

ANA CRISTINA VARGAS RITA

**ATTITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO
INDIVIDUAL**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

ANA CRISTINA VARGAS RITA

**ATTITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO
INDIVIDUAL**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

ANA CRISTINA VARGAS RITA

**Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos
com Currículo Específico Individual**



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.

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

(Ana Cristina Vargas Rita)

Porto, 2016

RESUMO

O conceito de Escola Inclusiva reforça o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, preconizando um modelo de atendimento adequado a cada um. Com a publicação de nova legislação entre 2009 e 2012, a escola, ao nível do ensino secundário, encontra-se perante o repto de responder a um grupo de alunos cada vez mais heterogéneo, nomeadamente a alunos com Currículo Específico Individual (CEI). O que implica a existência de novos desafios para as escolas e para os professores.

Este estudo essencialmente quantitativo, visa identificar e descrever as atitudes e práticas de professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, assim como identificar e descrever as dificuldades sentidas pelos mesmos. No que diz respeito à recolha da informação, recorreu-se à opção do inquérito por questionário a 94 professores do ensino secundário.

Os resultados obtidos mostram-nos que, no geral, os professores revelam atitudes e práticas favoráveis à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula, no entanto, quando se aprofunda a questão, nos itens de resposta descritiva, as atitudes e práticas não são tão favoráveis como as perguntas fechadas pareciam revelar. Concluiu-se que as variáveis “género” e “idade” exercem influência sobre as atitudes, enquanto o “grau académico” e a “experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI” influenciam as práticas pedagógicas dos professores inquiridos. Por sua vez, a “formação na área da Educação Especial (EE)” influencia de forma significativa as atitudes dos professores inquiridos, bem como de forma menos significativa as práticas. Os professores referem como principais dificuldades a existência de um número elevado de alunos por turma, a falta de equipamento pedagógico/didático adequado, a falta de formação em EE e de técnicos, bem como dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual e na gestão do currículo. As dificuldades sentidas são influenciadas pelas variáveis “funções desempenhadas” e “formação na área da EE”. Sendo esta última essencial para a superação das dificuldades sentidas.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais (NEE); Inclusão; Currículo Específico Individual (CEI); Ensino Secundário; Atitudes e práticas dos professores.

SUMMARY

The concept of Inclusive School reinforces the right of all students to attend the same type of school, recommending a model suitable to each one of them. With the publication of new legislation between 2009 and 2012, the school, on the secondary level, faces the challenges of responding to a group of students which is, everyday, more heterogeneous, namely to students with a Specific Individual Curriculum (SIC). This means the existence of new challenges to schools and teachers.

This study, mainly quantitative, aims to identify and describe the attitudes and practices of teachers in secondary school, regard the inclusion of SIC students in the classroom as well as identify their difficulties. Regarding the information gathering, we opted for a questioning survey to 94 secondary teachers.

The results obtained show that high school teachers, in general, reveal attitudes and practices propitious to the inclusion of SIC students in the classroom, however if we deepen the question, in the descriptive answer items, the attitudes and practices are not as favourable as the closed questions seemed to reveal. It was concluded that the variables “gender” and “age” have influence on the attitudes while the “academic degree” and “professional experience” (teaching classes with SIC students) affect the teaching practices of the surveyed teachers. On the other hand, the “training in Special Education” influences significantly the attitudes of the surveyed teachers as well as the practices, although with less meaning. The surveyed teachers name as main difficulties the existence of a high number of students per class, the lack of appropriate didactic equipment, the lack of special education training and technicians as well as difficulties when elaborating a SIC and also its management. The problems faced are influenced by the various “functions performed” and the “training in the area”. And the training is considered crucial to overcome the diagnosed difficulties.

KEYWORDS: Special Educational Needs; Inclusion; Specific Individual Curriculum (SIC); Secondary School; Attitudes and Practices of Teachers.

Às minhas filhas Maria e Mariana, pela compreensão, pelos momentos de ausência e por tornarem a minha vida mais preenchida e colorida.

Ao meu marido Nelson Magro pela compreensão, apoio e companheirismo.

À minha irmã, amiga e companheira em todos momentos da minha vida.

À minha família, em especial aos meus pais, por me encorajarem e me apoiarem.

Às minhas colegas Sílvia Palma e Maria Antonieta Silva pela ajuda e incentivo.

A todos os que de algum modo me incentivaram e contribuíram para a concretização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, em particular:

À professora doutora Fátima Paiva Coelho pela sua paciência, disponibilidade, apoio, encorajamento e partilha de saberes.

Às professoras doutoras Tereza Ventura, Maria Dolandina Oliveira, Leocádia Madeira e Luísa Saavedra pela validação do questionário utilizado na pesquisa.

Aos 94 professores do ensino secundário que prontamente responderam ao questionário, sem os quais não seria possível realizar este estudo.

ÍNDICE

	Págs.
RESUMO	v
SUMMARY	vi
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xv
ÍNDICE DE ANEXOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
CAPITULO I – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS	5
1.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	5
1.2 Currículos Específicos Individuais (CEI)	7
CAPITULO II – A ESCOLA INCLUSIVA	9
2.1 <i>Escola Inclusiva</i>	9
2.2 Princípios da <i>Escola Inclusiva</i>	12
2.3 Constrangimentos e limitações da <i>Escola Inclusiva</i>	14
2.4 Vantagens/benefícios da <i>Escola Inclusiva</i>	17
CAPITULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
3.1 Formação de professores e <i>Escola Inclusiva</i>	19

3.2 Formação inclusiva e a mudança	22
CAPITULO IV – ATITUDES E PRÁTICAS	23
4.1 Atitudes e comportamentos	23
4.2 Atitudes e práticas dos professores face à inclusão	28
4.3 Formação e atitudes dos professores face à inclusão	37
Parte II – Estudo Empírico	39
CAPITULO V – ESTUDO EMPÍRICO	39
5.1 Problemática	39
5.2 Objetivos	41
5.3 Hipóteses	42
5.4 Método	44
5.5 População e amostra	46
5.6 Instrumentos e procedimentos	53
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
6.1 Apresentação de dados e discussão dos resultados	55
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES	99
7.1 Conclusões	99
CAPÍTULO VIII – BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	

ÍNDICE GRÁFICOS

	Págs.
Gráfico 1 – Idade	47
Gráfico 2 – Género	48
Gráfico 3 – Grau académico	48
Gráfico 4 – Tipo de professores	49
Gráfico 5 – Funções desempenhadas pelos professores do ensino regular	49
Gráfico 6 – Funções desempenhadas pelos professores do ensino regular pertencentes ao conselho de turma	50
Gráfico 7 – Situação profissional	51
Gráfico 8 – Experiência profissional	51
Gráfico 9 – Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com Currículo Específico Individual	52
Gráfico 10 – Formação no âmbito das NEE	53
Gráfico 11 – Formação recebida no âmbito das NEE	53
Gráfico 12 – Nível médio de concordância dos professores relativamente às atitudes, tendo em conta a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário	56
Gráfico 13 – Nível médio de concordância relativamente às práticas face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário	65
Gráfico 14 – Existência de dificuldade na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula	73
Gráfico 15 – Dificuldades sentidas na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula	73
Gráfico 16 – Medidas propostas com vista à superação das dificuldades	75
Gráfico 17 – Formação em Educação Especial é determinante para a superação das	76

dificuldades apontadas

Gráfico 18 – Em que medida a formação na área poderá ajudar na superação das dificuldades diagnosticadas **76**

Gráfico 19 – Classificação da formação inicial para ensinar alunos com CEI **77**

Gráfico 20 – A formação em Educação Especial poderia preparar melhor para responder às necessidades dos alunos com CEI **78**

Gráfico 21 – Áreas/temáticas com necessidade de formação para atender melhor as necessidades dos alunos com CEI **79**

ÍNDICE DE TABELAS

	Págs.
Tabela 1 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo o género	80
Tabela 2 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a idade	82
Tabela 3 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo o grau académico	84
Tabela 4 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a experiência profissional	87
Tabela 5 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI	89
Tabela 6 – Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a existência de formação no âmbito das NEE	92
Tabela 7 – Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo as funções desempenhadas	95
Tabela 8 – Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo o grau académico	96
Tabela 9 – Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a experiência profissional	96
Tabela 10 – Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI	97
Tabela 11 – Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a existência de formação no âmbito das NEE	97

ÍNDICE DE QUADROS

	Págs.
Quadro 1 – Categoria: Capacidades e aprendizagens díspares	60
Quadro 2 – Categoria: Extensão dos programas	60
Quadro 3 – Categoria: Dimensão das turmas	61
Quadro 4 – Categoria: Perfil dos professores	61
Quadro 5 – Categoria: Atitudes e constrangimentos dos alunos sem NEE	61
Quadro 6 – Categoria: Gestão da sala de aula	63
Quadro 7 – Categoria: Sucesso dos alunos	63
Quadro 8 – Categoria: Indisciplina	64
Quadro 9 – Categoria: Fatores promotores da inclusão	69
Quadro 10 – Categoria: Recursos humanos	71
Quadro 11 – Categoria: Condições e recursos materiais	71
Quadro 12 – Categoria: Dimensões da turma	72

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CEI – Currículo Específico Individual

EE – Educação Especial

PIT – Plano Individual de Transição

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

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Validação do questionário por peritos

Anexo II – Questionário após validação

Anexo III – Questionário *online* (formulário do Google)

Anexo IV – Escalas de Likert

Anexo V – Respostas dos professores à questão 9.1

Anexo VI – Respostas dos professores à questão 9.2

Anexo VII – Respostas dos professores à questão 10.1

Anexo VIII – Respostas dos professores à questão 10.2

Anexo IX – Comentários finais dos professores que responderam ao questionário

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, após uma luta de décadas, as entidades nacionais e internacionais são unânimes em afirmar que todas as crianças têm direito à educação, sem discriminação, dentro do sistema educativo. No âmbito da universalização da educação surgiu o movimento da inclusão, o qual completou um ciclo de movimentos que deram lugar ao conceito de *Escola para Todos* (Correia, 2010). Um dos pilares da *Escola Inclusiva* assenta neste conceito, defendendo que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001; Correia, 2010), independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual (Sanchez & Teodoro, 2007).

Nesta linha de pensamento, assistiu-se a uma nova conceção de escola, que defende, como é referido na Declaração de Salamanca (1994), que todos os alunos têm o direito de aprender, sempre que possível, juntos nas escolas das suas residências, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

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. Assim, o conceito de *Escola para Todos* preconiza um modelo de atendimento que permita dar respostas adequadas ao sucesso educativo de todos os alunos sem exceção (Correia, 2010), nomeadamente aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, tendo sido legislado o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, muitos alunos que, anteriormente, não tinham acesso ao ensino secundário, começaram a frequentar este nível de ensino. Cabendo ao ensino secundário o repto de responder a um grupo de alunos cada vez mais heterogéneo. O que implica a existência de novos desafios para as escolas e para os professores, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para o sucesso de todos os alunos, em particular para os alunos com CEI.

A inclusão de alunos com CEI em turmas do ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição (Silva, 2011). O que representa um crescente desafio para os professores, uma vez que é da sua responsabilidade a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Como é referido na Declaração de Salamanca (1994), os docentes exercem uma ação essencial como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro, quer fora da sala de aula. Situando-se na mediação entre os normativos legais e as práticas escolares. Os professores, segundo Camisão (2005), são atores privilegiados, estando dependente das suas atitudes e práticas o sucesso ou o insucesso da inclusão.

O papel do professor na promoção de uma filosofia inclusiva é, assim, bastante importante, pois as atitudes (Correia & Martins, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Meijer, 2003; Vaz, 2005; Farrel, 2006; Boer et al., 2010; Coelho, 2012) e práticas pedagógicas (Silva et al., 2013) desenvolvidas parecem influenciar, significativamente a implementação efetiva da inclusão. São vários os estudos que concluem que as atitudes favoráveis dos professores são consideradas fatores decisivos para que o processo de inclusão decorra 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).

Tendo em conta a filosofia e os princípios da *Escola Inclusiva* existe ainda um longo caminho a percorrer. As atitudes e práticas não se modificam pela publicação de Decretos de Lei, existindo dificuldades e constrangimentos que se impõem à plena participação de todos os alunos. Segundo Coelho (2012), é essencial conhecer as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, já que a atitude é suscetível de intervir e controlar comportamentos, induzindo mudanças.

Após a revisão da literatura, verificou-se que a inclusão escolar é um conceito que tem vindo a evoluir ao longo do tempo, mas que de uma forma geral tem sido relacionado sobretudo com o ensino básico. Já foram realizados vários estudos sobre as atitudes e práticas dos professores relativamente à *Escola Inclusiva*, assim como a necessidade de formação dos mesmos na área da Educação Especial (EE). No entanto, estes estudos incidiram preferencialmente ao nível do ensino básico (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia & Martins, 2000; Camisão, 2005; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Ribeiro, 2008; Boer et al. (2010); Lebres, 2010; Santos & César, 2010; Rebelo, 2011; Agostinho, 2012; Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

Alguns estudos que abordam o tema ao nível do ensino secundário referem-se às Necessidades Educativas Especiais de forma geral (Avramidis & Norwich, 2002; Lopes et al., 2004; Silva, 2012; Pinto & Pereira, 2012; Silva, 2015), e não especificamente aos alunos com CEI. Sendo que estes constituem desde a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, uma nova população no ensino secundário.

Esta realidade despertou interesse na autora, enquanto docente do grupo de 520 - Biologia e Geologia, uma vez que esta se deparou com alguns obstáculos e limitações, aquando da lecionação a turmas com alunos com CEI, procurando ajuda ao nível da formação contínua e complementar. Pois, a sua formação inicial não a preparou para responder às necessidades dos diversos alunos com NEE, considerando que a realização da Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor foi uma mais-valia para o desenvolvimento de atitudes e práticas educativas mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente dos alunos com CEI.

Pelas razões apontadas, assim como pelas motivações profissionais que estão na base deste trabalho, torna-se pertinente aprofundar a temática “atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula”. Assim sendo, este estudo é dirigido aos professores do ensino secundário e visa identificar e descrever as atitudes e práticas dos mesmos, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, assim como as dificuldades sentidas pelos mesmos.

No que diz respeito à recolha da informação, recorreu-se à opção do inquérito por questionário. Em relação ao tratamento dos dados recolhidos, utilizou-se a aplicação de tratamento estatístico – SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e recorreu-se à análise de conteúdo.

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

A primeira parte diz respeito à revisão da literatura e divide-se em quatro capítulos onde se apresentam os conceitos considerados mais relevantes para este estudo. O primeiro capítulo é constituído pelo conceito das Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como pela definição de Currículo Específico Individual (CEI) e respetiva legislação. No segundo capítulo são tratadas algumas questões relacionadas com a inclusão, nomeadamente os seus princípios, os constrangimentos e as dificuldades que a mesma suscita nos professores, assim como os seus benefícios. No terceiro capítulo é feita uma abordagem ao papel da formação dos professores na implementação da *Escola Inclusiva*, assim como na mudança de atitudes dos mesmos. Reflete-se, igualmente, sobre a necessidade de formação dos professores. No quarto capítulo é clarificado o conceito de atitude e feita a sua distinção em relação ao conceito de comportamento. Ainda neste capítulo, salientam-se alguns estudos sobre as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE. É igualmente apresentada a relação existente entre as atitudes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na sala de aula e a sua influência na prática efetiva da inclusão.

A segunda parte refere-se ao estudo empírico e é constituída por três capítulos. No quinto capítulo é abordada a problemática do estudo e apresentam-se as questões de investigação, os objetivos gerais e específicos e as hipóteses formuladas. Neste capítulo é ainda feita referência ao instrumento de recolha de dados e aos procedimentos desencadeados na recolha e no tratamento dos mesmos. No sexto 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. O sétimo capítulo destina-se às conclusões finais que evidenciam os aspetos mais significativos deste estudo. Por fim, o oitavo capítulo refere a bibliografia utilizada neste estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPITULO I – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS

1.1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Não existe uma única definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, muitas vezes, os diferentes agentes educativos entendem-no de maneiras diferentes. O conceito de NEE surgiu nos finais da década de 70, como resultado de amplos estudos e veio “agitar” as perspetivas de intervenção educativa. Este conceito surge de uma evolução nos conceitos que até então se utilizavam.

Alguns autores defendem que o conceito de *Special Educational Needs* surge pela primeira vez com o *Warnock Report*, publicado em 1978, em Londres, na sequência de movimentos políticos e sociais em defesa da integração escolar das crianças e jovens diferentes. Este conceito surge numa tentativa de proporcionar a todas as crianças em idade escolar, igualdade de oportunidades na educação e anular o estigma decorrente do enfoque médico que caracterizava as práticas desenvolvidas na Educação Especial (EE), alterando-o para um enfoque centrado na aprendizagem de um currículo ou programas (Niza, 1996; Madureira, 2005; Sanches & Teodoro, 2007).

O *Warnock Report*, que teve ecos em muitos países do mundo, direciona a atenção para a problemática de algumas crianças que, até então, eram excluídas (Madureira, 2005; Camisão, 2005; Leitão, 2007; Correia, 2013). Este relatório considera que uma percentagem expressiva de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, “ (...) problemas de aprendizagem, necessitando, por isso, de intervenção educativa especial” (Madureira, 2005, p. 29).

No entanto, o conceito de NEE só foi adotado após a Declaração de Salamanca, segundo a qual NEE referem-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares (...) em determinado momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 4).

Como qualquer outro conceito, também este foi alvo de várias definições, todas elas com o objetivo de procurar a sua operacionalização (Bolieiro & Coelho, 2014).

Brennan (1988 *cit. in* Correia 2013, p. 44) considera que existe NEE quando:

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

Segundo Correia (2013), a definição de Brennan (1988) concretiza o preconizado no *Warnock Report (1978)*, que define os alunos com NEE como aqueles que apresentam uma ou mais incapacidades, que podem ser de ordem física, emocional ou social e que afetam a aprendizagem ao ponto de serem necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo. Este relatório classifica as NEE de ligeiras a severas, muitas destas de carácter permanente.

Também, Correia (2013) apresenta a divisão das NEE em dois grandes grupos, as NEE permanentes (significativas) e as NEE temporárias (ligeiras). Para o autor as NEE permanentes são aquelas que exigem adaptações do currículo, o qual deve ser adaptado às características do aluno. As adaptações são generalizadas e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno, fazendo parte de uma parte ou da totalidade do percurso escolar do aluno. Abrangendo problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e outros problemas relacionados com a saúde. As NEE temporárias são aquelas que exigem modificações parciais do currículo, de acordo com as necessidades do aluno, apenas num determinado momento do seu percurso escolar.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem considerar apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário. A exclusão das NEE de carácter temporário, já tinha sido legislada através do Decreto-Lei n.º 6/2001, Artigo 10.º, o qual remete a gestão destas NEE ao nível do Projeto

Curricular de Turma, atual Plano de Turma, através de medidas que se ajustem às necessidades específicas de cada aluno. Assim sendo, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de junho, os alunos com NEE são aqueles que apresentam:

“limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Para Correia (2008a, 2013) os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar dos serviços de Educação Especial (EE). Apresentar Necessidades Educativas Especiais (NEE) é, então, precisar de um complemento educativo diferente do que é habitualmente aplicado aos restantes alunos. Complemento esse que deverá constituir uma resposta específica, apoiada em critérios educativos/pedagógicos, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento e da educação do aluno, tendo como referência as suas capacidades e necessidades.

1.2 – Currículo Específico Individual

Todos os alunos exibem características diferentes, apresentam ritmos de aprendizagem distintos, assim como necessidades e dificuldades que lhes são próprias. Para que todos tenham sucesso escolar, o professor deverá adequar o currículo às características dos seus alunos, proporcionando um ensino adequado às suas capacidades e necessidades. O problema coloca-se quando as adequações pressupõem modificações significativas no currículo comum, o designado Currículo Específico Individual (CEI).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 16º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra várias medidas, das quais a medida educativa: alínea e) - Currículo Específico Individual. O Currículo Específico Individual corresponde ao currículo que mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino.

Este tipo de currículo pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo ser introduzidos, substituídos ou eliminados objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno. Os conteúdos selecionados devem ser conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dar prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas na experiência de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 21º).

A transição para a vida pós-escolar é um processo de orientação iniciado nas escolas no sentido de dotar os jovens com CEI de competências fundamentais para o exercício da vida diária, perspetivando a sua plena integração na sociedade, a nível pessoal, social e profissional, que se inicia, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 34) menciona que para os alunos com NEE:

“as escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola”.

A Declaração de Salamanca apresenta não só a abrangência do conceito, mas também destaca a grande missão que cabe à escola na preparação da transição para a vida ativa dos alunos com CEI. A escola ao assumir este papel fundamental deve recorrer a redes, contratos e parcerias, planeando o processo atempadamente, tal como está previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e respetivas alterações.

Em 2015, dada a crescente preocupação com a qualidade de vida das pessoas com NEE, o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com CEI requer uma especial atenção, sendo publicada a Portaria nº 201-C/2015, de 10 de julho, que revoga a portaria anterior (Portaria n.º 275-A/2012). Esta portaria regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar (artigo 14º e 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de

janeiro, na sua redação atual e da Lei nº 85/2009, de 27 de janeiro, regulada pelo Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto). A referida portaria aplica-se à organização dos planos individuais de transição (PIT) de alunos com CEI, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. Segundo esta portaria, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, os currículos dos alunos com CEI devem incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para serem independentes e ativos na vida adulta.

CAPITULO II – A ESCOLA INCLUSIVA

2.1 – *Escola Inclusiva*

Em Educação tem-se dado bastante relevo à questão da inclusão, uma vez que esta suscita alguma preocupação em professores, pais de crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais. O conceito de *Escola Inclusiva* tem vindo a ser prenunciado ao longo dos tempos. O exemplo mais referenciado é a Conferência Mundial da UNESCO, realizada na cidade de Salamanca, em Espanha, em 1994, com a qual o movimento da verdadeira inclusão ganhou força. Com este movimento, a Educação Especial sofre um importante impulso, orientado por um novo conceito: o de *Escola Inclusiva*.

Nesta conferência foi adotada a “Declaração de Salamanca” que teve em conta os princípios, os valores políticos e as práticas na área das NEE, assim como um enquadramento da ação. Para Correia (2013), a Declaração de Salamanca constitui um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação às crianças com NEE. Nela foi consagrado o conceito de educação inclusiva como forma mais completa e efetiva de aplicação da expressão “*Escola para Todos*”.

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.”

Nesta linha de pensamento, todas as escolas devem adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Também no entender de Correia (2010), educação inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente das suas características físicas, psicológicas e da sua capacidade de aprendizagem, visando o sucesso educativo de todos os alunos.

Quando se fala de inclusão não se pode deixar de referir um outro conceito, denominado por integração, que foi seu antecessor. 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 das vezes prestados fora da sala de aula. Este modelo defendia que mais tarde, o aluno com NEE poderia juntar-se à turma, possibilitando uma integração plena (Correia, 2008a, 2013). Embora exista uma continuidade educativa entre os dois modelos, o modelo inclusivo é oposto, no que se refere ao acompanhamento dos alunos. Este modelo defende que esses apoios sejam prestados dentro da sala de aula e só em casos excecionais poderão ser efetivados fora da turma de ensino regular, perspetivando o aluno como um todo (Correia, 2008a, 2013).

Para Correia (2008a), 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 possam ser desde esporádicos, em sala de aula regular, até continuados, em escolas especiais, dependendo do tipo de deficiência e suas exigências, quer quanto à especificidade, quer quanto à intensidade. Estes autores aceitam, deste

modo, o processo inclusivo como uma proposta 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.

Vários autores definem a inclusão e a *Escola Inclusiva*. Segundo Correia (2008a, 2013), a inclusão pode ser definida como o atendimento aos alunos com NEE, incluindo as NEE severas, numa sala de aula regular com o apoio dos serviços de EE. Para o mesmo autor, 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.

A pedagogia centrada no aluno torna-se assim fundamental, tendo como base as capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem. É de salientar que o pilar da *Escola Inclusiva* se centra na especificidade de cada aluno, tal como desenvolve Baptista (2010, p. 135):

“a escola inclusiva está centrada nas pessoas e nas aprendizagens (...) a educação inclusiva centra as aprendizagens nas características e necessidades de cada pessoa. Todos são educáveis, todos podem aprender desde que as aprendizagens sejam organizadas à medida de cada um”.

O princípio da inclusão deverá ser entendido como um conceito que requer uma planificação sistemática (Correia, 2013) e flexível, permitindo o ajuste de opções a cada situação específica (Coelho, 2012). Para Correia (2010), só poderemos implementar uma verdadeira inclusão quando percebermos que esta se apoia num conceito em que são tidas em conta, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE. Argumenta, por isso, que a inserção do aluno com NEE severas deve realizar-se mas, “sempre que isso seja possível”, salvaguardando as situações em que essa atitude não é a mais adequada para certas crianças.

Leitão (2010, p. 1) também define inclusão, nos seguintes termos:

“um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as 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, de inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas de ensino regular, transpõe em muito o conceito de integração, uma vez que não se pretende normalizar as deficiências apresentadas, mas sim assumir que a diversidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais vantajosas (Correia, 2013).

A educação inclusiva pressupõe que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens e receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia 2008a, 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 socialização, de modo a maximizar o seu potencial (Ainscow, 1995; Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996; Rodrigues, 2001; César, 2003; Correia, 2013).

2.2 – Princípios da *Escola Inclusiva*

Ao longo dos tempos tem-se vindo a afirmar a noção de *Escola Inclusiva*, capaz de acolher todos os alunos, sem discriminação, nem exclusão, permitindo não só o acesso, mas também o sucesso. No entender de Sim-Sim (2005), já foi ultrapassada a fase do direito de qualquer criança à escola. Nos dias de hoje, esse direito estende-se a uma educação de qualidade, potenciadora do ato de aprender.

Na Declaração de Salamanca (1994) é salientado que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação entre os vários intervenientes.

Também segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, atendendo à equidade pedagógica, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades dos alunos. Deste modo, a *Escola Inclusiva* pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, promovendo competências universais que permitam a autonomia por parte de todos os alunos, independentemente das suas características.

Atendendo a estes pressupostos, a sala de aula inclusiva torna-se num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta, sendo necessário incluir os conceitos de diversidade pedagógica e flexibilidade curricular (Kauffman & Lopes, 2007), em que as respostas educativas são orientadas tendo em conta as necessidades e características individuais dos alunos, exigindo-se um trabalho diferenciado e diferenciador. (Silva, 2009; Silva et al., 2013).

Para Mittler (2003) a diferenciação é o processo através do qual o planeamento e a forma como o conteúdo curricular é trabalhado na sala aula, tendo em conta as diferenças individuais. Articulado o que é ensinado e como é ensinado aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada aluno. Assim, a diversidade deve promover a participação de todas as crianças nas atividades e a sua progressão em relação ao currículo.

Portanto, quando falamos em atender à diversidade, estamos a falar em individualização quer ao nível dos progressos e meios de aprendizagem, mas também ao nível dos conteúdos curriculares (Costa et al., 2006; Correia, 2013; Silva et al., 2013). Deste modo, devemos salientar a adequação pedagógica, nomeadamente a adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e dos ambientes onde eles interagem (Correia, 2001). Cabe então à escola definir as opções curriculares garantindo o sucesso educativo e social dos alunos (Costa et al., 2006).

Para além de se atender à diversidade, a *Escola Inclusiva* precisa de considerar um outro conjunto de características das quais Correia (2010, p. 31), baseando-se no *Working Fórum on Inclusive School* (1994), destaca:

“um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais da educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total”.

A filosofia de uma *Escola Inclusiva* considera, deste modo, que todas as crianças devem ser aceites e apoiadas pelos seus pares e pelos adultos que as rodeiam. A diversidade deve ser valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade (Correia, 2010). Como afirma Coelho (2012, p. 117), “a heterogeneidade e a diversidade são um valor e nunca um obstáculo. Poderá mesmo tornar-se motor de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira”.

2.3 – Constrangimentos e limitações da *Escola Inclusiva*

Baptista (2010, p. 135) refere que o sucesso de uma *Escola Inclusiva* reside na sua capacidade de não “excluir” ninguém, o que, em Portugal, ainda não é bem conseguido pois, apesar de “acolher todos, a escola ainda não aprendeu a educar todos, excluindo e deixando uma grande parte para trás”. Deste modo, a inclusão implica uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem exigindo ao professor práticas inovadoras que estimulem a diversidade e que assegurem o sucesso de todos os alunos, sem exceção.

As exigências resultantes da inclusão, provenientes de toda a comunidade escolar, fazem com que muitos professores experimentem, na sua prática letiva, constrangimentos e limitações de várias ordens (Bolieiro, 2012). A falta de formação na área da EE pode ser entendida como um desses constrangimentos (Leitão, 2007; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012). A Declaração de Salamanca (1994) presume que os professores têm formação para atendimento a alunos com NEE, de modo a potenciar o sucesso desses e de outros alunos. No entanto, verifica-se, em vários estudos realizados,

que a maioria dos educadores e professores não possui formação que permita identificar e intervir adequadamente com os casos de crianças e jovens com NEE, verificando-se a existência de relação entre o tipo de formação e as atitudes dos professores face à inclusão (Madureira & Leite, 2000; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Batista, 2009; Capellini & Rodrigues, 2009; Correia, 2010; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012; Vasconcelos & Coelho, 2014).

Há a salientar que um grande número de professores refere sentir dificuldade em fazer adaptações curriculares e em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos, nomeadamente nos procedimentos a seguir em casos de emergência, por falta de conhecimento (Correia, 2013; Vasconcelos & Coelho, 2014).

Também estudos de Wernts, Wolery, Snyder, Caldwell e Salisbury (1996 *cit. in* Correia, 2013), indicam que os professores temem a filosofia da inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessária para a implementarem com sucesso. Contudo, “não basta ter mais recursos, qualidade e quantidade, é necessário questionar se estes recursos são postos ao serviço da inclusão” (Rodrigues, 2003, p. 98).

Para além do referido, verifica-se que alguns alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados, sendo outro obstáculo da educação inclusiva a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de técnicos especializados (Capellini & Rodrigues, 2009). Esta ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação (Correia, 2013).

A filosofia inclusiva encoraja a aprendizagem cooperativa e colaborativa, outra limitação da *Escola Inclusiva* é, por vezes, a ausência ou a reduzida cooperação existente entre os professores de Educação Especial e os professores das turmas de ensino regular (Correia, 2010, 2013; Bolieiro & Coelho, 2014). Assim como, a ausência de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor regular. Esta dificuldade na cooperação imprime obstáculos à materialização de um

ensino individualizado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis (Correia, 2010, 2013).

No seu estudo, Coelho (2012, p. 454) refere que foram encontradas seis categorias de dificuldades sinalizadas pelos professores:

“a atitude pouco recetiva de alguns dos seus colegas na prática de ensino diária; atitudes das famílias ((...) pouca participação dos pais no processo educativo dos seus filhos); articulação entre agentes educativos ((...) falta de articulação entre os agentes educativos, o que impede uma melhor definição de estratégias para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular); postura da comunidade educativa ((...) atitude menos recetiva da comunidade educativa que é um dos entraves ao sucesso da inclusão); falta de recursos humanos e materiais e falta de formação (...).”

