passa a ocupar um papel ímpar em acolher e contribuir para a construção de um sujeito em desenvolvimento.

1.3 A Formação de Professores para a Inclusão

Perante o desafio da inclusão, a escola depara-se com a necessidade de responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos que nela se encontram.

Da Declaração de Salamanca, salienta-se o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente, em que se verifica uma clara referência à importância da formação dos docentes, destacada pela UNESCO (1994, p.27), na qual se deve:

(...) fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc.

Neste sentido e para dar resposta às exigências que são colocadas à escola, a formação dos professores assume um papel de grande relevância.

Hegarty (2001, p.31), evidencia a necessidade da inclusão de conteúdos relacionados com NEE na formação inicial de professores, afirmando que:

“ (...) todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos e a capacidade para contribuir para a avaliação dos alunos com necessidades mais evidentes.”

A formação dos professores, assume-se como uma estrutura basilar para a concretização da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Constituindo-se como um fator importante na inovação pedagógica e tornando-se quase obrigatória para que sejam desenvolvidas respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos com NEE (Correia, 2013).

No seu estudo, Coelho (2012), salienta que a formação inicial está longe de ser suficiente na preparação dos professores, no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. Relativamente à formação contínua, esta é caracterizada como deficitária, não correspondendo à satisfação das necessidades dos professores.

No que respeita à formação especializada, Paiva (2008); Bolieiro (2012); Coelho (2012), nos seus estudos consideram que a mesma é promotora de desenvolvimento de atitudes mais inclusivas. Mostrando existir uma relação entre formação especializada na

área da educação especial e a promoção de atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

Trabalhar com alunos com NEE, exige do professor capacidades específicas, a formação inicial é promotora dessas capacidades, pois apresenta-se como algo que potencia o nível de competência dos profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento biopsicossocial destes alunos.

Morgado (2003), em estudos realizados neste âmbito, chegou à conclusão que a formação de professores é um dos aspetos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos, quer do contexto.

Canário (2007), refere que a profissão de professor deve ser encarrada como a de um “analista simbólico”, de um prático-reflexivo, investigador e não de um mero executante. A formação de professores deve considerar o professor como um investigador e atribuir-lhe o papel central de prática profissional.

Hegart (2001), defende que, uma vez que ainda há muitos professores que não possuem competências ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, a formação contínua assume um papel fundamental.

Estudos realizados salientam que os professores têm limitações no que se refere à falta de formação para trabalhar com alunos com NEE, especialmente com alunos com NEE mais graves (Correia & Martins, 2000; Correia, 2008 a; Silva, 2012; Coelho 2012).

Num estudo de Silva et al. (2013), os professores consideram importante ter mais formação para lidar com a diversidade de alunos com NEE na sala de aula.

De acordo com este autor, a tarefa dos professores de ensinar todos os alunos será alcançada se houver investimento na educação relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, a formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as suas competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Nesta linha de pensamento, Correia (2003), refere que a formação específica e especializada é essencial para que o professor possa desenvolver competências no sentido de dar respostas educativas adequadas a todos os alunos, respondendo

adequadamente às características e necessidades de cada um, otimizando as oportunidades de aprendizagem dos mesmos.

Para Correia (2010), devem ser implementados modelos de formação contínua que deve ser planificada de forma criteriosa e ter como base a necessidade dos profissionais envolvidos.

A implementação da inclusão torna-se mais fácil, se os professores se sentirem mais confiantes quanto às respostas a pôr em prática.

A formação assume, portanto, um papel fundamental na implementação da inclusão. Ora, se a inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, estas respostas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os professores nesse sentido, dotando os docentes das competências necessárias para tornar o princípio da Inclusão uma realidade (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001; 2008).

Correia (2010), realça a liderança como um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. Cabendo aos órgãos diretivos a responsabilidade de organizar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos professores responder as necessidades de todos os alunos.

Urge acreditar que a escola pode inovar-se e dar resposta ao desafio da inclusão.

Assim sendo, e perante o exposto, o desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam não só a aquisição de novas competências, mas também o desenvolvimento de atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão assume-se como um pilar de relevância para o sucesso da inclusão.

CAPÍTULO II - UNIDADES ESPECIALIZADAS DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA

2.1 Conceito de Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência

Ainda que o sistema de ensino ao longo dos tempos tenha revelado algumas dificuldades em dar cumprimento às disposições legais que regulamentam o atendimento educativo a alunos com NEE, tem-se desenvolvido uma organização gradual, de modo a incluir todos os alunos. Decorrente da linha de pensamento, de que os contextos de ensino público são presentemente responsáveis pela educação de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam problemáticas mais graves, como é o caso da multideficiência, pois a meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do contexto escolar da comunidade.

Ao longo do tempo, várias foram as respostas educativas proporcionadas pelas escolas do ensino regular para atender os alunos com multideficiência. Com a mudança de atitudes face à necessidade de inclusão educativa, os pressupostos de atendimento e as normas regulamentares, foram-se alterando, desafiando todos os que lidam com estas crianças e jovens a enfatizarem as suas capacidades e a promoverem situações de aprendizagem estimulantes e significativas, nos mais diversos contextos.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação defendia as salas de apoio permanente como:

(...) um espaço, dentro da escola regular com equipamentos específicos. Para estas salas são normalmente orientados alunos com deficiência mental severa, multideficiência e alunos com problemas de comunicação. As crianças frequentavam a sala de apoio a tempo inteiro” (Silva, 2006, p.34).

Mais tarde, as salas de apoio permanente passam a ser designadas por unidades de intervenção especializada em várias equipas de coordenação dos apoios educativos pelos seus coordenadores, mantendo-se como estruturas da escola. Silva (2006), refere que estas passaram a ser vistas, não só como uma sala de ambiente estruturado, mas também como um recurso da escola no que concerne a metodologias e estratégias de intervenção para alunos com NEE.

A partir de 2005, após orientação dada pela DGIDC, as Unidades passam a ser denominadas de Unidades Especializadas em Multideficiência constituindo-se como:

(...) um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta educativa procura-se que estes alunos tenham acesso à informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais (Nunes, 2005 b, 14).

As Unidades especializadas são estruturas integradas nos estabelecimentos de educação e ensino.

Ladeira e Amaral (1999), designam as UAEM de “salas de recursos”, salas onde os alunos com multideficiência se deslocam para realizar algumas atividades referentes ao desenvolvimento da autonomia e onde podem realizar em conjunto com os seus pares da turma atividades específicas.

De acordo com as normas da DGIDC (2005), o que justifica a criação destas Unidades Especializadas são o fato de:

1. Estes alunos exigirem recursos humanos e materiais específicos, diminutos e de difícil generalização, pelo que estes espaços permitem uma mais eficaz gestão dos recursos humanos e materiais, assim como possibilita a respetiva concentração e potencialização.
2. À diversidade de competências destes alunos ter de corresponder uma diversidade de estratégias que ajudem a vivência de experiências de sucesso.
3. Se verificar a necessidade de aceder à informação, a oportunidades para se envolver ativamente nas aprendizagens e nas interações sociais.

A intervenção educativa no contexto de UAEM envolve uma equipa multidisciplinar e um trabalho de equipa, que tem de se organizar de acordo com as dificuldades detetadas, com as particularidades e singularidades e conseqüentemente preparar o aluno para a sua integração na classe regular, cooperar para a diminuição das barreiras colocadas ao desenvolvimento, participação e aprendizagem de crianças com multideficiência, alargando as possibilidades de interações com outros contextos e desenvolvendo oportunidades para alargar relações sociais e amizades.

Relativamente às Unidades Especializadas, (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 14) referem:

“ (...) A realização de atividades de promoção da inclusão dos alunos das Unidades Especializadas está referida nos objetivos centrais do funcionamento das mesmas, onde se preconiza a participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem. Indicando que não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência, educando-os de forma segregada.”

No artigo nº 6 do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, surge pela primeira vez a sustentação legal das UAEM, sendo consideradas como uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas. No artigo mencionado estão esclarecidos os objetivos da UAEM:

- Promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- Organizar o processo de transição para a vida pós escolar.

Ainda nesta conceção, Pereira (2005), argumenta que as Unidades são uma resposta educativa que permite aos alunos terem acesso a informação que os ajude a realizar novas aprendizagens ou aprendizagens significativas e que possam ser incluídos e participarem nas atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE, pelo que têm de ser providas de meios e recursos diferenciados, que se enquadram nas

linhas das atuais políticas defendidas por instituições a nível europeu e internacional, ao mesmo tempo que reforça a ideia de uma escola inclusiva.

É neste envolvimento que as Unidades podem ser vistas como polos dinamizadores de uma nova realidade escolar.

De acordo com informações disponibilizadas pela DGE, no ano letivo de 2016/2017 existem 378 UAEM em funcionamento por todo o país, sendo a população escolar de alunos com necessidades especiais de educação que recebia apoio especializado em UAEM de 2186 alunos.

2.2 Enquadramento Legislativo das Unidades de Ensino Especializado na Região Autónoma da Madeira

À semelhança do que se verificou em Portugal continental, na Região Autónoma da Madeira, a inclusão educativa de crianças e jovens com NEE, também conheceu um longo trajeto. Atualmente a educação especial nesta região rege-se pelo Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro.

Na Região Autónoma da Madeira, a prestação de serviços ao nível da educação especial tornou-se referência no acompanhamento e até na antecipação da mudança ditada por múltiplos fatores evolutivos que os conhecimentos e as experiências nesta área específica foram preconizando, fazendo com que se passasse da homogeneidade à diversidade, da exclusão à integração e da integração à inclusão.

A publicação a nível nacional do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, realçou a necessidade de adaptar a sua essência à realidade regional. Desta forma, foi elaborado e aprovado o Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro, que define e regula a efetivação de uma política integrada e transversal de educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação de pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Este diploma pretende orientar as políticas, a ação e a visão estratégica da Madeira, com o objetivo de assegurar a inclusão de crianças e jovens com NEE da Região Autónoma da Madeira.

O presente diploma pretende ainda atualizar a temática em questão à luz das concretizações mais recentes verificadas no contexto internacional e tornando-o compatível com o regime em vigor no espaço nacional.

Neste sentido, de acordo com o artigo 7º do Decreto Legislativo Regional referido, a educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de inclusão em ambiente educacional e escolar o menos restritivo possível, não devendo da integração resultar qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com NEE.

Com o objetivo de garantir uma educação inclusiva, a educação especial desenvolve-se de acordo com as necessidades de cada criança ou jovem, procedendo à adequação de carácter organizativo e de funcionamento nos estabelecimentos de educação e ensino, implementando respostas educativas diferenciadas, designadamente: grupos e turmas indiferenciados, estabelecimentos de educação e ensino de referência, unidades de ensino estruturado, unidades de ensino especializado, instituições de educação especial, centro de recursos educativos especializados.

2.3 Unidades de Ensino Especializado – Realidade na Região Autónoma da Madeira

No contexto Regional, de acordo com o artigo 11º do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, para apoiar a adequação do processo de ensino e aprendizagem podem os estabelecimentos de educação e ensino desenvolver respostas específicas diferenciadas, designadamente através da criação de Unidades de Ensino Especializado.

As Unidades de Ensino Especializado, são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de educação e ensino, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, associados a limitações sensoriais ou motoras, ou de surdocegueira congénita.

As Unidades de Ensino Especializado permitem responder adequadamente à diversidade das necessidades educativas destes alunos e as respostas educativas devem

ser organizadas e diferenciadas, de modo a adequarem-se à singularidade de cada um, implementando o apoio à participação o mais ativamente possível destes alunos, nas aprendizagens, no grupo de pares e na comunidade a que pertencem.

A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

Neste sentido, de acordo com o artigo nº 38 do Decreto Legislativo Regional nº33/2009M, de 31 de dezembro, constituem-se então os objetivos das Unidades de Ensino Especializado:

- Promover a participação dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem e o regular envolvimento e participação da família;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

De salientar ainda, de acordo com o referido artigo, os estabelecimentos de educação e ensino com Unidades de Ensino Especializado integram docentes especializados em educação especial e, sempre que possível assistentes operacionais com formação em educação especial e reabilitação, e compete-lhes:

- Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- Proceder às adequações curriculares necessárias;
- Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

- Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento do trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- Organizar e apoiar os processos de transição das crianças e jovens entre diversos níveis de educação e de ensino e para a vida pós-escolar;
- Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdo cegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

No âmbito da organização, de acordo com o artigo 11º do Decreto supra citado, as Unidades de Ensino Especializado podem abranger um ou vários domínios da educação especial, nomeadamente os relacionados com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, associados a limitações sensoriais ou motoras, ou de surdocegueira congénita e visam apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, sem prejuízo da sua participação nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular da turma a que pertencem.

As Unidades referidas são criadas por Despacho conjunto da Direção Regional de Educação, da Secretaria Regional da Educação, após a apreciação do relatório da equipa interveniente, do conselho escolar/executivo e quando o número de alunos, a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das suas especializações profissionais justificar a sua concentração.

De acordo com informações disponibilizadas pelo CREE Funchal, no ano letivo 2017/2018 existem, na área geográfica do Funchal, três Unidades de Ensino Especializado, sendo uma, inserida numa escola básica de 1º ciclo, com frequência de 7 alunos, outra, numa escola básica de 2º e 3º ciclos, com frequência de 8 alunos e ainda uma, inserida numa escola básica e secundária, com frequência de 5 alunos.

CAPITULO III – ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MULTIDEFICIÊNCIA

3.1 Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

O termo incapacidade intelectual é usado para descrever uma criança cujo nível de funcionamento intelectual e capacidades adaptativas se encontram significativamente abaixo da média em comparação com crianças com a mesma idade cronológica. Os níveis de gravidade são definidos baseando-se no funcionamento adaptativo e não nos valores do Q.I, já que é o funcionamento adaptativo que determina qual o nível de suporte requerido (Paasche, Gorrill, Stroom, 2010; APA, 2013).

Segundo DSM-V (APA, 2013), as áreas de desenvolvimento afetadas incluem os domínios: a) Conceptual, b) Social, c) Prático. Podem ainda incluir competências de interação social, emocionais, comunicacionais, físicas e/ou académicas e funcionais, cuidados pessoais, autonomia, autogestão, saúde e segurança (Correia, 2008; APA, 2013).

Segundo Rocha (2014), não é possível classificar de forma homogénea um grupo de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, pois manifesta, como características, um conjunto de patologias com diferentes graus de gravidade.

“A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual é uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual a adaptação nos domínios concetual, social e pratico (APA, 2013, p.38).

Para que haja o diagnóstico de incapacidade intelectual, existem três critérios que têm que ser cumpridos: a) défices nas capacidades mentais gerais, b) prejuízo no funcionamento adaptativo diário, comparado com os pares da mesma idade cronológica, género e contexto sociocultural, c) o início dos défices intelectuais e adaptativos têm de aparecer durante o período de desenvolvimento (APA, 2013).

Segundo APA (2013, p.43), para cumprir os critérios de diagnóstico de incapacidade intelectual, os défices no funcionamento adaptativo devem estar diretamente relacionadas com os défices intelectuais descritos.

O DSM-V define quatro graus de gravidade: ligeira, moderada, grave e profunda (APA, 2013).

No grau ligeiro (Q.I entre 50 a 75), os indivíduos registam uma maior lentidão em assimilar informação e em aprender competências académicas, conseguindo ser autónomos na fase adulta. No grau moderado (QI entre 35 a 55), com um diagnóstico e intervenção precoces, a maioria consegue desempenhar tarefas a vários níveis com supervisão. No grau grave (QI entre 20 a 40), necessitam quase sempre de supervisão, no entanto, consegue desempenhar tarefas de higiene pessoal e dominar algumas competências de comunicação. No grau profundo (QI entre 20 a 25), com muito apoio, consegue desempenhar tarefas básicas de higiene pessoal. Normalmente, estes indivíduos sofrem de perturbações neurológicas e requerem elevado grau de supervisão.

Embora os graus de gravidade da perturbação do desenvolvimento intelectual possam variar, ao longo do tempo podem verificar-se melhorias significativas no funcionamento intelectual, de tal forma que o diagnóstico de incapacidade intelectual deixa de ser apropriado (APA, 2013). Embora os graus de gravidade possam variar a incapacidade intelectual, em geral, não é progressiva.

O funcionamento intelectual pode ser influenciado por condições médicas ou genéticas subjacentes ou condições concomitantes.

A intervenção precoce e contínua realizada com crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual pode melhorar o funcionamento adaptativo ao longo da infância e da idade adulta (APA, 2013)

De acordo com a APA (2013), a incapacidade intelectual tem uma prevalência global na população geral de aproximadamente 1% e as taxas de prevalência variam com a idade.

A prevalência de incapacidade intelectual grave è aproximadamente 6 em cada dez mil pessoas.

Ao nível da intervenção, segundo Paasche, Gorrill, Strom (2010), a criança com incapacidade intelectual deve relacionar-se com crianças cujos comportamentos e capacidades adaptativas têm um nível de desenvolvimento adequado à idade, pois

permite adquirir importantes competências sociais e adaptativas, através da observação e interação.

3.2 Multideficiência

A multideficiência surge como uma das condições que mais controvérsia tem gerado no que respeita à inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular.

As definições apresentadas sobre a multideficiência, nem sempre são muito claras.

Segundo Orelove, Sobsey e Silberman (2004) e Saramago et al. (2004), citados por Pereira (2008, p.9), as crianças com multideficiência:

(...) apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou domínio sensorial (visão e audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Por sua vez e segundo Sousa (1995, p.35-40),

(...) ser multideficiente é quase sempre, sinónimo de dependência total e absoluta dos cuidados dos outros (técnicos, familiares...). Investir pedagogicamente num caso de multideficiência implica promover a sua autonomia e integração.

Em Portugal, atualmente, é utilizado o termo multideficiência, de acordo com o documento do Ministério da Educação- Unidades Especializadas em Multideficiência- Normas Orientadoras (DGIDC, 2005), que considera os alunos com multideficiência aqueles que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou domínio sensorial (visão ou audição) e que podem, ainda, exigir cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em grande risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Ao longo dos anos o conceito de multideficiência tem apresentado alterações correspondentes a distintos pontos de vista, pois pela revisão da literatura nacional e internacional pode-se verificar que a definição deste conceito não é consensual,

modificando conforme o autor e o país, coincidindo no facto de referirem que as pessoas com multideficiência apresentam acentuadas limitações a vários níveis, tem necessidades muito específicas e requerem apoio permanente.

De acordo com Contreras e Valencia (1997), a multideficiência é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial.

Chen e Dote-kwan (1995), citados por Ferreira (2009), afirmam que a associação de diferentes problemas resultará em necessidades únicas e excepcionais.

Bairão (1998), indica que multideficiência abrange os alunos que apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma deficiência intelectual de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial ou motora.

Nunes (2002), acrescenta que multideficiência é mais do que uma simples combinação ou associação de deficiências, pois a interação presente entre os diferentes problemas influi no desenvolvimento do indivíduo, no seu funcionamento em distintos ambientes e nas aprendizagens.

De acordo com Pereira (2008), é comum verificarem-se nesta população, acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, acentuadas dificuldades na comunicação e linguagem, onde se destacam dificuldades na produção de mensagens orais e na receção das mesmas, a interação verbal com os seus pares e o acesso à informação. Ao nível das funções motoras destacam-se as dificuldades na mobilidade. Estas características, leva-os a desfrutar de um número reduzido de colegas e a ter acesso a menos ambientes e experiências significativas, daí que necessitem de constante estimulação, de múltiplas e diversificadas oportunidades de interação com os seus pares para que comuniquem com eles.

Para Vlaskamp e van der Putten (2009, p.874) a severidade e a extensão das limitações apresentadas pelos alunos com dificuldades intelectuais e multideficiência torna-os:

“ (...) um grupo vulnerável, com uma forte ou total dependência em termos de apoio pessoal para a manutenção dos cuidados de saúde física, educação, estimulação e recreação”.

De acordo com Pereira (2008), as maiores dificuldades da criança com multideficiência no que concerne à atividade e participação, situam-se ao nível dos

processos de interação com o meio ambiente, da compreensão do mundo envolvente, da seleção dos estímulos relevantes, da compreensão e interpretação da informação recebida, da aquisição de competências, de concentração e atenção, do pensamento, da tomada de decisões sobre a sua vida e a resolução de problemas.

Segundo Orelove e Sobsey (2004), os indivíduos com multideficiência exigem uma intervenção educativa diversificada e diferenciada perante combinações de necessidades médicas, físicas, educativas, sociais e emocionais.

As crianças e jovens com multideficiência apresentam, assim, necessidades educativas especiais de alta intensidade e baixa frequência, resultantes das limitações acentuadas a nível motor, e/ou sensorial, comunicativas, as quais se vão refletir em graves dificuldades no processo de ensino aprendizagem, bem como ao nível da atividade e participação nos diferentes ambientes em que estão inseridos.

Assim sendo, o desafio principal consiste na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores, potenciando um envolvimento ativo em atividades da vida real, centrando o currículo no desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação e mobilidade, com vista à aquisição do máximo de autonomia possível.

Motivado pelos constantes avanços na medicina, apesar de todas as dificuldades subjacentes, permitem que crianças e jovens com multideficiência possam estar nas escolas, ainda que com baixa incidência e prevalência.

3.3 Inclusão de alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual e Multideficiência na Escola Regular

Atualmente, as propensões em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão visivelmente no sentido do desenvolvimento de uma *Escola para Todos*, no âmbito da escola inclusiva. Defende-se uma estrutura educativa de suporte social que a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que auxilie as

aprendizagens, fomentando uma educação diferenciada que atenda às necessidades individuais de cada aluno.

A todas as crianças assiste o direito de serem educadas, mesmo que as suas características lhes impossibilitem o acesso à educação, pelo que se deve alargar a todas as crianças e jovens as oportunidades de acesso à escola e de progressão na aprendizagem.

Na Declaração de Salamanca (1994, p.4) é referido que:

“ (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças(...). O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações”.

A escola apresenta-se como um modelo preferencial para a educação de crianças com NEE, esta vai receber uma grande diversidade de alunos, pelo que deve estar organizada e preparada para lhes conceder uma pluralidade de respostas, se atendermos ao fato de que a escola, não tem como única função transmitir saberes, detém também responsabilidade no desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Neste sentido, Santos (2007, p.19), afirma que:

“ A função primária da escola é tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar”.

De acordo com os princípios em que se alicerça a inclusão, a escola deve identificar as necessidades individuais, adequando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos.

A inclusão de alunos com NEE, nas escolas de ensino regular, tem gerado alguma controvérsia e muita investigação no campo da educação, pois, não é raro ouvir dizer que a escola regular não está preparada para receber no seu seio alunos com problemáticas tão específicas, como é o caso da Multideficiência e as Perturbações de Desenvolvimento Intelectual, particularmente, as de grau grave e profundo. Esta sensação de falta de preparação, não se prende apenas com as características físicas da escola, segundo Kronberg (2003, p.50), poderá também passar um pouco pelos professores “que prestam serviços a alunos com necessidades educativas especiais em classes de ensino regular, muitas vezes não se sentem seguros quanto à atitude a tomar

em determinadas situações...”. Por outro lado, por vezes é aconselhado o seu encaminhamento para a escola especial ou instituição, por se considerar que é o local mais apropriado, por reunir condições adequadas ao atendimento destes alunos, tais como: o número reduzido de alunos por turma, classes homogéneas, pessoal habilitado, currículo adaptado, equipa multidisciplinar, mais recursos materiais e pedagógicos adaptados, ainda que muitas vezes sejam criticadas por reduzirem as interações do aluno com NEE com outras crianças sem NEE.

Os alunos com NEE podem necessitar e têm o direito de auferir de apoios adequados que permitam desenvolver as suas capacidades, visando a sua plena integração na sociedade, com maior grau de autonomia possível, num ambiente escolar inclusivo, pelo que o grupo de alunos com Perturbações de Desenvolvimento Intelectual e alunos com problemática de multideficiência, não podem ser encarados como uma categoria individual particular devido à sua heterogeneidade, pois pelas suas distintas limitações, terão de ter uma resposta diferenciada nas diversas categorias das NEE.

Atualmente, temos vindo a assistir a uma implementação gradual da escola inclusiva que visa potenciar a estes grupos específicos de alunos um atendimento o mais normalizante possível, tentando potenciar as suas aptidões, qualidades e diferenças no contexto educativo. Neste sentido, Nunes e Amaral (2008, p.6), salientaram ainda que:

(...) se a escola é para todos e se todos os alunos têm direito a frequentar a escola, os alunos com multideficiência têm que ser incluídos neste grupo e a escola tem que desenvolver processos de resposta adequada.

O desenvolvimento atual, de abordagens funcionais, defendem a ideia de que estes grupos de alunos com problemáticas tão específicas podem ser educados, pretendendo-se adaptá-los ao mundo que os rodeia através do desenvolvimento de capacidades adaptativas, funcionais, facilitadoras da sua interação com pessoas e ambientes, garantindo, assim uma qualidade de vida.

Segundo Saramago et al, (2004), desde sempre, a experiência e interação sociais constituíram uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências verdadeiras em ambientes naturais e a interação com pessoas nesses ambientes possibilitam às crianças e jovens o acesso à informação diversificada, a qual serve de alicerce ao seu desenvolvimento cognitivo e socio emocional. Neste sentido, a criança tem acesso à informação e interage com aqueles que se mobilizam nos

diferentes ambientes da vida que frequenta, pelo que as aprendizagens que adquirem poderão ser na sua maioria espontâneas.

Segundo Nunes e Amaral (2008, p.9), o sucesso e a eficácia da intervenção educativa implicam:

(...) desenvolvimento de um trabalho de equipa (...) garantindo ao aluno reais oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, e desenvolvendo aprendizagens a partir dessas interações.

Na realidade, incluir crianças e jovens com problemáticas tão específicas é um grande desafio para as escolas, pois estas, têm que desenvolver ambientes de aprendizagem que tenham em atenção as mais variadas necessidades individuais de cada aluno.

Nunes e Amaral (2008), referem que toda e qualquer generalização sobre inclusão que não vise a diversidade de necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno poder-se-á distanciar dos seus verdadeiros objetivos. Relativamente aos alunos com problemáticas tão complexas como a multideficiência e as perturbações de desenvolvimento intelectual, particularmente as de grau grave e profundo, o êxito da inclusão está na capacidade de reconhecer as necessidades do aluno e da família, modelos de resposta às necessidades evidenciadas e ainda o comprometimento de todos os envolvidos, destacando-se os profissionais de educação.

Ainda segundo Correia (2008 a, 2013), a inclusão pode ser definida como o atendimento aos alunos com NEE, incluindo as NEE severas, o princípio da *Escola Inclusiva* deverá ter sempre em consideração um processo de ensino/aprendizagem que deve ter em conta as problemáticas do aluno, sobretudo se este revela um grande afastamento face aos objetivos curriculares.

Batista (2010, p.135) refere que:

“ (...) Todos são educáveis, todos podem aprender desde que as aprendizagens sejam organizadas à medida de cada um”.

A inclusão remete para um processo que implica a participação de todos os alunos nas turmas de ensino regular. No entanto, autores como Kauffman e Lopes (2007), são bastante cautelosos quanto à inclusão de todos os alunos nas classes regulares, afirmando que os alunos não estão incluídos apenas porque se sentam ao pé

de outros na mesma sala de aula. Estes autores defendem um *continuum* de serviços educativos que passam de esporádicos, em sala de aula regular, até continuados, em escolas especiais, dependendo do tipo de deficiência e suas exigências, quer quanto á especificidade, quer quanto á intensidade. Estes autores aceitam, deste modo, o processo inclusivo como resposta que não se refere exclusivamente à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular, entendendo o desenvolvimento dos indivíduos como um processo multifatorial.

Correia (2010), argumenta ainda, que a inserção do aluno com NEE severas deve realizar-se “sempre que isso seja possível”, salvaguardando as situações em que essa atitude não é a mais adequada para certas crianças.

A inclusão de alunos com problemáticas tão específicas na escola regular é uma realidade presente. E neste âmbito, a escola deve constituir-se como um local cuja principal prioridade é o desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas, especializadas e preparadas no sentido de promover a inclusão de todos os alunos num único sistema, garantindo o sucesso dos mesmos, aos níveis: académico e social e da autonomia.

3.3 A Formação de Professores para a Intervenção de Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Multideficiência

A singularidade dos alunos com problemáticas de Perturbação de Desenvolvimento Intelectual e Multideficiência impõe a existência de diversos recursos humanos, que estes possuam competências e conhecimentos específicos e que trabalhem em equipa, de modo a diminuir os seus sentimentos de isolamento e a procurar resolver os problemas conjuntamente.

Quanto às competências e aos conhecimentos no âmbito da multideficiência por parte desses professores, embora estes possam ter formação especializada, são raros os que dispõe de uma formação sólida nesta área (Amaral & Nunes, 2008). Assim, é problemático o fato de muitos desses professores não disporem de formação adicional suficiente que lhes permita responder adequadamente às necessidades específicas destes

alunos, o que acaba por constituir mais um desafio à sua educação, constituindo-se, por vezes, numa tarefa demasiado exigente para estes professores.

Neste sentido, responder de forma adequada à multiplicidade e heterogeneidade de necessidades que estes alunos apresentam, significa promover respostas educativas que os ajudem a participar o mais ativamente possível nas aprendizagens, assim como, a sentirem-se aceites pelos seus pares e pela comunidade (DGIDC, 2005).

Segundo Saramago, Gonçalves e Duarte (2008), todas as propostas educativas devem se apoiar num modelo centrado em atividades, colocando a tónica em atividades naturais nos seus vários contextos de vida, promotora de oportunidades reais de comunicação, possibilitando a apropriação de conceitos que sejam significativos para a criança, permitindo uma reciprocidade nas relações afetivas.

Ainda segundo os mesmos autores:

“ A mudança para o paradigma de intervenção centrada em atividades reais pressupõe repensar objetivos, modelos, metodologias e ferramentas pedagógicas. Implica igualmente colocar em ação processos cíclicos de avaliação-planeamento-implementação-monitorização-avaliação que se pretendem dinâmicos, individualizados, participados por todos os intervenientes, sistemáticos e inclusivos em todos os seus momentos”(p.13).

Na ótica de Amaral e Nunes (2008), é importante que os profissionais entendam a noção de aprendizagem em contexto real, que orientem a intervenção para a participação e atividade, isto é, deve ser orientada por modelos que se centrem na atividade e não apenas no desenvolvimento. As ações devem ser percecionadas numa perspetiva do alargamento do seu envolvimento em ambientes significativos, proporcionando experiências diversificadas que ajudem a criança/jovem a ser aceite pela comunidade e família, a ser respeitado, a sentir segurança, a ter pessoas significativas com quem interagir e, por fim, a tornar-se o mais autónomo possível, proporcionando ainda, a aprendizagem. Neste sentido, os mesmos autores referem ainda, que possuir formação adequada constituiu, um fator chave para o sucesso da educação destes alunos.

Face às dificuldades destes alunos, ao nível da linguagem e comunicação com os pares e adultos, as mesmas têm um impacto muito forte no controlo do ambiente que os rodeia e repercute-se no seu desenvolvimento social (Nunes, 2008). O fato de um

número de alunos exigir auxílio para se deslocar, faz com que mostrem dificuldades em aprender de forma incidental. Deste modo, é preciso ensinar-lhes os aspetos mais simples e básicos, dar-lhes apoio, ajudá-los a ter acesso ao mundo que os rodeia; perceber o que se passa á sua volta. Estas circunstâncias implicam que os professores tenham maior disponibilidade e conhecimentos mais específicos.

Ainda de acordo com Nunes e Amaral (2008), a abordagem educativa deve ser individualizada, para responder às necessidades do aluno e toda a intervenção deve ter por base a frequência de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados, de modo a que sejam criadas condições de estabilidade emocional, para que estas crianças possam intervir, participando nas atividades e estabelecendo interações com pessoas relevantes, pares e adultos.

Neste sentido, numa Escola Inclusiva não há lugar à homogeneidade, è necessário incluir o conceito de diversidade pedagógica e curricular, em que as respostas educativas são orientadas tendo em conta as necessidades e características individuais de cada aluno. Exigindo um trabalho diferenciado e diferenciador, considerando as especificidades de cada aluno (Correia, 2010).

O sucesso e a eficácia da intervenção educativa com as problemáticas aqui referidas, implicam o desenvolvimento de um trabalho de equipa, pressupondo a utilização de um modelo holístico, de base ecológica, que garanta a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas e oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos sociais em que se insere, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações.

Segundo Leitão (2010, p.20), os professores devem procurar:

“estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.”

Morgado (2010), refere que o desenvolvimento de processos educativos de qualidade, portanto inclusivos, passará definitivamente, pela capacidade demonstrada pelo professor, no sentido de introduzir progressiva e estruturadamente formas de diferenciação nos seus processos de trabalho.

Surge assim, a necessidade de passarmos de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem. O docente deverá compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar aprendizagens individualizadas, definidas tendo em conta as dificuldades que o aluno apresente (Jesus & Martins, 2000).

Segundo Morgado (2004, p.27),

“ (...) compete à escola assumir a responsabilidade de ajustar e adaptar os seus métodos de trabalho e formas de organização, de modo a acolher todos os alunos, estabelecendo uma prática que procura, efetivamente, operacionalizar os princípios de equidade e igualdade de oportunidades”.

Isto é a capacidade de diferenciar pedagogicamente. Por outro lado, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento necessário para que este possua capacidade de resposta à heterogeneidade dos seus alunos, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Correia, 2010).

Deste modo, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos e pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais (Boavida & Ponte, 2002).

A colaboração e articulação entre professores, nomeadamente entre o professor da educação especial e os professores do ensino regular assume aqui grande importância.

Neste sentido, os professores devem ser profissionais autónomos, reflexivos, críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados para investigar, melhorando a sua prática.

Em estudos realizados, Silva (2009); Correia (2013) e Silva et al. (2013), referem que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar respostas a todos os alunos no contexto sala de aula.

Perante o que foi referido, a formação dos professores apresenta-se como um pilar fundamental na criação e desenvolvimento de respostas educativas de qualidade para estes alunos, com características tão específicas. É preciso intervir, não só em termos de formação inicial, mas também na formação contínua e especializada,

devendo-se considerar igualmente a formação ao nível da escola. Para além do papel que as universidades podem exercer em termos de investigação, produção de materiais e elaboração de programas de formação, a troca de experiências entre quem trabalha nesta área pode constituir um indicador relevante. A criação de redes de apoio é uma das possibilidades de operacionalizar essa troca e de permitir a acessibilidade a informação particular (como as problemáticas da Multideficiência e as Perturbações do Desenvolvimento Intelectual), podendo estas constituir momentos de formação.

Segundo Downing (2008), a concretização deste objetivo, implica que as escolas e os diferentes serviços se envolvam neste processo. Neste sentido, as competências e os conhecimentos exigidos aos docentes que trabalham com alunos com estas problemáticas, constituem em si, também um desafio à concretização de uma *Escola para Todos*.

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Problemática

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), uma investigação é algo que se procura conhecer, tendo como preocupação inicial, eleger o objeto de estudo e delimitar, tanto quanto possível, a problemática a estudar. O investigador deve estabelecer um fio condutor tão claro quanto realizável de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência.

O sistema educativo português rege-se, atualmente, pelo princípio emanado da Declaração de Salamanca: *Educação para Todos*, a mesma reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos no quadro do sistema regular de educação.

As alterações de ideologias a nível mundial trouxeram alterações na educação e legislação portuguesas quer a nível nacional, como a nível regional. Deste modo, alunos, que devido às suas problemáticas, eram educados em instituições de ensino especial passaram a frequentar estabelecimentos de ensino público regular e a serem parte integrante de uma turma.

Com a publicação do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o mesmo prevê a inclusão de alunos com problemáticas, como a multideficiência, em escolas do ensino regular. Decorrendo deste Decreto, a nível nacional, foram criadas as Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira congénita.

À semelhança do que se verificou em Portugal continental, na Região Autónoma da Madeira a inclusão educativa de crianças e jovens com NEEs, também conheceu um longo trajeto. O Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro, pretende orientar as políticas, a ação e a visão estratégica da Região Autónoma da Madeira à luz das concretizações verificadas no contexto internacional e compatíveis com o regime em vigor no espaço nacional.

Neste sentido, de modo a dar resposta às necessidades tão específicas dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, podem ser implementadas Unidades de Ensino Especializado, conforme o exarado no artigo 7º do supracitado Decreto Legislativo Regional.

No contexto da Região Autónoma da Madeira, as Unidades de Ensino Especializado devem ser entendidas, como um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de educação e ensino, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada para estes alunos e pretende que os mesmos, tenham acesso aos meios e recursos que lhes permita realizar aprendizagens significativas e que possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais.

Perante o que foi referido e atendendo ao contexto da Região Autónoma da Madeira, atualmente, verifica-se no seio das escolas, uma maior heterogeneidade de alunos, com ritmos e capacidades de aprendizagem diversificados. Esta realidade coloca novos desafios para as escolas e em particular, para os professores que nela trabalham, no que respeita ao desenvolvimento da sua plena inclusão, por forma a adequar e desenvolver respostas educativas de qualidade, que garantam o sucesso de todos os alunos, sem exceção.