Outros estudos (Leitão, 2007; Bolieiro & Coelho, 2014) salientam que os docentes ainda enfrentam inúmeras dificuldades na inclusão de alunos com NEE, porque os estabelecimentos de ensino não apresentam as condições ideais para o efeito. O elevado número de alunos por turma é frequentemente apontado como um constrangimento ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, uma vez que, com menos alunos, o docente poderia oferecer um apoio mais individualizado (Rodrigues, 2006; Leitão, 2007; Capellini & Rodrigues, 2009; Bolieiro & Coelho, 2014).

Para além das dificuldades apontadas, Bolieiro e Coelho (2014) salientam ainda as particularidades e a diversidade de alunos com NEE, assim como o pouco apoio prestado às suas famílias. Também Leitão (2007) realça os seguintes constrangimentos: fracos recursos económicos, poucos apoios educativos, dificuldade nos meios de acesso ao currículo, dificuldades inerentes às famílias de crianças com NEE.

A verdadeira inclusão pressupõe saber ultrapassar os obstáculos que surgem ao sucesso educativo dos alunos com NEE, através da promoção de ambientes mais inclusivos que alteraram profundamente as práticas tradicionais, substituindo-as por uma conceção mais globalizante em que todos os alunos, independentemente das suas características, têm direito a uma educação sem exceção (Morgado, 2010). No entanto, a

superação destes obstáculos não depende exclusivamente dos professores, mas também das escolas, famílias e alunos (Bolieiro & Coelho, 2014).

2.4 – Vantagens/benefícios da *Escola Inclusiva*

Relativamente aos princípios da *Escola Inclusiva*, fazendo uma reflexão geral, as vantagens parecem ultrapassar os constrangimentos existentes. Karagiannis e seus colaboradores (1996, *cit. in* Correia, 2013) enunciam um conjunto de vantagens, considerando 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 os alunos para a vida na comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão.

Na opinião de Correia (2013), a filosofia da inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens quer dos alunos com NEE, quer dos alunos sem NEE, tornando-se um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar. Partilhando da mesma opinião, Morgado (2010, p. 76) salienta que “ os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação”.

Quanto aos alunos com NEE, para além da filosofia da inclusão lhes legitimar o direito de aprender junto dos seus pares, proporcionando-lhes a oportunidade de usufruir de aprendizagens semelhantes e interações sociais adequadas, a educação inclusiva pretende igualmente evitar a discriminação proporcionando aos alunos experiências de participação em todos os aspetos da vida escolar, não descorando as suas características individuais (Correia, 2013). Similarmente, Costa e Coelho (2014), no seu estudo, referem a existência de benefícios para estes alunos, os quais realizam aprendizagens pela descoberta, sendo valorizada a diversidade e fomentada a sua tolerância e compreensão face à diferença.

Para Leitão (2007), a inclusão pode ser benéfica para as crianças com NEE, pois promove o aumento da sua autoestima e autoconfiança. Para este autor, a aceitação dos

pares e o aumento de competências sociais são os maiores benefícios para estas crianças.

Relativamente à inclusão destas crianças Kronberg, (2010, p. 43) aponta os seguintes benefícios:

“ Aumento das possibilidades que uma criança com NEE de 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 também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes traz benefícios quer ao nível dos recursos, das experiências vivenciadas e do convívio com crianças diferentes (Costa & Coelho, 2014). 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). Para Leitão (2007), a inclusão traz benefícios para estes alunos ao nível da autoestima e da autoconfiança.

Kronberg, (2010, p. 45) salienta como benefícios da integração para os alunos sem NEE:

“Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para 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 étnicos; Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências”.

Conclui-se que a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, sendo que os maiores benefícios são em termos sociais e comportamentais. A interação entre alunos diferentes promove o desenvolvimento de atitudes de aceitação da diferença, evitando a discriminação e, por isso, “formará uma geração mais solidária e

mais tolerante com aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências” (Costa et al., 2006, p. 161).

Correia (2013) defende que para além de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, a educação inclusiva fomenta o diálogo entre os docentes, facilitando a cooperação entre os professores do ensino regular e de Educação Especial, o que certamente se irá refletir nas práticas pedagógicas de ambos. Permitindo aos primeiros adquirir uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades desses mesmos alunos. Desta cooperação resultam planificações educativas mais eficazes para todos os alunos, principalmente quando é necessário proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos.

Outros autores (Leitão, 2007; Sousa & Coelho, 2014) destacam que para os docentes e técnicos envolvidos, os potenciais benefícios da inclusão são o seu desenvolvimento profissional; o apoio pessoal sentido aquando do desenvolvimento profissional e de programas de intervenção; o aumento da confiança nas próprias capacidades de intervenção e o desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldade de aprendizagem, por parte dos docentes do ensino regular. Também para Costa e Coelho (2014), os professores saem enriquecidos no que se refere à sua formação e ao desenvolvimento das suas práticas. Pois, revelando atitudes mais positivas, os professores implementarão estratégias educativas mais eficazes.

CAPITULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3. 1 – Formação de professores e *Escola Inclusiva*

Na declaração de Salamanca (1994, p. 27) é evidente uma clara referencia à importância da formação dos professores no que se refere à implementação da *Escola Inclusiva*, 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, as relativas 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, (...)”.

A formação de professores assume-se como uma estrutura basilar para a concretização da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Esta é um fator importante na inovação pedagógica, nomeadamente no que se refere ao trabalho desenvolvido com os alunos com NEE. Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do pessoal docente e não docente de acordo com os objetivos que estabelece (Correia, 2013). No caso da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), essa formação torna-se quase obrigatória para que sejam desenvolvidas respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos (Correia, 2013).

Assim, no que respeita à implementação de um modelo inclusivo muitos profissionais têm que adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de formação (Correia, 2010). De acordo com Correia (2008a), o sucesso da inclusão depende dos programas de formação de professores. À semelhança de Coelho (2012), autores como Silva (2012), Silva et al. (2013) e Vasconcelos e Coelho (2014) continuam a assinalar a falta de formação como uma das limitações à verdadeira inclusão.

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. Similarmente, Rodrigues (2003) afirma que vários cursos universitários não desenvolvem a área das NEE ou omitem-na. Verificando-se que os programas se concentram, por vezes, em casos de deficiência severa, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão.

No que se refere à formação contínua, esta é caracterizada como deficitária, não correspondendo à satisfação das necessidades dos professores (Capellini & Rodrigues, 2009; Coelho, 2012). Neste sentido, Rodrigues (2003, p. 97) argumenta que “ (...) as

ofertas de formação contínua raramente se situam na realidade em que os seus problemas (os dos professores) foram identificados”.

Relativamente à formação especializada, esta é considerada promotora do desenvolvimento de atitudes mais inclusivas. Existindo uma relação entre a formação especializada na área da Educação Especial e a promoção de atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE (Paiva, 2008; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012).

Qualquer que seja a formação na área, contínua ou especializada, os docentes salientam que esta lhes confere melhores formas de atuação, minimizando as dificuldades sentidas e as lacunas da sua formação inicial, que não os preparou de forma a atender às necessidades dos diversos alunos com NEE (Coelho, 2012).

Estudos referem a possibilidade de a insegurança sentida pelos professores do ensino regular, aquando da lecionação de turmas com alunos NEE, poder estar relacionada com a falta de preparação destes professores (Ainscow, 2003; Correia, 2008a, 2010; Vasconcelos & Coelho, 2014). No entender de Correia (2010), os professores e educadores precisam de formação que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias deve ser considerado para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Para além das já mencionadas, os professores referem sentir necessidade de formação a vários níveis, especificamente formação no âmbito das NEE, nomeadamente a cerca das diferentes tipologias (Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Vasconcelos & Coelho, 2014); métodos de trabalho para atuação com as diversas problemáticas; noções de avaliação e intervenção em NEE; ações de formação sobre a própria Educação Especial e o conhecimento da legislação reguladora (Coelho, 2012).

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. Cabendo aos órgãos diretivos a responsabilidade de organizar

ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos (Correia, 2013).

3.2 – Formação inclusiva e a mudança

Segundo Madureira e Leite (2000), Morgado (2003), Rodrigues (2003) e Vasconcelos e Coelho (2014) para que se consiga alcançar o sucesso da *Escola Inclusiva* são necessárias mudanças nas escolas, quer ao nível do currículo, quer ao nível da organização escolar, instalações, pedagogia, avaliação pessoal, ética escolar, atividades extraescolares e formação de professores.

Morgado (2010) afirma que embora se tenha vindo a assistir, nos últimos anos, a um esforço de promoção de formação em serviço dos professores, o resultado ficou aquém do esperado. O desejo de promover uma melhoria da formação, de forma a preparar os docentes para a diversidade, levou a maioria dos países a organizar uma formação orientada para a prática. Pretendendo-se um corpo docente cada vez mais qualificado (Coelho 2012).

A filosofia de *Escola Inclusiva* induz uma atitude de mudança, nomeadamente no que se refere à alteração das atitudes e práticas dos docentes. Segundo Correia (2008a, 2010, 2013), a filosofia inclusiva altera os papéis de todos os profissionais de educação, os quais devem procurar desenvolver competências que lhe permitam responder de forma eficaz, bem como atitudes mais positivas em relação à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente através da formação na área da EE.

Diversos estudos, sobre as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, salientam a importância da formação como promotora de mudança, visto que o professor com maior formação pedagógica estará mais propenso a assumir mudanças, quer ao nível das metodologias utilizadas, quer ao nível das suas atitudes (Torre, 1995; Silva, 2002; Melero, 2004; Costa & Coelho, 2014).

Neste sentido, a formação de professores afigura-se como uma condição crucial para o desenvolvimento de atitudes e práticas educativas inclusivas, atendendo às

dificuldades, necessidades e capacidades dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo (Paiva, 2008; Morgado, 2010; Coelho, 2012).

A formação assume um papel fundamental na implementação da inclusão, a qual deve ser concebida como uma das componentes da mudança e não como uma condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos. Deste modo, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas (Nóvoa, 1992).

CAPITULO IV – ATITUDES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

4.1 – Atitudes e comportamentos

A atitude do professor assume uma função relevante no processo de ensino aprendizagem dos alunos, sendo fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma *Escola Inclusiva* (Silva et al., 2013). Conforme salienta Warwick (2001, p.115), “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Allport (1968) considera que as atitudes para cada indivíduo estão relacionadas com o que ele vê e ouve, o que ele pensa e fala. Porém, as conceções e práticas pedagógicas dos professores não dependem apenas das formas de pensar acerca de determinado assunto ou da forma de agir. Para além destes, existem aspetos educacionais e contextuais que são importantes para a compreensão da sua intervenção pedagógica (Santos, 2008).

As atitudes dos professores exercem influência na sala de aula. Segundo Meijer (2003), existe uma relação entre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Também Snyder (2010) salienta a influência das atitudes e expectativas dos professores e a sua implicação no rendimento e na conduta dos alunos com NEE.

Alguns autores têm vindo a desenvolver estudos sobre as atitudes dos professores, nomeadamente sobre a noção de atitudes em educação, especificamente no que se refere à educação inclusiva (Morgado, 2003; Rodrigues, 2007; Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

O termo “atitude” é um termo técnico muito utilizado nas ciências sociais, o qual faz parte do quotidiano das pessoas, tendo dado origem a ambiguidades na sua clarificação e definição. De acordo com Neiva e Mauro (2011), esta ambiguidade deriva da origem latina da palavra que une dois termos: *actus* e *aptitudo*. Deste modo, a atitude engloba uma vertente mental e outra comportamental, razão pela qual é considerada, pela psicologia social, uma mediadora entre a forma de agir e a de pensar dos indivíduos, o que significa que existe uma relação entre pensamento e ação (Lima, 2010).

Cabral e Nick (2006, p. 34) referem que o termo “atitude” pode ser visto como uma “(...) predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objetos, conceitos ou pessoas”. O termo “atitude” pode ser definido tendo em conta diferentes contextos. Inclui-se assim componentes manifestos, ideacionais e afetivos. Desta forma, não podem ser observadas diretamente, mas indiretamente através dos seus efeitos sobre os atos do comportamento, juízos e escolhas.

De acordo com Allport (1968, p. 62):

“As atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor”.

Também Monteiro (2008) define atitudes como um conceito estável, que se perspetiva enquanto um sistema de avaliações positivas ou negativas, o que permite, deste modo, predizer a reação do sujeito em condições conhecidas.

Similarmente, Lima (2010) salienta que as atitudes envolvem preferências ou avaliações e que se referem à avaliação positiva ou negativa de um objeto específico. O conceito de atitude é cada vez mais reconhecido como uma tendência psicológica avaliativa, que envolve uma tomada de posição em relação a um determinado objeto.

Segundo Neiva e Mauro (2011), não há uniformidade quanto ao número de componentes que compõem a estrutura das atitudes, sendo que o conceito e a estrutura estão interligados, razão pela qual há definições que salientam uma (Eagly & Chaiken, 1993), duas (Ajzen, 1988) ou três componentes (Triandis, 1971). Segundo este modelo tripartido, uma atitude é uma ideia (componente cognitiva) carregada de emoção (componente afetiva) que predispõe (componente cognitiva) uma classe de ações (componente comportamental) para uma determinada classe de situações sociais (Triandis, 1971).

As três componentes das atitudes (cognitiva, afetiva e comportamental) permitem caracterizar a atitude e a sua relação com as respostas observáveis (Lima, 2010). Segundo Lima (2010), a componente cognitiva assenta nas crenças, pensamentos, opiniões, ideias ou perceções referentes a um dado objeto social. Refere-se a vivências no contexto em que o indivíduo se encontra inserido e destas derivam ideias pessoais. A componente afetiva diz respeito a sentimentos e emoções de aceitação ou rejeição acerca das categorias das pessoas e sobre as representações sociais. A componente comportamental, por sua vez, remete para a predisposição para a ação numa determinada direção, sendo uma espécie de reação aberta e observável que depende intrinsecamente dos seus hábitos, normas, valores e atitudes.

Segundo Lima (2010), apesar de existirem discrepâncias no conceito de atitude é possível encontrar alguns pontos em comum, nomeadamente a componente avaliativa, a representação das atitudes na memória e a sua estrutura.

Lima (2010) destaca que as atitudes são fruto da interação social e têm um carácter apreendido, não sendo, por isso, inatas. São subjetivas porque resultam das experiências dos indivíduos e são suscetíveis de mudança. Para este autor, as atitudes referem-se a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento. Englobam sempre uma dimensão avaliativa, isto é, uma atitude traduz sempre uma posição que pode ser exprimida por gosto/não gosto ou concordo/discordo. As atitudes não são observáveis diretamente, mas podem ser inferidas a partir das respostas dadas pelos indivíduos. Revestem-se de certa complexidade, uma vez que abrangem componentes de natureza diferente (Lima, 2010).

Segundo Coelho (2012, p. 146), poder-se-á afirmar que:

“as atitudes constituem-se como um constructo diretamente relacionado com aspetos comportamentais e cognitivos e, referem-se a um sentimento pró ou contra um determinado objeto atitudinal que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana”.

Para a mesma autora, é difícil tentar estabelecer uma relação entre atitudes e comportamentos observáveis porque as atitudes não são propriamente uma entidade observável são sim construções teóricas obtidas indiretamente por deduções lógicas, através de algumas formas de comportamento normalmente verbal (Coelho, 2012).

Abordando o conceito de atitude, segundo Bolieiro e Coelho (2014), importa clarificar que este tem sido usado indiscriminadamente e confundido com o conceito de comportamento. A Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991) vem clarificar o conceito de atitude, apresentando-o como uma avaliação positiva ou negativa, que o indivíduo efetua sobre o comportamento a realizar. Portanto, estes dois conceitos, atitude e comportamento não são sinónimos. Segundo esta teoria, a atitude antecede o comportamento, sendo por isso uma “predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, 1988 *cit. in* Bolieiro & Coelho, 2014, p. 200).

Para Lima (2010), o comportamento é uma das componentes indissociáveis da atitude, tendo sido a chave para avaliar, desde logo, as atitudes do sujeito, procurando

perceber se a resposta do sujeito poderá revelar a sua atitude e, assim, possibilitar a previsão do seu comportamento.

Similarmente, Ferreira (1994) salienta que as atitudes geram um estado de pré-disposição para a ação que, quando combinado com uma situação desencadeante específica, resulta em comportamentos. Sendo as atitudes bons preditores do comportamento.

A possibilidade de prever o comportamento a partir da atitude continua a ser um dos principais objetivos de estudo da Psicologia Social. Face a este interesse, a teoria da ação refletida, ao proporcionar um modelo que permite correlacionar a atitude e o comportamento de forma consistente, tem sido usada com frequência na explicação e descrição do comportamento nas mais variadas situações (Neiva & Mauro, 2011).

Historicamente, o estudo da consistência entre comportamento e atitude pode ser dividido em três fases. A primeira fase que questionava se seria possível prever o comportamento a partir da atitude. A segunda, marcada pela influência da teoria da ação refletida de Fishbein e Ajzen (1975) que melhorou a previsibilidade do comportamento a partir da atitude. E a terceira fase que se caracterizou pelo predomínio dos modelos comportamentais (Channouf, Py & Somat, 1996).

Fishbein e Ajzen (*cit. in* Lima 2010, p. 209) argumentavam que as “atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano”. Estes autores consideram que o comportamento é uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental, sendo a atitude específica, somente, um de dois fatores importantes na decisão. Assim, a atitude só influenciará o comportamento se essa intenção estiver presente (Neiva e Mauro, 2011).

Segundo Costa e Coelho (2014), pode-se considerar a existência de duas categorias de atitudes, as atitudes positivas e as atitudes negativas. Segundo Marques (2000), as primeiras “favorecem o relacionamento interpessoal e a integração do sujeito na sociedade” e as segundas “prejudicam o relacionamento interpessoal e dificultam a

integração do sujeito na sociedade”. Segundo o mesmo autor, “as atitudes e as expectativas dos outros têm um enorme poder (...) nos comportamentos das pessoas com incapacidade”.

Ajzen (1991) afirma que as pessoas podem revelar atitudes positivas face a determinado comportamento. No entanto, na ausência de recursos ou de oportunidades para realizá-lo, menor é a probabilidade de formar intenções que desencadearão o comportamento (Ajzen, 1991).

Segundo Coelho (2012), por muito positiva que seja a atitude de uma pessoa relativamente a um determinado ato, é pouco provável que este seja realizado se o seu resultado parecer estar condenado ao fracasso. Em contrapartida, nos casos em que a perceção de controlo é realista, é de esperar que a realização do comportamento vá além da intenção.

Como vimos, existe uma diversidade de definições e conceptualizações sobre as atitudes, verificando-se, no entanto, algum consenso nas definições mais utilizadas. Alguns autores apresentam uma definição restrita do conceito de atitude, sublinhando o aspeto multidimensional das atitudes, com as três componentes, cognitiva, afetiva e comportamental, ao passo que outros autores incluem a componente avaliativa, sendo que outros enfatizam uma ou outra componente da atitude, sem a entender neste aspeto inter-relacional.

4.2 – Atitudes e práticas dos professores face à inclusão

A reflexão sobre a filosofia da *Escola Inclusiva*, centrada na elaboração de respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e capacidades, não pode deixar de abordar questões relativas aos professores, nomeadamente a importância das suas atitudes face à inclusão dos alunos com NEE. A relação existente entre as atitudes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula influencia, significativamente, a prática efetiva da inclusão (Meijer, 2003).

Deste modo, o papel do professor na promoção de uma filosofia inclusiva é bastante importante, pois não basta que se acredite no conceito de *Escola Inclusiva*. Há que ter atitudes positivas e desenvolver práticas educativas que vão ao encontro da satisfação das necessidades de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, promovendo uma situação de igualdade de oportunidade para todos.

Para Coelho (2012), é essencial conhecer as atitudes dos professores relativamente à inclusão dos alunos com NEE, já que a atitude é suscetível de intervir e controlar o comportamento e as ações, induzindo mudanças.

Estudos realizados sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, ao nível do ensino básico e fatores que influenciam a formação das mesmas, salientam a importância das atitudes dos professores, sendo estas consideradas um dos componentes fundamentais para a promoção de uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia & Martins, 2000; Paiva, 2008; Ribeiro, 2008; Rebelo, 2011; Agostinho, 2012; Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014; Vasconcelos & 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, assim como de outros agentes educativos.

Assim, os professores que se preocupam realmente em aplicar a filosofia da *Escola Inclusiva* e que pretendem incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que refletir sobre a sua atuação. As suas atitudes e práticas educativas parecem ser fundamentais e contribuir fortemente para a implementação de práticas educativas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso educativo de todos os alunos.

Deste modo, 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 à inclusão, realizarão, com menos frequência, estratégias educativas eficazes (Correia & Martins, 2000; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014). Por sua vez, as atitudes positivas reforçam o sucesso e constituem o alicerce para a inclusão (Correia, 2001; Coelho, 2012).

Estudos realizados sugerem que as atitudes dos professores em relação à inclusão podem ser influenciadas por várias variáveis, nomeadamente a idade, o género, o tempo de serviço, a formação inicial e especializada, número de alunos por turma, experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE, o grupo disciplinar, o tipo de deficiência e o nível de ensino (Correia & Martins, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Boer et al., 2010; Lebres, 2010; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

Num estudo sobre as atitudes e dificuldades dos professores face à inclusão de alunos com NEE, Bolieiro e Coelho (2014) confirmaram a influência das variáveis género, formação inicial e especializada, número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE sobre as atitudes dos docentes inquiridos. No entanto, não encontraram diferenças significativas entre a idade, o tempo de serviço e as atitudes dos professores face à inclusão.

No que concerne à variável “idade”, são os docentes 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 encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários estudados, já que todos eles apresentaram valores direcionados para uma atitude positiva face à inclusão estudos (Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

Relativamente à variável “sexo”, 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).

Autores como Avramidis e Norwich (2002) e Boer et al. (2010) referem que os professores com menos tempo de serviço têm atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas com mais tempo de serviço. No entanto, nos seus

estudos, Leitão (2007), Paiva (2008) e Coelho (2012) não encontraram diferenças estatisticamente significativas. Considerando a última autora que a variável anos de docência não influencia as atitudes dos professores.

Outra variável que tem sido, ao longo dos anos, equacionada é a formação dos professores. A par da formação especializada no âmbito das NEE que desenvolve nos professores atitudes mais positivas (Avramidis & Norwich, 2002; Leitão, 2007; Sharma et al., 2008; Boer et al., 2010, Santos & César, 2010, Coelho, 2012), a formação inicial também exerce influência sobre as atitudes (Sharma et al., 2008). De referir que no estudo de Coelho (2012) não se verifica uma relação entre a formação inicial e as atitudes dos professores.

Relativamente à função que os professores desempenham, no seu estudo, Coelho (2012) concluiu que os professores de educação especial revelam atitudes mais positivas face aos alunos com NEE. Outros autores apontam para a mesma conclusão (Camisão, 2005; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Boer et al., 2010; Santos & César, 2010; Paiva, 2012).

No que diz respeito à variável “grau académico”, no seu estudo, Coelho (2012) verificou que as atitudes positivas face à inclusão tendem a aumentar com o aumento do grau académico. No entanto, devido à obtenção de resultados estatísticos pouco significativos não se provou que a habilitação académica estará relacionada com as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE. Similarmente, Sharma et al. (2008) considera que profissionais com níveis académicos mais elevados são mais positivos no que se refere às atitudes para incluir estudantes com NEE nas suas salas.

No atinente ao tipo de deficiência, salienta-se em especial os alunos que beneficiam da medida educativa alínea e) – Currículo Específico Individual (CEI) que apresentam diversas problemáticas e tipos de deficiência e que geram atitudes diferenciadas por parte dos docentes (Avramidis & Norwich, 2002; Lopes et al., 2004; Leitão, 2007; Loreman et al., 2007; Boer. et al., 2010; Santos & César, 2010; Pinto & Pereira, 2012). Segundo Avramidis e Norwich (2002), os professores estão mais predispostos a incluir alunos com deficiência leve ou deficiência física/sensoriais, do que alunos com necessidades mais complexas. Para Pinto e Pereira (2012), os

professores possuem atitudes mais negativas quando se trata da inclusão de crianças com limitações intelectuais, perturbações do espectro do autismo, distúrbios comportamentais e multideficiência. O mesmo se verifica noutros estudos, segundo os quais os problemas comportamentais, como a agressividade, geram atitudes mais negativas (Loreman et al., 2007; Santos & César, 2010). Os aspetos comportamentais são também assinalados no estudo de Lopes et al. (2004), em que os inquiridos assumem uma posição mais discordante relativamente aos alunos com limitações nas aprendizagens que, ao mesmo tempo, apresentam comportamentos disruptivos.

Quanto à prática pedagógica, Moreira (2004) define-a como uma ação observável e causadora de uma atividade concreta, cujos resultados podem ser verificados e comprovados. As práticas na sala de aula devem refletir as políticas inclusivas adotadas, assim como a cultura inclusiva, de modo a que todas as atividades planeadas, metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação de todos os alunos.

A sala de aula com a filosofia da *Escola Inclusiva* tornou-se, assim, num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta. Não há lugar à homogeneidade, sendo necessário incluir o conceito de diversidade pedagógica e curricular, em que 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).

Neste sentido, 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”.

Segundo Morgado (2010), o desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto inclusivos, passará definitivamente, pela capacidade demonstrada pelo professor, no sentido de introduzir progressiva e estruturadamente formas de

diferenciação nos seus processos de trabalho. Para Visser (*cit. in Niza, 1996, p. 47*), a diferenciação será:

“ (...) o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem (...)”.

Segundo Clark et al. (*cit. in Morgado, 2004*), o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula. O mesmo autor refere que os professores desenvolvem boas práticas quando assumem a convicção de que todos os alunos podem progredir e procedem a uma gestão curricular, envolvendo todos os alunos. Também Silva et al. (2013) considera que é necessário atender a diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que a partir dela se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade.

Surge assim, a necessidade de passarmos de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem. Em vez de se utilizar um ensino coletivo, 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 e sabedoria que são necessários 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).

Segundo Valadão (2010, p. 15), o:

“envolvimento em processos cooperativos, ao nível das escolas ou no contexto das associações de professores e educadores, permite a emergência de processos de trabalho que podem tomar a forma de desafios dirigidos à mudança das práticas docentes”.

Surge assim, a importância de colaboração e articulação entre professores, nomeadamente entre o professor de educação especial e os professores do ensino regular. A construção de equipas de colaboração; a existência de tempo para o trabalho em equipa; o reconhecimento de que os professores são capazes de resolver problemas e desenvolver investigações são aspetos necessários para que o processo de colaboração seja eficaz (Correia, 2013). 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 (Boavista & Ponte, 2002).

Ao falarmos de colaboração ou trabalho colaborativo, convém elucidar que alguns autores preferem usar o termo cooperação ou trabalho cooperativo. Embora se possam considerar como sinónimos na linguagem corrente, há uma distinção no significado etimológico dos verbos colaborar e cooperar, ambos com o prefixo “co” designando uma ação conjunta. “Colaborar” (do latim *laborare*, trabalhar) significa trabalhar em conjunto ou de forma concertada, enquanto “cooperar” (do latim *operare*, operar) significa atuar conjuntamente com outros para o mesmo fim (Boavista & Ponte, 2002; Herdeiro, 2010).

Segundo Boavista e Ponte (2002), o simples facto de diversas pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na perspetiva dos autores, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

Conforme defendem Sousa e Ventura (2014), cabe aos professores desenvolver uma consciência epistemológica que promova a aceitação da mudança, no sentido da

aquisição de práticas que envolvam um trabalho colaborativo entre professores, entre estes e os alunos, sob pena de se desperdiçar a oportunidade de desenvolver boas práticas educativas.

Os professores devem ser profissionais, autónomos, reflexivos, críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados para investigar melhorando a sua prática, vivenciando com os colegas as suas “experiências, essencialmente através de práticas reflexivas partilhadas e voluntárias, suportadas por relações de amizade, de confiança e de apoio pessoal e profissional” (Herdeiro, 2010, p. 185). As escolas não mudam sem o envolvimento dos professores, sem a implicação dos mesmos na análise das suas práticas e dos contextos institucionais onde as desenvolvem (Correia, 2013).

Segundo Correia (2013), a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a promoverem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam à definição de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, necessários ao fortalecimento e ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos e à enunciação de respostas adequadas às suas necessidades. Correia (2013), Silva (2009) e Silva et al. (2013) referem que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula.

Para Correia (2010), a colaboração é um processo interativo, através do qual intervenientes com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos, o qual parece ter mais sucesso quando os vários intervenientes têm os seus papéis bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada. No entanto, segundo Correia (2008b), o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando os professores colaboram uns com os outros porque tal colaboração, só muito raramente se verifica no ambiente das salas de aula. Embora no plano teórico, o trabalho em colaboração pareça merecer uma concordância generalizada entre os professores. Silva (2011) considera que não são muito numerosas as práticas que se podem classificar como autêntico trabalho colaborativo, no que se refere ao trabalho conjunto efetivo entre os docentes.

O papel do Professor é também muitíssimo importante como impulsionador da relação com a Família. Há unanimidade em afirmar que essa relação é fulcral. Existem estudos que apontam para uma correlação positiva e clara entre o envolvimento dos Pais na educação escolar dos filhos e a progressão escolar destes (Davies et al., 2004).

Numa *Escola Inclusiva* torna-se necessário uma interligação entre todos os envolvidos, que os pais se envolvam mais, que os órgãos diretivos partilhem as suas ideias e implementem uma filosofia inclusiva. Criando-se, desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade (Correia, 2010).

Um outro aspeto a considerar prende-se com o tempo necessário para os educadores e professores poderem planificar as suas aulas, de forma a ir de encontro às características dos seus alunos, cabendo também ao órgão diretivo a responsabilidade de o considerar nos respetivos horários (Correia, 2010). Similarmente, autores como Kauffman e Lopes (2007) defendem que na construção de práticas inclusivas, o tempo para o planeamento deve estar contemplado no horário dos professores.

A European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2005) efetuou um estudo sobre as práticas pedagógicas em vários países da Europa, tendo identificado as seguintes estratégias impulsionadoras de inclusão: ensino cooperativo, os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e com os outros profissionais exteriores à escola; aprendizagem cooperativa, que tem por base que os alunos se ajudem uns aos outros quando têm níveis de capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto; formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas; estratégias alternativas de aprendizagem; planificação do ensino por áreas curriculares que pode implicar mudança na organização do espaço e do currículo, de acordo com as características dos alunos.

Este estudo permitiu concluir que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os alunos” (EADSNE, 2005, p. 4)

Verifica-se, assim, que a *Escola Inclusiva* implica novas competências, assim como mudanças ao nível das atitudes e práticas dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário implementar alterações conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

4.3 – Formação e atitudes dos professores face à inclusão

A educação de crianças e jovens com NEE, no contexto de uma *Escola Inclusiva*, deve fazer parte de uma estratégia global de educação, não basta que os professores adotem este conceito (Jesus & Martins, 2000; Correia, 2013) e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável disporem de aptidões científicas e pedagógicas, para além das adquiridas nos cursos de formação inicial que lhes permitam, na mesma turma, ensinar crianças diferentes (Jesus & Martins, 2000; Correia, 2013).