A concretização do conceito inclusão, afirma-se como um processo inovador e como processo de inovação, surgem dilemas individuais e estruturais, quer ao nível de posturas, atitudes, disposições, práticas, quer ao nível de estruturas físicas e humanas.

Para Kauffman e Lopes (2007), ” a inclusão é uma variável que suscita pontos de vista e respostas diferentes”.

Marchesi (2004), refere que a cultura escolar constitui-se como um pilar fundamental para a inclusão. Neste sentido, e em particular, os professores, a forma como percebem a inclusão e as atitudes que demonstram, são determinantes para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

Atendendo à realidade que se assiste nos dias de hoje, na Região Autónoma da Madeira, num contexto escolar específico, motivado por interesses pessoais e profissionais referidos anteriormente, torna-se, deste modo, necessário conhecer, analisar e compreender quais são as perceções dos professores, face à inclusão de crianças e jovens com problemáticas tão específicas como, a multideficiência e a

incapacidade intelectual e também à Unidade de Ensino Especializado, como resposta educativa para estes alunos. Aferindo-se ainda, a percepção dos mesmos, acerca da formação necessária para trabalhar com estes alunos.

Para Quivy e Campenhoudy (2005, p.120):

“ Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.”

No que concerne às questões de investigação, estas devem ser explícitas e direcionadas ao assunto que se pretende estudar, devendo ser interrogativas, claras e inequívocas por forma a ter uma única interpretação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Perante o exposto na revisão da literatura e face a motivações profissionais e experiência prática acumulada, formulou-se a seguinte questão de investigação:

P- Quais as percepções dos professores sobre a Unidade de Ensino Especializado na escola, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes?

4.2 Objetivos

Os objetivos indicam o que o autor pretende alcançar e as metas a serem atingidas na pesquisa. O objetivo geral está ligado a uma visão global e abrangente do tema, relacionando-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenómenos e eventos, quer das ideias estudadas (Marconi & Lakatos, 2007).

Assim foi definido o seguinte **objetivo geral** deste estudo:

O – Analisar as percepções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclos, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Ensino Especializado na mesma.

Deste objetivo decorreram os seguintes **objetivos específicos**:

OE1 - Analisar se a Unidade de Ensino Especializado é na percepção dos professores a melhor resposta educativa, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

OE2 – Conhecer a percepção dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

OE3 – Compreender qual a percepção dos professores face à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situação de multideficiência.

4.3 Hipóteses

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a melhor forma de conduzir uma investigação com ordem e rigor passa pela sua organização em torno de hipóteses, uma vez que são estas, que apontam o caminho da procura, imprimindo um fio condutor à investigação e fornecendo o critério para recolha de dados que as confrontará com a realidade. Sendo uma hipótese uma proposição provisória, é necessário que seja verificada.

Neste sentido, deve ser expressa sob uma forma observável, havendo a possibilidade de ser validada ou refutada. Neste ultimo, caso só exista a possibilidade de refutação de uma hipótese se a mesma admitir enunciados contrários aos verificados, apenas se podendo infirmar após a verificação oposta (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1 – Os professores com formação no âmbito das NEEs, que desempenham funções na educação especial e os professores com experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE, revelam maior concordância do que os outros, relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

H2 – O género, a idade e o grau de ensino dos professores, influenciam as perceções dos mesmos face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

H3 – O grau académico dos professores, influencia a importância atribuída à formação para o ensino destes alunos.

4.4 Método

A metodologia de um estudo é a delimitação de vários procedimentos a adotar nas diversas fases da investigação, com o objetivo de proporcionar ao investigador a estratégia que lhe permita seguir a melhor direção, tendo em conta a problemática em questão.

Neste sentido, a fim de se garantir um processo sistematizado e científico na sua condução, inicialmente, o procedimento metodológico passou pela definição da temática a analisar e do problema a abordar. Posteriormente, foram especificados os objetivos, as hipóteses e a população alvo e, seguidamente, considerada a forma de recolha de dados.

Neste contexto é também crucial selecionar o tipo de abordagem a utilizar, optou-se por um estudo incluído na categoria de investigação descritiva. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), esta área da investigação procura estudar, compreender e explicar a situação atual do fenómeno que pretendemos estudar. Não experimental, dado que não se pretende manipular fatores, nem executar qualquer controlo das variáveis, apenas se pretende estudar, compreender a situação atual do objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

O objetivo de um trabalho de investigação, passa, entre outros aspetos, pela produção de conhecimentos, sendo para tal, fundamental, a eleição do método adequado para a compreensão e descrição da realidade a estudar.

Atendendo à natureza da questão, ao tema, ao problema a investigar e ao instrumento selecionado para recolha de dados, optou-se por uma metodologia essencialmente quantitativa.

No método quantitativo, a investigação orienta-se para a produção de proposições generalizáveis e estatisticamente comprovadas e generalizáveis a outras populações (Fortin, 2009). É pois um processo dedutivo pelo qual, os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos relativamente às variáveis em estudo (Fortin, 2009).

Segundo Almeida e Freire (2003, p.27) “A investigação busca aqui as regularidades e leis explicáveis através dos esforços colocados na objetividade dos procedimentos e na quantificação das medidas”.

A recolha de dados foi feita, através de um inquérito por questionário com uma abordagem essencialmente quantitativa. Com a abordagem quantitativa, pretendeu-se fazer a caracterização socioprofissional dos professores que compõe a amostra; conhecer as suas perceções face á inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, à resposta educativa dada a estes alunos, à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência e estabelecer relações entre as variáveis.

4.5 População e Amostra

O processo de amostragem constitui outro processo fulcral no processo de investigação, o qual é caracterizado pela seleção de um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população com o intuito de se recolher informações relacionadas com a problemática em estudo, de tal forma a que a população inteira seja representada neste grupo (Fortin, 1999).

Segundo Fortin (1999, p.2002), “ Uma população è uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”.

A amostragem deste estudo pode ser caracterizada como uma amostragem não probabilística, sendo a população selecionada de forma não aleatória. Procurou-se constituir a maior amostra possível. Segundo Almeida e Freire (2008), a seleção de uma boa amostra è um aspeto fundamental de toda e qualquer investigação.

A população alvo do presente estudo, foi constituída pelo total dos 200 professores, que exercem funções numa escola básica do 2º e 3º ciclos, na área geográfica do Funchal.

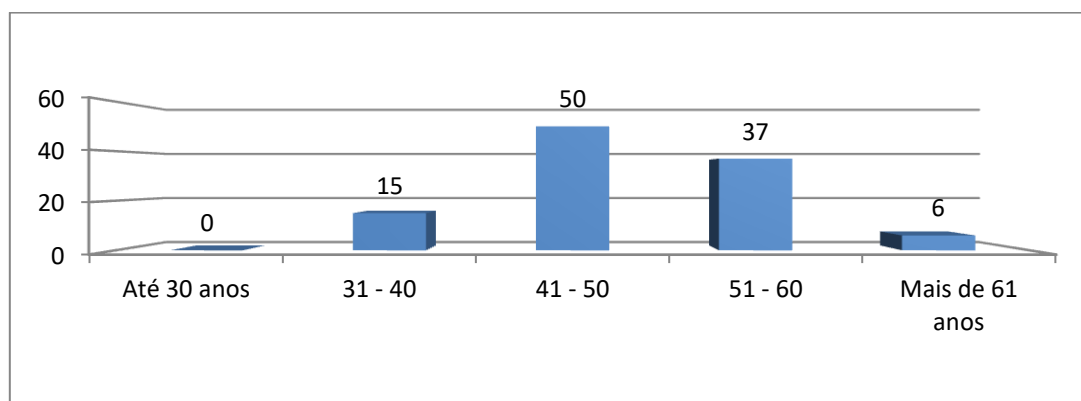
A amostra recolhida foi de 108 professores, que exercem funções no contexto referido, que responderam voluntariamente ao questionário disponibilizado na internet através do *Google forms*. Correspondendo a 54% da totalidade dos docentes.

De forma a caracterizar os elementos da amostra, foi tida em conta a informação constante na primeira parte do questionário. Para tal, foram considerados os seguintes indicadores: idade, género, grau académico, formação no âmbito da Necessidades Educativas Especiais, grau de ensino, funções desempenhadas, conhecimento da UEE, experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE.

No que concerne à caracterização global da amostra, recorreu-se às frequências absolutas e relativas, sendo utilizados gráficos para melhor explicitação visual dos resultados.

No que se refere à caracterização do universo inquirido, em relação à idade, apresentam-se os seguintes resultados.

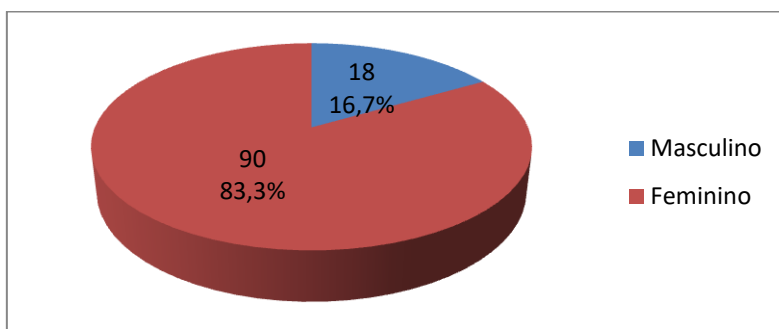
Gráfico 1 – Idade



Como se observa no **gráfico 1**, predominam os professores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos 46,3%; (n=50). Seguindo-se, os professores com idades entre os 51 e os 60 anos 34,3 %; (n=37). No escalão etário dos 31 aos 40 anos de idade encontram-se 13,9%; (n=15). Com mais de 61 anos, encontra-se 5,6%; (n=6). Os mais jovens, com idade inferior a 30 anos, são nulos.

O gráfico seguinte evidencia a caracterização da amostra no que se refere ao género.

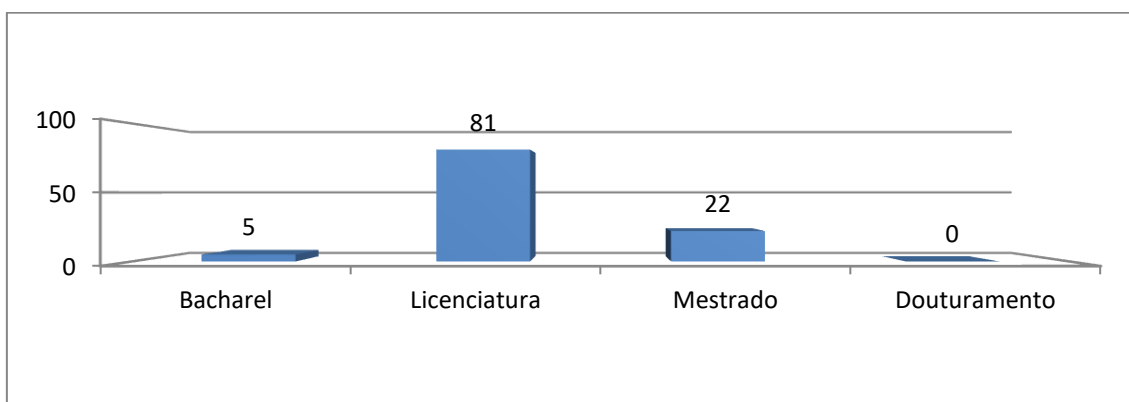
Gráfico 2 – Género



A partir do **gráfico 2**, constata-se que a amostra é constituída maioritariamente por docentes do sexo feminino 83,3%; (n=90). Os restantes 18 são do sexo masculino, correspondendo a 16,7% da amostra.

A seguir, são apresentados os resultados relativos à caracterização da amostra, quanto ao grau académico.

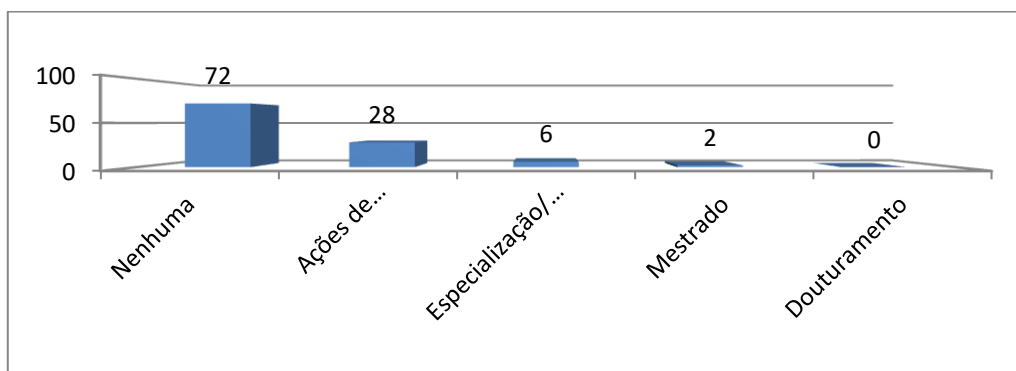
Gráfico 3 – Grau académico



Tendo em conta o **gráfico 3**, observa-se, que a licenciatura é predominante, pois abrange 75%; (n=81) do total de inquiridos. Seguem-se os professores com mestrado 20,4%; (n=22), os com bacharel 4,6%; (n=5) e, por fim, não houve qualquer registo de professores com o doutoramento.

De seguida, são apresentados os dados relativos à formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

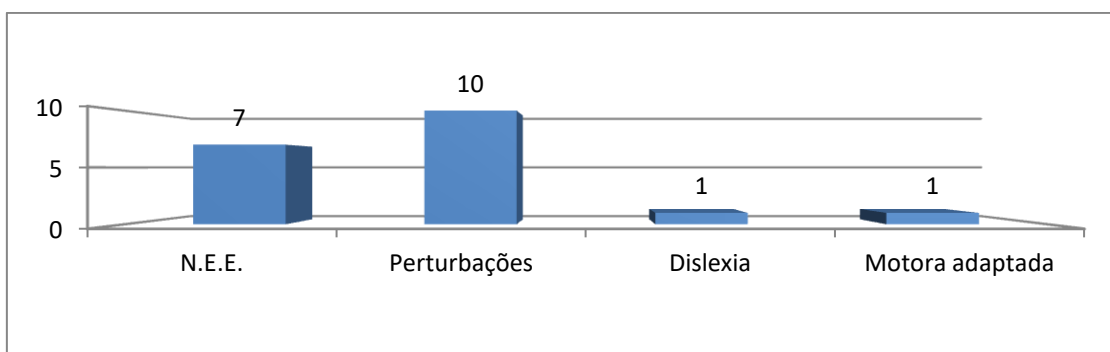
Gráfico 4 – Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais



Pela análise do **gráfico 4**, constata-se que a maioria dos professores não possui formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, com 66,7%; ($n=72$). Dos professores que possuem ações de formação 25,9%; ($n=28$), frequentaram formação na área da Educação Especial, 5,6%; ($n=6$), frequentaram especialização/pós-graduação, 2%; ($n=2$) frequentaram Mestrado na área da Educação Especial.

O gráfico seguinte, remete-nos para os domínios da formação no âmbito das Necessidades educativas Especiais.

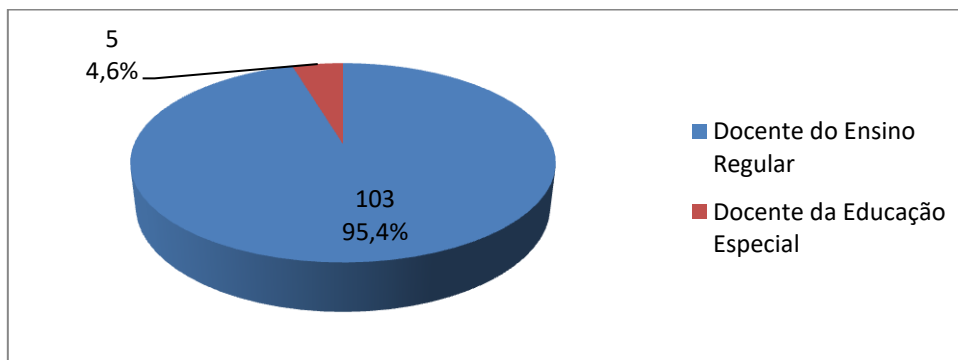
Gráfico 5 – Domínios da Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais



Pela análise do **gráfico 5** constata-se, que das dezanove pessoas que responderam à questão, dez afirmaram ter formação na área das perturbações, sete nas diferentes áreas das Necessidades Educativas especiais, uma na área da dislexia e outra na área da atividade motora adaptada.

Quanto à caracterização dos docentes, de acordo com as funções que desempenham, optou-se por dividir os professores em dois tipos, professor do ensino regular e professor da educação especial. O gráfico seguinte mostra os resultados obtidos.

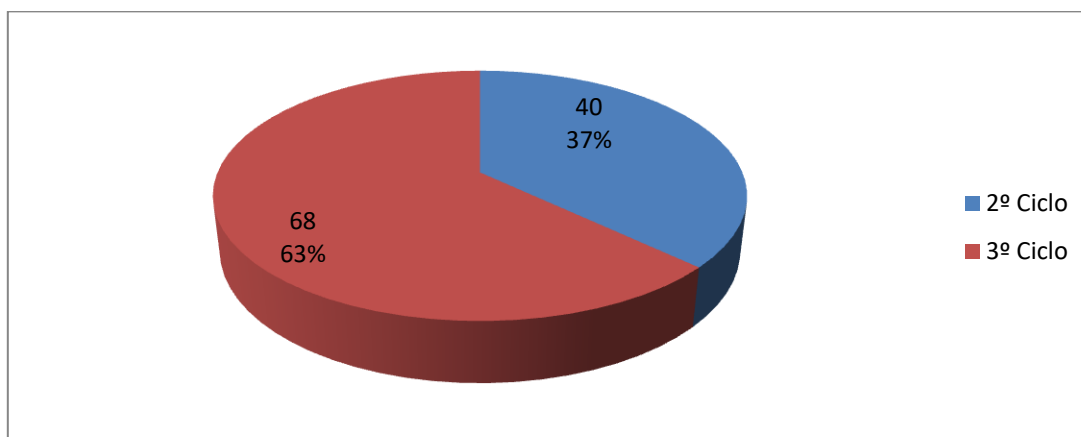
Gráfico 6 – Funções desempenhadas



De acordo com **gráfico 6**, verifica-se que 95,4%; (n=103) dos professores são professores do ensino regular e 4,6%; (n=5) são professores de educação especial.

No que diz respeito à caracterização dos docentes, de acordo com o grau de ensino que lecionam, apresentam-se os seguintes dados.

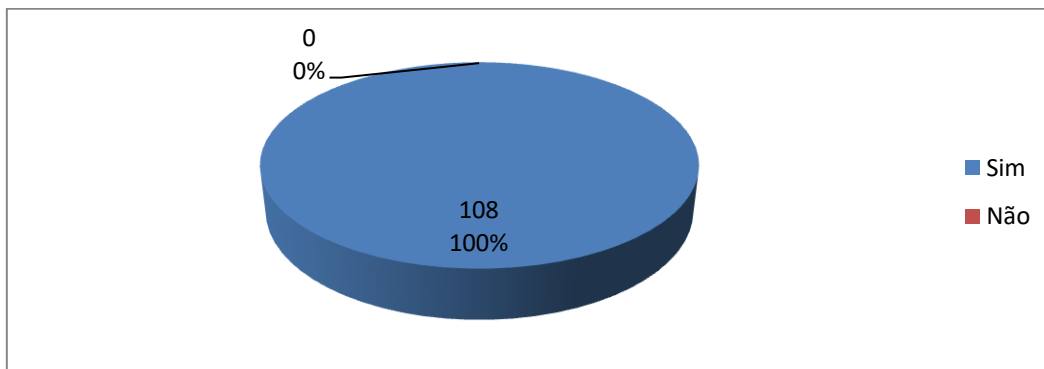
Gráfico 7 – Grau de Ensino



De acordo com **gráfico 7**, verifica-se que, a maioria 63%; (n=68) dos professores lecionam o terceiro ciclo e 37%; (n=40) lecionam o segundo ciclo.

A seguir, são apresentados os resultados relativos à caracterização da amostra quanto ao conhecimento da existência da UEE.

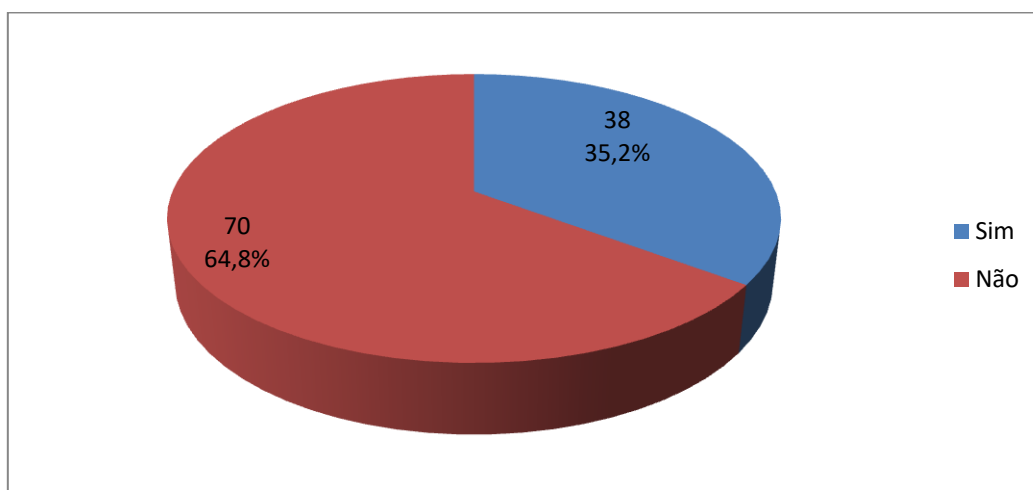
Gráfico 8 – Conhecimento da existência da Unidade de Ensino Especializado na escola



Tendo em conta o **gráfico 8**, observa-se, que a totalidade dos professores que exercem funções nesta escola 100%; (n=108), têm conhecimento da existência da Unidade de Ensino Especializado na mesma.

Relativamente à caracterização da amostra quanto à experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE, apresentam-se os seguintes resultados.

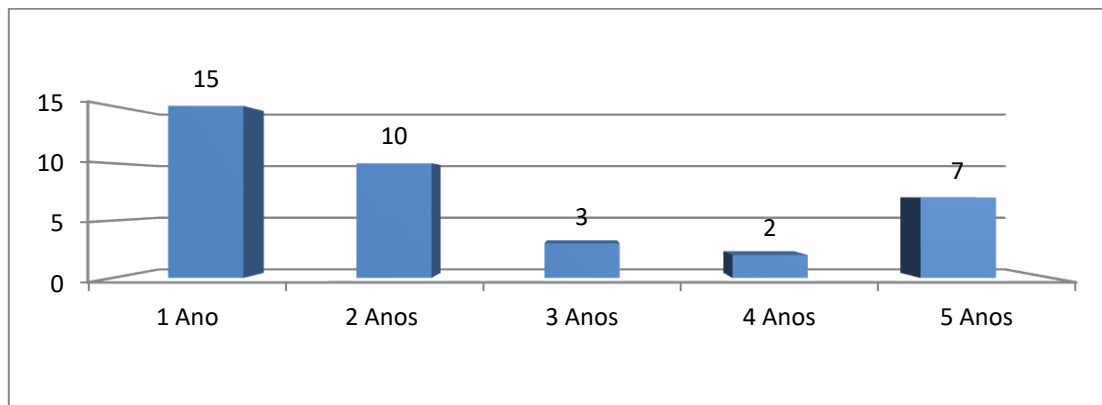
Gráfico 9 – Experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE



Atendendo ao **gráfico 9**, constata-se, que predominam os professores que não possuem experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE, (64,8%; n=70), seguindo-se os professores com experiência profissional, com os alunos referidos (35,2%; n=38).

A seguir, são apresentados os resultados relativos aos anos de experiência profissional a lecionar com alunos que frequentam a UEE.

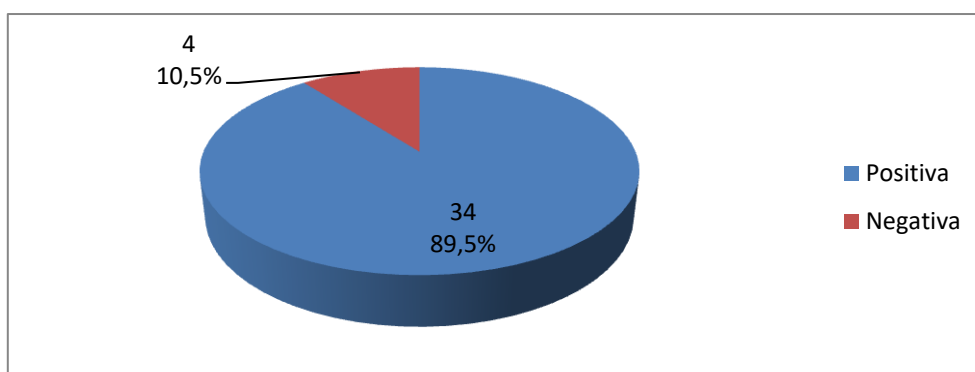
Gráfico 10 – Anos de experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE



A partir do **gráfico 10**, observa-se, que a maioria dos professores que têm experiência profissional a lecionar com alunos que frequentam a UEE, lecionaram 1 ano 40,5%; (n=15), seguida dos professores que lecionaram 2 anos, com 27% (n=10) do total da amostra, seguidamente os que lecionaram cinco anos, com 18,9% (n=7). Os que lecionaram três anos representam 8,1% (n=3) da amostra, por fim com 5,4% (n=2), os que lecionaram quatro anos. De referir que uma pessoa não respondeu à questão.

O gráfico seguinte evidencia a classificação atribuída pelos professores, face à experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE.

Gráfico 11 – Classificação da Experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE



A partir do **gráfico 11**, constata-se que a maioria dos professores classifica a experiência como positiva, 89,5%; (n=34), enquanto, 10,5% (n=4) dos professores, classificam a experiência como negativa.

4.6 Instrumentos e Procedimentos

Com vista à operacionalização da presente investigação, considerou-se para recolha de dados um inquérito por questionário designado, “As perceções dos professores sobre a Unidade de Ensino Especializado numa escola de 2º e 3º ciclo no Funchal, a partir do qual, se pretende analisar as perceções dos professores sobre a Unidade de Ensino Especializado na Escola, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes. Procurando ainda, relacionar as perceções dos professores com os dados socio demográficos dos mesmos.

Como afirma Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário é uma das técnicas mais apropriadas para compreender as opiniões e atitudes, permitindo um diagnóstico das conceções e práticas dos professores, num curto espaço de tempo.

O questionário utilizado foi conseguido com base na literatura (Camisão, 2005; Barroso, 2013).

Na realização do questionário, procurou-se que a linguagem fosse clara, simples e coerente, que permitisse uma interpretação única, afim dos resultados não serem influenciados.

Após a construção do questionário, e de forma a validar o seu conteúdo, este foi sujeito à apreciação de três peritos, Professores Doutores especialistas na área da Educação Especial (**Anexo I**).

Segundo Fortin (2009, p.354), a validação de um questionário corresponde “ ao grau de precisão com o qual o conceito é representado por enunciados particulares num instrumento de medida”.

Após revisão das alterações sugeridas, o instrumento (**Anexo II**), foi experimentado em *pré-teste* num grupo de seis professores que não fariam parte do universo sobre a qual se fez a análise de dados.

Através dos resultados do *pré-teste* foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, a adequação das perguntas, a dimensão do questionário. De modo geral, os participantes referiram que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes, tendo em consideração a temática em estudo. Não

se tendo verificado nenhuma alteração, a versão final do questionário aplicado foi colocado on-line, no *Google forms* (**Anexo III**).

Foi estabelecido contato com a Presidente do Conselho Executivo da escola onde incidiu o estudo, presencialmente e via email, através da carta de apresentação do estudo, onde foi descrito os objetivos do mesmo, solicitada *autorização* para aplicação do questionário aos professores que exercem funções na referida escola e o envio do questionário aos mesmos, através do link referido (**Anexo IV**). Foi entregue ainda, a Declaração de Consentimento Informado (**Anexo V**).

Após rececionada a autorização, via e-mail (**Anexo VI**), a Presidente do Conselho Executivo da Escola, em Conselho Pedagógico, deu conhecimento do estudo à totalidade dos professores que exercem funções na referida escola, enviando aos mesmos, via e-mail, o link de acesso ao questionário.

A recolha de dados efetuou-se entre o mês de fevereiro e março, do ano letivo 2017/2018 (**Anexo VII**).

Refira-se que o questionário é constituído por duas partes. Estas duas partes, são precedidas por uma folha de rosto onde é feita uma breve descrição do objetivo do presente estudo, informando, simultaneamente, que o questionário é anónimo e que a confidencialidade dos dados é garantida.

A parte I, relativa aos dados sociodemográficos dos inquiridos. Integra essencialmente perguntas de resposta fechada, contemplando as questões relativas à idade, género, grau académico, formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, grau de ensino lecionado, funções desempenhadas, conhecimento da existência da Unidade de Ensino Especializado na escola, experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE e classificação da referida experiência. Ainda na parte I do questionário, é integrada uma questão de resposta aberta e que diz respeito aos domínios da formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

A parte II do questionário, integra apenas perguntas de resposta fechada, é composta por trinta itens, seguindo o modelo das escalas de Lickert. De acordo com Fortin (2009), este tipo de escala è considerada uma escala “aditiva”, onde é pedido aos sujeitos que indiquem o nível de acordo ou desacordo relativamente a uma questão, podendo escolher, uma entre cinco possíveis respostas (“ Discordo Totalmente”, “

Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo”, “Concordo Totalmente”). As trinta afirmações apresentadas, vão ao encontro aos objetivos do estudo e destinam-se a obter dados sobre as percepções dos professores de uma escola face, à resposta educativa dada pela Unidade de Ensino Especializado, à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência e à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Deste modo, os itens – 3, 5, 7, 12, 13, 22 e 23 da Parte II, visam analisar se a Unidade de Ensino Especializado é na percepção dos professores a melhor resposta educativa, para alunos com multideficiência e problemas graves de cognição.

Os itens 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29 da parte II, visam analisar as percepções dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Por fim, os itens 20, 25, 27 e 30 da Parte II, visam compreender as percepções dos professores face à formação necessária para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Relativamente ao conjunto de trinta afirmações que constituem a parte II do questionário, foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica máxima discordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo de concordância (1- Discordo Totalmente a 5 – Concordo Totalmente). Os scores foram resumidos através da média e desvio padrão (DP). Caso esses scores sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a três estão associados a concordância.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso ao software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 23.0 para o Windows e do Microsoft Office Excel versão 14.0.

Para a apresentação da estatística descritiva, foram utilizados gráficos e tabelas com valores máximo, mínimos, médias e desvio padrão. Já a análise inferencial contemplou a utilização de testes não paramétricos para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos de professores considerados no estudo. Assim, foi utilizado o teste de Mann – Whitney para a comparação de dois grupos e o teste de Kruskal - Wallis para comparar três ou mais grupos, com uma probabilidade de erro de 0,05.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

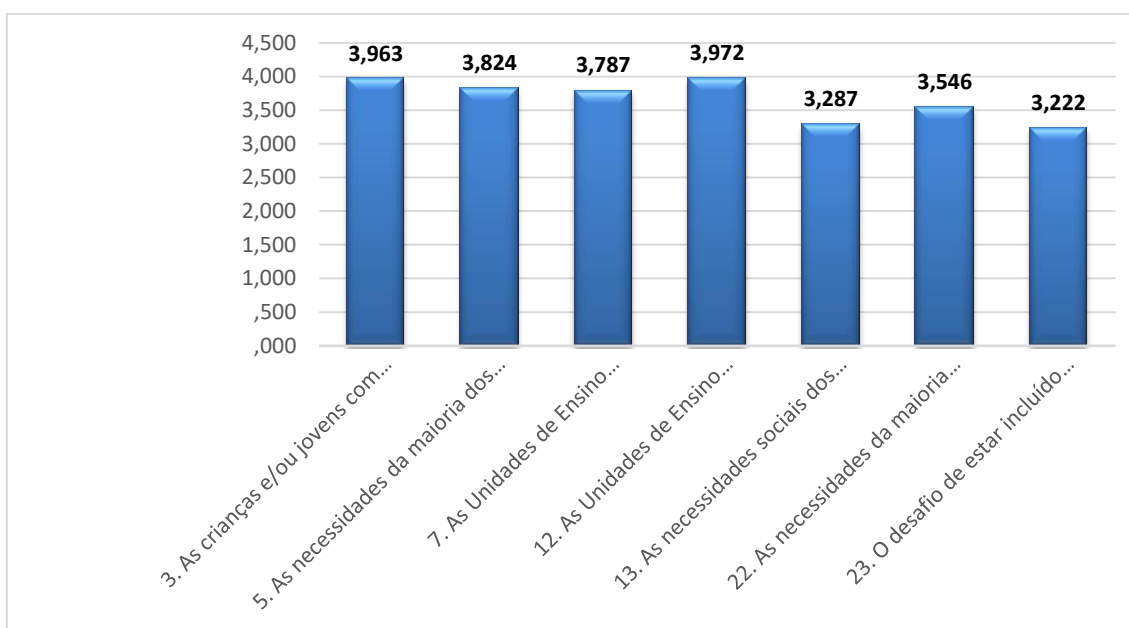
5.1 Apresentação de dados e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados da aplicação do questionário na presente investigação. Optou-se por apresentar os dados e a sua discussão, relacionando-os com os objetivos e hipóteses formuladas, facilitando assim, a sua leitura e compreensão.

Relativamente ao primeiro objetivo, “**Analisar se a Unidade de Ensino Especializado é na percepção dos professores a melhor resposta educativa, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, procedeu-se à análise das respostas dadas pelos inquiridos, tendo-se obtido os seguintes resultados.

No gráfico seguinte, apresenta-se o nível médio de concordância dos professores relativamente a UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Gráfico 12 – Nível médio de concordância dos professores relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência



Pela análise do **gráfico 12**, constata-se que, em geral os professores inquiridos manifestaram valores médios de concordância a variar entre 3,22 e 3,96 para os sete itens considerados.

Os itens “ 3) *As crianças e jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar a UEE pois esta é a melhor resposta educativa*” (3,96) e “ 12) *As UEE são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*” (3,97), apresentam níveis assinaláveis de concordância.

Quanto aos itens “ 23) *O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*” (3,22) e “ 13) *As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula*” (3,29), revelam níveis moderados de concordância.

Face a estes resultados, constata-se que, em geral, os professores revelam concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência. Neste sentido, os professores consideram que os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar a UEE, pois esta, é a melhor resposta educativa e que a mesma, garante a satisfação das necessidades destes alunos. No entanto, é de salientar que de acordo com os níveis de concordância verificados em determinados itens, referentes à satisfação das necessidades sociais e ao crescimento académico destes alunos no contexto sala de aula, junto com a turma do regular, os professores não se mostraram tão perentórios.

Estes resultados são consonantes com os princípios em que se alicerça a inclusão, referidos na Declaração de Salamanca (1994, p.4) “ (...) as crianças e jovens devem estar incluídos nas estruturas destinadas à maioria das crianças (...)”. Neste sentido também Nunes e Amaral (2008, p.6), concluem que “(...) se a escola é para todos e se todos os alunos têm o direito de frequentar a escola, os alunos com multideficiência têm de ser incluídos neste grupo e a escola tem que desenvolver processos de resposta adequada”.

Estes resultados vão ao encontro da legislação em vigor no contexto da RAM (Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M), pois a mesma prevê a operacionalização do princípio da inclusão, através da implementação, nos estabelecimentos de educação e ensino, de uma resposta educativa especializada, adequada às necessidades das crianças e jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, sendo que, de acordo com o artigo 38º do decreto acima referido, devem aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, visando o desenvolvimento e integração social e escolar do aluno, de igual modo, estas devem, promover a participação dos mesmos, nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.

Neste sentido e corroborando com os resultados obtidos Rodrigues e Nogueira, (2011), salientam que as mesmas não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência.

Tendo em conta o objetivo, **“Analisar se a Unidade de Ensino Especializado è na percepção dos professores a melhor resposta educativa, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”**, foi formulada a seguinte hipótese **“H1: Os professores com formação no âmbito das NEEs, que desempenham funções na educação especial e os professores com experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE, revelam maior concordância do que os outros relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**, a qual se divide em 3 subhipóteses.

Assim para a subhipótese **“ H1.1: Os professores com formação no âmbito das NEEs, revelam maior concordância do que os outros, relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”**. Apresenta-se na tabela seguinte, o nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a formação no âmbito das NEEs.

Tabela 1 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a formação no âmbito das NEEs.

Itens	Formação no âmbito das NEEs	N	M ± DP		Mann-Whitney Test
					p
3- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	Sem formação	72	3,92	,884	0,045 *
	Com formação	36	4,06	,893	
5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Sem formação	72	3,76	,778	0,232
	Com formação	36	3,94	,674	
7- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sem formação	72	3,78	,809	0,799
	Com formação	36	3,81	,786	
12- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sem formação	72	3,96	,759	0,877
	Com formação	36	4,00	,632	
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	Sem formação	72	3,15	,816	0,024*
	Com formação	36	3,56	,939	
22- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Sem formação	72	3,58	,765	0,366
	Com formação	36	3,47	,910	
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sem formação	72	3,06	,854	0,003*
	Com formação	36	3,56	,843	

* p < 0,05

Tendo em conta a **tabela 1**, constata-se que, em geral, tanto os professores com formação no âmbito das NEEs, como aqueles que não têm formação específica, consideram a UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, visto que os valores médios de concordância variam entre 3,06 e 4,16.