Alguns estudos apontam para a importância da formação dos professores, nomeadamente a formação contínua, na promoção da *Escola Inclusiva*, embora por si só esta não possa promover uma melhor e verdadeira inclusão escolar (Correia 2008a; Paiva, 2008; Coelho, 2012; Vasconcelos & Coelho, 2014). De acordo com o relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2005), um dos maiores problemas no desenvolvimento da educação inclusiva é, assim, a formação dos professores.

É de salientar que o movimento inclusivo implicou a reestruturação da escola e da classe regular de forma a promover mudanças nos ambientes educativos (Correia, 2008a). As dificuldades inerentes a estas mudanças levaram a que muitos professores investissem na atualização dos seus conhecimentos e no aperfeiçoamento das suas práticas. No entanto, muitas dificuldades persistem porque a sua superação não depende, apenas destes, mas também do contexto profissional e social que os envolve (Bolieiro & Coelho, 2014).

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; Carvalho & Peixoto, 2000; Correia, 2008a; Paiva, 2008; Silva, 2012; Coelho, 2012; Silva et al., 2013).

Segundo Costa e Coelho (2014), o ponto mais delicado e difícil da formação, no âmbito da educação inclusiva, é a modificação das atitudes e perceções dos professores. Há o reconhecimento de que os professores necessitam de formação, no que se refere à identificação dos problemas e distúrbios, assim como dos modos de atuação. No entanto, para além da necessidade de prover o professor de conhecimento é necessário sensibilizá-lo para a formação de atitudes de empatia e responsabilidade humana para com os alunos com deficiências.

Alguns estudos remetem para a existência de uma relação entre a formação especializada no âmbito da Educação Especial e a promoção de atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE (Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al., 2013). Verificando-se que os docentes sem formação na área revelam atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE. Por outro lado, no estudo de Silva et al. (2013), apesar de revelarem atitudes e práticas favoráveis à inclusão, os professores consideram importante ter mais formação para lidar com a diversidade de alunos com NEE na sala de aula.

Deste modo, o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam não só a aquisição de novas competências, mas também o desenvolvimento de atitudes (Correia, 2008a, 2010) e práticas mais favoráveis face à inclusão.

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO V – ESTUDO EMPÍRICO

5.1 – Problemática

Num estudo, o ponto de partida deverá consistir no problema a investigar, tendo como objetivo a descoberta de uma resposta. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

De facto, muito se tem falado em *Escola Inclusiva*. Para Kauffman e Lopes (2007), “a inclusão é uma variável que suscita pontos de vista e respostas diferentes”. Sendo que o sucesso da *Escola Inclusiva* parece depender das atitudes e práticas dos docentes.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, a escola, ao nível do ensino secundário, encontra-se perante o repto de responder a um grupo de alunos cada vez mais heterogéneo, nomeadamente a alunos com Currículo Específico Individual (CEI), que anteriormente frequentavam a escola apenas até ao 9º ano de escolaridade.

Deste modo, verifica-se no seio das escolas, uma maior heterogeneidade de alunos, com ritmos e capacidades de aprendizagem diversificados. O que implica a existência de novos desafios para as escolas e para os professores, nomeadamente no que se refere à procura de soluções para o sucesso de todos os alunos, em particular para os alunos com CEI. Atribui-se, assim, um papel preponderante ao professor e à escola que em conjunto deverão remover as barreiras impostas à participação e aprendizagem dos alunos com CEI, de forma a evitar a sua discriminação e isolamento.

No entanto, nem todas as escolas estão preparadas para receber alunos com determinadas deficiências, quer a nível de estruturas físicas e humanas, quer ao nível das atitudes e práticas pedagógicas, existindo dificuldades e constrangimentos que se impõem à plena participação de todos os alunos. Torna-se, deste modo, necessário compreender e conhecer as atitudes e práticas de professores do ensino secundário face

à inclusão de alunos com CEI, assim como identificar as dificuldades sentidas pelos mesmos. Aferindo-se a influência da formação na área para a superação das dificuldades sentidas.

Segundo Fortin (2009), a investigação é um estudo de fenómenos que permite a aquisição de conhecimentos na área onde se elabora e verifica esse estudo. É um processo através do qual se adquirem conhecimentos específicos que permitirão a introdução de mudança nos meios onde se apresentam os problemas.

Para Quivy e Campenhoudt (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 atinente às questões de investigação, estas devem ser explícitas e direcionadas ao assunto que se pretende estudar, devendo para tal ser interrogativas, claras e inequívocas por forma a ter uma única interpretação (Quivy & Campenhoudt, 2005; Fortin, 2009). Na formulação da questão, há que procurar o máximo de exequibilidade, concisão e pertinência para que seja atingido o objetivo do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Face ao descrito anteriormente formularam-se as seguintes questões de investigação:

P1 – Será que as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário são favoráveis à inclusão dos alunos com CEI, sendo estas influenciadas por fatores pessoais e profissionais?

P2 – Será que os professores do ensino secundário referem sentir limitações/constrangimentos na promoção de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, sendo estes influenciados por fatores pessoais e profissionais?

5.2 – 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, os **objetivos gerais** deste estudo são:

O1 - Identificar e descrever as atitudes e práticas de professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

O2 - Identificar e descrever as principais dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

Marconi e Lakatos (2007, p. 102), no que concerne aos objetivos específicos, salientam que estes “apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares”.

Deste modo, surgiram os seguintes **objetivos específicos**:

OE1 – Compreender se a idade, o sexo, o grau académico, a experiência profissional e a formação no âmbito das NEE influenciam as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

OE2 – Aferir se as funções desempenhadas, o grau académico, a experiência profissional e a formação na área influenciam as limitações/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

5.3 – Hipóteses

A Hipótese é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade da resposta existente para um problema, baseando-se em possíveis relações entre os fenómenos pesquisados. É uma suposição provável que antecede a constatação dos factos e tem como característica uma formulação provisória. A hipótese deve ser testada para determinar a sua validade. Certa ou errada, de acordo ou contrária ao senso comum, a hipótese conduz a uma verificação empírica (Marconi & Lakatos, 2007).

A elaboração das hipóteses surge com base na reflexão sobre os resultados de alguns estudos relativos à inclusão de crianças com NEE na sala de aula. Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1: As atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, são influenciadas por fatores pessoais e profissionais.

H1.1: Os professores do sexo feminino revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H1.2: Os professores mais jovens revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H1.3: Os professores com maior grau académico revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H1.4: Os professores com mais experiência profissional revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H1.5: Os professores com formação em Educação Especial revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H2: As dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário, face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, são influenciados por fatores pessoais e profissionais.

H2.1: As funções que desempenham influenciam as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H2.2: O grau académico influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H2.3: A experiência profissional influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

H2.4: A formação na área da Educação Especial influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

Equacionando-se o problema e colocando-se as hipóteses, deve indicar-se, igualmente, as variáveis dependentes e independentes. "Todas as variáveis que possam interferir ou afetar o objeto em estudo devem ser levadas em consideração" (Fortin, 2009). Para Fortin (2009, p. 37), variável dependente "é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente (...)".

As variáveis independentes a considerar neste estudo são a idade, as funções desempenhadas (professor de educação especial/professor do ensino regular), grau académico, experiência profissional e formação na área das NEE. E as variáveis dependentes são as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, assim como as dificuldades sentidas por estes face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

5.4. - Método

A metodologia de um estudo é a delineação dos 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.

A metodologia corresponde ao que Lessard et al. (2005, p.95) identifica como modo de investigação, sendo que o mesmo autor refere que:

“o modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões”.

Optou-se por um estudo incluído na categoria de investigação descritiva, cujo objetivo é a descrição de uma situação, factos ou fenómenos reais de modo a torná-los conhecidos (Fortin, 2009). De acordo com Carmo e Ferreira (2008), esta área da investigação procura estudar, compreender e explicar a situação atual do fenómeno que pretendemos estudar. Como não se pretende manipular fatores, nem executar qualquer controlo das variáveis, apenas se pretende estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação, estamos perante um estudo não experimental (Carmo & Ferreira, 2008).

Quanto à unidade de análise, este estudo define-se como um estudo transversal. É um estudo transversal, pois de acordo com Fortin (2009), tem como objetivo estudar o efeito de um ou mais fatores e a recolha de dados é feita num único momento.

Relativamente ao método de investigação, este é predominantemente quantitativo, no entanto, foi adotada uma metodologia mista.

No método quantitativo a investigação orienta-se para a produção de proposições 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). Este tipo de metodologia, cujas características distintivas são a objetividade e a predição, é baseado na observação de factos, de acontecimentos ou de fenómenos que existem independentemente do investigador (Fortin, 2009).

Por sua vez, a investigação qualitativa assenta numa perspetiva interpretativa dos fenómenos (Fortin, 2003). Similarmente, em relação ao método qualitativo, Carmo e Ferreira (2008) referem que os investigadores tendem a analisar a informação de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos que permitem chegar à compreensão dos fenómenos a partir de padrões encontrados nos dados recolhidos.

Para Almeida e Freire (2008), a seleção do método a utilizar tem como base a natureza da questão, o tema ou o problema a investigar. Sendo que a utilização de diversos paradigmas de investigação (quantitativo e qualitativo) para tratar os problemas educativos é defensável dada a complexidade dos fenómenos estudados, pois segundo Esteves (2006, p. 105), “ tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (...) como, com igual rigor, tentar explicá-los”.

No entender de Morais e Neves (2007), os dois paradigmas de investigação podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, consoante a natureza das questões de investigação que se pretende levantar e dos dados que se pretende obter. Embora tenham uma natureza diferenciada, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra (Fortin, 2003).

Neste sentido, a recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário com abordagens dos tipos quantitativo e qualitativo. Com a abordagem quantitativa, pretendeu-se fazer a caracterização socioprofissional dos professores que compõem a amostra; conhecer as suas atitudes e práticas face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula; identificar as dificuldades sentidas; enumerar as medidas propostas para superação dessas mesmas dificuldades; enumerar as necessidades de formação na área de Educação Especial, com vista à promoção de atitudes mais positivas em relação aos alunos com CEI e estabelecer relações entre as variáveis dependentes e

independentes. A abordagem qualitativa está presente no levantamento da opinião dos professores face a determinadas proposições.

5.5. População e amostra

Nesta investigação, delimitou-se como população os professores do ensino secundário, a exercer funções nos estabelecimentos da rede pública do Ministério da Educação, que lecionam turmas com alunos com Currículo Específico Individual (CEI), desde 2012.

A amostragem deste estudo pode ser caracterizada como uma amostragem não probabilística. Dentro da amostragem não probabilística, esta pode ser definida como uma amostragem por redes atendendo à classificação de Fortin (2009), segundo o qual, este tipo de amostragem determina o processo de seleção da amostra com base nas redes sociais, possuindo os elementos da amostra características comuns. Para Dewes (2013), esta técnica de amostragem através de *email* ou de grupos sociais, em que o investigador estabelece contato inicial com alguns indivíduos previamente identificados como membros do grupo que se pretende estudar e estes, por sua vez, põem o investigador em contacto com outros membros desse grupo e assim sucessivamente, designa-se amostragem em bola de neve.

Procurou-se constituir a maior amostra possível. Segundo Almeida e Freire (2008) a seleção de uma boa amostra é um aspeto fundamental de toda e qualquer investigação. Uma dimensão a ter em conta é a delimitação do tamanho da amostra, que de acordo com Fortin (2009, p. 211):

“é uma etapa de decisão importante para qualquer investigação , não existindo fórmula simples para determinar o tamanho da amostra. (...). O objetivo do investigador é obter uma amostra suficientemente grande para detetar diferenças estatísticas (...)”.

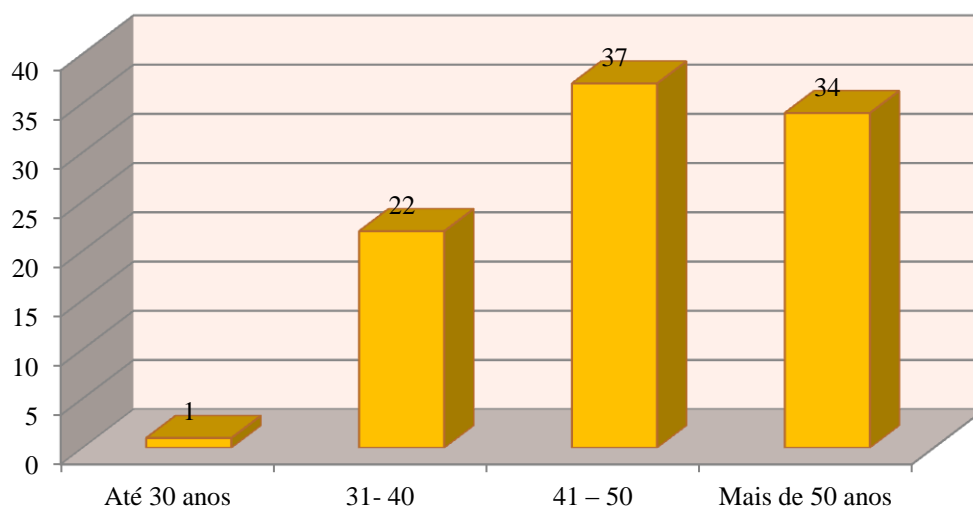
Neste estudo, participaram 94 professores que responderam voluntariamente ao questionário disponibilizado na internet através do *Google Docs*. De forma a caracterizar os elementos da amostra, foi tida em conta a informação constante da 1ª

parte do questionário. Para tal, foram considerados os seguintes indicadores: idade, género, funções que desempenha, grau académico, situação profissional, experiência profissional e formação no âmbito das NEE.

No que concerne à caracterização global da amostra recorreu-se às frequências absolutas e relativas, e no caso de existirem não respostas as frequências relativas foram determinadas com base nos casos válidos, sendo utilizados gráficos (circular e barras) para uma melhor explicitação visual dos resultados.

No que se refere à caracterização dos inquiridos, em relação à idade, apresentam-se os seguintes resultados.

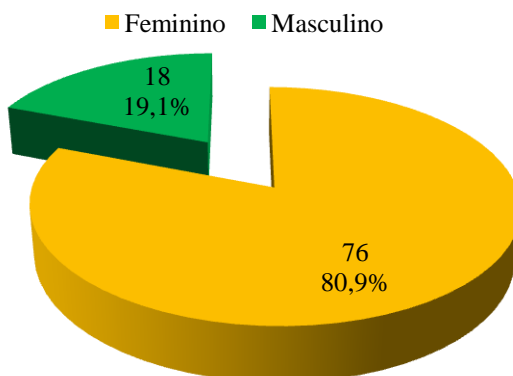
Gráfico 1 – Idade



Como se observa no **gráfico 1**, em termos etários, predominam os professores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (39,4%; $n=37$). Seguindo-se os professores com idades superiores ou iguais a 50 anos (36,2 %; $n=34$). No escalão etário dos 31 aos 40 anos de idade encontram-se 22 inquiridos (23,4%). Os mais novos, com idade inferior a 30 anos, encontram-se em minoria (1,1%; $n=1$).

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

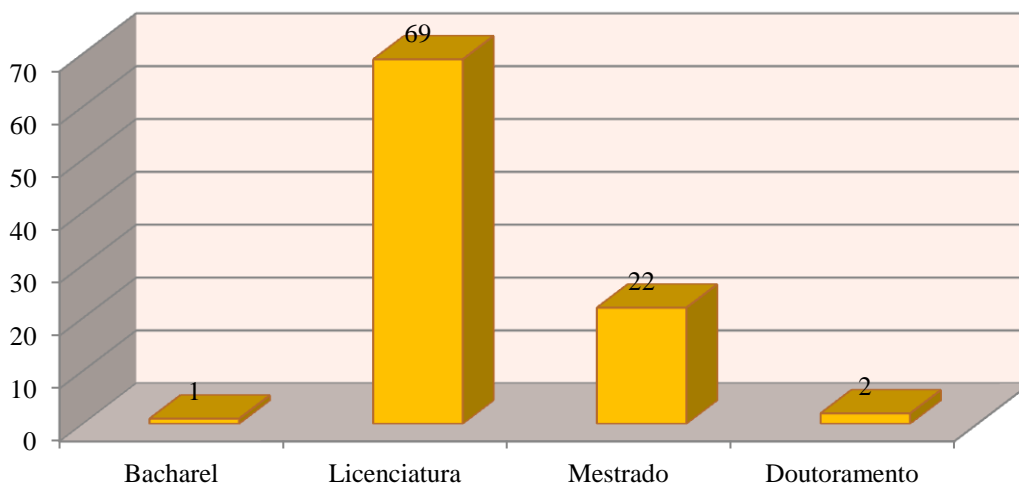
Gráfico 2 – Género



A partir do **gráfico 2**, constata-se que a amostra é constituída maioritariamente por docentes do sexo feminino ($n=76$; 80,9%). Os restantes 18 são do sexo masculino, correspondendo a 19,1% da amostra.

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

Gráfico 3 – Grau académico

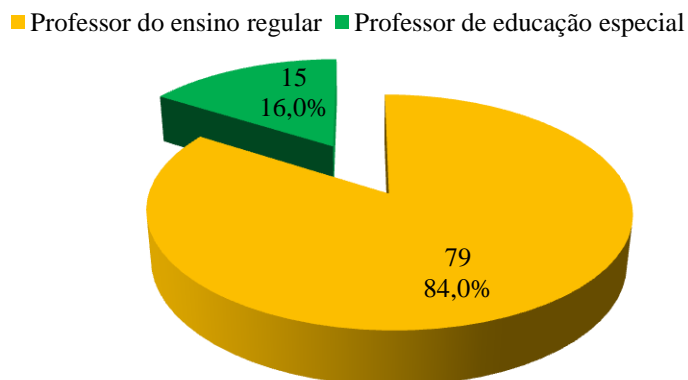


Tendo em conta o **gráfico 3**, observa-se que a licenciatura é predominante, pois abrange 73,4% ($n=69$) do total de inquiridos. Seguem-se os professores com mestrado (23,4%; $n=22$), os com o doutoramento (2,1%; $n=2$) e, por fim, os com bacharel (1,1%; $n=1$).

Quanto à caracterização dos docentes, de acordo com as funções que desempenham, optou-se por dividir os professores em 2 tipos, professor do ensino

regular e professor de educação especial. O gráfico seguinte mostra os resultados obtidos.

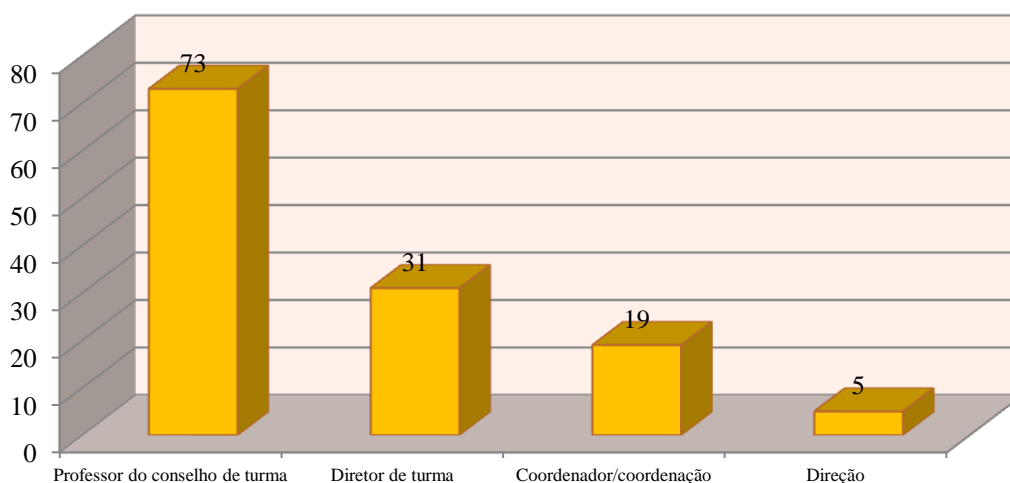
Gráfico 4 – Tipo de professores



De acordo com **gráfico 4**, verifica-se que 84% (n=79) dos professores são professores do ensino regular e 16% (n=15) são professores de educação especial. Nestes últimos todos pertenciam ao conselho de turma e dois desempenhavam funções de coordenação.

No que diz respeito à caracterização dos docentes do ensino regular, de acordo com as funções que desempenham, apresentam-se os seguintes dados.

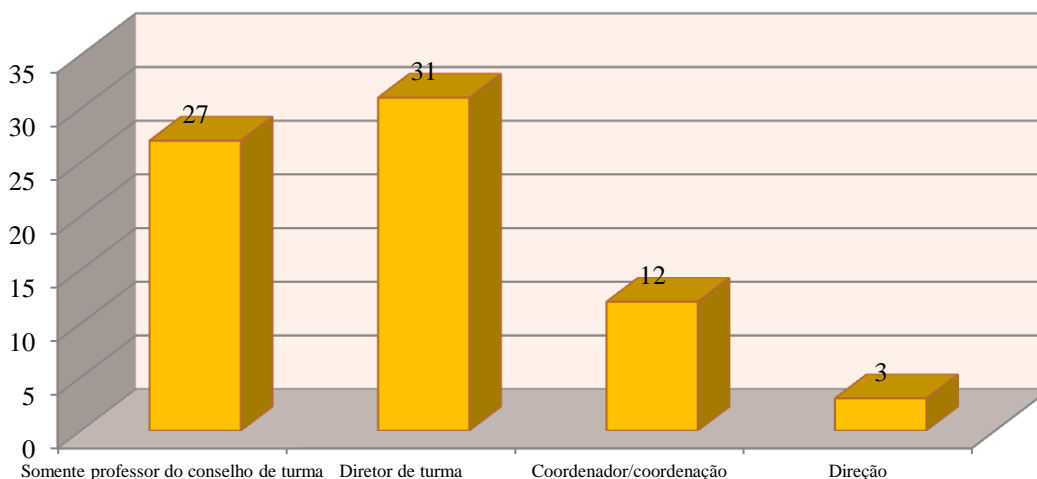
Gráfico 5 – Funções desempenhadas pelos professores do ensino regular



Pela análise do **gráfico 5**, constata-se que os professores possuem várias funções, em que 92,4% (n=73) pertencem ao conselho de turma e desempenham simultaneamente funções de diretores de turma (39,2 %; n=31), de coordenação (20,2%; n=19) e de direção (6,3%; n=5). Sendo que apenas 6,3% (n=5) referem desempenhar apenas funções de coordenação e 2,5% (n=2) de direção.

No que concerne à caracterização dos docentes do ensino regular pertencentes ao conselho de turma, de acordo com as funções que desempenham, o gráfico seguinte mostra os resultados obtidos.

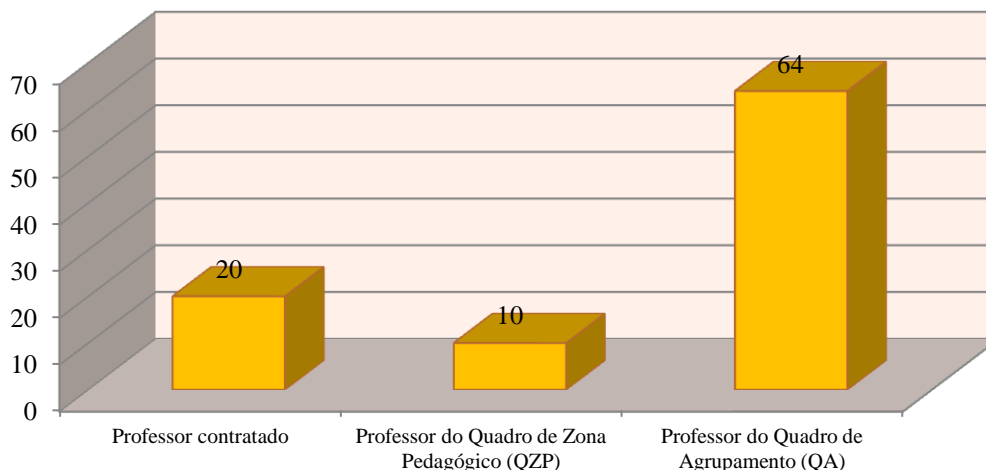
Gráfico 6 – Funções desempenhadas pelos professores do ensino regular pertencentes ao conselho de turma



Tendo em conta o **gráfico 6**, verifica-se que 37,0% (n=27) desempenham, apenas, a função de professor do conselho de turma, 42,5% (n=31) têm direção de turma, 16,4% (n=12) exercem funções de coordenação e 4,1% (n=3) fazem parte dos membros de direção.

Relativamente à caracterização da amostra referente à situação profissional, apresentam-se os seguintes resultados.

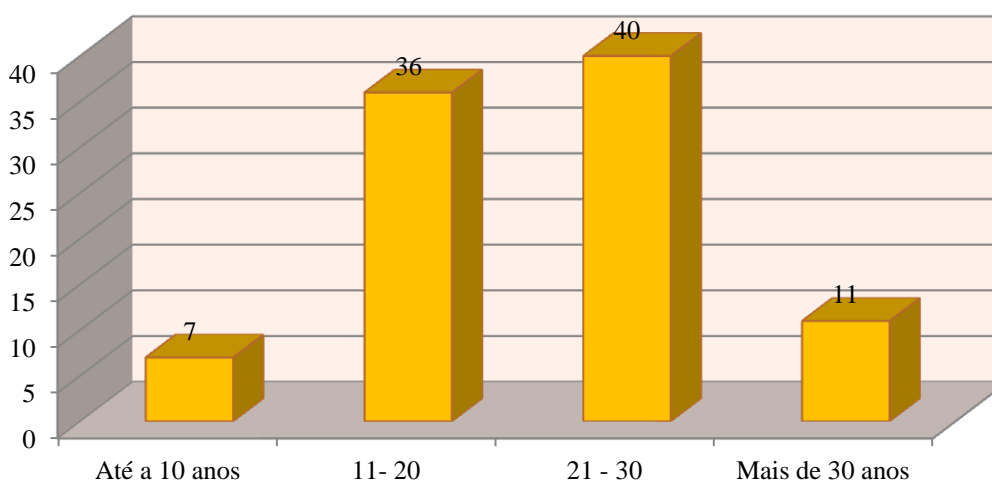
Gráfico 7 – Situação profissional



Tendo em conta o **gráfico 7**, observa-se que predominam os professores que se encontram em Quadro de Agrupamento (68,1%; n= 64), seguidos dos professores contratados (21,3%; n=20), contrariamente aos professores de Quadro de Zona Pedagógica, os quais representam apenas 10,6% (n= 10) da totalidade.

No que diz respeito à caracterização da amostra quanto à experiência profissional, o gráfico seguinte mostra os resultados obtidos.

Gráfico 8 – Experiência profissional

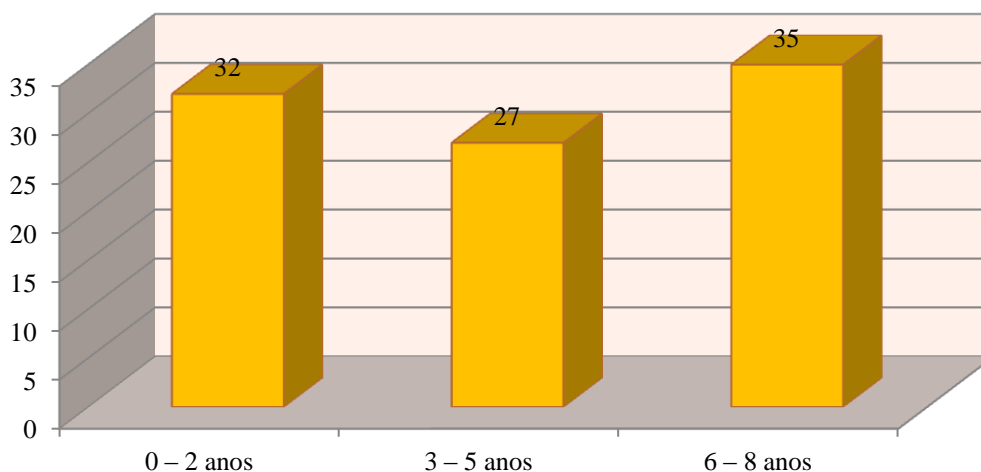


Atendendo ao **gráfico 8**, constata-se que predominam os professores que possuem uma experiência profissional entre 21 e 30 anos (42,6%; n=40), seguindo-se os

professores com um tempo de serviço entre 11 e 20 anos (38,3%; n=36). Os professores com uma experiência profissional superior a 30 anos constituem 11,7% (n=11) e os professores com menos de 10 anos representam 7,4% (n=7). O tempo médio de docência é de $21,6 \pm 7,8$ anos.

Relativamente à caracterização da amostra quanto à experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI, apresentam-se os seguintes resultados.

Gráfico 9 – Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI



A partir do **gráfico 9**, observa-se que a maioria dos professores apresenta uma experiência profissional entre 6 e 8 anos (37,2%; n=35), seguida dos professores com menos experiência (0 - 2) que representam 34% (n=32) do total da amostra, enquanto os professores, com uma experiência profissional compreendida entre os 3 e os 5 anos, representam 28,7% (n=27).

A seguir, são apresentados os resultados relativos à caracterização da amostra quanto à formação no âmbito das NEE.

Gráfico 10 – Formação no âmbito das NEE

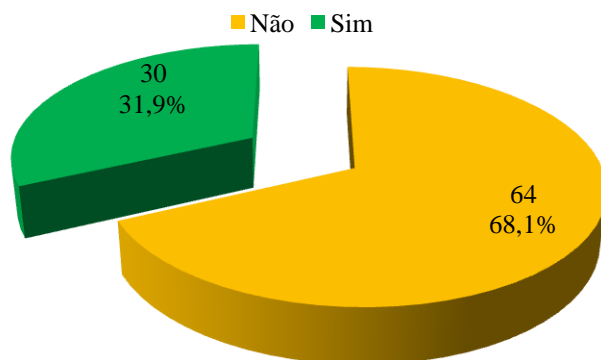
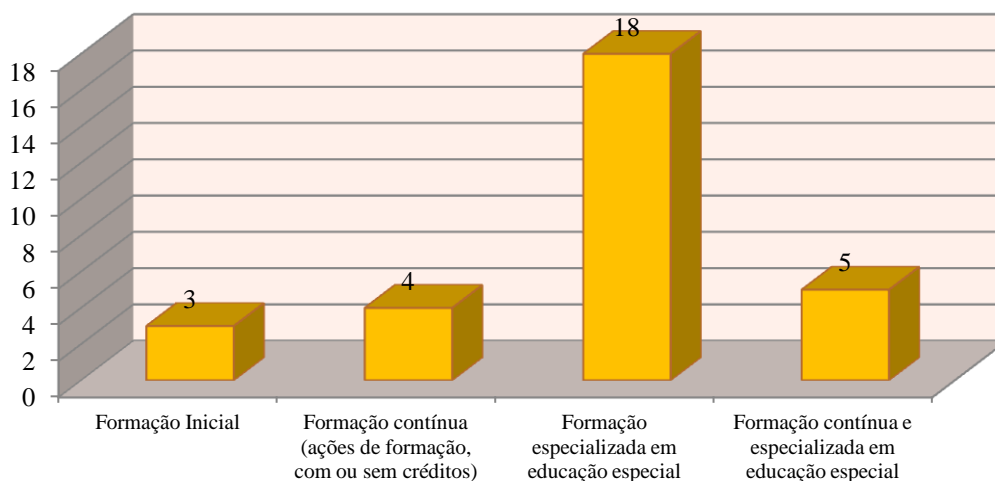


Gráfico 11 – Formação recebida no âmbito das NEE



Pela análise dos **gráficos 10 e 11**, constata-se que a maioria dos professores não possui formação na área (68,1%; $n=64$). Dos professores que possuem formação na área (31,9%; $n=30$), a maioria frequentou formação especializada na área da Educação Especial (60%; $n=18$), 16,7 % ($n=5$) frequentaram formação especializada e ações de formação contínua, 13,3 % ($n=4$) frequentaram ações de formação contínua e apenas 10 % ($n=3$) receberam formação na área durante a sua formação inicial.