Quando comparados os dois grupos, verifica-se que diferem significativamente ($p < 0,05$) para os itens, 3) “*As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa*”, 13) “*As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula*” e 23) “*O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*”. Sendo que, foram os professores com formação no âmbito das NEEs, os que se mostraram mais concordantes.

Após a análise da **tabela 1**, verifica-se existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$), para três dos sete itens considerados.

Estes resultados, estão em concordância com os verificados no estudo de Avramidis e Norwisch (2002), que concluem que a formação específica na área da educação especial contribui para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas. Similarmente, outros autores em estudos efetuados também chegam á conclusão que os professores que possuem uma formação complementar à de base (contínua ou especializada), apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos, quando comparados com aqueles que não têm outras formações, (Boer et al., 2010; Coelho, 2012; Silva et al., 2013).

Em oposição, no estudo de Vasconcelos e Coelho (2014), não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos de docentes inquiridos, apesar de se ter registado valores mais elevados nos professores com formação no âmbito das NEEs. Loreman et.al. (2007), chegaram à mesma conclusão quando referem que os professores podem manifestar atitudes inclusivas mesmo sem formação para tal. Neste sentido, Silva (2015), considera que as atitudes não se diferenciam com a frequência de formação na área das NEEs.

No que concerne à subhipótese **“H1.2: Os professores que desempenham funções na educação especial revelam maior concordância do que os outros, relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”**, a tabela seguinte, apresenta o nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo as funções desempenhadas.

Tabela 2 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo as funções desempenhadas.

Itens	Funções Desempenhadas	N	M ± DP		Mann-Whitney Test
					p
3- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	Ensino Regular	103	3,94	,895	0,274
	Educação Especial	5	4,40	,548	
5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Ensino Regular	103	3,80	,746	0,064
	Educação Especial	5	4,40	,548	
7- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Ensino Regular	103	3,79	,788	0,763
	Educação Especial	5	3,80	1,095	
12- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Ensino Regular	103	3,95	,719	0,167
	Educação Especial	5	4,40	,548	
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	Ensino Regular	103	3,25	,871	0,051
	Educação Especial	5	4,00	,707	
22- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Ensino Regular	103	3,54	,802	0,836
	Educação Especial	5	3,60	1,140	
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Ensino Regular	103	3,19	,875	0,147
	Educação Especial	5	3,80	,837	

* p < 0,05

Pela análise da **tabela 2**, constata-se que, quando comparados valores médios de concordância entre professores que exercem funções no ensino regular e na educação especial, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, ou seja, o nível de significância obtido, através do teste de Mann-Whitney foi sempre superior a 0,05.

Estes resultados, vão em sentido oposto aos resultados obtidos nos estudos de Martins (2005); Leitão (2007); Santos e César (2010); Paiva (2012), o qual, se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de docentes inquiridos, apontando que docentes da educação especial com formação especializada revelam atitudes mais de acordo com a inclusão. No entanto, apesar de não se verificar valores de significância relevantes, os resultados obtidos parecem corroborar com os mesmos, uma vez, que foram os professores da educação especial que assumiram sempre maior concordância para todos os itens considerados.

Ainda neste sentido, Morgado (2009), refere nos resultados do seu estudo, que os professores que desempenham funções na Educação Especial estão mais vocacionados e sensibilizados para a implementação de uma filosofia inclusiva, permitindo desenvolver nestes, atitudes mais positivas perante a diversidade.

No que concerne à subhipótese “ **H1.3: Os professores com experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE revelam maior concordância do que os outros, relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, apresentam-se na tabela seguinte, o nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE, obtendo-se os seguintes resultados.

Tabela 3 – Nível médio de concordância relativamente à UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE.

Itens	Experiência de lecionação com alunos que frequentam a UEE	N	M ± DP		Mann-Whitney Test
					p
3- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	Sim	38	3,79	,935	0,115
	Não	70	4,06	,849	
5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Sim	38	3,71	,611	0,092
	Não	70	3,89	,808	
7- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sim	38	3,87	,704	0,586
	Não	70	3,74	,846	
12- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sim	38	3,95	,655	0,672
	Não	70	3,99	,752	
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	Sim	38	3,47	,762	0,090
	Não	70	3,19	,921	
22- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	Sim	38	3,29	,802	0,014*
	Não	70	3,69	,790	
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	Sim	38	3,26	,828	0,912
	Não	70	3,20	,910	

* p < 0,05

Pela análise da **tabela 3**, constata-se que, no geral, o facto de os professores lecionarem ou terem lecionado com alunos que frequentam a UEE, leva-os a terem um grau médio de concordância significativamente diferente ($p < 0,05$) apenas em relação ao item 22) “*As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado*”. Contudo é curioso, pois, são aqueles que não lecionam nem nunca lecionaram a revelarem maior concordância.

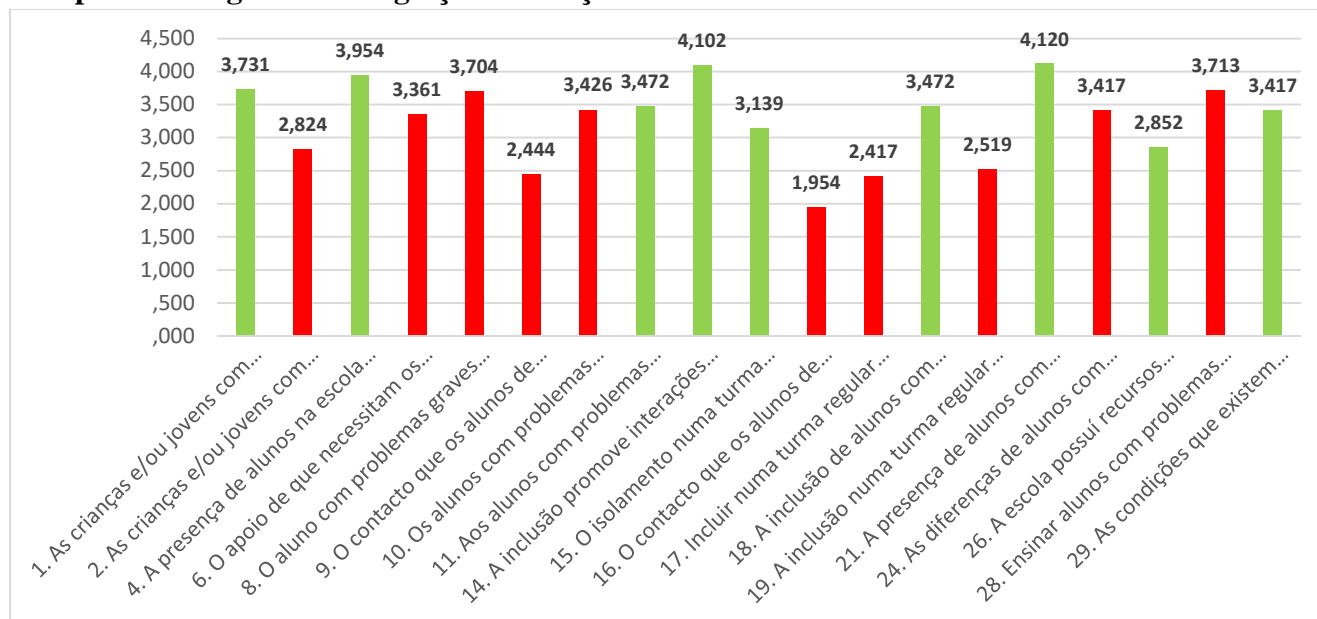
No que diz respeito à influência da variável experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE, na generalidade, não se encontram diferenças estatisticamente significativas. Similarmente, alguns estudos não apontam para qualquer correlação estatisticamente significativa entre a experiência profissional de lecionação e a existência de atitudes mais favoráveis á inclusão (Garcia & Alonso, 1985; Zanandrea & Rizzo, 1998; Agostinho, 2012; Pinto & Pereira, 2012).

Em sentido oposto, outros estudos referem que os professores com experiência profissional de lecionação, são os que revelam atitudes mais favoráveis à inclusão, em comparação com os seus homólogos com menor ou nenhuma experiência (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et. al., 2010; Bolieiro & Coelho, 2014).

Tendo em conta o segundo objetivo, “ **Conhecer a percepção dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, procedeu-se à análise das respostas dadas pelos inquiridos, tendo-se obtido os seguintes resultados.

No gráfico seguinte apresenta-se o nível médio de concordância dos professores relativamente à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Gráfico 13 – Nível médio de concordância dos professores relativamente à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência



Pela análise do **gráfico 13**, constata-se que, em geral, os inquiridos manifestaram face às atitudes positivas, valores médios de concordância a variar entre 3,14 e 4,12 para oito dos nove itens considerados. Sendo que, apenas o item, 26) “*A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*”, apresentou um valor médio de discordância de 2,85.

Em sentido oposto, face às atitudes negativas, constata-se que, em geral, os professores manifestaram valores médios de discordância a variar entre 1,95 e 2,82 para cinco dos dez itens considerados.

Em relação às perceções positivas, constata-se que os itens 21) “*A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos*” (4,12) e 14) “*A inclusão disponibiliza interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças*” (4,10), apresentam níveis elevados de concordância.

Os itens 1) “*As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado*” (3,73) e 4) “*A presença na escola de alunos com*

problemas graves de cognição e situações de multideficiência, enriquece todos os que nela se encontram” (4,10), apresentam níveis assinaláveis de concordância.

De referir que o item 26) “ *A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”* (2,85), apresentou níveis de discordância moderada.

Quanto às percepções negativas, da análise dos diferentes itens, observa-se, que os itens 28) “ *Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular”* (3,71) e 8) “ *O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”* (3,70), apresentam um nível médio de concordância assinalável.

Os itens 6) “ *O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais separados dos restantes”* e 24) “ *As diferenças dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula”*, exibem níveis moderados de concordância.

Os itens 16) “*O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social”* e 17) “ *Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial a nível social”*, apresentam valores médios de discordância elevada.

O itens 2) “ *As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso”* (2,82), 9) “ *O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico”* (2,44) e 19) “ *A inclusão numa turma regular terá efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”* (2,44), apresentam níveis médios de discordância moderada.

Face aos resultados obtidos, constata-se que, em geral, os professores revelam percepções favoráveis relativamente à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, sendo mais perentórios, em reconhecer os benefícios da inclusão em termos sociais para todos os alunos, com e sem NEEs.

São concordantes, relativamente ao facto, destes alunos frequentarem as escolas regulares, integradas em UEE e apesar de considerarem que a escola não possui recursos suficientes, a mesma, reúne condições que permitem assegurar o sucesso educativo destes alunos. No entanto, verifica-se que em determinados aspetos da inclusão, nomeadamente no que diz respeito ao apoio, realização de aprendizagens e aquisição de capacidades académicas, os professores consideram, que estas devem ser feitas em turmas à parte e não no contexto da turma regular. Ainda referente ao mesmo contexto curricular com os pares, os professores consideram que as diferenças destes alunos, dificultam o trabalho do mesmo, na sala de aula, no mesmo sentido, consideram que ensinar alunos com estas características é demasiado exigente para o professor do ensino regular.

Estes resultados são consonantes com alguns estudos que referem que a inclusão no contexto educacional pressupõe que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEEs efetuar aprendizagens e receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia 2008 a, 2013).

Nesta linha de pensamento, vários autores corroboram com os aspetos positivos da inclusão e os seus benefícios em termos sociais (Simões, 2000; Rodrigues, 2008; Kronberg, 2010; Rebello, 2011; Correia, 2013; Costa & Coelho, 2014), pois a filosofia da inclusão permite perceber que todos somos diferentes e por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, aprendendo desta forma que apesar das diferenças, todos temos direitos iguais e que podemos aprender uns com os outros (Correia, 2013).

Em sentido oposto aos resultados obtidos, em alguns dos itens considerados, vários autores afirmam que a inclusão no contexto educacional, implica que os alunos com NEEs frequentem as classes regulares, onde, por direito, em conjunto com os pares sem NEEs, lhes será proporcionado o melhor ambiente, quer de aprendizagem, quer de sociabilização, de modo a maximizar o seu potencial (Ainscow, 1995; Bernard Costa, 1996; Niza, 1996; Rodrigues, 2001; César, 2003; Correia, 2013).

Estudos sobre o modelo inclusivo defendem ainda, que os apoios sejam prestados dentro da sala de aula, perspetivando o aluno como um todo (Correia, 2008 a, 2013). Os resultados evidenciados, são consonantes com o modelo integrador, que defendia que a melhor forma de equipar o aluno com NEEs, com um conjunto de aptidões académicas, era proporcionar um conjunto de serviços educacionais, muitas vezes, prestados fora da sala de aula (Correia, 2008 a, 2013).

De igual modo, em consonância com resultados verificados neste estudo, (Gikling & Theobard, 1975; Baker & Gottlieb, 1980; Serunggs & Mastropieri, 1990) afirmam, que os profissionais de educação, não consideram dispor de conhecimentos e competências para lidar com situações colocadas pelos alunos com NEEs.

De acordo com Ahsan, Sharma e Deppler (2012), em sentido oposto ao que se constata nos resultados, estes autores afirmam, que docentes com elevada autoeficácia, demonstram mais confiança nas suas competências profissionais e tomam mais iniciativas congruentes com os valores da inclusão, com o objetivo de atender as necessidades de todos os alunos.

Tendo em conta o segundo objetivo, “ **Conhecer a percepção dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, foi formulada a seguinte hipótese “**H2: O género, a idade e o grau de ensino dos professores influenciam as percepções dos mesmos face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**, a qual se divide em 3 subhipóteses.

Assim para a subhipótese “ **H2.1: O género, dos professores influencia as percepções dos mesmos face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”. Na tabela seguinte, apresenta-se o nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo o género.

Tabela 4 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo o género.

Itens	Género				Mann-Whitney Test
	Feminino		Masculino		
	N	M ± DP	N	M ± DP	p
1- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado	90	3,76 ± ,998	18	3,61 ± 1,145	0,649
2- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	90	2,76 ± 1,193	18	3,17 ± 1,383	0,204
4- A presença de alunos na escola com problemas graves de cognição e situações de multideficiência enriquece todos os que nela se encontram.	90	3,99 ± ,880	18	3,78 ± ,878	0,281
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	90	3,36 ± 1,115	18	3,39 ± ,850	0,931
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	90	3,74 ± ,906	18	3,50 ± ,707	0,192
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	90	2,40 ± 1,159	18	2,67 ± 1,138	0,307
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	90	3,47 ± ,985	18	3,22 ± 1,060	0,233
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	90	3,48 ± 1,083	18	3,44 ± ,856	0,743
14- A inclusão promove interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	90	4,13 ± ,737	18	3,94 ± ,998	0,582
15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	90	3,17 ± 1,030	18	3,00 ± ,840	0,627
16- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	90	1,90 ± ,875	18	2,22 ± 1,060	0,234
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	90	2,43 ± 1,102	18	2,33 ± 1,188	0,746
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	90	3,51 ± ,974	18	3,28 ± ,752	0,264
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	90	2,49 ± ,963	18	2,67 ± ,907	0,330
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	90	4,19 ± ,820	18	3,78 ± 1,060	0,100
24- As diferenças de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	90	3,43 ± 1,028	18	3,33 ± ,970	0,604
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	90	2,89 ± 1,054	18	2,67 ± ,907	0,386
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	90	3,73 ± 1,015	18	3,61 ± ,916	0,445
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona, permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	90	3,46 ± ,901	18	3,22 ± 1,003	0,344

* p < 0,05

Tendo em conta a **tabela 4**, verifica-se que, quando questionados acerca da inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, tanto os professores como as professoras, responderam com idêntico grau de concordância. Como tal, não se registam diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$), para nenhum dos itens considerados na tabela 4. Porém, há a salientar o item 16)

“ *O contato que os alunos das turmas regulares possam ter com os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social*”, como sendo aquele que mereceu a maior discordância média tanto por parte do género masculino como feminino.

No que se refere à variável “género”, os resultados são consonantes com os dados apresentados por alguns autores que concluíram que a variável “género”, não interfere nas atitudes dos docentes, verificando-se que não existem diferenças significativas entre mulheres e homens (Garcia & Alonso,1985; Agostinho,2012). Contudo, os resultados nem sempre são consistentes, pois alguns estudos apontam, que os professores do sexo feminino, revelam atitudes mais positivas face á inclusão (Harvey, 1995; Zanandra & Riso, 1998; Rice, 2000; Lebres, 2010; Santos & César, 2010). Em sentido contrário, dados apresentados por outros autores, constataram que são os professores do sexo masculino que regem as suas atitudes pelo conceito de inclusão (Avramidis & Norwish, 2002; Boer et al., 2013).

No que concerne à subhipótese **“H2.2: A idade dos professores influencia as percepções dos mesmos face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”**. A tabela seguinte apresenta o nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a variável idade.

Tabela 5 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo a idade.