5.6. Instrumentos e procedimentos

Segundo 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.

Deste modo, neste estudo utilizou-se como instrumento de investigação o inquérito por questionário. O questionário utilizado foi construído com base na literatura (Vaz, 2005; Ribeiro, 2008) e encontra-se dividido em três partes. A primeira parte destinou-se a obter os dados biográficos dos inquiridos, assim como da sua formação e experiência profissional. A segunda parte convergiu à obtenção de dados sobre as atitudes e práticas dos professores, do ensino secundário, relativamente à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula. A terceira parte teve como finalidade a obtenção de dados relativamente às dificuldades sentidas pelos professores face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula, bem como da influência da formação na área da EE na superação das mesmas e na promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos.

Após a construção do questionário, este foi validado por 4 peritos (**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”, ou seja, é um processo de recolha de evidências que permite verificar se o instrumento utilizado permite estudar o que o investigador pretende. De seguida, o instrumento (**Anexo II**) foi experimentado em pré-teste num grupo de professores que não faziam parte do estudo. Não se tendo verificado nenhuma alteração, o questionário foi colocado online, no *Google Docs* (**Anexo III**) e o *link* foi enviado a professores do ensino secundário, via email. Estes, por sua vez, enviaram-no a outros professores do ensino secundário dos seus contactos e assim sucessivamente.

O questionário é do tipo misto integrando perguntas de resposta fechada e aberta. As questões fechadas foram colocadas sob a forma de uma escala de atitudes (Escala de Likert), permitindo ao investigador medir atitudes e opiniões do inquirido (Carmo & Ferreira, 2008). De acordo com Fortin (2009), este tipo de escala é considerada uma escala “aditiva”, onde é pedido aos sujeitos que indiquem o nível de acordo ou desacordo relativamente a uma questão, podendo estes escolher uma entre cinco possíveis respostas (“Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Indeciso”, “Concordo” ou “Concordo Totalmente”).

Nas questões de resposta fechada foram utilizadas duas escalas, uma para medir as atitudes e outra as práticas. Uma escala é constituída por 16 itens e a outra é constituída por 18 itens. Os itens foram classificados em positivos/favoráveis (+) ou negativos/desfavoráveis (-) (**Anexo IV**). Nos itens alusivos às escalas de atitudes e práticas inclusivas 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.

Para a análise das hipóteses do estudo utilizou-se o teste de Kruskal - Wallis e o teste de Mann - Whitney. Consideraram-se diferenças estatisticamente significativas nos casos em que $p < 0,05$.

A análise estatística (respostas fechadas) foi realizada com o software IBM SPSS versão 23.0 (IBM Corporation, New York, USA). Para o tratamento das respostas abertas foi efetuada uma análise de conteúdo, tendo como objetivo a compreensão crítica das mensagens, nos seus conteúdos explícito e implícito, uma vez que esta permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação (Marconi & Lakatos, 2011). As categorias e subcategorias foram encontradas à *posteriori*, a partir dos próprios dados obtidos, procurando relações com os objetivos definidos.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Apresentação de dados e discussão dos resultados

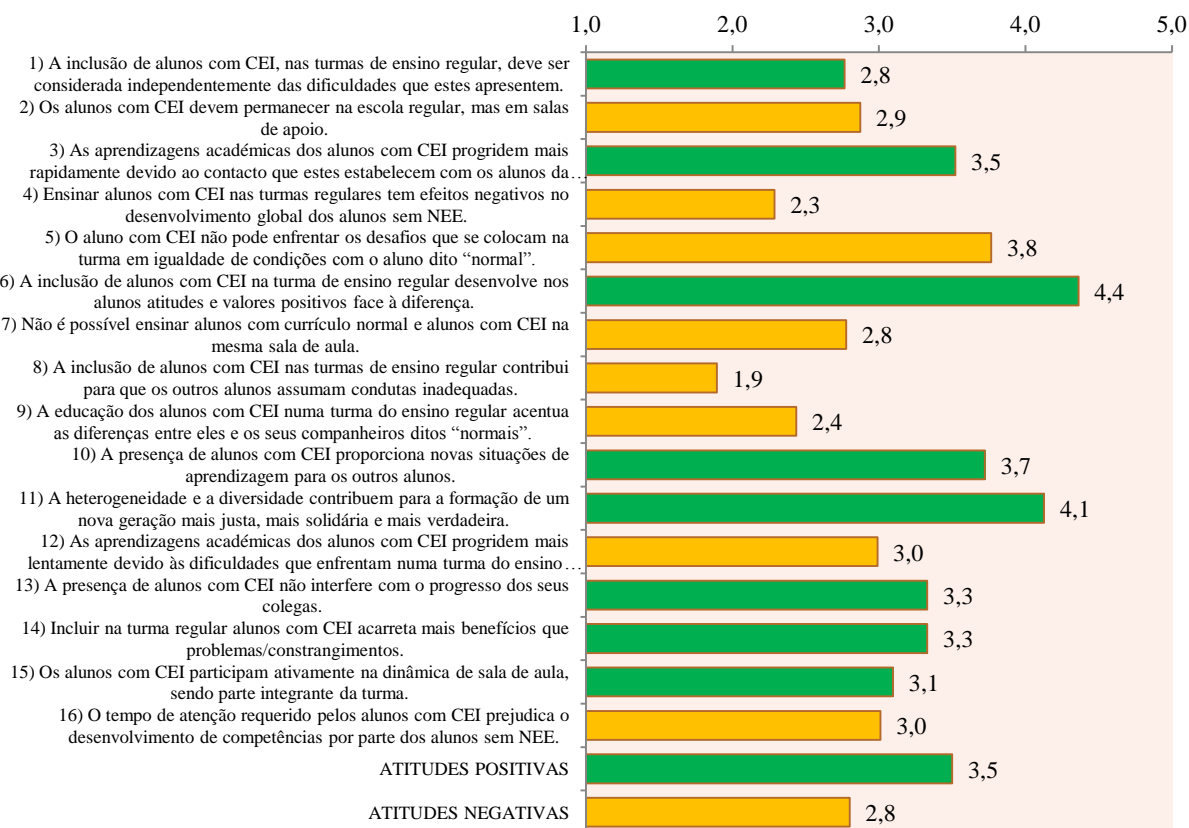
Nesta secção, apresentam-se os resultados da aplicação do questionário, na presente investigação. Optou-se por apresentar os dados e a sua discussão,

relacionando-os com objetivos e hipóteses formuladas, facilitando assim a sua leitura e compreensão.

Relativamente ao primeiro objetivo geral “**Identificar e descrever as atitudes e práticas de professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, procedeu-se à análise das respostas dos inquiridos aos 16 itens que compõem a escala das atitudes e aos 18 itens que compõem a escala das práticas, obtendo-se os seguintes resultados.

No gráfico seguinte apresenta-se o nível médio de concordância dos professores relativamente às atitudes, tendo em conta a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.

Gráfico 12 – Nível médio de concordância dos professores relativamente às atitudes, tendo em conta a inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.



Nota: A verde são apresentadas as atitudes positivas e a amarelo são apresentadas as atitudes negativas

Pela análise do **gráfico 12** constata-se que, em geral, existe concordância com as atitudes positivas ($3,5 \pm 0,9$) e discordância com as atitudes negativas ($2,8 \pm 0,9$).

Em relação às atitudes positivas, constata-se que os itens “6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença” ($4,4 \pm 1,1$) e “11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira” ($4,1 \pm 1,1$) apresentam níveis elevados de concordância.

O itens “10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos” ($3,7 \pm 1,2$) e “3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma” ($3,5 \pm 1,2$) apresentam níveis assinaláveis de concordância.

Quanto aos itens “13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas” ($3,3 \pm 1,4$), “ 14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos” ($3,3 \pm 1,2$) e “15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma” ($3,1 \pm 1,3$) revelam níveis moderados de concordância.

Por sua vez, o item “1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem” ($2,8 \pm 1,5$) apresenta um valor médio refletindo discordância moderada.

Quanto às atitudes negativas, da análise dos diferentes itens observa-se que o alusivo a “5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal” ($3,8 \pm 1,2$) apresentava um nível médio de concordância assinalável.

Os itens “16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE” ($3,0 \pm 1,3$) e “12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às

dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular” ($3,0 \pm 1,3$) exibiam níveis moderados de concordância.

Os itens “2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio” ($2,9 \pm 1,3$) e “7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula ($2,8 \pm 1,5$) apresentavam valores médios de discordância moderada.

Os itens “9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”” ($2,4 \pm 1,3$), “4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE” ($2,3 \pm 1,4$) e a “8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas” ($1,9 \pm 1,3$) apresentava níveis de discordância elevada.

Face a estes resultados, constata-se que, em geral, os professores do ensino secundário revelam atitudes favoráveis relativamente à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula. No entanto, em relação a determinados aspetos da inclusão, nomeadamente no que diz respeito à inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular dever ser considerada, independentemente das suas dificuldades e destes enfrentarem os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições como os restantes alunos, existem, ainda, algumas dúvidas por parte dos professores.

Estes resultados são consonantes com alguns estudos que se referem à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo os quais, os docentes revelam atitudes positivas perante a inclusão de alunos com NEE (Avramidis & Norwich, 2002; Santos & César, 2010; Seralha, 2011; Silva et al., 2013; Coelho, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014; Silva, 2015). Contrariamente, outros estudos têm revelado atitudes desfavoráveis por parte de alguns agentes educativos (Loreman et al., 2007; Boer et al., 2010).

Verificou-se que os docentes apresentam alguns receios relativamente à inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, ser considerada independentemente

das dificuldades que estes apresentam. Uma vez que consideram que as dificuldades estão relacionadas com o tipo de problemática. Estes resultados vão ao encontro do verificado por Ribeiro (2008) em que os professores revelam, igualmente, um parecer pouco favorável.

Também outros autores (Avramidis & Norwich, 2002; Lopes et al., 2004; Leitão, 2007; Loreman et al., 2007; Boer. et al., 2010; Santos & César, 2010; Pinto & Pereira, 2012) encontram nos seus estudos resultados que vão ao encontro dos aqui obtidos, já que os professores inquiridos referem que o tipo de dificuldade que sentem está relacionado com os tipos de problemáticas apresentadas pelos alunos. Verificando-se que as diversas problemáticas geram atitudes diferenciadas por parte dos professores. Paiva (2008, p. 144) afirma que “os alunos que mais provocam atitudes negativas nos professores são aqueles que apresentam distúrbios emocionais ou de personalidade, encarados pelos docentes como um problema de comportamento”. Em investigações referenciadas por Avramidis e Norwich (2002) e Boer et al. (2010), as limitações motoras surgem como a problemática melhor aceite por parte dos professores.

No que diz respeito ao item “**15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma**”, com o objetivo de aprofundar esta temática foi elaborada uma pergunta aberta, na qual os professores, que indicam uma postura mais discordante, tiveram a oportunidade de expressarem a sua opinião, referindo os fatores que não permitem a participação ativa destes alunos na dinâmica de sala de aula.

Após a análise dos relatos narrados pelos 26 docentes que responderam à questão (**Anexo V**), foram encontradas 5 categorias e 13 subcategorias que se apresentam em seguida, com excertos retirados dos dados obtidos. Para a apresentação destes dados optou-se por seguir o modelo de Cubo (2008).

Quadro 1 – Categoria: Capacidades e aprendizagens díspares

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Capacidades e aprendizagens díspares	Dificuldades de aprendizagem	“(…) apresentam aprendizagens muito díspares em relação aos outros alunos da turma”; Q1 “(…) estão aquém dos conteúdos lecionados na maior parte das disciplinas”; Q13 “(…) apresentam dificuldades cognitivas enormes que os impedem de participar nas aulas em igualdade com os demais(…)”; Q16 “Incapacidade cognitiva, quando esta se verifica.”; Q42 “Geralmente os alunos com CEI têm constrangimento em comunicar/participar na dinâmica da sala de aula devido às dificuldades que apresentam (…);” Q69 “(…) têm, normalmente, grandes lapsos na aprendizagem do básico (…);” Q77 “(…), maior lentidão no raciocínio, ou na concretização das atividades solicitadas(…)”; Q84	7	26,9
	Características dos alunos com CEI	“(…) Falta de autonomia dos alunos (…); Q28 “Inibição e falta de autoestima ou falta de confiança (…);” Q44	2	7,7
	Elaboração de materiais específicos	“(…) não conseguem realizar as atividades em igualdade, sendo necessário a preparação de materiais específicos”; Q1	3	11,5
	Ritmo e dinâmica da aula	“Não conseguem acompanhar o ritmo de uma turma normal do ensino secundário de Ciências e Tecnologias (…);” Q36 “Difícil acompanhamento das aprendizagens do grupo-turma”, Q44 “(…) têm dificuldades na leitura, não acompanhando o ritmo da turma”, Q64 (…) não acompanham o ritmo de aula(…) não conseguem manter o tempo de concentração dos colegas (…);” Q 77 “(…) o seu discurso e ritmo de aprendizagem é mais lento, logo, não conseguem acompanhar o ritmo dos restantes elementos da turma, (…) não conseguem acompanhar as matérias lecionadas”; Q84	8	30,8
Professores que não se referiram a esta categoria			6	23,1

Quadro 2 – Categoria: Extensão dos programas

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Extensão dos programas	Falta de tempo	“Estes alunos requerem mais tempo para a aquisição e aplicação de conteúdos (…);” Q7 “A extensão dos programas curriculares das disciplinas do ensino secundário e, principalmente, das que têm exame nacional não permite que o professor diversifique atividades de forma a dar mais tempo aos alunos que precisam de mais atenção” Q80 “(…) é muito difícil o professor possuir tempo para dedicar com qualidade a estes alunos”; Q94	3	11,5
	Desfasamento dos conteúdos curriculares	“Disparidade entre as exigências de um CEI e o currículo de um aluno sujeito a exame nacional do secundário (…);” Q28 “(…) um programa curricular exigente dificultam o processo ensino aprendizagem, (….) e o professor necessita de tempo para cada criança” ;Q92	3	11,5
Professores que não se referiram a esta categoria			20	76,9

Quadro 3 – Categoria: Dimensão das turmas

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Dimensão das turmas	Diferenciação pedagógica	“(…) em turmas de 30 alunos, como se consegue dar uma aula "normal" com 2 alunos com CEI ou seja como ministrar 3 aulas diferentes ao mesmo tempo?”; Q28 “As turmas serem grandes não permite fazer diferenciação e dar apoio específico a estes alunos”; Q70	2	7,7
	Elevado nº de alunos	“(…) o elevado número de alunos por sala de aula (…); Q92	2	7,7
Professores que não se referiram a esta categoria			22	44,6

Quadro 4 – Categoria: Perfil dos professores

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Perfil dos professores	Atitudes dos docentes	“A falta de (...) vontade dos docentes do ensino regular em lidar com estes alunos”; Q32 “(…) a falta de disponibilidade por parte dos docentes (…); Q94	2	7,7
	Falta de formação	“A falta de preparação (...) dos docentes do ensino regular em lidar com estes alunos”; Q32 “(…) os docentes têm alguma dificuldade na adequação dos conteúdos”; Q48	2	7,7
Professores que não se referiram a esta categoria			22	44,6

Quadro 5 – Categoria: Atitudes e constrangimentos dos alunos sem NEE

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Atitudes e constrangimentos dos alunos sem NEE	Não-aceitação/discriminação	“O fato de estes alunos não serem, normalmente aceites, pelos outros como "iguais", levanta muitas dificuldades, por exemplo, na organização do trabalho de grupo ou de pares.”; Q7 “os alunos NEE que são multideficientes (...) são totalmente ignorados pelos outros, não há qualquer relação”; Q39	2	7,7
	Indisciplina	“(…) tendem a distrair-se e a distrair os colegas, provocando falta de ritmo de trabalho na aula (…); Q77	1	3,8
	Influência nas aprendizagens	“Pode prejudicar o trabalho em grupos homogéneos.” Q25	2	7,7
Professores que não se referiram a esta categoria			21	80,8

Tendo em consideração os **quadros 1, 2, 3, 4 e 5**, verifica-se que os docentes referem como fatores inibidores da participação ativa dos alunos com CEI na dinâmica de sala de aula: as capacidades e/ou aprendizagens muito díspares em relação aos outros alunos da turma, que fazem com que estes alunos não consigam acompanhar o ritmo e a dinâmica da aula; a extensão dos programas curriculares das disciplinas do ensino

secundário e, por consequência, a falta de tempo; a dimensão das turmas; as atitudes e a falta de preparação dos docentes; a não-aceitação e discriminação por parte dos demais alunos e o facto de prejudicarem a aprendizagem dos restantes colegas, sendo impulsionadores de algumas situações de indisciplina.

Os docentes inquiridos identificaram alguns fatores que não promovem a participação ativa dos alunos com CEI na sala de aula. No entanto, o conceito de *Escola Inclusiva* defende que todas as crianças tenham acesso a um ensino que vise a participação de todos sem exceção e sem discriminação. Segundo Correia (2010), uma *Escola Inclusiva* deve considerar um conjunto de pressupostos, para que possa promover a participação e o sucesso de todos os alunos. Na opinião de Morgado (2004), os professores desenvolvem boas práticas quando assumem que todos os alunos podem progredir e procedem a uma gestão curricular, envolvendo todos os alunos atendendo às suas potencialidades e limitações. Leitão (2010), por sua vez, considera que a inclusão pressupõe mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos os alunos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, tendo em conta as características específicas de cada um.

Relativamente ao item **“16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE”**, com a finalidade de compreender melhor esta temática foi elaborada uma pergunta aberta na qual, os professores que indicam uma postura concordante, tiveram a oportunidade de indicar em que aspetos o tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI, prejudica os alunos sem NEE.

Após a análise dos relatos dos 38 docentes que responderam à questão (**Anexo VI**), foram encontradas 3 categorias e 7 subcategorias que se apresentam em seguida, com excertos retirados dos dados obtidos. Para a apresentação destes dados optou-se por seguir o modelo de Cubo (2008).

Quadro 6 – Categoria: Gestão da sala de aula

Categories	Subcategories	Unidades de registo	F	%
Gestão da sala de aula	Redução do tempo de trabalho com a turma	<p>“O tempo utilizado com estes alunos impossibilita o professor de cumprir o programa dentro do previsto”; Q10</p> <p>“(…) quando o professor se ocupa desse aluno(s), os outros são automaticamente negligenciados e vice-versa”; Q28</p> <p>“(…) retira tempo da aula para dar os conteúdos ou mesmo para os consolidar”; Q38</p> <p>(…) para dar o apoio que eles têm direito e merecem tem que se preterir os outros alunos”; Q49</p> <p>“Um aluno CEI precisa de um apoio constante (…) e um só professor não lhe pode garantir essa atenção, se o faz vai necessariamente descuidar o trabalho com os restantes alunos, pois não consegue avançar tão depressa em termos das aprendizagens”; Q56</p> <p>“Se estamos a dar atenção a um grupo de alunos não conseguimos dar atenção aos outros ao mesmo tempo (…)”; Q70</p> <p>“(…) todo o tempo, no secundário, que se dedica ao(s) aluno(s) com NEE é tempo retirado ao trabalho com a turma (…)”; Q77</p> <p>“(…) os outros alunos ditos "normais" deixam de ter a atenção necessária por parte do professor, visto que os alunos com CEI necessitam de bastante atenção”; Q94</p>	20	52,6
	Consolidação dos conteúdos	<p>“(…) tempo de consolidação da matéria”; Q32</p> <p>“(…) retira tempo da aula dar os conteúdos ou mesmo para os consolidar”; Q38</p>	3	7,9
	Grau de cumprimento dos programas	<p>“O tempo utilizado com estes alunos impossibilita o professor de cumprir o programa dentro do previsto.”; Q10</p> <p>“Grau de cumprimento dos programas”; Q32</p> <p>“Na medida em que há programas a cumprir e em determinados anos de escolaridade isso poderá constituir um problema”; Q76</p> <p>“(…) necessidade de cumprimento dos programas das disciplinas”; Q94</p>	5	13,2
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			10	26,3

Quadro 7 – Categoria: Sucesso dos alunos

Categories	Subcategories	Unidades de registo	F	%
Sucesso dos alunos	Desenvolvimento das aprendizagens dos alunos sem NEE	<p>“Prejudica os alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, pois resta menos tempo para estes alunos”; Q1</p> <p>“Estes alunos requerem mais tempo para a aquisição e aplicação de conteúdos, impedindo assim o desenvolvimento de mais atividades de consolidação na prática letiva”; Q7</p> <p>“Devido a problemas comportamentais, prejudica em parte as aprendizagens em ano de exames”; Q17</p> <p>“(…) na contínua necessidade de individualizar o "feedback" - se o mesmo procedimento fosse replicado por todos os alunos da turma, este facto inviabilizaria o ensino e a aprendizagem”; Q31</p> <p>“(…) os restantes usufruíram menos da minha atenção, para o esclarecimento de dúvidas ou acompanhamento</p>	6	15,8

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

		<i>das tarefas propostas para a sala de aula. Como tal, o seu sucesso pode ser comprometido.”; Q 45 “(…) os restantes elementos da turma poderão ser prejudicados com quebras no raciocínio ao se tentar explicar aos alunos com CEI as matérias”;Q31 “(…) vai necessariamente descuidar o trabalho com os restantes alunos, pois não consegue avançar tão depressa em termos das aprendizagens”;Q56 “O tempo dedicado a alunos CEI é tempo que o professor não dedica ao desenvolvimento dos alunos sem necessidades especiais”; Q64</i>		
	Desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com CEI	<i>“(..) sem que os CEI tenham alcançado os objetivos mínimos”; Q64</i>	1	2,6
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			31	81,6

Quadro 8 – Categoria: Indisciplina

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Indisciplina	Atitudes dos alunos sem NEE	<i>“(…) esta situação cria maior desatenção e dispersão nos restantes alunos que já compreenderam as matérias em causa, sendo depois difícil depois retomar o curso normal dos acontecimentos”, “ficam mais distraídos”; Q26</i>	2	5,3
	Atitudes dos alunos CEI	<i>“Numa turma do ensino secundário, com programas muito extensos, normalmente o tempo já é escasso, se tivermos NEE “complicados” há uma enorme perturbação na sala de aula”; Q36</i>	2	5,3
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			34	89,5

Tendo em conta os **quadros 6, 7 e 8**, verifica-se que os professores referem que o tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos restantes alunos, uma vez que estes necessitam de um apoio mais individualizado, o que diminui o tempo disponível para os demais, implicando no cumprimento dos programas, no sucesso escolar e sendo catalisador de alguma perturbação na sala.

Estes resultados são consonantes com alguns estudos onde também é referenciado o receio de que o tempo requerido pelos alunos com NEE possa prejudicar o atendimento aos outros alunos (Lopes et al., 2004; Ribeiro, 2008; Pinto & Pereira, 2012). Segundo Salend (*cit. in.* Coelho, 2012), existe entre os professores a crença de que educar alunos com NEE na sala de aula regular, exige tempo adicional, atenção,

trabalho, alterações significativas no currículo e metodologias de ensino, o que determina atitudes contrárias à educação inclusiva.

Ainda no que diz respeito ao primeiro objetivo geral, no gráfico seguinte visualiza-se o nível de concordância dos docentes relativamente às práticas, face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.

Gráfico 13 – Nível médio de concordância relativamente às práticas face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário



Nota: A verde são apresentadas as práticas positivas e a amarelo são apresentadas as práticas negativas

Pela análise do **gráfico 13** constata-se que, em geral, existe concordância com as práticas positivas ($3,6 \pm 0,6$) e discordância com as práticas negativas ($2,8 \pm 0,6$).

Em relação às práticas positivas observa-se que os itens “17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos” ($4,4 \pm 0,9$) e “15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI” ($4,4 \pm 0,9$) apresentam níveis elevados de concordância.

Os itens “11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI” ($3,8 \pm 1,1$), “14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área” ($3,5 \pm 1,0$) e “7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas” ($3,5 \pm 1,1$) apresentam níveis assinaláveis de concordância.

Quanto aos itens “5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos” ($3,3 \pm 1,2$), “8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias” ($3,3 \pm 1,0$) e “3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI” ($3,2 \pm 1,2$) revelam níveis moderados de concordância.

Finalmente, o item “18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular” ($2,7 \pm 1,3$) apresenta um valor médio a moderado de discordância.

Relativamente às práticas negativas observa-se que o item “2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI” ($4,3 \pm 1,0$) apresentava um nível médio de concordância elevada.

Os itens “13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI” ($3,4 \pm 1,4$), “4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação” ($3,3 \pm 1,3$) e “1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI” ($3,3 \pm 1,4$) apresentavam níveis moderados de concordância.

Os itens “12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI” ($2,4 \pm 1,3$), “9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular” ($2,4 \pm 1,2$), “10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial” ($2,3 \pm 1,3$), “6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados” ($2,1 \pm 1,1$) e “16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI” ($2,1 \pm 1,4$) apresentava níveis de discordância.

Face a estes resultados, constata-se que em geral existem práticas favoráveis à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário. No entanto, estes docentes consideram que: a escola não está preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular em termos organizacionais, pedagógicos e existência de recursos materiais e humanos; existe uma melhor preparação dos professores de educação especial para trabalhar com alunos com CEI; sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos

com CEI; as práticas educativas dos professores nem sempre são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação e as atividades que integram os Planos de turma não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.

Estes resultados são consonantes com o estudo de Silva et al. (2013), o qual confirmou que os docentes revelam atitudes e práticas favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Existindo, contudo, um longo caminho a percorrer para melhorar o que é proclamado para a educação inclusiva. Contrariamente, no estudo de Capellini e Rodrigues (2009) os docentes caracterizaram as suas práticas como inadequadas para lidar com a diferença.

Apesar dos professores inquiridos revelarem atitudes e práticas favoráveis à inclusão, estes consideraram que a formação na área é importante para o estabelecimento de respostas educativas adequadas às características e necessidades dos alunos com CEI. Estes resultados vão de encontro aos observados, por alguns estudos, em que os docentes consideraram que é importante ter mais formação para lidar com a diversidade na sala de aula (Capellini & Rodrigues, 2009; Bolieiro, 2012; Silva et al., 2013).

Relativamente ao item **“17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos”**, com o objetivo de aprofundar esta temática foi elaborada uma pergunta aberta, na qual os professores que indicam uma postura concordante, tiveram a oportunidade de dar o seu parecer, referindo em que medida o trabalho colaborativo entre os docentes de educação especial e do ensino regular proporciona a inclusão dos alunos com CEI.

Após a análise dos relatos dos 54 docentes que responderam à questão (**Anexo VII**), foi encontrada 1 categoria e 4 subcategorias que se apresentam em seguida, com excertos retirados dos dados obtidos. Para a apresentação destes dados optou-se por seguir o modelo de Cubo (2008).

Quadro 9 – Categoria: Fatores promotores da inclusão

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Fatores promotores da inclusão	Metodologias /estratégias adequadas	<p>“(…) adequação de estratégias diferenciadas e adequadas a cada situação”; Q8</p> <p>“(…) permite a adequação de estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas”; Q4</p> <p>“Estratégias que podem potenciar o sucesso destes alunos”; Q32</p> <p>“Conhecimento das melhores estratégias a implementar”; Q33</p> <p>“Ajuste de estratégias para a integração completa do aluno”; Q37</p> <p>“A adoção de estratégias comuns e partilhadas (…); Q57</p> <p>“Definição de estratégias de aprendizagem, adequação de conteúdos/competências, definição de atividades e adequações aos processos de avaliação”; Q62</p> <p>“Ajuda na escolha de estratégias mais adequadas ao aluno”; Q79</p> <p>“(…) implementar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem desses alunos e proporcionar a sua integração nas atividades da turma”, “partilham-se dúvidas quanto a metodologias de trabalho”; Q84</p> <p>“Vai servir para fazer as adaptações necessárias ao currículo bem como as adaptações ao processo de avaliação do aluno com NEE”; Q60</p>	28	51,9
	Apoio entre docentes	<p>“Poderá dar um importante apoio ao professor do ensino regular”; Q12</p> <p>“A dificuldade sentida seria atenuada com esse trabalho”; Q26</p> <p>“Sem o auxílio e a colaboração dos professores de ensino especial, a maioria das situações identificadas como problemáticas ficariam sem resposta adequada ou mais adequada”; Q31</p> <p>“O professor de EE transmite o que o outro precisa para desenvolver o seu trabalho de forma eficaz com os alunos com CEI”; Q42</p> <p>“Apoio na procura e desenvolvimento das competências dos alunos CEI”, Q62</p>	8	14,8
	Partilha de experiências	<p>“Haver reuniões sempre que surgem dúvidas entre os professores que trabalham com os alunos com CEI traz benefícios claros”; Q16</p> <p>“(…) permite antes de mais definir uma organização sólida das experiências necessárias ao desenvolvimento do aluno”; Q50</p> <p>“Partilha de conhecimentos e experiências criadoras de sinergias para a boa prática pedagógica”; Q51</p> <p>“Partilha de boas práticas e indicações realistas de trabalho adequado ao perfil do aluno”; Q61</p> <p>“(…) é importante haver diálogo entre os professores que trabalham com esses alunos e troca de metodologias”; Q86</p>	5	9,25

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

	Formação entre docentes	<p><i>“Conhecimento da problemática e especificidade da diferença de cada um destes alunos”;</i>Q8</p> <p><i>”O professor de Educação Especial pode com a sua formação dar conselhos e orientar o professor”;</i>Q45</p> <p><i>“O professor do ensino especial tem formação na área para coordenar e ajudar na planificação das atividades do aluno com CEI”;</i> Q48</p> <p><i>“Ajuda a melhor compreender as especificidades do aluno”;</i>Q54</p> <p><i>“Caracterizando o aluno, ajudando a prever as suas reações”;</i>Q59</p>	7	12,96
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			6	11,11

Tendo em conta o **quadro 9**, constata-se que os docentes consideram que o trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular impulsiona o desenvolvimento de fatores promotores da inclusão, salientando-se: o delineamento de estratégias de ensino mais adequadas às necessidades e capacidades destes alunos; o apoio entre docentes, a partilha de experiências e a formação com vista à atenuação das dificuldades sentidas.