Itens	Idade				Kruskal Wallis Test
	31 - 40	41 - 40	51 - 60	+ 60	
	M ± DP	M ± DP	M ± DP	M ± DP	p
1- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado	4,07 ± ,799	3,52 ± 1,199	3,81 ± ,811	4,17 ± ,753	0,330
2- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	2,47 ± 1,246	2,94 ± 1,316	2,89 ± 1,125	2,33 ± 1,033	0,427
4- A presença de alunos na escola com problemas graves de cognição e situações de multideficiência enriquece todos os que nela se encontram.	4,47 ± ,834	3,92 ± ,829	3,81 ± ,938	3,83 ± ,753	0,05
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	3,13 ± 1,302	3,36 ± 1,083	3,41 ± 1,040	3,67 ± ,516	0,768
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	3,53 ± 1,125	3,78 ± ,910	3,70 ± ,777	3,50 ± ,548	0,812
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	2,40 ± 1,502	2,30 ± 1,129	2,59 ± 1,092	2,83 ± ,753	0,490
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	3,27 ± 1,163	3,30 ± 1,093	3,62 ± ,828	3,67 ± ,516	0,611
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	4,13 ± ,834	3,40 ± 1,069	3,24 ± 1,038	3,83 ± ,753	0,038*
14- A inclusão promove interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	4,40 ± ,632	4,02 ± ,892	4,08 ± ,682	4,17 ± ,753	0,460
15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	3,40 ± 1,404	2,98 ± ,958	3,19 ± ,845	3,50 ± 1,049	0,258
16- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1,87 ± 1,060	1,84 ± ,817	2,08 ± ,954	2,33 ± 1,033	0,476
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	2,47 ± 1,302	2,30 ± 1,165	2,51 ± ,989	2,67 ± 1,033	0,701
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	3,53 ± 1,187	3,50 ± ,995	3,41 ± ,798	3,50 ± ,837	0,927
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	2,13 ± 1,125	2,58 ± ,928	2,57 ± ,929	2,67 ± ,816	0,290
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	4,33 ± ,900	4,08 ± 1,007	4,08 ± ,722	4,17 ± ,408	0,619
24- As diferenças de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	3,27 ± 1,033	3,30 ± 1,074	3,70 ± ,909	3,00 ± ,894	0,195
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	3,07 ± 1,163	2,76 ± 1,061	2,84 ± ,958	3,17 ± ,983	0,748
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	3,07 ± 1,100	3,70 ± ,995	3,95 ± ,848	4,00 ± 1,095	0,039*
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona, permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	3,60 ± ,828	3,26 ± 1,103	3,57 ± ,647	3,33 ± ,816	0,699

* p < 0,05

Pela análise da **tabela 5**, verifica-se, que as perceções dos professores de diferentes idades apenas diferem significativamente ($p < 0,05$), em relação a dois dos dezanove itens considerados. Assim, são os professores mais novos (31-40), os mais concordantes quanto ao facto de serem dadas aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares ($p=0,038$). Por outro lado, os professores com mais idade (+ 60), são mais concordantes quanto à exigência de ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para os professores do ensino regular ($p=0,039$).

Estes resultados, vão ao encontro de alguns estudos em que os professores com menos idade, revelam perceções mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEEs (Garcia & Alonso, 1985; Harvey, 1985; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Boer et.al., 2010; Lebres, 2010). Outros estudos efetuados, não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre grupos etários estudados, já que todos eles apresentavam valores direcionados para uma atitude positiva face à inclusão (Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

No que concerne à subhipótese **“H2.3: O grau de ensino influencia as perceções dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência”**. A tabela seguinte apresenta o nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, de acordo com o grau de ensino.

Tabela 6 – Nível médio de concordância face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, segundo o grau de ensino.

Itens	Grau de Ensino				Mann-Whitney Test
	N	2º ciclo	N	3º ciclo	
		M ± DP		M ± DP	p
1- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado	40	3,98 ± ,891	68	3,59 ± 1,068	0,074
2- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	40	2,65 ± 1,210	68	2,93 ± 1,238	0,309
4- A presença de alunos na escola com problemas graves de cognição e situações de multideficiência enriquece todos os que nela se encontram.	40	4,15 ± ,802	68	3,84 ± ,908	0,084
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	40	3,32 ± 1,095	68	3,38 ± 1,065	0,876
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	40	3,78 ± ,800	68	3,66 ± ,924	0,613
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	40	2,25 ± 1,006	68	2,56 ± 1,226	0,237
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	40	3,35 ± ,051	68	3,47 ± ,969	0,474
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	40	3,55 ± ,932	68	3,43 ± 1,111	0,606
14- A inclusão promove interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	40	4,20 ± ,853	68	4,04 ± ,742	0,185
15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	40	3,30 ± ,911	68	3,04 ± 1,043	0,177
16- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	40	1,88 ± ,822	68	2,00 ± ,962	0,651
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	40	2,50 ± 1,109	68	2,37 ± 1,118	0,532
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	40	3,65 ± ,834	68	3,37 ± ,991	0,174
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	40	2,42 ± ,984	68	2,57 ± ,935	0,456
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	40	4,25 ± ,809	68	4,04 ± ,905	0,256
24- As diferenças de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	40	3,28 ± ,987	68	3,50 ± 1,029	0,332
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	40	3,10 ± 1,057	68	2,71 ± ,993	0,028*
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	40	3,90 ± ,810	68	3,60 ± 1,081	0,188
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona, permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	40	3,58 ± ,984	68	3,32 ± ,871	0,096

* p < 0,05

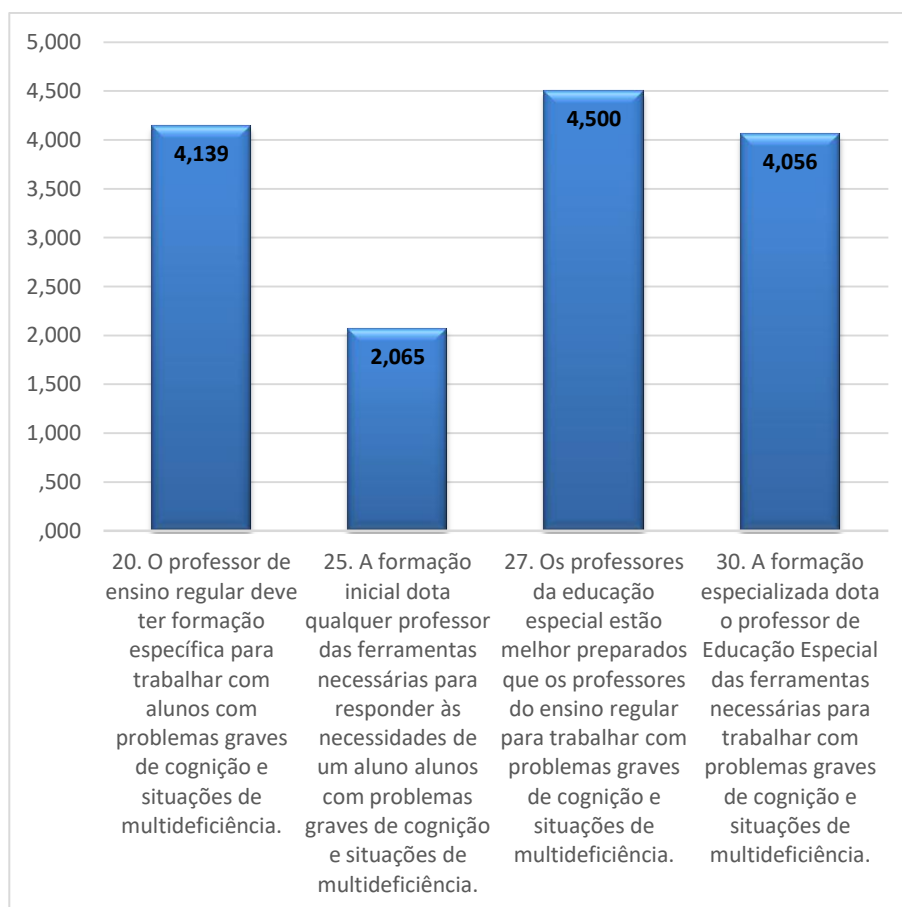
Pela análise da **Tabela 6**, constata-se que, quando comparadas as percepções de professores de diferentes graus de ensino, apenas se registaram diferenças significativas no item 26) “*A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*”, sendo, os professores do 2º ciclo, a revelarem concordância, quanto ao facto de a escola possuir recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência ($p = 0,028$).

Relativamente aos resultados obtidos, segundo a variável “grau de ensino”, estudos realizados mostram que professores de alunos mais novos, tendem a expressar atitudes mais positiva (Avramidis & Norwisch, 2002; Lopes et. al., 2004)

Relativamente ao terceiro objetivo “ **Compreender qual é a percepção dos professores face à formação necessária, para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, procedeu-se à análise das respostas dadas pelos inquiridos, tendo- se obtido os seguintes resultados.

No gráfico seguinte apresenta-se o nível médio de concordância dos professores face à importância da formação, para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Gráfico 14 – Nível médio de concordância dos professores face à importância atribuída à formação, para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência



Pela análise do **gráfico 14**, constata-se, que em geral, os docentes consideram a formação específica e especializada essencial, para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

No item 27) “ *Os professores da educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*” (4,50), apresentou níveis elevados de concordância.

Por sua vez, o item 25) “ *A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder as necessidades dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência*” (2,06), apresenta valores médios de discordância moderada.

Face aos resultados obtidos, constata-se que, em geral, os professores inquiridos atribuem grande relevância à formação específica e/ou especializada para o trabalho com estes alunos.

Estes resultados, vão ao encontro do verificado por Rebelo (2011) e Vasconcelos e Coelho (2014), os quais concluíram que os professores consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEEs.

Nesta linha de pensamento, Correia (2003), refere ainda, que a formação específica e especializada é fundamental, para que o professor possa desenvolver competências no sentido de dar respostas adequadas a todos os alunos.

Num estudo de Siva et.al., (2013), os professores consideram importante ter mais formação para lidar com a diversidade de alunos com NEEs na sala de aula. Também, Rodrigues (2003) corrobora com os resultados evidenciados, pois segundo o autor, a formação inicial apresenta lacunas relativamente à intervenção educativa junto dos alunos com NEEs. Deste modo, a formação inicial, não prepara os professores quanto às competências necessárias para a implementação de práticas inclusivas (Morgado, 2003). Neste sentido, o mesmo autor, chegou à conclusão de que o desenvolvimento profissional e a formação de professores são aspetos fundamentais para dar resposta á diversidade, quer dos alunos, quer dos contextos.

Tendo em conta o objetivo, “ **Compreender qual é a perceção dos professores face à formação necessária, para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência**”, foi formulada a seguinte hipótese “**H3: O grau académico dos professores influencia a importância atribuída à formação para o ensino destes alunos.**”

A tabela seguinte deriva do teste à hipótese “ **H3: O grau académico dos professores influencia a importância atribuída à formação para o ensino destes alunos**”.

Na tabela seguinte apresenta-se o nível médio de concordância face a importância atribuída à formação para o ensino destes alunos.

Tabela 7 – Nível médio de concordância face à importância atribuída à formação para o ensino destes alunos, segundo o grau académico.

Itens	Formação Académica			Kruskal Wallis Test
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
	M ± DP	M ± DP	M ± DP	p
20- O professor de ensino regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	4,20 ± ,447	4,11 ± 1,000	4,23 ± ,813	0,944
25- A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	2,40 ± ,548	2,06 ± 1,053	2,00 ± 1,195	0,407
27- Os professores da educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	4,40 ± ,548	4,53 ± ,672	4,41 ± ,590	0,431
30- A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	4,20 ± ,837	4,01 ± ,661	4,18 ± ,795	0,512

* p < 0,05

Pela análise da **Tabela 7**, verifica-se que os professores de diferente habilitação académica, têm níveis de concordância semelhantes, no que se refere à formação necessária para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, daí que não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$). Tal como se pode verificar na tabela 7, dos 4 itens considerados, os professores apenas mostraram discordância (média inferior a 3) em relação ao item 25) “ *A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno com problemas graves de cognição ou situações de multideficiência*”.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

6.1- Conclusões

A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, nas escolas públicas, é uma realidade na Região Autónoma da Madeira.

Perspetivar respostas educativas de qualidade que visem o sucesso destes alunos, crescentemente nos mesmos espaços curriculares que os demais, é sem dúvida, um desafio que se coloca à escola e em simultâneo, aos professores que nela trabalham.

Neste sentido, hoje, mais do que nunca, são colocados à prova as conceções e os valores dos professores relativamente à inclusão, ao serem confrontados no seu contexto profissional com a necessidade de ensinarem atendendo à diversidade de cada um, conforme as diferenças que inevitavelmente caracterizam cada aluno, implementando a melhor resposta, de modo, a que possa revelar em cada aluno, o seu máximo potencial de aprendizagem.

Deste modo, o sucesso educativo dependerá, em grande parte, das perceções que os professores têm relativamente à inclusão, às respostas educativas perspetivadas para estes alunos dentro das escolas públicas, mas também, às atitudes que demonstram face às competências que consideram necessárias para a educação e ensino de alunos com problemáticas como as especificadas neste estudo.

Partindo deste quadro conceptual que orientou a presente investigação, passamos a apresentar as conclusões deste estudo, apoiadas nos resultados que se apresentaram e interpretaram, enquadrando-os nos objetivos enunciados.

Tendo em conta o objetivo 1, analisar se a UEE é na perceção dos professores a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, constata-mos, que os dados obtidos permitiram verificar que as médias totais se situam acima do ponto intermédio definido, portanto, em valores de concordância. Ao mesmo tempo, da análise dos resultados face aos itens considerados, todos eles, apresentavam níveis médios de concordância. O que permite inferir que, globalmente os professores revelam perceções favoráveis face à UEE, como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência. No entanto, uma leitura mais detalhada dos itens considerados, mostra

que ainda existem, algumas dúvidas quanto ao reconhecimento dos benefícios da resposta educativa, ao nível das aprendizagens e crescimento académico do aluno, dentro do contexto da turma do regular, uma vez, que neste sentido, os docentes revelam níveis inferiores de concordância.

Estes resultados evidenciam alguma moderação em expressar concordância face à resposta educativa, dada no contexto da turma do regular. Assim, as percepções tendem a ser mais favoráveis face aos fundamentos da integração destes alunos na UEE, do que às manifestadas perante a aceitação dos mesmos na sala de aula.

No que respeita à influência de dados profissionais nas percepções dos professores face a UEE como a melhor resposta educativa para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, verificou-se o efeito das variáveis formação no âmbito das NEEs, experiência profissional de lecionação com alunos que frequentam a UEE e funções desempenhadas. Dos resultados obtidos à H1, foi possível concluir, que de uma forma geral, a formação no âmbito das NEEs, não exerce influência estatisticamente significativa. No entanto, da análise dos itens, verifica-se, que dos sete considerados, três apresentam diferenças estatísticas significativas. Dos resultados evidenciados, conclui-se, que são os professores com formação no âmbito das NEEs que se revelam mais concordantes quanto a integração na UEE, à resposta educativa dada pela mesma, ao apoio, à satisfação de necessidades, em termos sociais e académicos no contexto da turma do regular.

Por sua vez, as funções desempenhadas, numa análise global, parecem não exercer influência nas percepções dos professores, uma vez que, quando comparados os professores que exercem funções no ensino regular e os da educação especial não se verificam em nenhum dos itens diferenças estatísticas significativas. A ausência de significância estatística verificada nos resultados obtidos, podem estar relacionados com a acentuada discrepância obtida no número da amostra recolhida entre os grupos inquiridos, estando deste modo, mais limitados numa análise consistente dos resultados.

No atinente à experiência profissional, globalmente, esta não influencia as percepções dos professores. Salienta-se, no entanto, que em um item, do total considerado, verificou-se diferenças estatisticamente significativas, sendo os professores sem experiência de lecionação a revelarem maior concordância quanto ao facto das necessidades dos alunos, no que à socialização diz respeito, poderem ser

satisfeitas numa UEE. Contudo, este resultado parece exibir alguma contradição, pois na análise de outros itens referentes à UEE, como a melhor resposta educativa no que à socialização diz respeito, à satisfação das necessidades sociais no contexto sala de aula, apesar de não serem exibidos níveis de significância estatística, são os professores com experiência profissional de lecionação que revelam maior concordância. Se estabelecermos dos resultados obtidos uma relação neutral, a mesma sugere que, as experiências ocorridas com os professores ao longo do seu percurso profissional também não se manifestaram negativamente na predisposição dos professores face à inclusão. Assim, partindo deste pressuposto, se os resultados podem indicar que a experiência dos inquiridos, na generalidade, não teve um impacto negativo nas suas atitudes, também se verifica, que não as influenciou positivamente, o que pode significar a vivência de processos inclusivos sem aquelas condições.

A partir da análise dos resultados obtidos à H1, apesar de se verificar em poucos itens diferenças estatisticamente significativas, não se considera a H1, rejeitada.

Relativamente ao objetivo 2, conhecer a percepção dos professores face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, os docentes revelaram em termos genéricos, percepções positivas face à inclusão, mostrando-se perentórios, em reconhecer os benefícios em termos sociais para todos os alunos e para a escola em geral. Conclui-se dos resultados obtidos, que as interações com a diferença dos demais e seus semelhantes promove o desenvolvimento e aquisição de valores morais, éticos e sociais. No entanto, subsistem algumas dificuldades, são apontadas a insuficiência de recursos e a dificuldade em reconhecer os benefícios da inclusão, no contexto das turmas do regular, em termos académicos e sociais, uma vez que, consideraram que estes alunos, deveriam trabalhar mais em grupos à parte, não se realizando deste modo, uma verdadeira inclusão. Consideram ainda, que o ensino destes alunos, pode prejudicar a aprendizagem dos restantes da turma e constitui-se como uma tarefa demasiado exigente para o professor do ensino regular. Estes resultados sugerem um possível impacto negativo na qualidade dos processos de ensino aprendizagem que parecem estar relacionados com dificuldades individuais ao nível da implantação de práticas inclusivas. Contudo, apar das dificuldades evidenciadas, os docentes consideram que sempre que possível, devem ser dadas todas as oportunidades, para estes alunos trabalharem no espaço das turmas regulares, acredita-se, deste modo, que a inclusão no contexto educacional é uma prática desejada por todos.

Considerando a importância que lhe é dada na literatura, apresentamos a seguir as conclusões dos dados obtidos com as variáveis estudadas, identificando aquelas que podem influenciar as percepções dos docentes face à inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Dos resultados obtidos à H2, na generalidade, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no que concerne à influência das variáveis, género, idade e grau de ensino nas percepções dos professores face à inclusão. Contudo, numa análise mais pormenorizada aos itens considerados, verifica-se, que a variável idade, exerce influência estatisticamente significativa, para dois, dos dezanove itens considerados. Conclui-se, da análise dos mesmos, que são os professores mais jovens, que revelam uma perspectiva mais concordante, quanto ao fato de serem dadas a estes alunos, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas do regular. Outro resultado consistente, surge em sentido negativo, sendo os professores com mais idade, os mais concordantes quanto à exigência de ensinar a alunos com problemáticas evidenciadas neste estudo.

Este resultado parece fazer revelar, que os professores com mais idade mostram um sentimento de autoeficácia mais baixo na capacidade de adaptar estratégias e aplicar práticas às necessidades dos alunos. Este facto, poderá basear-se no desconhecimento das estratégias necessárias a uma maior eficácia.

Relativamente à variável grau de ensino, verificou-se, que diferem significativamente, apenas, em um, dos dezanove itens considerados. Sendo os professores do 2º ciclo, a revelarem concordância, quanto ao facto, da escola possuir recursos suficientes para incluir crianças com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, de salientar ainda, que foram estes, que revelaram sempre maior concordância com as percepções positivas. Conclui-se que, dado o seu sentido positivo, a uma maior predisposição dos professores, corresponde também, uma maior valorização dos recursos existentes.

Apesar do significado atribuído em sede de interpretação, globalmente, os resultados são pouco expressivos em termos de significância, no entanto, mesmo que escassos, encontram-se, da análise de alguns itens, diferenças estatisticamente significativas dentro dos valores definidos, pelo que não se considera H2 rejeitada.