Estes factos vão de encontro ao referido por Pinto e Pereira (2012), os quais verificaram que o trabalho colaborativo (partilha de experiências e conhecimentos) entre os docentes do ensino regular e de educação especial está relacionada com a verificação de mudanças positivas nas atitudes dos professores envolvidos, assim como com a melhoria das suas competências. O que se repercute de forma positiva nos progressos dos alunos com NEE.

É de salientar que os professores consideram que os docentes de educação especial estão melhor preparados para atuarem com os alunos com CEI, uma vez que possuem mais conhecimentos sobre as diferentes problemáticas. Mais uma vez, se destaca a importância da formação dos docentes, a qual deve ser mais efetiva e eficiente, centrada não só na intervenção e na definição de metodologia e estratégias, mas também na sensibilização dos professores para um ambiente de partilha e colaboração (Cruz, 2009).

No que concerne ao item **“18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e**

humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular”, com a finalidade de compreender a realidade verificada foi elaborada uma pergunta aberta, na qual os professores com uma postura discordante, tiveram a oportunidade de dar a sua opinião, referindo em que medida a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI.

Após a análise dos relatos narrados pelos 35 docentes que responderam à questão (**Anexo VIII**), foram encontradas 3 categorias e 6 subcategorias que se apresentam em seguida, com excertos retirados dos dados obtidos. Para apresentação dos resultados optou-se pelo modelo de Cubo (2008).

Quadro 10 – Categoria: Recursos humanos

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Recursos humanos	Falta de recursos humanos	<p>“Falta de docentes de educação especial”, Q1</p> <p>“As escolas muitas vezes têm recursos humanos insuficientes para dar resposta às necessidades de professores para trabalhar com os alunos com CEI, (...) A nível de assistentes operacionais para acompanhar e apoiar os alunos com CEI também é um problema pois ou é inexistente (...)” Q12</p> <p>“Não existem meios físicos nem humanos para acompanhar estes meninos”; Q18</p> <p>“Insensibilidade na seleção do corpo docente adequado para lecionar turmas com estas características”, Q23</p> <p>“Não existe um acompanhamento próximo, como seria de esperar das professoras de educação especial neste caso, por serem poucas com muitos alunos CEI”, Q35</p>	5	14,3
	Falta de recursos humanos qualificados	<p>“Pessoal docente e não docente não preparado”; Q33</p> <p>“A quase totalidade dos professores não tem qualquer formação em Educação Especial”; Q45</p> <p>“Poucos técnicos especializados”; Q68</p> <p>“Falta de formação dos professores”, Q71</p>	15	42,9
Professores que não se referiram a esta categoria			15	42,9

Quadro 11 – Categoria: Condições e recursos materiais

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Condições e recursos materiais	Falta de recursos e equipamento adequado	<p>“As escolas não estão devidamente equipadas com materiais e recursos para estes alunos”; Q10</p> <p>“Os recursos/materiais didáticos disponíveis são muito reduzidos ou nulos”; Q12</p> <p>“Ausência de material informático disponível para uso exclusivo do aluno e ausência de manuais e materiais adequados às necessidades destes alunos”; Q28</p>	11	31,4

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

		<p><i>“Falta de equipamentos específicos para trabalhar com estes alunos”</i>; Q37</p> <p><i>“Atualmente existem condições nas escolas muito diversas, há escolas com boas salas para alunos com CEI e outras sem condições nenhuma”</i>; Q48</p>		
	Barreiras Físicas	<p><i>“Acessos às salas de aula”</i>; Q68</p> <p><i>“A minha escola não possui material nem espaços adequados aos alunos regulares, muito menos aos alunos CEI, quer em termos de conforto, segurança, diversidade de materiais e espaços adaptados, Nem todas as escolas têm condições adequadas”</i>; Q63</p>	3	8,6
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			21	60

Quadro 12 – Categoria: Dimensões das turmas

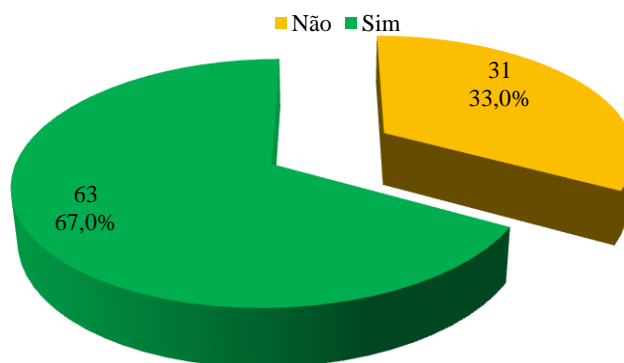
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	F	%
Dimensões das turmas	Elevado número de alunos por turma	<p><i>“Turmas com elevado número de alunos”</i>; Q1</p> <p><i>“Porque a dimensão das turmas é inadequada às exigências dos CEI’s”</i>; Q26</p> <p><i>“As turmas são demasiado grandes e um professor sozinho não consegue lidar com todas as situações sem codocência”</i>; Q63</p>	7	20
	Incumprimento da legislação	<p><i>“Muitas vezes não reduzem as turmas conforme legislação”</i>; Q44</p>	1	2,9
<i>Professores que não se referiram a esta categoria</i>			27	77,14

Tendo em conta os **quadros 10, 11 e 12**, verifica-se que os docentes consideram que a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular, destacando-se como aspetos dificultadores da inclusão a falta de recursos humanos ou de recursos humanos qualificados, bem como a falta de condições e de materiais e um elevado número de alunos por turma.

Estes resultados contrariam o estudo apresentado por Silva (2015), em que, na opinião dos docentes inquiridos, o agrupamento de escolas estudado está preparado do ponto vista físico, material, organizacional e humano para acolher os alunos com NEE. No entanto, alguns estudos têm corroborado a escassez de recursos humanos, apontada pelos docentes no presente estudo (Rebelo, 2011; Santos et al., 2014). Outros estudos apontam, igualmente, a falta de condições e de materiais por parte das escolas (Sousa, 2009; Rebelo, 2011; Santos et al., 2014; Silva, 2012).

No que diz respeito ao segundo objetivo geral **“Identificar e descrever as principais dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com CEI na sala de aula”**, os resultados obtidos apresentam-se de seguida.

Gráfico 14 – Existência de dificuldade na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula



Pela análise do **gráfico 14**, verifica-se que 67,0% (n=63) da amostra refere sentir dificuldades/constrangimentos na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

No que diz respeito à identificação das dificuldades sentidas, obteve-se os seguintes resultados.

Gráfico 15 – Dificuldades sentidas na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula



A partir do **gráfico 15**, constata-se que a maioria dos docentes salientou como dificuldades “O elevado número de alunos por turma” (79,4%; n=50), “Falta de equipamento pedagógico/didático adequado” (71,4%; n=45), “Falta de formação em educação especial” (65,1%; n=41), “Falta de técnicos” (61,9%; n=39), “Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual” (60,3%; n=38) e “Dificuldades na gestão do currículo” (55,6%; n=35). As dificuldades menos referidas foram “Atitudes pouco recetivas de alguns colegas na prática de ensino diária” (11,1%; n=7), “Atitudes pouco recetivas da comunidade educativa face aos alunos com CEI” (9,5%; n=6), “Desconhecimento da legislação” (9,5%; n=6) e “Falta de legislação” (3,2%; n=2).

Estes resultados vão ao encontro dos verificados nos estudos de Avramidis e Norwich (2002) e Pinto e Pereira (2012) relativos à inclusão dos alunos com NEE, cuja principal dificuldade apontada é o número de alunos por turma. No estudo de Bolieiro (2012) o elevado número de alunos por turma aparece em terceiro lugar. Também Leitão (2007) refere que os professores sentem necessidade de reduzir o número de alunos por turma, encarando-o como um entrave ao desenvolvimento de práticas educativas favoráveis à inclusão (Leitão, 2007; Cappelini & Rodrigues, 2009).

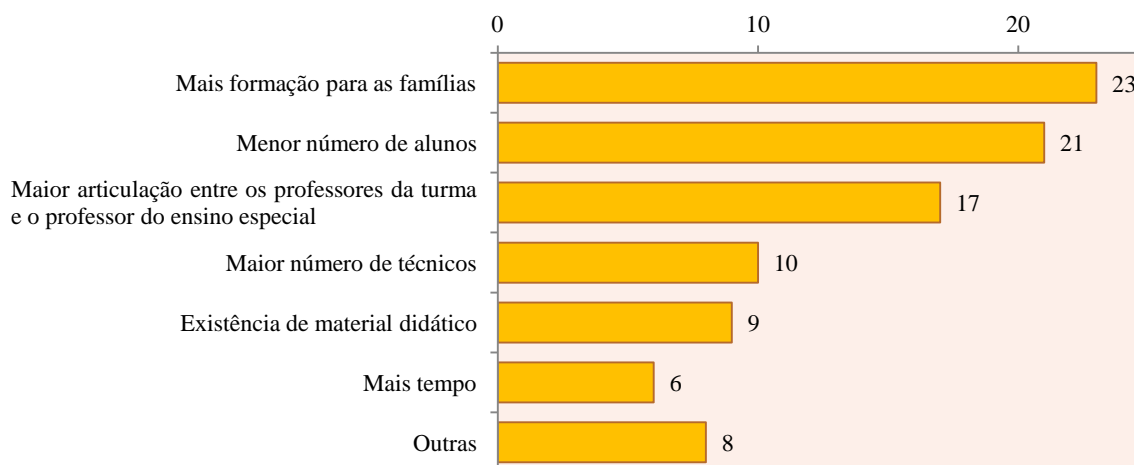
Em segundo lugar é referida a falta de materiais pedagógicos específicos, que é apontada, por diversos estudos, como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores (Avramidis & Norwich, 2002; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012; Pinto & Pereira, 2012). Leitão (2007) salienta que os professores consideram estes recursos como facilitadores da inclusão.

Em terceiro lugar, os professores apontam a falta de formação em EE, que é, igualmente, referenciada por alguns estudos (Bolieiro, 2012; Coelho, 2012; Pinto & Pereira, 2012). Algumas investigações salientam a importância da formação na área da EE no desempenho dos professores junto de todos os seus alunos (Leitão, 2007; Paiva, 2008; Cappelini & Rodrigues, 2009; Parker, 2009; Boer et al., 2010; Santos & César, 2010; Rebelo, 2011; Ferreira, 2012; Vasconcelos & Coelho, 2014). Aliás, alguns autores defendem a importância da formação (inicial e/ou contínua) no campo da educação especial (Correia, 2008; Sharma et al., 2008; Morgado, 2010; Bolieiro, 2012), assim como especializada na promoção de atitudes mais positivas (Avramidis &

Norwich, 2002; Leitão, 2007; Boer et al., 2010; Santos & Cesar; 2010; Bolieiro, 2012; Coelho, 2012).

Quanto às medidas propostas pelos docentes para superação das dificuldades sentidas, verificaram-se os seguintes resultados.

Gráfico 16 – Medidas propostas com vista à superação das dificuldades

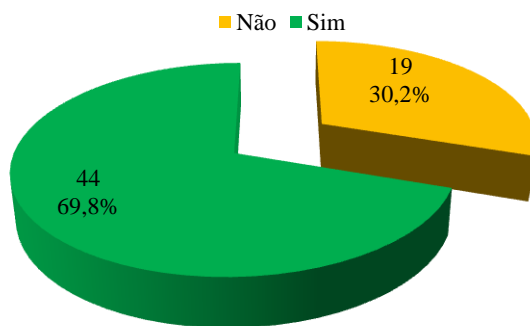


Tendo em conta o **gráfico 16**, constata-se que os professores propuseram como medidas com vista à superação das dificuldades sentidas a existência de “Mais formação para as famílias” (36,5%; n=23), “Menor número de alunos” (33,3%; n=21), “Maior articulação entre os professores da turma e o professor do ensino especial” (27%; n=17), “Maior número de técnicos” (15,9%; n=10), “Existência de material didático” (14,3%; n=9) e “Mais tempo” (9,5%; n=6).

Estes resultados vão ao encontro do estudo de Bolieiro e Coelho (2014), em que os docentes do 1º ciclo apontam como medidas, com vista à superação das dificuldades sentidas, a prestação de mais apoio aos alunos com NEE; a redução do número de alunos por turma; a prestação de apoio especializado dentro da sala de aula com maior frequência; a maior disponibilidade de recursos materiais e humanos e mais formação e colaboração entre docentes.

No que diz respeito à relevância da formação em Educação Especial para a superação das dificuldades sentidas, obteve-se os seguintes resultados.

Gráfico 17 – Formação em Educação Especial é determinante para a superação das dificuldades apontadas

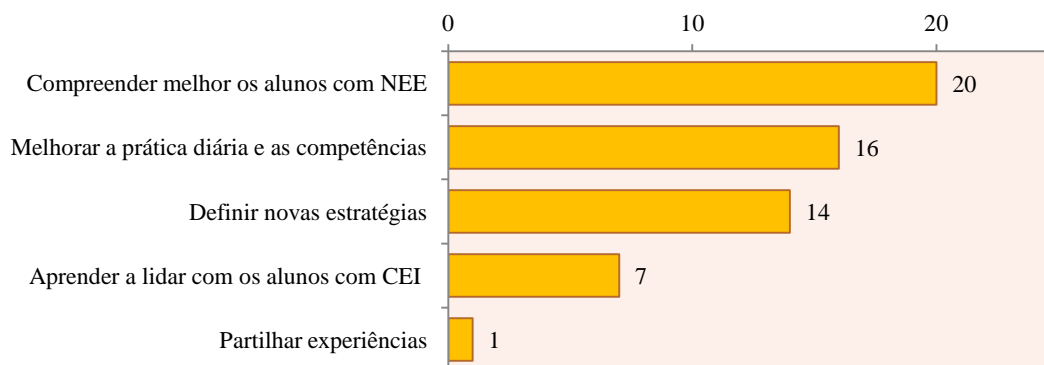


De acordo com o **gráfico 17**, verifica-se que 69,8% (n=44) dos docentes consideraram a formação em Educação Especial essencial para a superação das dificuldades sentidas.

Também Correia (2010) aponta para o facto de que a formação na área da EE é fundamental para que os professores possam desenvolver competências, no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder de forma adequada às características, necessidades e dificuldades de cada um. De acordo com Correia (2013) o sucesso da inclusão depende dos programas de formação de professores.

Devido às dificuldades sentidas a implementação da inclusão não se afigura como uma tarefa fácil. Tornou-se, assim, necessário perceber de que forma a formação na área da EE poderá contribuir para a superação das dificuldades sentidas. Os resultados obtidos apresentam-se de seguida.

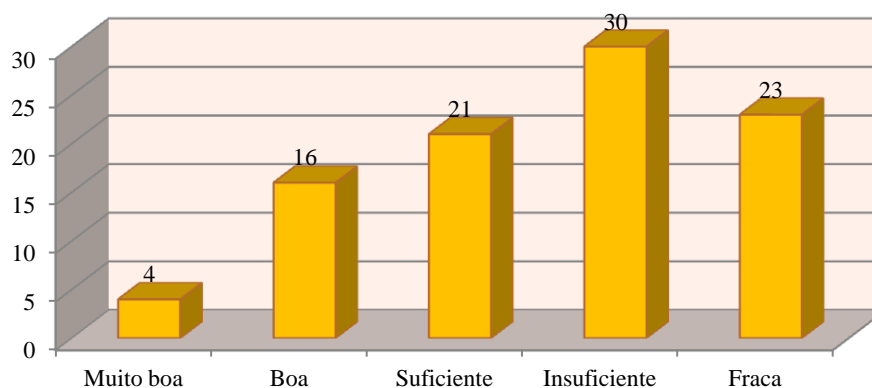
Gráfico 18 – Em que medida a formação na área poderá ajudar na superação das dificuldades diagnosticadas



Pela análise do **gráfico 18**, verifica-se que os docentes salientaram que a formação na área poderia ajudá-los a “Compreender melhor os alunos com NEE” (45,5%; n=20), “Melhorar a prática diária e as competências” (36,4%; n=16) e “Definir novas estratégias” (31,8%; n=14), com vista à superação das dificuldades sentidas.

Relativamente à formação dos professores, a seguir apresentam-se os resultados referentes à classificação da formação inicial para ensinar alunos com CEI.

Gráfico 19 – Classificação da formação inicial para ensinar alunos com CEI



Tendo em conta o **gráfico 19**, observa-se que a maioria dos professores classifica a sua formação inicial como Insuficiente (31,9%; n=30) ou Fraca (24,5%; n=23), 22,3% (n=21) cita-a como Suficiente, 17,0% (n=16) e 4,3% (n=4) como Boa ou Muito boa, respetivamente.

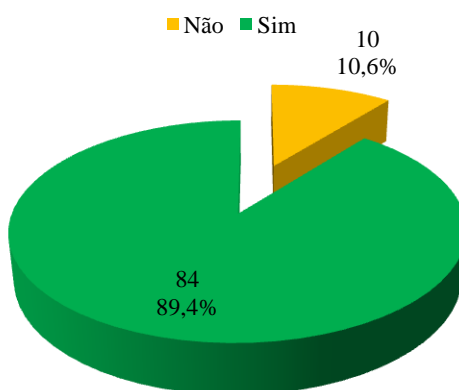
Estes resultados vão ao encontro do verificado por Vasconcelos e Coelho (2014), os quais concluíram que os professores do consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem recebido ou não formação no âmbito das NEE. O mesmo se verifica no estudo de Rebelo (2011, p. 51), em que os professores do ensino básico:

“consideram que na sua formação inicial não foram preparados para dar resposta a discentes que apresentam dificuldades ou problemas especiais. Foram ainda unânimes em considerar que o tema da inclusão é uma lacuna na formação de professores visto que chegam à escola cada vez mais discentes com problemas graves e para os quais urge encontrar soluções pedagógicas adequadas a cada aluno”.

Também Rodrigues (2003) corrobora estes resultados, pois segundo o autor a formação inicial apresenta lacunas relativamente à intervenção educativa junto dos alunos com NEE, visto que os professores continuam a revelar falta de formação para atender à diversidade destes alunos. Deste modo, a formação inicial não prepara devidamente os professores quanto às competências necessárias para a implementação de práticas inclusivas (Morgado 2003). Para Rodrigues (2003, p. 97) “muitos cursos de formação inicial de professores não desenvolve a área das NEE ou, por vezes, mesmo a omite”.

Quanto à importância da formação em Educação Especial (EE) para uma melhor resposta às necessidades dos alunos com CEI, fornecendo estratégias e procedimentos com vista à promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos, obteve-se os seguintes dados.

Gráfico 20 – A formação em EE poderia preparar melhor para responder às necessidades dos alunos com CEI



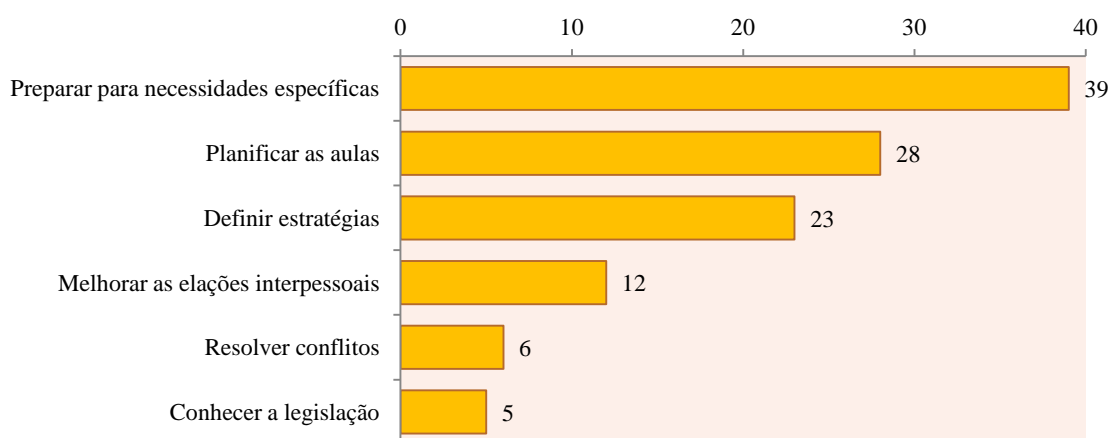
De acordo com o **gráfico 20**, observa-se que 10,6% (n=10) dos professores salientam que, efetivamente, a formação em Educação Especial poderia fornecer-lhes uma melhor preparação.

O estudo de Vasconcelos e Coelho (2014) corrobora estes resultados, pois demonstram que, no geral, os docentes com formação contínua e/ou especializada em EE se sentem mais aptos para trabalharem com alunos com NEE. Autores como

Ainscow (1995) e Correia (2013) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos, ampliando a resposta a dar aos alunos com NEE, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas. Também Morgado (2003) chegou à conclusão de que o desenvolvimento profissional e a formação de professores são aspetos fundamentais para dar resposta à diversidade, quer dos alunos quer do contexto. E que é através de práticas reflexivas partilhadas e numa lógica de formação permanente, que se poderá determinar atitudes mais inclusivas.

No que concerne às necessidades de formação dos docentes para um melhor atendimento aos alunos com CEI, constatou-se os seguintes resultados.

Gráfico 21 – Áreas/temáticas com necessidade de formação para atender melhor as necessidades dos alunos com CEI



A partir do **gráfico 21**, verifica-se que os docentes salientaram que as áreas/temáticas com necessidades de formação, para atender melhor as necessidades dos alunos com CEI, são: “Preparar para necessidades específicas” (46,4%; n=39), “Planificar as aulas” (33,3%; n=28), “Definir estratégias” (27,4%; n=23), “Melhorar as relações interpessoais” (14,3%; n=12), “Resolver conflitos” (7,1%; n=6) e “Conhecer a legislação” (6,0%; n=5).

A literatura destaca que os professores parecem apresentar lacunas na sua preparação para atender à diversidade dos alunos (Monteiro, 2000). Vários estudos

comprovam os resultados obtidos neste estudo, uma vez que concluíram que os professores revelam necessitar de formação ao nível das necessidades específicas dos alunos com NEE, nomeadamente das diferentes problemáticas e tipologias (Morgado, 2004; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Vasconcelos & Coelho, 2014).

Em consonância com os professores inquiridos, noutros estudos, os professores revelaram sentir necessidades de formação ao nível da planificação das aulas e conceção de atividades (Coelho, 2012) e na definição e implementação de estratégias e métodos de trabalho que facilitem a aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1995; Leitão, 2007; Sanches & Teodoro, 2007; Coelho, 2012; Vasconcelos & Coelho, 2014). Para além das já mencionadas, os professores referem sentir necessidade de formação ao nível da relação pedagógica, adaptações do currículo, gestão do tempo, noções de avaliação e intervenção em NEE, legislação reguladora (Coelho, 2012) e dificuldades de cooperação entre os agentes educativos (Madureira & Leite, 2000).

Tendo em conta o objetivo específico “**Compreender se a idade, o sexo, o grau académico, a experiência profissional e a formação no âmbito das NEE influenciam as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**“ foi formulada a seguinte hipótese “**H1: As atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula, são influenciadas por fatores pessoais e profissionais**”, a qual se divide em 5 subhipóteses.

A tabela seguinte deriva do teste à hipótese “**H1.1: Os professores do sexo feminino revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”. Na tabela seguinte apresenta-se o nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, face à inclusão de alunos com CEI, segundo o género.

Tabela 1 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo o género

		Género		p
		Feminino	Masculino	
		Média ± DP	Média ± DP	
Atitudes	1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.	2,9 ± 1,5	2,3 ± 1,6	0,197
	2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	2,9 ± 1,4	2,6 ± 1,3	0,290

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

	<i>3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.</i>	3,4 ± 1,2	3,9 ± 0,9	0,176
	4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	2,3 ± 1,4	2,1 ± 1,3	0,500
	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,8 ± 1,3	3,8 ± 1,1	0,821
	<i>6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.</i>	4,3 ± 1,2	4,7 ± 0,5	0,229
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	2,9 ± 1,5	2,2 ± 1,1	0,070
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	1,9 ± 1,2	1,9 ± 1,4	0,742
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	2,6 ± 1,4	1,9 ± 1,1	0,051
	<i>10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.</i>	3,6 ± 1,3	4,1 ± 0,9	0,343
	<i>11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.</i>	4,1 ± 1,2	4,1 ± 1,1	0,819
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	3,0 ± 1,3	2,8 ± 1,1	0,527
	<i>13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.</i>	3,3 ± 1,4	3,4 ± 1,4	0,819
	<i>14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.</i>	3,3 ± 1,3	3,6 ± 1,0	0,473
	<i>15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.</i>	3,0 ± 1,3	3,5 ± 1,0	0,170
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	3,1 ± 1,3	2,4 ± 1,3	0,048*
	ATTITUDES POSITIVAS	3,5 ± 0,9	3,7 ± 0,7	0,494
	ATTITUDES NEGATIVAS	2,8 ± 0,9	2,5 ± 0,7	0,104
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,4 ± 1,3	3 ± 1,5	0,260
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,3 ± 1,1	4,6 ± 0,5	0,387
	<i>3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.</i>	3,2 ± 1,2	3,1 ± 1,0	0,750
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,3 ± 1,3	3,3 ± 1,3	0,944
	<i>5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.</i>	3,3 ± 1,3	3,4 ± 1,0	0,800
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	2,1 ± 1,1	2,3 ± 1,2	0,531
	<i>7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.</i>	3,5 ± 1,1	3,5 ± 1,1	0,912
	<i>8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.</i>	3,3 ± 1	3,2 ± 0,9	0,710
	9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,4 ± 1,2	2,2 ± 1,2	0,462
	10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	2,3 ± 1,3	2,2 ± 1,3	0,896
	<i>11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.</i>	3,7 ± 1,1	3,9 ± 1,1	0,611
	12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	2,5 ± 1,2	2,2 ± 1,4	0,326
	13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,4 ± 1,4	3,4 ± 1,2	0,901
	<i>14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.</i>	3,5 ± 1,0	3,7 ± 0,8	0,516
	<i>15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.</i>	4,3 ± 0,9	4,4 ± 0,8	0,991
	16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	2,2 ± 1,4	1,7 ± 1,1	0,197
	<i>17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.</i>	4,4 ± 0,9	4,2 ± 1,0	0,516
	<i>18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.</i>	2,6 ± 1,3	3,2 ± 1,2	0,128
	PRÁTICAS POSITIVAS	3,5 ± 0,6	3,6 ± 0,5	0,707
	PRÁTICAS NEGATIVAS	2,9 ± 0,6	2,8 ± 0,6	0,718

* p < 0,05

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

Segundo a **tabela 1**, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre o sexo masculino e o sexo feminino nos scores globais de atitudes positivas

e negativas e de práticas positivas e negativas. No entanto, constata-se que os docentes do sexo masculino ($2,4 \pm 1,3$) apresentam scores médios de concordância estatisticamente mais baixos ($p < 0,05$) que os do sexo feminino ($3,1 \pm 1,3$), quanto ao tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudicar o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE. Face a este resultado os professores apresentam atitudes mais positivas do que as professoras, sendo os indivíduos do género masculino os que encaram de forma mais favorável a inclusão dos alunos com CEI.

No que se refere à variável “género”, os resultados são consonantes com os dados apresentados por alguns autores que constataram que são os professores do sexo masculino que regem, de forma mais frequente, as suas atitudes pelo conceito de educação inclusiva. (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2010; Pinto & Pereira, 2012; Silva et al., 2013). Contudo, os resultados nem sempre são consistentes, pois alguns estudos apontam que os professores do sexo feminino revelam atitudes mais positivas (Harvey, 1985; Zanandra & Riso, 1998; Forlin et al., 2007; Lebres, 2010; Santos & César, 2010; Ferreira, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014). Outros autores concluíram que a variável sexo não interfere nas atitudes dos docentes, verificando-se que não existem diferenças significativas entre Mulheres e Homens (Garcia & Alonso, 1985; Agostinho, 2012).

Quanto à hipótese “**H1.2: Os professores mais jovens revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, na tabela seguinte apresenta-se o nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI, segundo a idade.

Tabela 2 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a idade

	Idade			p
	Até 40 anos	41 – 50	Mais de 50 anos	
	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP	
<i>1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.</i>	$2,8 \pm 1,6$	$2,8 \pm 1,6$	$2,7 \pm 1,4$	0,920
<i>2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.</i>	$3 \pm 1,3$	$2,7 \pm 1,3$	$3 \pm 1,4$	0,537
<i>3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.</i>	$3,9 \pm 1$	$3,3 \pm 1,2$	$3,5 \pm 1,2$	0,230
<i>4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.</i>	$2 \pm 1,3$	$2 \pm 1,3$	$2,7 \pm 1,4$	0,051

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,6 ± 1,2	3,9 ± 1,1	3,7 ± 1,4	0,714
	6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.	4,4 ± 0,9	4,5 ± 1	4,1 ± 1,2	0,129
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	2,5 ± 1,4	2,8 ± 1,5	2,9 ± 1,5	0,634
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	1,7 ± 1,1	1,6 ± 1,2	2,3 ± 1,4	0,038*
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	2,2 ± 1,1	2,4 ± 1,4	2,6 ± 1,4	0,497
	10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.	3,7 ± 1,4	3,9 ± 1,1	3,5 ± 1,3	0,535
	11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.	4,3 ± 0,9	4,2 ± 1,2	3,9 ± 1,3	0,550
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	3 ± 1,1	3,1 ± 1,4	2,9 ± 1,2	0,707
	13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.	3,5 ± 1,2	3,6 ± 1,5	3 ± 1,4	0,165
	14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.	3,6 ± 1,1	3,5 ± 1,3	3 ± 1,3	0,123
	15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.	3,1 ± 1,3	3,2 ± 1,2	3 ± 1,4	0,854
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	3 ± 1,5	2,9 ± 1,5	3,1 ± 1,2	0,934
	ATTITUDES POSITIVAS	3,7 ± 0,7	3,6 ± 0,9	3,3 ± 1,0	0,416
	ATTITUDES NEGATIVAS	2,6 ± 0,8	2,7 ± 0,9	2,9 ± 0,9	0,561
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,6 ± 1	3,4 ± 1,4	3,1 ± 1,5	0,503
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,4 ± 0,9	4,2 ± 1,1	4,4 ± 0,8	0,615
	3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.	3 ± 1,2	3,3 ± 1,2	3,1 ± 1,2	0,638
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,5 ± 1,2	3,1 ± 1,4	3,4 ± 1,2	0,551
	5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.	3,2 ± 1,2	3,2 ± 1,4	3,4 ± 1,2	0,731
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	2,1 ± 1,2	2,1 ± 1,1	2,2 ± 1,2	0,950
	7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.	3,5 ± 0,9	3,5 ± 1,2	3,5 ± 1,1	0,980
	8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.	3,4 ± 0,9	3,2 ± 1	3,3 ± 1,1	0,855
	9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,4 ± 1	2,4 ± 1,3	2,4 ± 1,3	0,936
	10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	2,7 ± 1,3	2,3 ± 1,3	2 ± 1,2	0,116
	11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.	3,7 ± 1,1	3,6 ± 1,3	3,9 ± 1	0,530
	12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	2,4 ± 1,1	2,6 ± 1,4	2,3 ± 1,3	0,694
	13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,3 ± 1,4	3,3 ± 1,4	3,4 ± 1,4	0,923
	14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.	3,5 ± 0,8	3,6 ± 1	3,4 ± 1,1	0,696
	15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.	4,4 ± 0,7	4,3 ± 1	4,4 ± 0,9	0,772
	16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	2,5 ± 1,7	1,9 ± 1,2	2 ± 1,2	0,424
	17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.	4,3 ± 0,8	4,2 ± 1	4,6 ± 0,7	0,287
	18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.	2,6 ± 1,2	2,6 ± 1,4	2,9 ± 1,3	0,523
PRÁTICAS POSITIVAS	3,5 ± 0,5	3,5 ± 0,7	3,6 ± 0,6	0,716	
PRÁTICAS NEGATIVAS	3,0 ± 0,5	2,8 ± 0,6	2,8 ± 0,7	0,364	

* p < 0,05

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

Pela análise da **tabela 2**, constata-se que não se observam diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre as categorias etárias, em termos de scores globais de atitudes positivas e negativas e de práticas positivas e negativas. Contudo, observa-se que os docentes com mais de 50 anos ($2,3 \pm 1,4$) apresentam scores médios de concordância significativamente mais elevados ($p < 0,05$) que os com idades até 40 anos ($1,7 \pm 1,1$) e entre 41 e 50 ($1,6 \pm 1,2$), quanto à inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribuir para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.