Assim, em linha com muitos resultados que sugerem a mesma inconsistência, as variáveis apresentadas, revelam, uma relação pouco explicativa das atitudes, o que nos leva a concluir pela sua menor importância no processo de inclusão.

No que concerne ao objetivo 3, compreender a percepção dos professores face à formação necessária para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, os resultados obtidos permitem concluir, que são os professores da educação especial que estão melhor preparados para a educação e o ensino destes alunos, considerando a formação inicial deficitária e a formação específica e especializada como promotora de competências profissionais para o trabalho com estes alunos.

No que respeita à influência de dados pessoais, considerou-se a variável grau académico na percepção dos professores, face à formação necessária para trabalhar com estes alunos. Dos resultados podemos concluir que existe uma proximidade nos valores atitudinais obtidos, que se traduzem na confirmação da H3 nula.

Do estudo efetuado, pode-se concluir que, de uma maneira geral, os professores revelam percepções positivas face UEE, contudo, os mesmos consideram que estes alunos, deveriam trabalhar mais em grupos à parte, não se realizando deste modo, uma verdadeira inclusão. Parece-nos, que esta atitude, se deve em parte, à necessidade de formação específica/especializada, indutora de um sentimento de autoeficácia mais baixo.

Chegados ao final do trabalho, importa assinalar as limitações identificadas ao longo do desenvolvimento, perspetivando a indicação de alguns aspetos mais relevantes que poderão ser observados em futuras investigações, relativamente à amostra, prosseguimos uma dimensão e distribuição geográfica da amostra que respondesse à natureza quantitativa da metodologia adotada, visando a leitura de uma realidade específica, o mais fidedigna possível. De fato, o aumento no tamanho da amostra permitiria tirar conclusões mais fiáveis e mais abrangentes, isto é, para que os resultados obtidos fossem mais abrangentes, a amostra deveria ser mais alargada e formada por um número maior de escolas, na área geográfica do Funchal. Perante o exposto, os resultados obtidos, devem ser interpretados com ponderação e as conclusões não são passíveis de serem generalizadas à população geral.

Outra limitação está associada ao instrumento utilizado, como vimos a captação de atitudes è frequentemente realizada através da utilização de questionários constituídos por escalas de tipo likert, tendo esta, vantagens assinaladas. Tendo sido esta a opção do investigador, decorrem daí limitações, dado que na abordagem quantitativa não se torna possível a triangulação de informação, assim como a revelação de significados fica mais limitada. Estas exigiriam a utilização de uma componente mais própria da abordagem qualitativa, perspetivando uma maior profundidade na exploração da informação, podendo apresentar resultados com reflexos mais elevados relativamente à fidedignidade da sua interpretação.

Acredita-se igualmente, que os resultados obtidos são suficientemente ricos, permitindo adiantar um conjunto de recomendações, visando a apresentação de propostas de melhoria da realidade estudada, sendo este, o objetivo último de um trabalho de investigação. Consideramos ainda que, seria oportuno alargar o estudo a outros contextos escolares e demográficos da Região Autónoma da Madeira.

Finalmente, apresenta-se a seguinte recomendação que parece fundamental, ao nível da escola, implicando a sua liderança, neste sentido, considera-se que a aposta, na formação específica e especializada, deve ser uma prioridade no processo inclusivo, pela centralidade que assume no desenvolvimento de atitudes mais inclusivas, na aquisição de conhecimentos necessários ao trabalho com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência e conseqüentemente, melhoria da eficácia dos professores.

Em jeito de síntese, pode afirmar-se que a escola tem de ser capaz de acolher a diversidade de características dos seus alunos, ao mesmo tempo, que desenvolve respostas educativas adequadas, garantindo deste modo, o acesso e sucesso de todos os seus alunos, sem exceção, percecionando a ambição de uma escola inclusiva, sentida, percebida e adotada por todos. Este caminho exige o desenvolvimento de competências profissionais mais específicas, a aposta na formação constitui-se como um fundamento basilar de mudança.

CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA

Ahsan, M.T., Sharma; U.CI Deppeller, J. (2012). *Exploring pe-service teachers perceived teaching – efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh*. *Internacional journal of whole Schooling*, 8 (2), 1-20.

Almeida, S. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-V: Manual de Diagnostico e Estatística das Perturbações Mentais (5ªED)*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ainscow. M. (1997). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. M.Ainscow, G. Porter e M.C. Wang (Eds.), *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 11-37) Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Ainscow, M. (2003). *Making special education inclusive*. London, David Fulton Publishers.

Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp.129 – 147.

Barroso. E. (2013). *Um olhar sobre uma Unidade de Apoio á Multideficiência – Estudo de Caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Bairão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, Subsídios para o Sistema da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Boavida, A. E Ponte. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In: GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa, pp. 43 -55.

Batista, A. (2010). *Inclusão e desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar*. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.

Bradley, E. (2009). *General Education Teachers Attitudes Toward the Inclusion of Students with disabilities*. Tese da Educação, California state University, Tullerton.

Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. [em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>>. [consultado em 04/04/2017].

Bolieiro, S (2012). *A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores. Atitudes e dificuldades de professores do Ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Porto, Universidade Fernando Pessoa. [Em linha]. Disponível <http://hdl.handle.net/10284/3621>. [Consultado em 18/12/2017].

Bolieiro, S. e Coelho, F. (2014). *A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores. Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico*. In: Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa nº1*. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 198 -213.

Camisão, I.F. (2005). *Perceção dos professores do Ensino Básico Acerca da Inclusão Educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho

Canário. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In Campos, B. (Ed.). *Formação Profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologias de investigação: guia de autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aulas*. Tese de Doutoramento. Universidade da Estremadura. Espanha.

Correia, L. e Martins A. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*.

Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In: Rodrigues, D. (2003). (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (Ed.). (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais (2ªED.)*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008 a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com N.E.E.* Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (Ed.). (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. 2ª Edição. Porto, Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

Costa, J. e Coelho, F. (2014). Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE. Um contributo para a tradução e validação portuguesa da teacher academic optimism scale for elementary teachers (sãos) In: Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa nº1*. Lisboa, Nota de rodapé edições.

DGIDC. (2008). *Alunos com Multideficiência e com surdocegueira Congénita: Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DGIDC. (2008a). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Direção de serviços de Educação Especial e de Apoio Sócio – Educativo.

Downing, J.E., e Peckham – Hardin, K.D. (2007). Inclusive Education: What Makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research e Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, nº1, pp.16 -30.

Espadinha, A.C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Ethowers, A. e Alsheikn, N. (2006). *Teachers attitudes toward inclusion*. *International journal of Special Education*, 21(1), 115-118.

Farrell, P. (2006). *Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities*. *European Journal of Psychology of Education*.

Ferreira, F.M. P. C. (2009). *Um olhar sobre o funcionamento das Unidades de Apoio à Multideficiência no distrito de Braga*. Porto. Universidade Portucalense, Tese de Mestrado.

Florian, L. e Linklater, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: Lesing inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. *Cambridge Journal of Education*, 369-386.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures, Lusociência.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures, Lusodidacta.

Freire, S. e César, M. (2003). *Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies*. *European Journal of Special Needs Education*, pp. 341-354.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista da educação*, Vol. XVI, nº 1, pp. 5-20.

Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers: du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif* [tese de Doutoramento]. Rouen: Université de Rouen, Département des Sciences de l'éducation.

Gonzalez, M.C. (2010). *Educação Inclusiva: Uma escola para todos*. In: Correia, L. M. (Td.). Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. 2ª Edição. Porto: Porto Editora. p. 57-72.

Hegarty, S. (2001). *O apoio Centrado na escola: Novas Oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (Org.), Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva. (Vol.7 coleção Educação Especial). Porto Editora.

Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Cadernos CRIAP. Porto, ASA Editores.

Kauffman, M. e Lopes, A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga, Coleção Psicologia da Educação – Psiquilíbrios Edições, pp. 167 -185.

Klein, C. L. (2011). *As crenças do professor na relação com o seu aluno com autismo: Um estudo de caso*. Pós-graduação em psicologia. Universidade federal do rio grande do sul.

Kronberg, R.M. (2010). A Inclusão em escolas e Classes Regulares- A Educação Especial nos Estados Unidos do Passado ao Presente.*I: Correia, L. (org). Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a Outra não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, pp. 41-56.

Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.

Leatherman, j. (2007). “*I Just see all children as children*” *Teacher perception about inclusion*. The qualitative report 12 (4), 5 a 4 – 11.

Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento, Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca, Luso-Espanõla de Ediciones, pp.1-38.

- Loerman, T. *et alli*. (2007). Demographic differences in changing pre – service teachers attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), pp.150 – 159.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, e Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap.1, pp.7 20). Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense. Porto.
- Mastropiere, M. A., Seruggs, T.E., Graetz, J., Gardizi, W.& Mcduffie, K. (2005). *Case studies in co – teaching in the content areas: successes, failures, and challenges*. *Intervention in school and clinic*, 40 (5), 260 – 270.
- Monteiro, I. (2008). *Perceções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho: I.E.P.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa, Editorial Presença, pp.27.
- Morgado, J. (2010). Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. (Org). (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo* (2ª ed. Ver). Porto, Porto Editora, pp.73 -88.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunes, C. (2005b). *As Unidades Especializadas em multideficiência: Normas orientadoras*. Ministério da educação-Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Nunes, C., & Amaral, I. (2008). *Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um processo de Mudança de Atitude*. Diversidades: Multideficiência, 20, pp. 4-9.

Orelove, F.P. e Sobsey,D.R.(2004). *Educating children with multiples disabilities: a collaborative approach*.4ª Edição, Paul Brookes Publication C: Baltimore.

ONU. (1948) . *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

ONU. (1993) . *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência*.

Paiva, F. (2008). *Atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de mestrado. Lisboa, Repositório ISPA.

Paiva, F. (2012). *A Formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Regent University, Virginia.

Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas Orientadoras*. Lisboa. Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Pereira, F. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da Resposta Educativa*. (DGIDC, & DSEEASE, Edits.) Lisboa, Ministério da Educação.

Quivy, R. e Campenhouddth, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida Publicações Lda.

Quivy, R. e Campenhouddth, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Grávida Publicações Lda.

Rebello, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: Rodrigues, D. (Org). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, Vol. Nº 1.

Rodrigues, David, e Nogueira, Jorge. (2011). *Educação Especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções*. Revista Brasileira de Educação Especial, pp.3-20.

Sanches, I. e Teodoro A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de educação, volume 8, pp. 63-83.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, J. e César, M. (2010). *Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à Inclusão*. Interações, 156-184.

Saramago, A, Gonçalves, A, Nunes, C, Duarte, F. e Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

[Secretaria Regional de Educação] (2017) [Unidades de Ensino Especializado] Disponível em: <www.02.madeira-edu.pt/dre/educacao/apoio_psicopedagogico/unidades_ensino_especializado> [Consultado em 5 de maio de 2017].

Sharma, U., Fortin, C. e Lareman, T. (2008). *Impacto f training on pe-service theachers attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disability & society*, 23, pp.773 -785.

Silva, M.J. (2006). *Contributos para o estudo das Unidades especializadas em multideficiência: Estudo observacional de três unidades especializadas em*

multideficiência. Dissertação para o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto.

Silva, M.O. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona da Educação, 13, pp.135 -153.

Silva, C. (2012). *As perspetivas dos professores sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário*. Tese de Mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Silva, M., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos professores Face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais 1. Revista Portuguesa de Pedagogia, 47 (1), pp. 53 -73.

Simões, A. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. Revista O Professor, 70 (3), pp 17-19.

Sim - Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Sousa, L. (1995). *Multideficiência, Comunicação e Autonomia*. Sonhar

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial de Educação. Espanha.

Vaz, J. (2005). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Assembleia Legislativa da R.A.M (2008): Decreto Legislativo nº33/2009, de 31 de dezembro. Diário da Republica, 1ª série – N.º 252 – Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Ministério da Educação (2008): Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*. I série, nº 4 – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos setores público, particular e cooperativo.

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

**As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado
numa Escola de 2º e 3º Ciclo no Funchal**

ANEXOS



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Validação do questionário por peritos	2
Anexo II – Questionário após validação	42
Anexo III – Questionário online (Formulário do Google Forms)	49
Anexo IV – Pedido de autorização para aplicação do inquérito por questionário	50
Anexo V – Declaração de Consentimento do Informado	51
Anexo VI – Autorização da Presidente do Conselho Executivo da Escola para aplicação do inquérito por questionário	52
Anexo VII – Base de dados das respostas	54

ANEXO I – Validação do questionário pela Professora Dr.ª Luísa Seavedra

Validação do Questionário por peritos

Conforme correio electrónico de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Texto de Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO

As Perceções dos Professores sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclo no Funchal

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa escola de 2º e 3º ciclo no Funchal.

Tem como objetivo analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, sobre uma Unidade de Ensino Especializado na mesma, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação.

Este instrumento encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, deverá responder a dados biográficos, assim como da sua formação e experiência profissional, na segunda parte, deverá assinalar a sua resposta, no número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Cada questão tem cinco possibilidades de resposta correspondentes às seguintes posições:

- 1- Discordo Totalmente
- 2- Discordo
- 3- Não Concordo nem Discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo Totalmente

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

Fica garantida a confidencialidade dos dados, os quais serão para uso exclusivo do estudo.

Agradeço, desde já, a Vossa colaboração e disponibilidade.

Validação do questionário

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

Parte I

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- < 30
- 31-40
- 41-50
- > 50

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o género dos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. **Género** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
Críticas e sugestões:		

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau académico dos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. Grau académico (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
Críticas e sugestões:		

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação à formação dos inquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, para uma melhor contextualização.

4. Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE). (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Nenhuma
- Ações de Formação
- Especialização/Pós Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau de ensino de lecionação dos inquiridos para uma melhor contextualização.

5. Grau de ensino que leciona (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 6

Objetivo: Recolher dados em relação à função dos inquiridos (tipo de professor), para uma melhor contextualização.

6. Funções que desempenha. (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor do Ensino Regular
- Professor do Ensino Especial

Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 7

Objetivo: Recolher dados em relação ao conhecimento dos inquiridos sobre a existência de uma Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

7. Tem conhecimento da existência de uma Unidade de Ensino Especializado na Escola. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim
 Não

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
Críticas e sugestões:		

Questão 8

Objetivo: Recolher dados em relação à experiência profissional dos inquiridos com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

8. Leciona ou já lecionou com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da Escola. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim
 Não

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		x
Críticas e sugestões:		

Questão 8.1

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos face à experiência de lecionação com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

8.1- Se na questão anterior respondeu Sim, refira como classifica a experiência.

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Positiva
- Negativa

Validação da questão 8.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		x
Compreensão		x
Objetividade		x
Neutralidade		x
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Parte II

Questão 9 : Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as percepções dos inquiridos face à inclusão dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

1- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
2- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
4- A presença na escola de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, enriquece todos os que nela se encontram.	1 2 3 4 5
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	1 2 3 4 5
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	1 2 3 4 5
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	1 2 3 4 5
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	1 2 3 4 5
14- A inclusão disponibiliza interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	1 2 3 4 5

15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
16-O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	1 2 3 4 5
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1 2 3 4 5
24- As diferenças dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1 2 3 4 5
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 9 : Baseando-se nas suas perceções e/ou experiencia adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as perceções dos inquiridos face à Unidade de Ensino Especializado ser a melhor resposta educativa para os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23 .

3- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	1 2 3 4 5
--	-----------

5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
7- As unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
12-As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	1 2 3 4 5
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1 2 3 4 5
22-As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões:

Questão 9: Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as percepções dos inquiridos face à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 20, 25, 27, 30.

20- O Professor de ensino regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
25- A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
27- Os professores de educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
30- A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 20, 25, 27, 30

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Obrigada pela sua colaboração!

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação-Educação Especial

ANEXO I – Validação do questionário pela Professora Dr.^a Tereza Ventura

Validação do Questionário por peritos

Conforme correio electrónico de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Texto de Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO

As Perceções dos Professores sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclo no Funchal

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa escola de 2º e 3º ciclo no Funchal.

Tem como objetivo analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, sobre uma Unidade de Ensino Especializado na mesma, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação.

Este instrumento encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, deverá responder a dados biográficos, assim como da sua formação e experiência profissional, na segunda parte, deverá assinalar a sua resposta, no número que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto.

Cada questão tem cinco possibilidades de resposta correspondentes às seguintes posições:

- 6- Discordo Totalmente
- 7- Discordo
- 8- Não Concordo nem Discordo
- 9- Concordo
- 10- Concordo Totalmente

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

Fica garantida a confidencialidade dos dados, os quais serão para uso exclusivo do estudo.

Agradeço, desde já, a Vossa colaboração e disponibilidade.

Validação do questionário

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

Parte I

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

9. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- < 30
- 31-40
- 41-50
- > 50

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o género dos inquiridos para uma melhor contextualização.

10. **Género** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau académico dos inquiridos para uma melhor contextualização.

II. Grau académico (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação à formação dos inquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, para uma melhor contextualização.

12. Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE). *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Nenhuma
- Ações de Formação
- Especialização/Pós Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 4

Ítems/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau de ensino de lecionação dos inquiridos para uma melhor contextualização.

13. Grau de ensino que leciona *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 6

Objetivo: Recolher dados em relação à função dos inquiridos (tipo de professor), para uma melhor contextualização.

14. Funções que desempenha. (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor do Ensino Regular
- Professor do Ensino Especial

Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 7

Objetivo: Recolher dados em relação ao conhecimento dos inquiridos sobre a existência de uma Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

15. Tem conhecimento da existência de uma Unidade de Ensino Especializado na Escola. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim
 Não

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 8

Objetivo: Recolher dados em relação à experiência profissional dos inquiridos com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

16. Leciona ou já lecionou com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da Escola. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim
 Não

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 8.1

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos face à experiência de lecionação com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

8.2- Se na questão anterior respondeu Sim, refira como classifica a experiência.

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Positiva
- Negativa

Validação da questão 8.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Parte II

Questão 9 : Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as percepções dos inquiridos face à inclusão dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

1- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
2- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
4- A presença na escola de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, enriquece todos os que nela se encontram.	1 2 3 4 5
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	1 2 3 4 5
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	1 2 3 4 5
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	1 2 3 4 5
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	1 2 3 4 5
14- A inclusão disponibiliza interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	1 2 3 4 5

15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
16-O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	1 2 3 4 5
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1 2 3 4 5
24- As diferenças dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1 2 3 4 5
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 9 : Baseando-se nas suas perceções e/ou experiencia adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as perceções dos inquiridos face à Unidade de Ensino Especializado ser a melhor resposta educativa para os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23 .

3- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	1 2 3 4 5
--	-----------

5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
7- As unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
12-As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	1 2 3 4 5
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1 2 3 4 5
22-As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões:

Questão 9: Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as percepções dos inquiridos face à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 20, 25, 27, 30.

20- O Professor de ensino regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
25- A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
27- Os professores de educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
30- A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 20, 25, 27, 30

Itens/opção de resposta	Insuficiente	
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Obrigada pela sua colaboração!

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação-Educação Especial

Apreciação global do questionário

Itens/opção de resposta	Insuficiente/excessivo	Adequado
Apresentação		X
Eficácia (responde aos objectivos)		X
Eficácia (extensão)		X
Completude		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

ANEXO I – Validação do questionário pela Professora Dr.ª Paula Alves

Validação do Questionário por peritos

Conforme correio electrónico de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Texto de Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO

As Perceções dos Professores sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclo no Funchal

O presente questionário tem como objetivo analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Apoio Especializado (nota: ver a nomenclatura da legislação em vigor, na Madeira par nomear estas unidades), no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes.

Este instrumento encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, deverá responder a dados biográficos, assim como da sua formação e experiência profissional, na segunda parte, deverá assinalar a sua resposta, no número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Cada questão tem cinco possibilidades de resposta correspondentes às seguintes posições:

- 1- Discordo Totalmente
- 2- Discordo
- 3- Não Concordo nem Discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo Totalmente

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

Fica garantida a confidencialidade dos dados, os quais serão para uso exclusivo do estudo.

Agradeço, desde já, a Vossa colaboração e disponibilidade.

Ana Alves
Eliminado: r

Ana Alves
Eliminado: re

Ana Alves
Eliminado: insere-se num estudo que incide sobre uma Unidade de Ensino Especializado numa escola de 2º e 3º ciclo no Funchal. %

Ana Alves
Eliminado: T

Ana Alves
Eliminado: um

Ana Alves
Eliminado:

Ana Alves
Formatada: Realce

Ana Alves
Eliminado: Ensino

Ana Alves
Formatada: Realce

Ana Alves
Formatada: Cor do tipo de letra: Azul

Ana Alves
Eliminado: na mesma

Ana Alves
Eliminado: e

Ana Alves
Eliminado: prespetiva

Validação do questionário

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

Parte I

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. Idade (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- < 30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- >61

Ana Alves
Eliminado: >

Ana Alves
Formatada: Tipo de letra: Negrito

Ana Alves
Eliminado: 0

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões: [Talvez, atendendo ao grau de envelhecimento da classe docente, perceber quantos professores ultrapassam os 60 anos --- é uma sugestão apenas.](#)

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o género dos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. Género (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Feminino
- Masculino

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau académico dos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. Grau académico (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação à formação dos inquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, para uma melhor contextualização.

4. Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE). (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Nenhuma
- Ações de Formação
- Especialização/Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

Ana Alves
Eliminado:

Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões: Talvez colocar uma linha em cada uma das categorias com a palavra Qual para perceber quais são as áreas de incidência da formação especializada

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao grau de ensino de lecionação dos inquiridos para uma melhor contextualização.

5. Grau de ensino que leciona (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

Validação da questão 5

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões: talvez colocar qual a disciplina... dá mais amplitude ao estudo...

Questão 6

Objetivo: Recolher dados em relação à função dos inquiridos (tipo de professor), para uma melhor contextualização.

6. Funções que desempenha. (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Professor do Ensino Regular
- Professor do Ensino Especial

Validação da questão 6

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões:

Questão 7

Objetivo: Recolher dados em relação ao conhecimento dos inquiridos sobre a existência de uma Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

Ana Alves

Unidade de Apoio especializado (art.º 26º do DL n.º 3/2018)
continente...é o mesmo na Madeira???

7. Tem conhecimento da existência de uma Unidade de Ensino Especializado na Escola. (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim
 Não

Ana Alves
Apoio

Ana Alves
Eliminado:

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Ana Alves
Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

Críticas e sugestões:

Questão 8

Objetivo: Recolher dados em relação à experiência profissional dos inquiridos com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

Ana Alves
Apoio

8. Leciona ou já lecionou com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da Escola. (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim Quantos anos?
 Não

Ana Alves
Apoio

Ana Alves
Talvez colocar quantos anos para melhor caracterizar a am

Ana Alves
Eliminado:

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X

Críticas e sugestões:

Questão 8.1

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos face à experiência de lecionação com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado na escola para uma melhor contextualização.

8.1- Se na questão anterior respondeu Sim, refira como classifica a experiência.

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Positiva
 Negativa

Ana Alves
Eliminado:

Validação da questão 8.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Ana Alves
Formatada: Centrado

Parte II

Questão 9 : Baseando-se nas suas perceções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Ana Alves
Eliminado: c

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as perceções dos inquiridos face à inclusão dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

1- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Apoio Especializado.	1 2 3 4 5
2- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
4- A presença na escola de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, enriquece todos os que nela se encontram.	1 2 3 4 5
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	1 2 3 4 5
8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	1 2 3 4 5
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	1 2 3 4 5
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	1 2 3 4 5
14- A inclusão disponibiliza interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	1 2 3 4 5

Ana Alves

Alterar em todas as questões se estiver em conformidade com a legislação em vigor na Madeira

Ana Alves

Eliminado: Ensino

Ana Alves

promove

15- O isolamento, numa turma especial, tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
16-O contacto que os alunos de turmas regulares <u>possam ter</u> com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	1 2 3 4 5
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1 2 3 4 5
24- As diferenças dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1 2 3 4 5
26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Ana Alves

Ana Alves
faltam os números

Validação da Questão 9 Alíneas: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 26, 28, 29.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões: considero que as perguntas deveriam ser separadas porque está a juntar categorias diferentes: problemas de cognição e multideficiência. Na legislação as unidades de apoio especializado não estão definidas para alunos com problemas de cognição,, mas como lhe disse anteriormente pode ser uma diferença legislativa em relação à Madeira.

Questão 9 : Baseando-se nas suas perceções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o número que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as perceções dos inquiridos face à Unidade de Ensino Especializado ser a melhor resposta educativa para os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23.

3- As crianças e/ou Jovens com problemas graves de cognição e	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	
5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
7- As unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
12-As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência	1 2 3 4 5
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1 2 3 4 5
22-As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 3, 5, 7, 12, 13, 22, 23.

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões: Em relação as estas questões a minha dúvida é semelhante à anterior, está a juntar categorias que são diferentes...		

Questão 9 : Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta Escola, indique a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações que se segue, assinalando o numero que melhor traduz a sua perspetiva sobre o assunto.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Objetivo: Recolher dados sobre as percepções dos inquiridos face à formação necessária para trabalharem com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.

Alíneas: 20, 25,27, 30.

20- O Professor de ensino regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
25- A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
27- Os professores de educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
30- A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Validação da Questão 9 Alíneas: 20, 25, 27, 30

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
Críticas e sugestões:		

Obrigada pela sua colaboração!

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação-Educação Especial

ANEXO II – Questionário após validação

QUESTIONÁRIO

As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclos no Funchal

Caro(a) colega,

O presente questionário foi construído no âmbito de um trabalho de mestrado, sob a orientação da Universidade Fernando Pessoa.

Tem como objetivo analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclos, situada na área geográfica do Funchal, sobre a *Unidade de Ensino Especializado*, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes.

Este instrumento encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, deverá responder a dados sociodemográficos, na segunda parte, deverá assinalar o “nível de concordância” relativamente ao conteúdo de cada uma das afirmações apresentadas, usando a escala:

1- Discordo Totalmente, 2- Discordo, 3- Não Concordo nem Discordo, 4- Concordo, 5- Concordo Totalmente.

A sua colaboração é preciosa e fundamental para a concretização deste trabalho de investigação, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

Fica garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados, os quais serão para uso exclusivo do estudo.

Manifesto o nosso agradecimento pela Sua colaboração no preenchimento do questionário seguinte.

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Parte I – Dados Sociodemográficos do Professor

1. Idade: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- < 30
- 31 -40
- 41 -50
- 51 -60
- > 61

2. Género: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Feminino
- Masculino

3. Grau académico: (maior grau concluído) *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4. Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Nenhuma
- Ações de Formação.
- Especialização/Pós-Graduação.
- Mestrado.
- Doutoramento.

4.1. Se na questão anterior assinalou ter formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, especifique, em que domínio(s).

5. Funções que desempenha: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Docente do Ensino Regular
- Docente da Educação Especial

6. Grau de ensino que leciona *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

7. Tem conhecimento da existência de uma Unidade de Ensino Especializado na Escola? *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim
- Não

8. Leciona ou já lecionou com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da Escola? *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Sim.
- Não

Se na questão anterior, assinalou **SIM** responda às questões que se seguem, se assinalou **NÃO**, passe à II parte do questionário.

8.1- Quantos anos lecionou ou leciona com alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado da escola?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8.2. Refira como classifica a experiência: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Positiva
- Negativa

Parte II

Baseando-se nas suas percepções e/ou experiência adquirida no contacto com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Especializado desta escola, indique o “nível de concordância” relativamente ao conteúdo de cada uma das afirmações seguintes, usando a escala.

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

1- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em Unidades de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
2- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar numa instituição especializada e não nas escolas regulares para realizarem aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
3- As crianças e/ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem frequentar Unidades de Ensino Especializado pois é esta a melhor resposta educativa.	1 2 3 4 5
4- A presença de alunos na escola com problemas graves de cognição e situações de multideficiência enriquece todos os que nela se encontram.	1 2 3 4 5
5- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que às aprendizagens diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
6- O apoio de que necessitam os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados dos restantes.	1 2 3 4 5
7- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

8- O aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma do regular.	1 2 3 4 5
9- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível académico.	1 2 3 4 5
10- Os alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência devem estar integrados em escolas regulares com Unidades de Ensino Especializado mas em grupo à parte, para que realize aprendizagens de sucesso.	1 2 3 4 5
11- Aos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalhar no espaço das turmas regulares.	1 2 3 4 5
12- As Unidades de Ensino Especializado são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
13- As necessidades sociais dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	1 2 3 4 5
14- A inclusão promove interações entre grupos diversos que reforçam a compreensão e a aceitação das diferenças.	1 2 3 4 5
15- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
16- O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

17- Incluir numa turma regular alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser-lhes prejudicial, a nível social.	1 2 3 4 5
18- A inclusão de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, pode ser benéfica para todos os restantes alunos.	1 2 3 4 5
19- A inclusão numa turma regular terá um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
20- O professor de ensino regular deve ter formação específica para trabalhar com alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
21- A presença de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, na escola irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1 2 3 4 5
22- As necessidades da maioria dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, no que à socialização diz respeito, podem ser satisfeitas numa Unidade de Ensino Especializado.	1 2 3 4 5
23- O desafio de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5
24- As diferenças de alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma, pois dificultam o trabalho do professor na sala de aula.	1 2 3 4 5
25- A formação inicial dota qualquer professor das ferramentas necessárias para responder às necessidades de um aluno alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	1 2 3 4 5

Escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não Concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

26- A escola possui recursos suficientes para incluir crianças e/ ou jovens com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	<i>1 2 3 4 5</i>
27- Os professores da educação especial estão melhor preparados que os professores do ensino regular para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	<i>1 2 3 4 5</i>
28- Ensinar alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência é demasiado exigente para professores do ensino regular.	<i>1 2 3 4 5</i>
29- As condições que existem atualmente na escola onde leciona, permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	<i>1 2 3 4 5</i>
30- A formação especializada dota o professor de Educação Especial das ferramentas necessárias para trabalhar com problemas graves de cognição e situações de multideficiência.	<i>1 2 3 4 5</i>

Obrigada pela sua colaboração!

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação-Educação Especial

ANEXO III – Questionário online (Formulário do Google Forms)

https://drive.google.com/open?id=1vU4lek1IRzKHT2dGQ87BOoknFtQBKIF_0fA-daOWSWc

ANEXO IV – Pedido de autorização para aplicação do inquérito por questionário

Bom dia Exma. Sra. Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

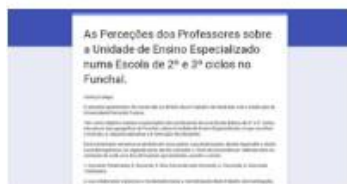
Eu, Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho, docente a exercer funções na Unidade de Ensino Especializado da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, venho solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de um inquérito por questionário junto dos professores de 2º e 3º ciclos da Vossa Escola, no âmbito de um trabalho de investigação de mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, da responsabilidade da Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, com o tema “As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclos no Funchal”.

Perante um quadro conceptual atual, de constantes mudanças regidas por princípios internacionais, que colocam às escolas o desafio de tornarem-se progressivamente mais inclusivas, desenvolvendo no seu seio respostas educativas adequadas, visando o sucesso educativo de todos os seus alunos, sem exceção, analisar a perceção dos professores sobre este tema é fundamental, pois são eles os principais agentes de transformação e autores de uma comunidade escolar verdadeiramente inclusiva.

Desta forma, o principal objetivo deste trabalho de investigação é analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclos, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Ensino Especializado, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes.

A recolha de dados efetuar-se-á através de inquérito *online*, a aplicar no mês de fevereiro de 2018, pelo que se solicita a divulgação, o mais breve possível, junto dos respetivos colegas, através do link:

https://drive.google.com/open?id=1vU4Iek1IRzKHT2dGQ87BOoknFtQBKIF_0fA-daOWSWc



As Perceções dos Professores sobre a Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclos no Funchal.
drive.google.com

Caro(a) colega, O presente questionário foi construído no âmbito de um trabalho de mestrado, sob a orientação da Universidade Fernando Pessoa. Tem como objetivo analisar as perceções dos professores de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Ensino Especializado, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes. Este instrumento encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, deverá responder a dados sociodemográficos, na segunda parte, deverá assinalar o “nível de concordância” relativamente ao conteúdo de cada uma das afirmações apresentadas, usando a escala: 1- Discordo Totalmente, 2- Discordo, 3- Não Concordo nem Discordo, 4- Concordo, 5- Concordo Totalmente. A sua

Comprometo-me a salvaguardar o anonimato dos participantes, do respetivo estabelecimento de ensino, bem como, respeitar o sigilo dos resultados obtidos.

Manifesto, antecipadamente, o meu agradecimento aos colegas pela preciosa colaboração e disponibilidade.

Agradeço a atenção dispensada por V. Exa.

ANEXO V – Declaração de Consentimento do Informado



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Declaração

Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, professora da Universidade Fernando Pessoa declara que tem acompanhado todos os passos e orienta a dissertação de Mestrado da aluna **Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho**, subordinada ao tema **“As perceções dos professores sobre a Unidade de Ensino Especializado numa Escola de 2º e 3º ciclos no Funchal”**.

Este trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, tem como objetivo geral: Analisar as perceções dos professores de uma escola básica de 2º e 3º ciclos, situada na área geográfica do Funchal, sobre a Unidade de Ensino Especializado, no que se refere à inclusão, à resposta educativa e à formação dos docentes.

Trata-se de um estudo de cariz quantitativo.

Os dados irão ser recolhidos através de um questionário que será colocado on-line e cujo guião foi construído com base na literatura, tendo sido posteriormente validado por três Professores Doutores especialistas na área. Após esta validação foi realizado um pré-teste com participantes do mesmo tipo, mas que não participarão no Estudo, tendo-se chegado assim à versão final.

De acordo com as normas da Universidade Fernando Pessoa aos participantes será entregue uma Declaração de Consentimento Informado onde lhes é explicado o estudo e solicitada a sua participação.

Porto, 21 de Fevereiro de 2018

A Orientadora

Professora Doutora Fátima Coelho



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

NIPC. 502 057 602 • Reg. Comercial nº.26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

Reitoria • [Faculdade de Ciência e Tecnologia] • [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais] Praça 9 de Abril, 349 • 4249-004 Porto-Portugal • T. +351 22 507 1300 • F. +351 22 550 8269 • geral@ufp.edu.pt
[Faculdade de Ciências da Saúde] Rua Carlos da Maia, 296 • 4200-150 Porto • T. +351 22 507 4630 • F. +351 22 507 4637 • geral.asaude@ufp.edu.pt • [Edifício das Clínicas Pedagógicas] Rua Delfim Maia, 334
4200-253 Porto • T. +351 22 509 6371 • F. +351 22 509 4637 • geral.asaude@ufp.edu.pt • [Unid. de Ponte de Lima - Casa da Garrida] Rua Conde de Bertiandos • 4990-078 Ponte de Lima • T. +351 25 874 1026
Fax +351 25 8741 412 • geral.plima@ufp.edu.pt

ANEXO VI – Autorização da Presidente do Conselho Executivo da Escola para aplicação do inquérito por questionário

← Remover marcador ⓘ 🗑️ 📁 🏷️ Mais ▾ 1 de 7 < >

Re: Aplicação do inquérito : As perceções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre a Unidade de Ensino Especializado 🟡 Mestrado



Fátima Maria Teles <fmt@live.madeira-edu.pt>
para mim ▾

9/02 ☆

Bom dia Exma. Senhora Professora Elizabete Carvalho,
venho por este meio autorizar a aplicação do respetivo inquérito à comunidade docente deste estabelecimento de ensino.
Com os melhores cumprimentos
A presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
Fátima Teles

Funchal, 16 de outubro de 2017

**Exma. Senhora Presidente do Concelho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º ciclo
Dr. Horácio Bento de Gouveia:**

Eu, *Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho*, portadora do CC nº 11108335 4ZY2, docente a exercer funções na Unidade de Ensino Especializado da Escola Básica do 2º e 3º ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia, venho por este meio solicitar a V.Exª, a autorização para aplicação de um inquérito por questionário aos professores que exercem funções nesta escola, para realização de um estudo, no âmbito do mestrado em ciências da educação, Especialização em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, promovido pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

O presente estudo pretende saber quais as perceções dos professores sobre uma Unidade de Ensino Especializado na Escola, no que se refere à Inclusão, à Resposta Educativa e à Formação, tentando compreender as perceções dos professores de uma escola básica do 2º e 3º ciclo, situada na área geográfica do Funchal, sobre uma Unidade de Ensino Especializado na mesma.

Saliento que os dados obtidos serão divulgados no final da investigação, salvaguardando o anonimato dos participantes e do respetivo estabelecimento de educação.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada por V.Exª.

Sem outro assunto a tratar, apresento os melhores cumprimentos.

Elisabete Fernanda Ferreira de Carvalho

Tomei conhecimento e autorizo,

(A Presidente do Concelho Executivo)

C.E.

FUNCHAL



ANEXO VII – Base de dados das respostas

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xcP9jk1sJB0kE-K0RuGEDxtotBs_qZYcfAKrMqBC7qk/edit#gid=1453046325