Verifica-se neste estudo que são os professores mais velhos que apresentam uma atitude menos favorável face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, considerando-a potenciadora de situações de indisciplina. Estes resultados encontram-se, assim, em sintonia com alguns estudos em que os docentes com menos idade revelam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE (Garcia & Alonso, 1985; Harvey, 1985; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Boer et al., 2010; Lebres, 2010). E, assim, são mais entusiastas do que os seus pares de idade superior, em relação ao conceito de inclusão (Harvey, 1985). Contrariamente, outros estudos não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários estudados, já que todos eles apresentaram valores direcionados para uma atitude positiva face à inclusão (Paiva, 2008; Coelho, 2012; Silva et al., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014).

No que concerne à hipótese “**H1.3: Os professores com maior grau académico revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, na tabela seguinte apresenta-se o nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo o grau académico.

Tabela 3 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo o grau académico

	Grau académico		p
	Bacharelato / Licenciatura	Mestrado / Doutoramento	
	Média ± DP	Média ± DP	
Atitudes			
1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.	2,9 ± 1,5	2,4 ± 1,5	0,163
2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	3,0 ± 1,4	2,4 ± 1,2	0,070
3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente	3,5 ± 1,2	3,6 ± 1,1	0,745

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.

	4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	2,3 ± 1,3	2,2 ± 1,4	0,601
	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,8 ± 1,2	3,8 ± 1,3	0,789
	6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.	4,3 ± 1,1	4,5 ± 1,1	0,081
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	2,8 ± 1,5	2,6 ± 1,3	0,561
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	2,0 ± 1,3	1,5 ± 0,9	0,134
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	2,5 ± 1,4	2,2 ± 1,2	0,244
	10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.	3,6 ± 1,2	4,1 ± 1,2	0,058
	11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.	4,1 ± 1,1	4,3 ± 1,3	0,221
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	3,0 ± 1,3	2,9 ± 1,3	0,744
	13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.	3,3 ± 1,4	3,4 ± 1,4	0,893
	14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.	3,2 ± 1,3	3,6 ± 1,2	0,225
	15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.	3,0 ± 1,3	3,3 ± 1,2	0,350
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	2,9 ± 1,3	3,3 ± 1,5	0,232
	ATTITUDES POSITIVAS	3,5 ± 0,9	3,7 ± 0,9	
	ATTITUDES NEGATIVAS	2,8 ± 0,9	2,6 ± 1,0	
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,5 ± 1,3	2,8 ± 1,3	0,017*
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,3 ± 1,0	4,3 ± 1,0	0,519
	3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.	3,1 ± 1,1	3,3 ± 1,3	0,474
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,4 ± 1,2	3,2 ± 1,4	0,721
	5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.	3,3 ± 1,3	3,4 ± 1,2	0,751
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	2,2 ± 1,1	1,9 ± 1,1	0,249
	7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.	3,4 ± 1,1	3,6 ± 1,0	0,684
	8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.	3,3 ± 1,0	3,3 ± 0,9	0,560
	9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,3 ± 1,2	2,6 ± 1,3	0,473
	10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	2,2 ± 1,3	2,5 ± 1,4	0,427
	11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.	3,7 ± 1,2	3,8 ± 1,0	0,829
	12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	2,5 ± 1,3	2,3 ± 1,2	0,844
	13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,4 ± 1,4	3,3 ± 1,4	0,641
	14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.	3,5 ± 1	3,7 ± 0,9	0,570
	15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.	4,3 ± 0,9	4,5 ± 0,9	0,092
	16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	2,1 ± 1,3	2,0 ± 1,5	0,473
	17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.	4,3 ± 0,9	4,5 ± 0,7	0,457
	18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.	2,8 ± 1,3	2,6 ± 1,3	0,639
	PRÁTICAS POSITIVAS	3,5 ± 0,7	3,6 ± 0,5	0,699
	PRÁTICAS NEGATIVAS	2,9 ± 0,6	2,8 ± 0,5	0,492

* p < 0,05

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

Tendo em conta a **tabela 3**, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os docentes com Bacharelato/Licenciatura

e os docentes com Mestrado/Doutoramento nos scores globais de atitudes positivas e negativas e de práticas positivas e negativas, porém observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes com Bacharelato/Licenciatura e os docentes com Mestrado/Doutoramento nas práticas alusivas às atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI, em que os docentes com Bacharelato/Licenciatura ($3,5 \pm 1,3$) revelam scores médios de concordância mais elevada do que aqueles que possuem Mestrado/Doutoramento ($2,8 \pm 1,3$).

Relativamente à variável “grau académico”, os resultados obtidos indicam uma postura mais favorável dos docentes com maior grau académico ao nível das práticas pedagógicas, nomeadamente no que se refere à definição de atividades, ao nível do plano de turma, que contemplem as características e necessidades dos alunos com CEI.

Relativamente às atitudes, devido à obtenção de resultados estatísticos pouco significativos, não se provou que a habilitação académica estará relacionada com as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com CEI. No seu estudo, Pinto e Pereira (2012) chegaram à mesma conclusão. No entanto, Coelho (2012) verificou que as atitudes positivas face à inclusão tendem a aumentar com o aumento do grau académico. Similarmente, Sharma et al. (2008) considera que profissionais com níveis académicos mais elevados são mais positivos no que se refere às atitudes para incluir estudantes com NEE nas suas salas.

No que diz respeito à hipótese “**H1.4: Os professores com mais experiência profissional revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, na tabela seguinte apresenta-se o nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI, segundo a experiência profissional e a experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI, respetivamente.

Tabela 4 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a experiência profissional

	Experiência profissional				p	
	Até a 10 anos	11- 20	21 - 30	Mais de 30 anos		
	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP		
Atitudes	1) <i>A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.</i>	3,3 ± 1,9	2,8 ± 1,5	2,7 ± 1,6	2,6 ± 1,3	0,709
	2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	2,9 ± 1,5	3,0 ± 1,3	2,8 ± 1,4	2,9 ± 1,3	0,912
	3) <i>As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.</i>	4,1 ± 1,1	3,5 ± 1,0	3,3 ± 1,4	3,8 ± 0,9	0,315
	4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	1,4 ± 0,8	2,1 ± 1,3	2,6 ± 1,4	2,5 ± 1,3	0,111
	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,7 ± 1,4	3,6 ± 1,2	4,1 ± 1,1	3,1 ± 1,5	0,135
	6) <i>A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.</i>	4,9 ± 0,4	4,3 ± 1,1	4,4 ± 1,2	4,1 ± 1,2	0,323
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	2,0 ± 1,4	3,0 ± 1,5	2,8 ± 1,5	2,5 ± 1,3	0,365
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	1,9 ± 1,1	1,9 ± 1,3	1,8 ± 1,1	2,2 ± 1,7	0,958
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	1,9 ± 1,2	2,3 ± 1,3	2,8 ± 1,4	2,0 ± 1,2	0,145
	10) <i>A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.</i>	3,6 ± 1,5	3,9 ± 1,2	3,6 ± 1,3	3,6 ± 1,3	0,814
	11) <i>A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.</i>	4,9 ± 0,4	4,1 ± 1,0	4,0 ± 1,3	4,0 ± 1,1	0,194
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	2,6 ± 1,1	3,1 ± 1,3	2,9 ± 1,4	3,2 ± 1,1	0,691
	13) <i>A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.</i>	3,7 ± 1,3	3,6 ± 1,3	3,0 ± 1,4	3,5 ± 1,4	0,207
	14) <i>Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.</i>	3,3 ± 1,6	3,6 ± 1,0	3,1 ± 1,4	3,4 ± 1,1	0,429
	15) <i>Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.</i>	3,1 ± 0,9	3,3 ± 1,3	3,0 ± 1,4	3,1 ± 1,3	0,823
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	2,3 ± 1,5	3,1 ± 1,4	3,1 ± 1,4	3,0 ± 0,9	0,529
ATTITUDES POSITIVAS	3,8 ± 0,7	3,7 ± 0,7	3,4 ± 1,0	3,5 ± 0,9	0,711	
ATTITUDES NEGATIVAS	2,3 ± 0,5	2,8 ± 0,9	2,8 ± 1,0	2,7 ± 0,7	0,610	
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,6 ± 1,3	3,4 ± 1,2	3,3 ± 1,5	3,2 ± 1,5	0,956
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,0 ± 1,4	4,3 ± 1,1	4,4 ± 0,8	4,2 ± 1,0	0,849
	3) <i>Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.</i>	3,4 ± 1,1	3,1 ± 1,2	3,2 ± 1,2	3,2 ± 1,0	0,874
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,0 ± 1,3	3,4 ± 1,3	3,4 ± 1,3	3,1 ± 0,9	0,656
	5) <i>Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.</i>	3,6 ± 1,3	3,0 ± 1,3	3,4 ± 1,2	3,7 ± 0,9	0,386
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	3,1 ± 1,8	1,9 ± 0,9	2,1 ± 1,1	2,5 ± 1,1	0,126
	7) <i>Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.</i>	3,1 ± 1,2	3,4 ± 1,2	3,5 ± 1,1	3,6 ± 0,9	0,820
	8) <i>Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.</i>	3,3 ± 1,3	3,4 ± 0,9	3,1 ± 1,1	3,6 ± 0,7	0,417
	9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,3 ± 1,1	2,5 ± 1,3	2,5 ± 1,2	2,0 ± 1,1	0,674
	10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	3,0 ± 1,4	2,4 ± 1,3	2,2 ± 1,4	1,7 ± 1,0	0,127
	11) <i>Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.</i>	3,4 ± 1,5	3,7 ± 1,1	3,8 ± 1,1	4,3 ± 0,6	0,469
	12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	3,1 ± 1,2	2,3 ± 1,1	2,5 ± 1,4	2,2 ± 1,3	0,338
	13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,4 ± 1,4	3,3 ± 1,4	3,4 ± 1,4	3,5 ± 1,2	0,930
	14) <i>Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso</i>	3,9 ± 0,7	3,4 ± 1	3,7 ± 1,0	3,5 ± 1,0	0,478

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

educativo, nomeadamente através da formação na área.

<i>15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.</i>	<i>4,4 ± 0,8</i>	<i>4,3 ± 0,9</i>	<i>4,4 ± 0,9</i>	<i>4,5 ± 0,9</i>	<i>0,886</i>
16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	2,7 ± 1,9	2,2 ± 1,4	2,1 ± 1,3	1,5 ± 0,9	0,309
<i>17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.</i>	<i>4,1 ± 1,2</i>	<i>4,3 ± 0,9</i>	<i>4,5 ± 0,9</i>	<i>4,5 ± 0,8</i>	<i>0,768</i>
<i>18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.</i>	<i>2,3 ± 1,4</i>	<i>2,8 ± 1,3</i>	<i>2,7 ± 1,4</i>	<i>2,9 ± 0,9</i>	<i>0,783</i>
PRÁTICAS POSITIVAS	3,5 ± 0,8	3,5 ± 0,6	3,6 ± 0,6	3,8 ± 0,4	0,710
PRÁTICAS NEGATIVAS	3,1 ± 0,5	2,8 ± 0,6	2,9 ± 0,6	2,7 ± 0,6	0,246

* $p < 0,05$

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

Quanto à experiência profissional, pela análise da **tabela 4**, não se constata a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os docentes pertencentes às diferentes categorias de tempo de experiência profissional, tanto em termos de scores globais como dos diferentes itens de atitudes (positivas e negativas) e práticas (positivas e negativas).

Estes resultados vão de encontro aos observados por Stephens e Braun (1980) que não encontraram relações significativas entre as atitudes e práticas dos professores e a variável "tempo de serviço" (experiência profissional). No estudo de Silva et al. (2013), a possível relação entre as atitudes e práticas dos professores face à inclusão escolar de alunos com NEE e o "tempo de serviço" revelou diferenças estatisticamente significativas apenas num dos cinco domínios apresentados, sendo os professores com menos tempo de serviço (6-10 anos) os que apresentam, de forma mais frequente, atitudes e práticas mais favoráveis ao conceito de educação inclusiva.

Similarmente, no que diz respeito à relação entre as atitudes dos professores e a variável "tempo de serviço", alguns autores concluíram que as atitudes perante a inclusão não se diferenciam com o tempo de serviço, pois não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Leitão, 2007; Paiva, 2008; Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto & Pereira (2012); Bolieiro & Coelho, 2014). Considerando-se que a variável tempo de serviço não influencia as atitudes dos professores (Coelho, 2012; Silva, 2015). De referir que Leitão (2007) verificou diferenças estatisticamente significativas nos professores com tempo de serviço intermédio e não nos docentes em início de carreira. Contrariamente, Zanandrea e Rizzo (1998), Avramidis e Norwich

(2002), Boer et al. (2010) e Serralha (2011) referem que os professores com menos tempo de serviço têm atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas com mais tempo de serviço.

Relativamente à experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI, obteve-se os seguintes resultados.

Tabela 5 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores, face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI

		Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE			p
		0 – 2anos	3 – 5 anos	6 – 8 anos	
		Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP	
Atitudes	<i>1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.</i>	2,5 ± 1,5	2,6 ± 1,5	3,2 ± 1,5	0,063
	2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	3,1 ± 1,4	2,8 ± 1,2	2,7 ± 1,4	0,571
	<i>3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.</i>	3,3 ± 1,2	3,8 ± 0,9	3,5 ± 1,4	0,391
	4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	2,4 ± 1,4	2,2 ± 1,3	2,3 ± 1,4	0,807
	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,9 ± 1,1	3,7 ± 1,4	3,7 ± 1,3	0,880
	<i>6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.</i>	4,6 ± 0,7	4,3 ± 1,1	4,2 ± 1,3	0,711
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	3,1 ± 1,5	2,7 ± 1,4	2,5 ± 1,5	0,255
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	2,0 ± 1,4	2,1 ± 1,4	1,7 ± 1,0	0,428
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	2,8 ± 1,3	2,1 ± 1,3	2,3 ± 1,4	0,093
	<i>10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.</i>	4,0 ± 1,0	3,4 ± 1,3	3,8 ± 1,4	0,185
	<i>11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de uma nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.</i>	4,4 ± 0,8	4,0 ± 1,1	3,9 ± 1,4	0,386
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	3,2 ± 1,3	3,3 ± 1,2	2,6 ± 1,3	0,074
	<i>13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.</i>	3,4 ± 1,4	3,0 ± 1,5	3,5 ± 1,4	0,486
	<i>14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.</i>	3,3 ± 1,3	3,1 ± 1,1	3,5 ± 1,4	0,395
	<i>15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.</i>	3,0 ± 1,2	3 ± 1,3	3,3 ± 1,4	0,574
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	3,4 ± 1,2	2,7 ± 1,2	2,9 ± 1,5	0,158
ATITUDES POSITIVAS	3,6 ± 0,8	3,4 ± 0,6	3,6 ± 1,1	0,175	
ATITUDES NEGATIVAS	3,0 ± 0,9	2,7 ± 0,7	2,6 ± 1,0	0,210	
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,3 ± 1,2	3,5 ± 1,3	3,3 ± 1,6	0,792
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,5 ± 1,0	4,4 ± 1,0	4,1 ± 1,0	0,073
	<i>3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.</i>	3,0 ± 1,0	3,0 ± 1,1	3,4 ± 1,3	0,201
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,6 ± 1,3	3,3 ± 1,2	3,1 ± 1,3	0,200
	<i>5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.</i>	3,3 ± 1,2	3,4 ± 1,1	3,2 ± 1,3	0,766
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	1,8 ± 1,1	2,4 ± 1,3	2,2 ± 1,1	0,063
	<i>7) Na leção de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes</i>	<i>3,3 ± 1,1</i>	<i>3,3 ± 1,2</i>	<i>3,8 ± 1,0</i>	<i>0,111</i>

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

problemáticas.

8) <i>Na leção de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.</i>	3,3 ± 0,9	3,4 ± 1,0	3,2 ± 1,1	0,858
9) Na leção de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,3 ± 1,2	2,4 ± 1,2	2,5 ± 1,2	0,886
10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na leção de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	2,4 ± 1,5	2,2 ± 1,2	2,2 ± 1,3	0,916
11) <i>Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.</i>	3,9 ± 1,0	4,0 ± 1,0	3,4 ± 1,3	0,102
12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	2,3 ± 1,2	2,3 ± 1,3	2,7 ± 1,3	0,232
13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,9 ± 1,2	3,2 ± 1,4	3,0 ± 1,4	0,016*
14) <i>Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.</i>	3,6 ± 0,7	3,4 ± 1,2	3,6 ± 1,1	0,797
15) <i>A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.</i>	4,5 ± 0,8	4,5 ± 0,6	4,1 ± 1,0	0,070
16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	1,9 ± 1,2	1,9 ± 1,4	2,4 ± 1,5	0,182
17) <i>A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.</i>	4,3 ± 1,1	4,3 ± 0,9	4,5 ± 0,7	0,863
18) <i>A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.</i>	2,6 ± 1,4	2,9 ± 1,3	2,7 ± 1,2	0,602
PRÁTICAS POSITIVAS	3,5 ± 0,6	3,6 ± 0,6	3,5 ± 0,7	0,929
PRÁTICAS NEGATIVAS	2,9 ± 0,5	2,8 ± 0,6	2,8 ± 0,7	0,729

* p < 0,05

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

Pela análise da **tabela 5**, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre as diferentes categorias de tempo de experiência, em termos de scores globais de atitudes positivas e negativas e de práticas positivas e negativas. Contudo, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre as classes referentes à experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI nas práticas que referem que, sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI. Os docentes com tempo de experiência a lecionar turmas com alunos com CEI até 2 anos ($3,9 \pm 1,2$) revelam scores médios de concordância mais elevada do que aqueles que possuem experiência a lecionar turmas com alunos com NEE entre 3 e 5 anos ($3,2 \pm 1,4$) e entre 6 e 8 anos ($3,0 \pm 1,4$).

Estes resultados vão ao encontro do referido por Silva et al. (2013) que refere que os professores com seis a dez anos de experiência com alunos com NEE são aqueles que mais orientam as suas práticas pelo conceito de educação inclusiva.

No que diz respeito à relação entre as variáveis experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI e atitudes face à inclusão, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Similarmente, alguns estudos não apontam para qualquer correlação estatisticamente significativa entre a experiência profissional a lecionar a alunos com NEE e a existência de atitudes favoráveis ou desfavoráveis à inclusão (Garcia & Alonso, 1985; Zanandrea & Rizzo, 1998; Agostinho, 2012; Pinto & Pereira, 2012). No entanto, outros estudos referem que os professores com mais experiência profissional são os que revelam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, em comparação com os seus homólogos com menor ou nenhuma experiência (Zanandrea & Rizzo, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2010; Seralha, 2011; Ferreira, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014).

Avramidis e Norwich (2002) avogam que as atitudes negativas ou neutras face à educação inclusiva, reveladas pelos professores no início de carreira, podem melhorar à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE também cresce, resultante do desenvolvimento da experiência e capacidades que ocorrem durante o processo.

As conclusões relativamente às variáveis “experiência profissional” e “experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE” parecem ser contraditórias. Uma possível explicação reside no facto dos professores com mais experiência de ensino não possuírem formação na área (Boer et al., 2010).

Quanto à hipótese **“H1.5: Os professores com formação em Educação Especial revelam atitudes e práticas mais favoráveis à inclusão de alunos com CEI na sala de aula”**, na tabela seguinte visualizam-se os resultados alusivos ao nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos docentes do ensino secundário, face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a existência de formação no âmbito das NEE. Verificando-se que esta hipótese é validada.

Tabela 6 - Nível médio de concordância relativamente às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com CEI no ensino secundário, segundo a existência de formação no âmbito das NEE

	Tem alguma formação no âmbito das NEE		P	
	Não	Sim		
	Média ± DP	Média ± DP		
Atitudes	<i>1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.</i>	2,6 ± 1,5	3,2 ± 1,6	0,046*
	2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	3,0 ± 1,4	2,6 ± 1,2	0,120
	<i>3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.</i>	3,3 ± 1,2	4,0 ± 0,9	0,006*
	4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	2,5 ± 1,4	1,8 ± 1,2	0,011*
	5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	3,8 ± 1,2	3,6 ± 1,3	0,454
	<i>6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.</i>	4,3 ± 1,1	4,5 ± 1,0	0,508
	7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	3,1 ± 1,4	2,2 ± 1,4	0,004*
	8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	2,0 ± 1,3	1,7 ± 1,2	0,090
	9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	2,6 ± 1,3	2,1 ± 1,3	0,049*
	<i>10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.</i>	3,7 ± 1,1	3,7 ± 1,5	0,419
	<i>11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.</i>	4,0 ± 1,2	4,4 ± 1,1	0,074
	12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	3,1 ± 1,2	2,7 ± 1,4	0,093
	<i>13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.</i>	3,1 ± 1,4	3,9 ± 1,2	0,009*
	<i>14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.</i>	3,0 ± 1,2	4,0 ± 1,1	0,000*
	<i>15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.</i>	3,0 ± 1,3	3,3 ± 1,2	0,211
	16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	3,3 ± 1,3	2,4 ± 1,2	0,002*
ATTITUDES POSITIVAS	3,4 ± 0,9	3,9 ± 0,8	0,007*	
ATTITUDES NEGATIVAS	2,9 ± 0,6	2,4 ± 0,8	0,003*	
Práticas	1) As atividades que integram os Planos de turma, não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	3,4 ± 1,3	3,3 ± 1,4	0,760
	2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	4,4 ± 1,0	4,2 ± 1,0	0,110
	<i>3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.</i>	3,1 ± 1,3	3,4 ± 1,0	0,325
	4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	3,4 ± 1,3	3,1 ± 1,3	0,322
	<i>5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.</i>	3,3 ± 1,3	3,2 ± 1,1	0,651
	6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	2,1 ± 1,2	2,2 ± 1,1	0,401
	<i>7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.</i>	3,4 ± 1,2	3,6 ± 0,9	0,688
	<i>8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.</i>	3,3 ± 1,0	3,4 ± 0,9	0,744
	9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	2,5 ± 1,2	2,3 ± 1,2	0,554
	10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	2,2 ± 1,3	2,4 ± 1,2	0,243
	<i>11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.</i>	3,9 ± 1,0	3,4 ± 1,2	0,033*
	12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	2,3 ± 1,4	2,7 ± 1,1	0,048*
	13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	3,5 ± 1,4	3,1 ± 1,4	0,171
	<i>14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.</i>	3,6 ± 1,0	3,5 ± 1,0	0,495
	<i>15) A formação especializada na área da educação especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.</i>	4,4 ± 0,8	4,2 ± 1,0	0,405
	16) A formação na área da educação especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	1,9 ± 1,2	2,4 ± 1,6	0,213
	<i>17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.</i>	4,4 ± 0,9	4,3 ± 0,8	0,417

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

<i>18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.</i>	<i>2,6 ± 1,3</i>	<i>2,9 ± 1,3</i>	<i>0,303</i>
PRÁTICAS POSITIVAS	3,6 ± 0,6	3,6 ± 0,6	0,955
PRÁTICAS NEGATIVAS	2,9 ± 0,6	2,9 ± 0,7	0,932

* $p < 0,05$

Nota: A negrito e itálico são apresentadas as atitudes e práticas positivas

A partir da **tabela 6**, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os docentes que possuem e os que não possuem formação no âmbito das NEE, em termos globais de atitudes positivas e de atitudes negativas. Assim, como no que respeita à inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem; as aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma; ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE; não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula; a educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”; a presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas; incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos e o tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE. Os docentes com formação no âmbito das NEE revelam atitudes significativamente mais inclusivas do que aqueles que não detêm formação no âmbito das NEE.

No que se refere às práticas, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os docentes com e sem formação em NEE, no que respeita aos scores globais de práticas positivas e negativas. Contudo, os docentes com formação no âmbito das NEE revelam menor concordância com o facto de que, nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar. Estes docentes revelam maior concordância de que nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI, do que os docentes que não detêm formação no âmbito das NEE.

Estes resultados corroboram com os verificados nos estudos de Avramidis e Norwich (2002), Seralha (2011) e Pinto e Pereira (2012) que apontam que a formação específica na área da EE contribui para o desenvolvimento de atitudes inclusivas favoráveis, quer seja formação inicial ou pós-graduada, assumindo particular importância como fator de mudança das atitudes promotoras de inclusão. Diversos estudos parecem chegar à mesma conclusão, quando salientam a influência da formação inicial sobre as atitudes, destacando a sua importância num processo inclusivo de sucesso (Sharma et al., 2008; Seralha, 2011; Pinto & Pereira, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014). Similarmente, outros autores referem que os professores que possuem uma formação complementar à de base (continua e/ou especializada), apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, quando comparados com aqueles que não têm outras formações (Zanandrea & Rizzo, 1998; 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 em NEE. Loreman et al. (2007) chegaram à mesma conclusão, quando referem que os professores podem ter sucesso na promoção da inclusão e atitudes inclusivas mesmo sem formação para tal, desde que possuam competências de aprendizagem. Por sua vez, Silva (2015) considera que as atitudes não se diferenciam com a frequência de formação na área das NEE, embora os professores reconheçam a necessidade e importância da formação na área para a concretização do seu trabalho junto dos alunos com NEE.

Relativamente às práticas, verifica-se que os professores com formação na área das NEE possuem algumas reticências quanto à existência de cooperação entre os vários intervenientes nas reuniões de conselho de turma, nomeadamente no que se refere à discussão sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI, assim como na elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais.

Tendo em conta o objetivo específico “ **Aferir se as funções desempenhadas, o grau académico, a experiência profissional e a formação na área influenciam as limitações/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário face à**

inclusão dos alunos com CEI na sala de aula“ formulou-se a seguinte hipótese “**H2: As dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário, face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula, são influenciadas por fatores pessoais e profissionais**”, a qual se divide em 4 subhipóteses.

No que diz respeito à hipótese “**H2.1: As funções que desempenham influenciam as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, obteve-se os seguintes resultados.

Tabela 7 - Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo as funções desempenhadas

	Diretor de turma		P	Professor de educação especial		P	Coordenador/coordenação		P
	Não	Sim		Não	Sim		Não	Sim	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)			
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	11 (22,9%)	10 (32,3%)	0,359	21 (26,6%)	1 (6,7%)	0,095	15 (24,2%)	6 (35,3%)	0,359
Falta de técnicos.	22 (45,8%)	15 (48,4%)	0,824	37 (46,8%)	2 (13,3%)	0,016*	27 (43,5%)	10 (58,8%)	0,264
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	25 (52,1%)	16 (51,6%)	0,967	41 (51,9%)	4 (26,7%)	0,073	31 (50%)	10 (58,8%)	0,519
Falta de formação em educação especial.	24 (50%)	14 (45,2%)	0,674	38 (48,1%)	3 (20%)	0,044*	28 (45,2%)	10 (58,8%)	0,318
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	10 (20,8%)	7 (22,6%)	0,854	17 (21,5%)	3 (20%)	0,895	13 (21%)	4 (23,5%)	0,820
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	14 (29,2%)	10 (32,3%)	0,770	24 (30,4%)	3 (20%)	0,415	18 (29%)	6 (35,3%)	0,619
Dificuldades na gestão do currículo.	20 (41,7%)	11 (35,5%)	0,583	31 (39,2%)	4 (26,7%)	0,356	22 (35,5%)	9 (52,9%)	0,192
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	22 (45,8%)	14 (45,2%)	0,953	36 (45,6%)	2 (13,3%)	0,020*	26 (41,9%)	10 (58,8%)	0,215
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	19 (39,6%)	10 (32,3%)	0,510	29 (36,7%)	1 (6,7%)	0,022*	21 (33,9%)	8 (47,1%)	0,318
O elevado número de alunos por turma.	25 (52,1%)	20 (64,5%)	0,276	45 (57%)	5 (33,3%)	0,093	34 (54,8%)	11 (64,7%)	0,467

* p < 0,05

Tendo em conta a **tabela 7**, constata-se que a hipótese H2.1 se confirma, na medida em que se verifica a existência de diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os docentes de educação especial e os que não exercem essa função no que respeita à falta de técnicos, de formação em Educação Especial, às dificuldades na elaboração de um CEI e em proceder à avaliação dos alunos com CEI.

Os docentes de educação especial revelaram em menor frequência do que os demais docentes a falta de técnicos e de formação em Educação Especial, bem como de dificuldades na elaboração de um CEI e em proceder à avaliação dos alunos com CEI.

Estes resultados vão ao encontro do referido por Morgado (2009), segundo o qual os professores de educação especial estão mais vocacionados para a implementação de uma *Escola Inclusiva* e mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com NEE.

No que diz respeito à hipótese “**H2.2: O grau académico influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, os resultados são os seguintes.

Tabela 8 - Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo o grau académico

	Grau académico		p
	Bacharelato / Licenciatura	Mestrado / Doutoramento	
	N (%)	N (%)	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	17 (24,3%)	5 (20,8%)	0,730
Falta de técnicos.	33 (47,1%)	6 (25%)	0,057
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	36 (51,4%)	9 (37,5%)	0,238
Falta de formação em educação especial.	31 (44,3%)	10 (41,7%)	0,823
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	16 (22,9%)	4 (16,7%)	0,523
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	20 (28,6%)	7 (29,2%)	0,956
Dificuldades na gestão do currículo.	28 (40%)	7 (29,2%)	0,343
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	29 (41,4%)	9 (37,5%)	0,735
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	21 (30%)	9 (37,5%)	0,496
O elevado número de alunos por turma.	40 (57,1%)	10 (41,7%)	0,190

* $p < 0,05$

Pela análise da **tabela 8**, a hipótese H2.2 é rejeitada, pois não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os docentes com Bacharelato/Licenciatura e os com Mestrado/Doutoramento em termos de dificuldades sentidas face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

Quanto à hipótese “**H2.3: A experiência profissional influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, os resultados são apresentados de seguida.

Tabela 9 - Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a experiência profissional

	Experiência profissional				p
	Até a 10 anos	11 - 20	21 - 30	Mais de 30 anos	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	1 (14,3%)	10 (27,8%)	11 (27,5%)	0 (0%)	0,217

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

Falta de técnicos.	3 (42,9%)	16 (44,4%)	18 (45%)	2 (18,2%)	0,424
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	5 (71,4%)	19 (52,8%)	19 (47,5%)	2 (18,2%)	0,122
Falta de formação em educação especial.	4 (57,1%)	16 (44,4%)	18 (45%)	3 (27,3%)	0,624
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	2 (28,6%)	10 (27,8%)	8 (20%)	0 (0%)	0,246
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	1 (14,3%)	12 (33,3%)	13 (32,5%)	1 (9,1%)	0,329
Dificuldades na gestão do currículo.	0 (0%)	17 (47,2%)	16 (40%)	2 (18,2%)	0,057
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	2 (28,6%)	17 (47,2%)	17 (42,5%)	2 (18,2%)	0,330
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	1 (14,3%)	17 (47,2%)	10 (25%)	2 (18,2%)	0,081
O elevado número de alunos por turma.	4 (57,1%)	21 (58,3%)	22 (55%)	3 (27,3%)	0,328

* p < 0,05

Tabela 10 - Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI

	Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE			P
	0 – 2anos	3 – 5 anos	6 – 8 anos	
	N (%)	N (%)	N (%)	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	9 (28,1%)	6 (22,2%)	7 (20%)	0,724
Falta de técnicos.	13 (40,6%)	14 (51,9%)	12 (34,3%)	0,377
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	16 (50%)	13 (48,1%)	16 (45,7%)	0,940
Falta de formação em educação especial.	18 (56,3%)	9 (33,3%)	14 (40%)	0,181
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	8 (25%)	7 (25,9%)	5 (14,3%)	0,442
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	12 (37,5%)	6 (22,2%)	9 (25,7%)	0,384
Dificuldades na gestão do currículo.	10 (31,3%)	12 (44,4%)	13 (37,1%)	0,580
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	15 (46,9%)	12 (44,4%)	11 (31,4%)	0,385
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	12 (37,5%)	9 (33,3%)	9 (25,7%)	0,576
O elevado número de alunos por turma.	19 (59,4%)	14 (51,9%)	17 (48,6%)	0,667

* p < 0,05

Atendendo às **tabelas 9 e 10**, a hipótese H2.3 não é validada, uma vez que não se constata quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre as diferentes classes de tempo de serviço (experiência profissional e de experiência profissional a lecionar turmas com alunos com CEI) e as dificuldades sentidas em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

No que diz respeito à hipótese “**H2.4: A formação na área da educação especial influencia as dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula**”, os resultados obtidos apresentam-se em seguida.

Tabela 11 - Dificuldades sentidas pelos professores em relação à inclusão de alunos com CEI na sala de aula, segundo a existência de formação no âmbito das NEE

	Tem alguma formação no âmbito das NEE		P
	Não	Sim	
	N (%)	N (%)	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	18 (28,1%)	4 (13,3%)	0,114

Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual

Falta de técnicos.	31 (48,4%)	8 (26,7%)	0,046*
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	33 (51,6%)	12 (40%)	0,296
Falta de formação em educação especial.	33 (51,6%)	8 (26,7%)	0,023*
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	13 (20,3%)	7 (23,3%)	0,739
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	17 (26,6%)	10 (33,3%)	0,499
Dificuldades na gestão do currículo.	25 (39,1%)	10 (33,3%)	0,592
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	30 (46,9%)	8 (26,7%)	0,063
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	25 (39,1%)	5 (16,7%)	0,030*
O elevado número de alunos por turma.	36 (56,3%)	14 (46,7%)	0,385

* $p < 0,05$

A partir da **tabela 11**, verifica-se que a hipótese H2.4. é válida, pois constata-se a existência de diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os docentes com formação em Educação Especial e os que não possuem essa formação no que respeita à falta de técnicos e de formação em Educação Especial e às dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI. Os docentes com formação em Educação Especial revelaram, em menor frequência do que os demais docentes, a existência de falta de técnicos e de formação em Educação Especial, bem como de dificuldades na elaboração de um CEI e em proceder à respetiva avaliação.

Estes resultados são consonantes com o estudo de Vasconcelos e Coelho (2014), que mostra que os professores sem formação contínua/especializada ao nível da Educação Especial revelam mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial. Verificando-se que os professores sem formação na área revelam sentir maior necessidade de formação a este nível. Outros autores referem que os docentes sem formação específica para trabalharem com os alunos com NEE, atribuem como causa inerente às dificuldades que apresentam a ausência de formação na área (Coelho, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014).

Quanto aos comentários finais referidos pelos docentes, que responderam ao questionário, foram salientadas algumas críticas relativamente ao funcionamento da Educação Especial; a existência de dissonância entre a legislação em vigor e a realidade verificada nas escolas; a necessidade de definição de estratégias tendo em conta uma matriz orientadora; a falta de condições materiais e humanas de forma a fornecer aos alunos a atenção e cuidados de que necessitam; a importância da valorização do trabalho dos docentes com os alunos com NEE e algumas dúvidas relativamente à existência de uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE (**Anexo IX**).

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

7.1 Conclusões

Os professores são vistos como elementos chave no processo de implementação da educação inclusiva. A aplicação e o sucesso do processo inclusivo dependem, consideravelmente, das atitudes e práticas dos professores que se apresentam como uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com NEE. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos, ou até aos dezoito anos de idade, os professores do ensino secundário encontram-se perante novos desafios, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de respostas educativas adequadas aos alunos com CEI que, anteriormente, não frequentavam este nível de ensino.

Neste contexto, tornou-se relevante e pertinente estudar o tema das atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula. Neste âmbito, os resultados obtidos permitem responder às questões de partida deste estudo. Assim, para a questão I e tendo em consideração o objetivo geral, conclui-se que, em geral, existem atitudes e práticas promotoras da inclusão de alunos com CEI, no ensino secundário. Contudo, quando se aprofunda a temática verifica-se que as atitudes e práticas não são tão positivas como as respostas fechadas pareciam revelar.

Os professores do ensino secundário apresentam, ainda, algumas dúvidas quanto à inclusão e participação dos alunos com CEI na sala de aula e seus benefícios. Estes consideram que os alunos com CEI apresentam capacidades e/ou aprendizagens muito díspares em relação aos demais alunos da turma, que não permitem o acompanhamento do ritmo e da dinâmica de sala de aula. Os professores apontam, ainda, como fatores inibidores da participação destes alunos: a extensão dos programas curriculares das disciplinas do ensino secundário e, por consequência, a falta de tempo; a dimensão das turmas; a falta de formação dos docentes e a discriminação por parte dos outros alunos. Alguns inquiridos consideram, igualmente, que a inclusão de alunos com CEI acarreta algumas implicações negativas nas aprendizagens dos restantes colegas, quer ao nível do sucesso escolar, quer ao nível da indisciplina na sala de aula.

Os docentes do ensino secundário consideram que a escola não está preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular, pois verifica-se a falta de recursos humanos ou recursos humanos qualificados, bem como a falta de condições e de materiais e a existência de um elevado número de alunos por turma, que foram por diversas vezes apontados como aspetos dificultadores da inclusão.

É de salientar que os docentes consideram que os seus homólogos de Educação Especial estão melhor preparados para atender às dificuldades e necessidades dos alunos com CEI, considerando o trabalho colaborativo como impulsionador de atitudes e práticas educativas mais inclusivas.

No que respeita à influência dos fatores pessoais e profissionais nas atitudes e práticas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula (objetivo secundário), verificou-se o efeito de um conjunto de variáveis. Deste modo, é possível concluir que as variáveis “género” e “idade” influenciam as atitudes dos profissionais em análise. Sendo os professores do sexo masculino e os mais novos, os que revelam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

Por sua vez, “o grau académico” e “a experiência profissional a lecionar turmas com CEI” influenciam apenas as práticas pedagógicas dos inquiridos. Verificando-se que são os professores com maior grau académico e os com mais experiência a lecionar turmas com alunos com CEI, os que revelam práticas educativas mais favoráveis.

No atinente à “experiência profissional”, esta não influencia as atitudes nem as práticas dos professores do ensino secundário.

Quanto à “formação na área da EE”, esta variável influencia de forma significativa as atitudes dos professores, bem como de forma menos significativa as práticas. Verificando-se que os professores com formação na área da EE revelam atitudes significativamente mais positivas do que os seus homólogos que não possuem formação na área. Relativamente às práticas, os professores com formação na área consideram que deveria existir uma maior cooperação entre os vários intervenientes dos conselhos de turma, nomeadamente no que diz respeito à definição de estratégias e

elaboração de documentos inerentes aos alunos com CEI, do que os que não possuem formação.

No que se refere à questão II, e tendo em consideração o segundo objetivo geral, os docentes consideraram possuir dificuldades na inclusão de alunos com CEI na sala de aula, salientando como principais obstáculos o elevado número de alunos por turma, a falta de equipamento pedagógico/didático adequado, a falta de formação na área da EE, dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual e dificuldades na gestão do currículo.

Relativamente ao efeito dos fatores pessoais e profissionais dos professores do ensino secundário sobre as dificuldades/constrangimentos sentidos devido à inclusão de alunos com CEI na sala de aula (objetivo secundário), verificou-se o efeito de um conjunto de variáveis. Deste modo, podemos concluir que as “funções desempenhadas” pelos docentes e a “formação na área da Educação Especial” influenciam de forma significativa as dificuldades/constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário na inclusão dos alunos com CEI na sala de aula. Verificando-se que os professores de educação especial referem sentir menos dificuldades do que os seus colegas do ensino regular.

A identificação das dificuldades/constrangimentos colocados à inclusão de alunos com CEI afigura-se de grande relevância, uma vez que só ultrapassando as barreiras físicas, humanas e materiais é possível tornar as escolas mais inclusivas. Devido a estas dificuldades, a implementação da inclusão não é uma tarefa fácil, pelo que a formação dos professores assume um papel fundamental, visto influenciar de forma significativa as dificuldades sentidas pelos mesmos. Os docentes inquiridos consideraram a formação na área da EE como uma condição essencial para a superação das dificuldades sentidas, salientando que esta permitir-lhes-ia compreender melhor os alunos com NEE, melhorar as suas competências e práticas diárias e definir novas estratégias.

A maioria dos docentes inquiridos considerou a sua formação inicial como insuficiente ou fraca. Conclui-se, assim, que a formação inicial não prepara os

professores para a prática da *Escola Inclusiva*. Deste modo, os professores consideraram que a formação contínua/especializada contribui para a superação das dificuldades sentidas, bem como para a promoção de atitudes e práticas mais positivas.

Este estudo revela-se pertinente, na medida em que o sucesso da inclusão dos alunos com CEI depende do desenvolvimento de atitudes e práticas pedagógicas favoráveis, assim como da construção de cenários educativos mais inclusivos. Sendo necessário identificar as dificuldades sentidas, de forma a disponibilizar os meios necessários para o desenvolvimento de respostas educativas mais adequadas, tendo em conta as características e necessidades dos alunos com CEI.

No entanto, nesta investigação há limitações que é necessário ter em conta. Em primeiro lugar, a amostragem em bola de neve, onde não foi possível controlar o número de sujeitos inquiridos. Em segundo lugar, a metodologia de recolha de dados através do questionário *online*, em que não foi possível verificar se os professores inquiridos reuniam as condições de resposta e a impossibilidade de tornar obrigatórias as questões condicionadas pela resposta dada anteriormente.

Em trabalhos futuros sugere-se o alargamento desta investigação ao ensino básico, assim como o estudo da influência de outras variáveis, nomeadamente o tipo e o grau de deficiência, o número de alunos por turma e a disciplina lecionada. Seria, igualmente, importante recolher dados acerca da opinião das famílias e de outros agentes educativos.

Finalizam-se as conclusões, cientes de que tendo em conta a filosofia e os princípios da *Escola Inclusiva*, existe ainda um longo caminho a percorrer. As atitudes e práticas dos professores são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com CEI, não se modificando, no entanto, pela publicação de Decretos de Lei. Embora se possa concluir que existem nas escolas, ao nível do ensino secundário, práticas favoráveis e que estas se guiam por atitudes inclusivas, existem ainda, inúmeras dificuldades na inclusão destes alunos na sala de aula. A formação na área, quer contínua quer especializada, afigura-se, assim, como uma condição essencial para superação das dificuldades sentidas.

CAPÍTULO VIII – BIBLIOGRAFIA

Agostinho, J. (2012). *As atitudes dos professores do 2º e 3º Ciclos face à inclusão de crianças com Necessidades Especiais de Educação*. Tese de Mestrado. Lisboa, ISPA. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/259/1/14394.pdf>>. [Consultado em 27/02/2015].

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education special*. Birmingham, Angleterre.

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

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes, Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), pp. 179-211.

Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. e Aronson, E. (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Vol. 1. EUA, Addison-Welesley, pp. 1-80.

Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga, Psiquilibrios Edições.

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.

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

Batista, A. (2009). *Educação Inclusiva: Necessidades de educação inclusiva de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em meio rural*. Tese de Mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1382>>. [Consultado em 27/02/2015].

Bénard da Costa, AM. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, 9(1-2), pp. 151-163.

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

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 04/03/2016].

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 29/12/2015].

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.

Cabral, A e Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de Psicologia*. 14ª ed. São Paulo, Cultrix.

Camisão, I. (2005). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese em Psicologia Escolar. Braga, Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/941>>. [Consultado em 29/02/2016].

Capellini, V. e Rodrigues, O. (2009). Conceção de professores acerca dos fatores que dificultam os processos de educação inclusiva. *Educação*, 32 (3), pp. 355-364.

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

Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga, APPACDM.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: Rodrigues, D. (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 73-91.

Channouf, J. e Somat, A. (1996). Prédire des comportements à partir des attitudes: nouvelles perspectives. In: Deschamps, J. e Beauvois, L. *Des attitudes aux attributions: Sûr la construction de la réalité sociale*. Grenoble, Presses Universitaires, pp. 55-65.

Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Tese de

Doutoramento. Badajoz, Universidade de Extremadura. [Em linha]. Disponível em <<http://kieinvestiga.wikispaces.com/Autores+de+A+a+C>>. [Consultado em 17/02/2015].

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada ? In: Rodrigues, D. (2003). (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 123-142.

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

Correia, L. (2008b). *A escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - considerações para uma educação de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). (Org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (2.^aed. rev.). Porto, Porto Editora.

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

Correia, L. e Martins, A. (2000). Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, Braga.1, pp 15-29.

Costa, A., Rodrigues, D. e Paes, I. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*.

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 n.º1*. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 82-107.

Cubo, S. D. (2008). Análisis de contenido. In, S. D., Martín, B. M. & Ramos, J. L. S. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Lidel – Edições Técnicas.

Davies, D. Marques, R., e Silva, P. (2004). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa, Livros Horizonte.

Dewes, O. (2013). *Amostragem em Bola de Neve e Responde - Driven Sampling : uma descrição dos métodos*. Universidade Federal do Rio Grande. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/93246>>. [Consultado em 23/02/2015].

Eagly, A. e Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, Harcourt.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Lima, J. e Pacheco, J. (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora, pp. 105-126.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. [Em linha]. Disponível em <https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PT.pdf>. [Consultado em 08/04/2016].

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), pp. 293-304.

Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular*. Tese de Mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/12345678/2439>>. [Consultado em 27/02/2015].

Forlin, C. *et alli*. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150-159.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures, Lusociência.

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

Garcia, J. e Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales. *Infancia Y Aprendeizage*, 30, 51-68.

Harvey, D. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the Matter. *Exceptional Children*, 32, pp. 163 - 173.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa, Chiado Editores.

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.

Kronberg, R. (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In: Correia, L. (Org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora, pp 41-56.

Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Tese em Exercício e Saúde em Populações Especiais. Coimbra, Universidade de Coimbra. [Em linha]. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10316/14281> [Consultado em 30/11/2015].

Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento, Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores, [CD-ROM].

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

Lessard-Hérbert *et alli*. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa, Instituto Piaget.

Lima, M. (2010). Atitudes: Estrutura e Mudança. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Orgs.). *Psicologia Social* (8.ª ed). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 187-225.

Lopes, E. e Marquezine, C. (2012). Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), pp. 487-506 [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>>. [Consultado em 30/12/2015].

Lopes, J. *et alli*. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27 (4), pp. 394-419.

Loreman, 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. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: Sim-Sim (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27-46.
- Madureira, I. e Leite, T. (2000). Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In: Estrela, A. e Ferreira, J. (2000). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa, FPCE.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo, Editora Atlas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve da Pedagogia*. Lisboa, Editorial Presença.
- Meijer, W. (2003). (coord.). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Melero, L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, Ediciones Algibe.
- Mitter, P. (2003). *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca dos alunos com DA e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão*. Braga, Universidade do Minho.
- Monteiro, I. (2008). *Percepções 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.
- Morais, A. e Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 75-104.
- Moreira, A. (2004). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre, E.P.U.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa, Editorial Presença.

Morgado, J. (2009). Os Caminhos da Educação Inclusiva. *In: Portugal, G. (Org.). Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão.* Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 177 - 187.

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.

Neiva, E. e Mauro, T. (2011). Atitudes e Mudança de Atitudes. *In: Torres, C. e Neiva, E. Psicologia Social. Principais Temas e Vertentes.* Porto Alegre, Artmed, pp. 171-203.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (2), pp. 139-149.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. *In: Nóvoa, A. (Coord.). Os Professores e a sua Formação.* Lisboa, Publicações D. Quixote e IIE, pp. 15-34.

Paiva, F. (2008). *As 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. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/898>>. [Consultado em 27/02/2015].

Parker, S. (2009). *A Comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with disabilities in their classrooms.* Dissertação de Doutoramento. Regent University, Virginia.

Pinto, A. (2012). *Inclusão e inovação. As atitudes dos professores do Ensino Regular no Quadro de Educação Inclusiva.* Tese de Mestrado. Viseu, Universidade Católica Portuguesa.. [Em linha]. Disponível em <<http://repositório.ucp.pt/bitstream/10400.14/10252/1>>. [Consultado em 27/02/2015].

Pinto, A. e Pereira, P. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 177-218. [Em linha]. Disponível em <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1208_Inclusao_Inovacao.pdf>. [Consultado em 25/03/2016].

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa, Gradiva.

Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão de crianças com NEE.* Teses de Mestrado. Lisboa, Escola

Superior de Educação de Lisboa. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/>>. [Consultado em 27/02/2015].

Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Pública Portuguesa. Prespetivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira face à Inclusão de Jovens com NEE*. Tese de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/33/2/TME%20315.pdf>>. [Consultado em 27/02/2015].

Rice, J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43, pp. 207-215.

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. (2006). (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, Vol. N.º1.

Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa, FEEL.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>>. [Consultado em 28 /12/2015].

Santos, A. I. (2008). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: Conceções e práticas dos Educadores de Infância*. Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.

Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e outros Agentes Educativos Face à Inclusão. *Interações*, 14, pp. 156-184. [Em linha]. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/419/373>>. [Consultado em 03/03/2016].

Santos *et alii*. (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades especiais: um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), pp. 11-26. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. [Consultado em 19/04/2016].

Seralha, V. (2011). *As atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão*. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Sharma, U., Forlin, C. e Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785. [Em linha]. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09687590802469271>>. [Consultado em 03/03/2016].

Silva, M. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, pp. 33-48.

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

Silva, A., (2011). As Características da articulação desenvolvida pelos professores de ensino regular com os de educação especial. Artigo Profforma, *Revista 3 online do centro de formação de professores do Nordeste Alentejano: Crato* [Em linha]. Disponível em <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03.htm>. [Consultado em 3/03/2015].

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. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.21/2133>>. [Consultado em 28/02/2015].

Silva, M., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2013). Atitudes e Praticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais1. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), pp. 53-73. [Em linha]. Disponível em <<http://iduc.uc.pt/index.php./rpedagogia/article/download/1796/1145>>. [Consultado em 31 /03/2015].

Silva, M (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias. Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo*. Tese de Mestrado. Porto, Escola Universidade Fernando Pessoa. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10284/4676>>. [Consultado em 28/02/2015].

Sim-Sim, I. (2005). Introdução. In: Sim-Sim, I. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola ?*. Lisboa, Texto Editores, pp. 5-8.

Snyder, M. (2010). Teachers' perceptions of students' needs for family counseling and attitudes toward schoolbased family counseling. *Special Education. Exceptional Children*, 55, pp. 559-564.

Sousa, G. (2009). *O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitectónica no*

Ensino Básico. Um estudo de caso no concelho de Guimarães. Tese de Doutoramento. Porto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Sousa, S. e Coelho, F. (2014). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. In: Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa n.º1*. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 108-140.

Sousa, I. e Ventura, T. (2014). Matemática no ensino básico: fatores de aprendizagem e inclusão. In: Ventura, T. (2014). (Org.) *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa n.º1*. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 141-197.

Stephens, M., e Braun, L. (1980): Measures of classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exc. Child.*, 64(4), pp. 292 - 294.

Torre, S. de la (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educar*, 19, pp. 7-18.

Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, John Willey and Sons.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, UNESCO.

Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 5 (38), pp. 5-34.

Vasconcelos, C. e Coelho, F. (2014). Formação de professores e educação inclusiva. Prespetivas de docentes do 1º ciclo do ensino básico na ilha de S. Miguel. In: Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa n.º1*. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 214-230.

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.

Warwik, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In: D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Zanandrea, M. e Rizzo, T. (1998). Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors In: Brazil toward Teaching Students with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 86, pp. 699 - 706.

LEGISLAÇÃO RERENCIADA

Ministério da Educação (2001): Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, I série, n.º 15 – Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular deste nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Ministério da Educação (2008): Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*. I série, n.º 4 – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Ministério da Educação (2009): Lei 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*. I série, n.º 166 – Regula o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Ministério da Educação (2012): Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República*. I série, n.º 149 – Regula o regime de matrícula e frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolar.

Ministério da Educação (2012): Portaria n.º 275 – A/2012, de 7 de setembro. *Diário da República*. I série, n.º 176 – Regula o ensino dos alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós escolar.

Ministério da Educação (2015): Portaria n.º 201 – C/2015 de 10 de Julho. *Diário da República*. I série, n.º 133 – Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar.

ANA CRISTINA VARGAS RITA

**ATTITUDES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO
INDIVIDUAL**

ANEXOS



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2016

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Validação do questionário por peritos

Anexo II – Questionário após validação

Anexo III – Questionário *online* (formulário do Google)

Anexo IV – Escalas de Likert

Anexo V – Respostas dos professores à questão 9.1

Anexo VI – Respostas dos professores à questão 9.2

Anexo VII – Respostas dos professores à questão 10.1

Anexo VIII – Respostas dos professores à questão 10.2

Anexo IX – Comentários finais dos professores que responderam ao questionário

Anexo I – Validação do questionário por peritos

Estimado(a) Senhor(a) Doutor(a)

Encontro-me a realizar um estudo orientado pela Doutora Fátima Paiva, no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa.

Para tal, com base na literatura e em documentos encontrados sobre a temática, tivemos necessidade de elaborar um questionário que tem como objetivo compreender as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) na sala de aula. O questionário procura, ainda, refletir sobre as necessidades e limitações sentidas, assim como sobre o contributo da formação na área, na superação das mesmas.

O questionário está dividido em três partes.

A primeira parte destina-se a obter os dados biográficos dos inquiridos, assim como da sua formação e experiência profissional.

A segunda parte destina-se a obter dados sobre as atitudes e práticas educativas dos professores do ensino secundário, face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual na sala de aula.

A terceira parte destina-se a obter dados relativamente às necessidades e constrangimentos sentidos pelos professores do ensino secundário, face à inclusão dos alunos com Currículo Específico Individual na sala de aula, bem como da influência da formação na área, na superação das mesmas.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração na validação deste questionário a ser utilizado num estudo a efetuar em Portugal Continental.

Assim sendo, agradecemos que disponha de alguns minutos para comentar, nos locais indicados, todas as observações que considere oportunas acerca da redação das perguntas e respostas, adequação das mesmas ao conteúdo que pretende conhecer, assim como a possibilidade de ampliar ou suprimir determinados pontos.

Cada questão do questionário e o próprio título/enunciado geral e enunciados de cada parte são acompanhados por um campo de observações. Para realizar a avaliação e crítica ao questionário, favor aceder a:

https://docs.google.com/forms/d/1I4CMI0IT3EAoEkTIDVTftF25UJYbnI9biWKfFc2gPLc/viewform?usp=send_form

Para o esclarecimento de qualquer dúvida adicional, favor contactar através do *email: anavargasrita@gmail.com*, telemóvel: 967636380

Muito gratas pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Ana Cristina Vargas Rita

Validação de questionário por peritos

Conforme e-mail 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

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a problemática da inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais concretamente de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no Ensino Secundário. Para efeitos deste estudo considera-se alunos com CEI, os alunos integrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 03/2008 de 7 de janeiro, que beneficiam da medida educativa: alínea e) – Currículo Específico Individual (artigo 21º).

Tem como objetivo compreender as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual na sala de aula. Procura, ainda, refletir sobre as suas necessidades e limitações, assim como sobre o contributo da formação na área na superação das mesmas.

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, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

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.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Cristina Vargas Rita

Validação do questionário

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

1ª Parte

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
- ≥ 5

Validação da questão 1

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

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		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação às funções desempenhadas pelos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. Funções que desempenha (tipo de professor) (assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso)

- Professor do conselho de turma
- Diretor de turma
- Professor de educação especial
- Coordenador/coordenação
- Direção

Validação da questão 3

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

Questão 4

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

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

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Validação da questão 4

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

Questão 5

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

5. Situação profissional (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor contratado
- Professor do Quadro de Zona Pedagógico (QZP)
- Professor do Quadro de Agrupamento (QA)

Validação da questão 5

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

Questão 6

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

6. Experiência profissional _____ (anos)

Validação da questão 6

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

Questão 7

Objetivo: Recolher dados em relação à experiência profissional dos inquiridos a lecionar turmas com alunos com CEI, para uma melhor contextualização.

7. Experiencia profissional a lecionar turmas com alunos com NEE integrados na medida educativa alínea e) – Currículo Específico Individual. (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- até 5 anos
- 6 – 12 anos
- 13 – 25 anos
- 26 ou mais anos

Validação da questão 7

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

Questão 8

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

8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

- Sim (*Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8.1.*)
- Não (*Se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 9.*)

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

Questão 8.1

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

8.1 Qual foi a formação recebida no âmbito das NEE? (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Formação Inicial
- Formação contínua (ações de formação, com ou sem créditos)
- Formação especializada em Educação Especial

Validação da questão 8.1

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

2ª Parte

Questão 9

Objetivo: Recolher dados em relação à atitude dos inquiridos face à inclusão dos alunos com CEI nas turmas de ensino regular.

9. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independente das dificuldades que estes apresentem.					
2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.					
3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.					
4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.					
5) Os alunos com CEI não podem enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.					
6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					
7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.					
8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os					

outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.					
10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.					
14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.					
15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					
16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.					

Validação da questão 9

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

Questão 9.1

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

9.1. Se na questão anterior, no ponto 15, respondeu discordo ou discordo totalmente, indique quais os fatores que, na sua opinião, não permitem a participação ativa destes alunos na dinâmica de sala de aula.

Validação da questão 9.1

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

Questão 9.2

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

9.2. Se na questão anterior, no ponto 16, respondeu concordo ou concordo totalmente refira em que aspetos o tempo de atenção dedicado aos alunos com CEI prejudica os outros alunos.

Validação da questão 9.2

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

Questão 10

Objetivo: Recolher dados em relação às práticas educativas dos inquiridos face à inclusão dos alunos com CEI nas turmas de ensino regular.

10. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) As atividades que integram os Planos de turma não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.					
2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com					

CEI.					
3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.					
4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.					
5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.					
6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.					
7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.					
8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.					
9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe					

trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.					
10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial, com vista à superação dos mesmos.					
11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.					
12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.					
13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.					
14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão de encontro às necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.					
15) A formação especializada na área da Educação Especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de					

atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.					
16) A formação na área da Educação Especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e conseqüentemente para o sucesso dos alunos com CEI.					
17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.					
18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.					

Validação da questão 10

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

Críticas e sugestões:

Questão 10.1

Objetivo: Recolher dados sobre as práticas dos inquiridos face ao Trabalho Cooperativo.

10.1. Se na questão anterior, no ponto 17, respondeu **concordo** ou **concordo totalmente** refira em que medida o trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular proporciona a inclusão do aluno com CEI.

Validação da questão 10.1

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

Questão 10.2

Objetivo: Recolher dados sobre as práticas educativas dos inquiridos face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

10.2 Se na questão anterior, no ponto 18, respondeu **discordo** ou **discordo totalmente** refira em que medida a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular.

Validação da questão 10.2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

3ª Parte

Questão 11

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos dos inquiridos face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

11. Na sua prática letiva sente dificuldade na inclusão dos alunos com CEI nas salas de aula. (assinale com um x a opção correta)

Sim Não

Validação da questão 11

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

Questão 11.1

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos dos inquiridos face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

11.1 Se respondeu sim assinale com um X as limitações com as quais está mais de acordo.

Barreiras físicas/arquitetónicas.	
-----------------------------------	--

Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	
Atitudes pouco recetiva de alguns colegas na prática de ensino diária.	
Falta de aceitação dos alunos com CEI pelos seus pares.	
Atitudes pouco recetivas da comunidade educativa face aos alunos com CEI.	
Desconhecimento da legislação.	
Falta de legislação.	
Falta de técnicos.	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	
Falta de benefícios financeiros.	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	
Falta de formação em Educação Especial.	
Deficiente formação do docente de educação especial.	
Falta de cooperação com o professor de educação especial.	
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	
Dificuldades na gestão do currículo.	
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	
O elevado número de alunos por turma.	
Outros	

Validação da questão 11.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

Questão 11.1.1

Objetivo: Recolher dados sobre as dificuldades/constrangimentos dos inquiridos face à inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

11.1.1 Se assinalou a opção “*outros*”. Quais? _____

Validação da questão 11.1.1

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

Questão 11.2

Objetivo: Recolher dados sobre as práticas dos inquiridos face à superação das dificuldades/constrangimentos sentidos com a inclusão de alunos com CEI na sala de aula.

11.2 Tendo em conta as limitações/constrangimentos apontados que medidas propõe com vista à superação das mesmas.

Validação da questão 11.2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

Questão 12

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos, relativamente à importância da formação na área da Educação Especial na superação das dificuldades/constrangimentos sentidos.

12. Considera que a formação em Educação Especial é determinante para a superação das dificuldades apontadas: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

Sim *Não*

Validação da questão 12

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

Questão 12.1

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos, relativamente à importância da formação na área da Educação Especial na superação das dificuldades/constrangimentos sentidos.

12.1 Se respondeu SIM, em que medida a formação na área poderá ajudar na superação das dificuldades diagnosticadas.

Validação da questão 12.1

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

Questão 13

Objetivo: Recolher dados sobre a formação dos inquiridos.

13. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com CEI. (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Muito boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente
- Fraca

Validação da questão 13

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

Questão 14

Objetivo: Recolher dados sobre a opinião dos inquiridos, relativamente à importância da formação na área da Educação Especial na promoção de atitudes mais positivas em relação aos alunos com CEI.

14. Considera que a formação em Educação Especial poderia prepará-lo melhor para responder às necessidades dos alunos com CEI, fornecendo-lhe estratégias e procedimentos com vista à promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

Sim *Não*

Validação da questão 14

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

Questão 14.1

Objetivo: Recolher dados sobre a necessidade de formação dos inquiridos face à inclusão dos alunos com CEI na sala de aula.

14.1 Se respondeu SIM, em que áreas/temáticas considera necessitar de formação para atender melhor às necessidades dos alunos com CEI.

Validação da questão 14.1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		

Objetividade

Neutralidade

Aplicabilidade

Críticas e sugestões:

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Cristina Vargas Rita

Mestranda em Ciências da Educação - Educação Especial.

Anexo II – Questionário após validação

Questionário

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a problemática da inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais concretamente de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário. Para efeitos deste estudo considera-se alunos com CEI, os alunos integrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 03/2008 de 7 de janeiro, que beneficiam da medida educativa: alínea e) – Currículo Específico Individual (artigo 21º).

Tem como objetivo compreender as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual na sala de aula. Procura, ainda, refletir sobre as suas necessidades e limitações, assim como sobre o contributo da formação na área na superação das mesmas.

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, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

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, sendo de 15 minutos a duração média de preenchimento.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Cristina Vargas Rita

1ª Parte

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

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

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

- Feminino
- Masculino

3. Funções que desempenha (tipo de professor) (*assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso*)

- Professor do conselho de turma
- Diretor de turma
- Professor de educação especial
- Coordenador/coordenação
- Direção

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

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. Situação profissional (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor contratado
- Professor do Quadro de Zona Pedagógico (QZP)
- Professor do Quadro de Agrupamento (QA)

6. Experiência profissional _____ (anos)

7. Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE integrados na medida educativa alínea e) – Currículo Específico Individual, desde janeiro de 2008. (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- 0 – 2anos
- 3 – 5 anos
- 6 – 8 anos

8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

- Sim (se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8.1.)
- Não (se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 9.)

8.1 Qual foi a formação recebida no âmbito das NEE? (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Formação Inicial
- Formação contínua (ações de formação, com ou sem créditos)
- Formação especializada em Educação Especial

2ª Parte

9. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.					

2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.					
3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progredem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.					
4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.					
5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.					
6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.					
7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.					
8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.					
10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
11) A heterogeneidade e a					

diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.					
12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.					
13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.					
14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.					
15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.					
16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.					

9.1 Se na questão anterior, no ponto 15, respondeu discordo ou discordo totalmente, indique quais os fatores que, na sua opinião, não permitem a participação ativa dos alunos com CEI na dinâmica de sala de aula.

9.2 Se na questão anterior, no ponto 16, respondeu concordo ou concordo totalmente refira em que aspetos o tempo de atenção dedicado aos alunos com CEI prejudica os outros alunos.

10. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário.

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo totalmente</i>
1) As atividades que integram os Planos de turma não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.					
2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.					
3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.					
4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.					
5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.					
6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e					

metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.					
7) Na leção de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.					
8) Na leção de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.					
9) Na leção de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.					
10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na leção de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.					
11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.					
12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com					

CEI.					
13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.					
14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.					
15) A formação especializada na área da Educação Especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.					
16) A formação na área da Educação Especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e conseqüentemente para o sucesso dos alunos com CEI.					
17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de Educação Especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.					

18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.					
--	--	--	--	--	--

10.1 Se na questão anterior, no ponto 17, respondeu concordo ou concordo totalmente refira em que medida o trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular proporciona a inclusão do aluno com CEI.

10.2 Se na questão anterior, no ponto 18, respondeu discordo ou discordo totalmente refira em que medida a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular.

3ª Parte

11. Na sua prática letiva sente dificuldade na inclusão dos alunos com CEI nas salas de aula. (Assinale com um x a opção correta)

Sim *Não*

11.1 Se respondeu sim assinale com um **X** as limitações/constrangimentos com as quais está mais de acordo.

Barreiras físicas/arquitetónicas.	
Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.	
Atitudes pouco recetiva de alguns colegas na prática de ensino diária.	
Falta de aceitação dos alunos com CEI pelos seus pares.	

Atitudes pouco recetivas da comunidade educativa face aos alunos com CEI.	
Desconhecimento da legislação.	
Falta de legislação.	
Falta de técnicos.	
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	
Falta de benefícios financeiros.	
Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).	
Falta de formação em Educação Especial.	
Deficiente formação do docente de educação especial.	
Falta de cooperação com o professor da educação especial.	
Falta de informação relativa aos alunos com CEI.	
Dificuldades na gestão do currículo.	
Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.	
Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.	
O elevado número de alunos por turma.	
Outros	

11.1.1 Se assinalou a opção “*outros*”. Quais? _____

11.2 Tendo em conta as limitações/constrangimentos apontados que medidas propõe com vista à superação das mesmas.

12. Considera que a formação em Educação Especial é determinante para a superação das dificuldades apontadas: *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

Sim *Não*

12.1. Se respondeu SIM, em que medida a formação na área poderá ajudar na superação das dificuldades diagnosticadas.

13. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com CEI. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

- Muito boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente
- Fraca

14. Considera que a formação em Educação Especial poderia prepará-lo melhor para responder às necessidades dos alunos com CEI, fornecendo-lhe estratégias e procedimentos com vista à promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos. *(assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

Sim *Não*

14.1 Se respondeu SIM, em que áreas/temáticas considera necessitar de formação para atender melhor às necessidades dos alunos com CEI.

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo III – Questionário *online* (formulário do Google)

Questionário

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a problemática da inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais concretamente de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no Ensino Secundário. Para efeitos deste estudo, considera-se alunos com CEI os alunos integrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 03/2008 de 7 de janeiro, que beneficiam da medida educativa: alínea e) – Currículo Específico Individual (artigo 21º).

Tem como objetivo compreender as atitudes e práticas dos professores do ensino secundário, relativamente à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual na sala de aula. Procura, ainda, refletir sobre as suas necessidades e limitações, assim como sobre o contributo da formação na área na superação das mesmas.

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, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

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, sendo de 15 minutos a duração média de preenchimento.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Cristina Vargas Rita

[Continuar »](#)



9% concluído

1ª Parte

1. Idade *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

2. Género *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Feminino
- Masculino

3. Funções que desempenha (tipo de professor) *

(assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso)

- Professor do conselho de turma
- Diretor de turma
- Professor de educação especial
- Coordenador/coordenação
- Direção

4. Grau académico *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. Situação profissional *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Professor contratado
- Professor do Quadro de Zona Pedagógico (QZP)
- Professor do Quadro de Agrupamento (QA)

6. Experiência profissional *

em anos

7. Experiência profissional a lecionar turmas com alunos com NEE, integrados na medida educativa alínea e) – Currículo Específico Individual, desde janeiro de 2008. *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- 0 - 2 anos
- 3 - 5 anos
- 6 - 8 anos

8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE). *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim
 Não

« Anterior

Continuar »



18% concluído

Questionário

*Obrigatório

2ª Parte

9. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário. *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indeciso	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.1 Se na questão anterior, no ponto 15, respondeu discordo ou discordo totalmente, indique quais os fatores que, na sua opinião, não permitem a participação ativa dos alunos com CEI na dinâmica de sala de aula.

9.2 Se na questão anterior, no ponto 16, respondeu concordo ou concordo totalmente refira em que aspetos o tempo de atenção dedicado aos alunos com CEI prejudica os outros alunos.

10. Indique a sua concordância ou discordância relativamente às seguintes afirmações, tendo sempre em conta a inclusão de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) no ensino secundário. *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indeciso	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) As atividades que integram os Planos de turma não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Na leção de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Na leção de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na leção de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) A formação especializada na área da Educação Especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) A formação na área da Educação Especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.



18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.



10.1 Se na questão anterior, no ponto 17, respondeu concordo ou concordo totalmente refira em que medida o trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular proporciona a inclusão do aluno com CEI.

10.2 Se na questão anterior, no ponto 18, respondeu discordo ou discordo totalmente refira em que medida a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular.

« Anterior

Continuar »



36% concluído

Questionário

*Obrigatório

3º Parte


11. Na sua prática letiva sente dificuldade na inclusão dos alunos com CEI nas salas de aula. *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim
- Não

« Anterior

Continuar »

 45% concluído

Questionário

*Obrigatório

11.1 Assinale as limitações/constrangimentos com as quais está mais de acordo. *

- Barreiras físicas
- Dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com CEI.
- Atitudes pouco recetiva de alguns colegas na prática de ensino diária.
- Falta de aceitação dos alunos com CEI pelos seus pares.
- Atitudes pouco recetivas da comunidade educativa face aos alunos com CEI.
- Desconhecimento da legislação.
- Falta de legislação.
- Falta de técnicos.
- Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.
- Falta de benefícios financeiros.
- Atitudes das famílias (participação insuficiente dos pais na vida escolar dos seus educandos).
- Falta de formação em educação especial.
- Deficiente formação do docente de educação especial.
- Falta de cooperação com o professor de educação especial.
- Falta de informação relativa aos alunos com NEE.
- Dificuldades na gestão do currículo.
- Dificuldades na elaboração de um Currículo Específico Individual.
- Dificuldades em proceder à avaliação dos alunos com CEI.
- O elevado número de alunos por turma.
- Outra:

11.2 Tendo em conta as limitações/constrangimentos apontados que medidas propõe com vista à superação das mesmas. *

12. Considera que a formação em Educação Especial é determinante para a superação das dificuldades apontadas. *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim
- Não

« Anterior

Continuar »



54% concluído

Questionário

*Obrigatório

13. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com CEI. *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Muito boa
- Boa
- Suficiente
- Insuficiente
- Fraca

« Anterior

Continuar »



72% concluído

Questionário

*Obrigatório

14. Considera que a formação em Educação Especial poderia prepará-lo melhor para responder às necessidades dos alunos com CEI, fornecendo-lhe estratégias e procedimentos com vista à promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos. *

(assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim
- Não

« Anterior

Continuar »



81% concluído

Questionário

14.1 Em que áreas/temáticas considera necessitar de formação para atender melhor às necessidades dos alunos com CEI.

« Anterior

Continuar »



90% concluído

Questionário

Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

« Anterior

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

100%: terminou.

Anexo IV – Escalas de Likert

Atitudes	
1) A inclusão de alunos com CEI, nas turmas de ensino regular, deve ser considerada independentemente das dificuldades que estes apresentem.	+
2) Os alunos com CEI devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	-
3) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais rapidamente devido ao contacto que estes estabelecem com os alunos da turma.	+
4) Ensinar alunos com CEI nas turmas regulares tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	-
5) O aluno com CEI não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal”.	-
6) A inclusão de alunos com CEI na turma de ensino regular desenvolve nos alunos atitudes e valores positivos face à diferença.	+
7) Não é possível ensinar alunos com currículo normal e alunos com CEI na mesma sala de aula.	-
8) A inclusão de alunos com CEI nas turmas de ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	-
9) A educação dos alunos com CEI numa turma do ensino regular acentua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	-
10) A presença de alunos com CEI proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.	+
11) A heterogeneidade e a diversidade contribuem para a formação de um nova geração mais justa, mais solidária e mais verdadeira.	+
12) As aprendizagens académicas dos alunos com CEI progridem mais lentamente devido às dificuldades que estes enfrentam numa turma de ensino regular.	-
13) A presença de alunos com CEI não interfere com o progresso dos seus colegas.	+
14) Incluir na turma regular alunos com CEI acarreta mais benefícios que problemas/constrangimentos.	+
15) Os alunos com CEI participam ativamente na dinâmica de sala de aula, sendo parte integrante da turma	+
16) O tempo de atenção requerido pelos alunos com CEI prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos sem NEE.	-

(+) - positivo/favorável

(-) - negativo/desfavorável

Práticas promotoras da inclusão de alunos com CEI	
1) As atividades que integram os planos de turma não têm em conta as características e necessidades/dificuldades dos alunos com CEI.	-
2) Os professores de educação especial estão melhor preparados do que os professores do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI.	-
3) Os professores do ensino regular elaboram e utilizam estratégias de organização de sala de aula adequadas aos alunos com CEI.	+
4) As práticas educativas dos professores não são potenciadoras de uma verdadeira inclusão dos alunos com CEI, existindo constrangimentos à sua real implementação.	-
5) Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com CEI, os professores planificam mais detalhadamente as atividades letivas, definindo estratégias e metodologias adequadas às características destes alunos.	+
6) A inclusão de alunos com CEI na sala de aula não implica a alteração das atividades letivas, quer ao nível das estratégias e metodologias, quer ao nível dos recursos utilizados.	-
7) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, os professores recorrem ao recurso a materiais didáticos diversificados, específicos para as diferentes problemáticas.	+
8) Na lecionação de turmas com alunos CEI, os professores intensificam o uso de novas tecnologias.	+
9) Na lecionação de turmas com alunos com CEI, não existe trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores de ensino regular.	-
10) Os professores aquando da identificação de constrangimentos na lecionação de turmas com alunos com CEI não solicitam o apoio dos docentes de educação especial.	-
11) Nas reuniões de conselho de turma existe cooperação entre os vários intervenientes, refletindo-se sobre a metodologia a adotar com os alunos com CEI.	+
12) Nas reuniões de conselho de turma não há lugar à discussão relativamente à elaboração e avaliação dos Currículos Específicos Individuais dos alunos com CEI.	-
13) Sem formação especializada na área dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com CEI.	-
14) Os professores procuram estratégias e procedimentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos com CEI, visando o seu sucesso educativo, nomeadamente através da formação na área.	+
15) A formação especializada na área da Educação Especial induz o professor a assumir mudanças metodológicas e de atitudes, ficando este melhor preparado para responder às necessidades dos alunos com CEI.	+
16) A formação na área da Educação Especial não contribui para a implementação de práticas educativas inovadoras e consequentemente para o sucesso dos alunos com CEI.	-
17) A existência de trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial é essencial para obtenção de respostas educativas mais adequadas às necessidades/características destes alunos.	+
18) A escola está preparada quer em termos organizacionais e pedagógicos, quer ao nível da existência de recursos materiais e humanos para receber alunos com CEI, nas turmas de ensino regular.	+

(+) - positivo/favorável

(-) - negativo/desfavorável

Anexo V – Respostas dos professores à questão 9.1

Respostas à questão 9.1 (Quais os fatores que não permitem a participação ativa dos alunos com CEI na dinâmica da sala de aula?)

Q1 – *“Os alunos com CEI apresentam aprendizagens muito díspares em relação aos colegas da turma, pelo que não conseguem realizar as atividades em igualdade, sendo necessário a preparação de materiais específicos.”*

Q7 – *“O fato de estes alunos não serem, normalmente aceites, pelos outros como "iguais", levanta muitas dificuldades, por exemplo, na organização do trabalho de grupo ou de pares.”*

Q9 – *“Os alunos com CEI apresentam aprendizagens muito díspares em relação aos colegas da turma, pelo que não conseguem realizar as atividades em igualdade, sendo necessário a preparação de materiais específicos.”*

Q13 – *“As limitações dos alunos CEI estão aquém dos conteúdos lecionados na maior parte das disciplinas.”*

Q16 – *“Os alunos com CEI que temos tido na escola apresentam dificuldades cognitivas enormes que os impedem de participar nas aulas em igualdade com os demais elementos na turma.”*

Q18 – *“Estes alunos nas aulas mais teóricas não acompanham os restantes colegas.”*

Q25 – *“Pode prejudicar o trabalho em grupos homogéneos.”*

Q28 – *“Disparidade entre as exigências de um CEI e o currículo de um aluno sujeito a exame nacional do secundário; o número elevado de alunos: em turmas de 30 alunos, como se consegue dar uma aula "normal" com 2 alunos com CEI ou seja como ministrar 3 aulas diferentes ao mesmo tempo? Falta de autonomia dos alunos...”*

Q 31 – *“A própria dinâmica da sala de aula!”*

Q 32 – *“A falta de preparação/vontade dos docentes do ensino regular em lidar com estes alunos.”*

Q36 – *“Não conseguem acompanhar o ritmo de uma turma normal do ensino secundário de Ciências e Tecnologias, por exemplo.”*

Q39 – *“Os alunos NEE’s que são multideficientes, surdos e a babarem-se, e que quase nem falam são totalmente ignorados pelos outros, não há qualquer relação. A realidade é esta...”*

Q 42 – *“Incapacidade cognitiva, quando esta se verifica.”*

Q 44 – *“Inibição e falta de autoestima ou falta de confiança. Dificil acompanhamento das aprendizagens do grupo-turma.”*

Q48 – *“Esta questão levanta grande dificuldade de resposta porque depende muito do grau de incapacidade do aluno com CEI.”*

Q56 – *“Os alunos ditos normais no ensino secundário tem exames a realizar e como tal a preparação destes alunos é necessariamente diferente.”*

Q61 – *“Depende da disciplina. Nas mais teóricas a postura é de retração da participação, mesmo com tarefas alternativas.”*

Q64 – *“Alguns CEI têm dificuldades na leitura, não acompanhando o ritmo da turma.”*

Q69 – *“Geralmente os alunos com CEI tem constrangimento em comunicar/participar na dinâmica da sala de aula devido às dificuldades que apresentam. Muitos deles têm consciência das suas limitações. “*

Q70 – *“As turmas serem grandes não permite fazer diferenciação e dar apoio específico a estes alunos”.*

Q77 – *“NO SECUNDÁRIO não acompanham o ritmo de aula; têm, normalmente, grandes lapsos na aprendizagem do básico; não conseguem manter o tempo de concentração dos colegas; tendem a distrair-se e a distrair os colegas, provocando falta de ritmo de trabalho na aula.”*

Q80 – *“A extensão dos programas curriculares das disciplinas do ensino secundário e, principalmente, das que têm exame nacional não permite que o professor diversifique atividades de forma a dar mais tempo aos alunos que precisam de mais atenção (por exemplo, alunos com CEI).”*

Q84 – *“Os alunos com CEI são, forçosamente, alunos com limitações de diversas ordens, pelo que o ritmo de participação e o tipo de participação tem de ser,*

forçosamente, menos ativo: ou pela maior lentidão no raciocínio, ou na concretização das atividades solicitadas, ou pela dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem e, frequentemente, estes alunos sentem-se constrangidos por sentirem, repetidamente, que a sua prestação é diferente da dos seus companheiros. Claro que há diferentes níveis de dificuldades, mas considero que há situações que se tornam cruéis para certos alunos. Por vezes, a obsessão pela inclusão acaba por não respeitar a dignidade de alunos que precisam de ser mais resguardados e cujas situações exigem maior respeito pela diferença e menor exposição das limitações.”

Q84 – *“sendo alunos com CEI, o seu discurso e ritmo de aprendizagem é mais lento, logo, não conseguem acompanhar o ritmo dos restantes elementos da turma, não havendo uma participação fluída e muitas vezes em contexto de sala de aula, não conseguem acompanhar as matérias lecionadas.”*

Q92 – *“O ritmo de trabalho, o período de concentração, um programa curricular exigente dificultam o processo ensino aprendizagem, o número de alunos por sala de aula e as necessidades de cada aluno, pois cada aluno é um caso e o professor necessita de tempo para cada criança. A Escola, assim como a sociedade encontram-se numa fase de competição tal, que as diferenças se evidenciam cada vez mais.”*

Q94 – *“Estes alunos apresentam aprendizagens muito díspares em relação aos outros alunos da turma, o que faz com que não consigam acompanhar a aula. Mesmo com materiais específicos é muito difícil o professor possuir tempo para dedicar com qualidade a estes alunos.”*

Anexo VI – Respostas dos professores à questão 9.2

Respostas à questão 9.2 (Em que aspetos o tempo de atenção dedicado aos alunos com CEI prejudica os alunos sem NEE?)

Q1 – *“Prejudica os alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, pois resta menos tempo para estes alunos.”*

Q7 – *“Estes alunos requerem mais tempo para a aquisição e aplicação de conteúdos, impedindo assim o desenvolvimento de mais atividades de consolidação na prática letiva.”*

Q9 – *“Respondi discordo parcialmente, pois na realidade os docentes prestam muito pouca atenção a estes alunos (CEI)...”*

Q10 – *“O tempo utilizado com estes alunos impossibilita o professor de cumprir o programa dentro do previsto.”*

Q11 – *“No sentido que os outros alunos ditos " normais" deixam de ter a atenção necessária por parte do professor, visto que os alunos com CEI necessitam de bastante atenção.”*

Q12 – *“À partida os alunos com CEI necessitam de um acompanhamento mais individualizado e carecem de uma maior atenção no desenvolvimento das tarefas propostas e deste modo o tempo despendido com o aluno fará com que haja um menor tempo disponível para os restantes alunos.”*

Q13 – *“O nível de aprendizagem é muito baixo num aluno com CEI, não permitindo a transmissão mais exigente.”*

Q14 – *“Ficam mais distraídos.”*

Q15 – *“Estes alunos necessitam de mais atenção por parte do professor, para que lhe sejam explicados os conteúdos, logo os outros ficam um pouco prejudicados. O tempo não é dividido igualmente para todos.”*

Q16 – *“Se os professores tentarem envolver os alunos CEI nas atividades das aulas, tal como qualquer outro aluno, exigem tempo e dedicação por parte do professor, sobretudo porque estes têm necessidades específicas. Assim o tempo dedicado aos outros alunos pode ficar diminuído.”*

Q17 – *“Devido a problemas comportamentais, prejudica em parte as aprendizagens em ano de exames.”*

Q22 – *“Dado que as turmas ditas "normais" têm 30 alunos, no ensino secundário os alunos com CEI não ditam a redução da turma. No caso de turmas reduzidas esse tempo de dedicação pode ser compensado.”*

Q26 – *“As dificuldades cognitivas apresentadas por muitos CEI obrigam a que o professor tenha que dedicar mais atenção a estes em algumas matérias. Por outro lado, esta situação cria maior desatenção e dispersão nos restantes alunos que já compreenderam as matérias em causa, sendo depois difícil depois retomar o curso normal dos acontecimentos.”*

Q28 – *“O que é exigido a um aluno com CEI não tem qualquer comparação ao programa estabelecido pelo Ministério, logo quando o professor se ocupa desse aluno(s), os outros são automaticamente negligenciados e vice-versa.”*

Q31 – *“Na contínua necessidade de individualizar o "feedback" - se o mesmo procedimento fosse replicado por todos os alunos da turma, este facto inviabilizaria o ensino e a aprendizagem!”*

Q32 – *“Grau de cumprimento dos programas - tempo de consolidação da matéria.”*

Q36 – *“Numa turma do ensino secundário, com programas muito extensos, normalmente o tempo já é escasso, se tivermos NEE "complicados" há uma enorme perturbação na sala de aula.”*

Q38 – *“Retira tempo da aula dar os conteúdos ou mesmo para os consolidar.”*

Q42 – *“Estes alunos requerem mais atenção, diria, um acompanhamento constante, o que se torna impossível de gerir sem a presença de um professor de apoio. Nesse caso, com professor de apoio, as aprendizagens verificam-se.”*

Q44 – *“Mesmo com tarefas pré-definidas, aproveitam para outras atividades quando estamos centrados naquele grupo diminuto de alunos, faminto de apoio.”*

Q45 – *“A disciplina que leciono tem um grau de dificuldade elevado, de acordo com o ponto de vista dos alunos. Ao dedicar mais tempo aos alunos CEI, os restantes usufruíram menos da minha atenção, para o esclarecimento de dúvidas ou acompanhamento das tarefas propostas para a sala de aula. Como tal, o seu sucesso pode ser comprometido.”*

Q47 – *“O nº elevado de alunos por turma, mesmo com alunos NEE`s impede que o professor lhes dedique o tempo que é devido e que TODOS necessitam.”*

Q48 – *“Os alunos com CEI requerem mais tempo de atenção e atualmente as turmas são numerosas o que provoca a situação que aponte.”*

Q49 – *“São alunos que requerem atenção a tempo inteiro. Para dar o apoio que eles têm direito e merecem tem que se preterir os outros alunos.”*

Q56 – *“Um aluno CEI precisa de um apoio constante para a realização/execução das tarefas da aula e um só professor não lhe pode garantir essa atenção, se o faz vai necessariamente descuidar o trabalho com os restantes alunos, pois não consegue avançar tão depressa em termos das aprendizagens.”*

Q61 – *“A atenção dispensada com o acompanhamento de um aluno é contestada pelos outros.”*

Q63 – *“O tempo que os alunos CEI necessitam é sempre muito superior ao envolvido na intervenção com os outros, quer em termos de aprendizagem quer em termos de atenção.”*

Q64 – *“O tempo dedicado a alunos CEI é tempo que o professor não dedica ao desenvolvimento dos alunos sem necessidades especiais, impedindo estes de progredir sem que os CEI's tenham alcançado os objetivos mínimos.”*

Q69 – *“Os alunos de CEI necessitam de maior atenção e apoio.”*

Q70 – *“Se estamos a dar atenção a um grupo de alunos não conseguimos dar atenção aos outros ao mesmo tempo, exceto se a turma for pequena (menos de 15 alunos). Depende também dos alunos (CEI e dos outros) em causa e do seu comportamento/atenção.”*

Q71 – *“Em disciplinas de exame, cujo ritmo de trabalho e tempo para cumprir programas é muito exigente, não se adequa trabalhar, simultaneamente com alunos cuja capacidade cognitiva é equivalente a alunos de 5.º ano.”*

Q76 – *“Na medida em que há programas a cumprir e em determinados anos de escolaridade isso poderá constituir um problema. Concordo que deverão haver professores do E.E a acompanhar esses alunos, até porque os professores não possuem formação adequada, até podem não fazer as coisa da forma mais adequada às necessidades dos alunos com CEI.”*

Q77 – *“Em turmas de 30 alunos, é já muito difícil prestar atenção individual ao comum dos alunos. Mesmo em turmas reduzidas, normalmente juntam-se vários casos, diferentes, de alunos com NEE (dois ou três no mínimo) e todo o tempo, no secundário, que se dedica ao(s) aluno(s) com NEE é tempo retirado ao trabalho com a turma (no secundário, os alunos estão mais aptos a seguirem a aula como turma, em que a dificuldade de um ajuda à dúvida de outro, et.).”*

Q84 – *“Na explicação e explicitação dos enunciados, na descodificação da linguagem mais complexa, no respeito pelo ritmo da escrita, da leitura e da oralidade. Até, em certos casos, no manuseamento do material necessário...”*

Q86 – *“sendo alunos com CEI, o seu ritmo de aprendizagem é desfasado em relação aos restantes elementos da turma, e infelizmente os restantes elementos da turma poderão ser prejudicados com quebras no raciocínio ao se tentar explicar aos alunos com CEI as matérias.”*

Q92 – *“O tempo em sala de aula escasseia sempre, como referi anteriormente cada aluno é um caso/ individuo que precisa de tempo e de atenção. o professor, no meu caso tenta se dividir por todos e acaba vencido pelo desgaste e cansaço. Tenho*

dificuldades em separar alunos de alunos com CEI e NEE. Todos são alunos e todos precisam do professor, sendo que são 25 alunos por sala de aula e 5 horas letivas diárias. “

Q93 – *“Redução do tempo disponível para a turma.”*

Q94 – *“O tempo que o professor dedica aos alunos CEI é retirado aos outros alunos da turma que também apresentam dificuldades de aprendizagens, precisando estes de mais tempo de dedicação do professor, que muitas vezes não existe face à necessidade de cumprimento dos programas das disciplinas.”*

Anexo VII – Respostas dos professores à questão 10.1

Respostas à questão 10.1 (Em que medida o trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor de do ensino regular proporciona a inclusão do aluno com CEI?)

Q1 – *“O professor de educação especial está melhor preparado para atender às dificuldades dos alunos com CEI, o trabalho de colaboração com o professor de ensino regular vai ajudar na definição de estratégias mais adequadas ao sucesso educativo destes alunos.”*

Q4 – *“A existência de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores do ensino especial permite a adequação de estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas nos alunos com CEI.”*

Q5 – *“O professor de educação especial deveria ensinar ou ser capaz de propor estratégias específicas (relacionadas com a “deficiência” do aluno NEE. Para que o aluno fosse levado ao sucesso.”*

Q8 – *“Dado que a aplicação desta legislação ao ensino regular, secundário, é recente e o conhecimento da problemática e especificidade da diferença de cada um destes alunos é mais profundo, por parte dos professores de Educação Especial, o trabalho cooperativo é essencial para a adequação de estratégias diferenciadas, adequadas a cada situação. E só com esta adequação se proporciona a inclusão efetiva.”*

Q9 – *“Essencialmente na definição de estratégias e metodologias para trabalhar com estes alunos; Na partilha de recurso/materiais diversificados; Recurso a programas específicos para estes alunos, que normalmente os docentes de ensino regular não têm conhecimento. Partilhar o uso de fichas funcionais.”*

Q10 – *“É fundamenta que exista esse trabalho mas infelizmente esse trabalho nem sempre existe. No meu caso, o professor da educação especial não diz nada sobre os alunos...”*

Q11 – *“A troca de estratégias e de ideias fortalece e proporciona aos alunos com CEI uma melhor aprendizagem.”*

Q12 – *“À partida o professor do ensino especial terá informações sobre o aluno e será detentor de ferramentas, metodologias e experiência mais adequadas para trabalhar com o aluno com CEI. Deste modo, poderá dar um importante apoio ao professor do ensino regular.”*

Q14 – *“O professor de ensino especial devia estar mais presente e aparecer frequentemente na sala de aula para verificar se o aluno se sente bem integrado.”*

Q15 – *“O trabalho colaborativo ajuda sempre, muito mais nestas situações. Verifico no meu caso que não tenho formação específica no ensino especial.”*

Q16 – *“Haver reuniões sempre que surgem dúvidas entre os professores que trabalham com os alunos com CEI traz benefícios claros.”*

Q19 – *“Em todas as vertentes: desde a planificação até à implementação das atividades.”*

Q24 – *“Melhora as estratégias a aplicar no fomento da inclusão do aluno.”*

Q25 – *“Ao serem definidas estratégias está-se automaticamente a contribuir para a inclusão. “*

Q26 – *“A dificuldade sentida por muitos colegas que lidam com CEI seria atenuada com esse trabalho.”*

Q27 – *“O trabalho colaborativo é essencial para que o aluno seja integrado e tenha sucesso escolar. O professor do ensino especial saberá muito mais sobre o aluno que o professor do ensino regular, que não tem formação nessa área. Aliás o professor do ensino regular não tem muitas vezes capacidade para lidar com determinadas problemáticas do aluno e nem tempo para se preparar para tal.”*

Q30 – *“A articulação / sintonia entre estes dois elementos deve proporcionar quer ao aluno quer ao seu responsável/ EE, um nível de confiança, de apoio de partilha, no sentido de proporcionar a resposta adequada.”*

Q31 – *“Sem o auxílio e a colaboração dos professores de ensino especial, a maioria das situações identificadas como problemáticas ficariam sem resposta adequada ou mais adequada.”*

Q32 – *“São delineadas em conjunto estratégias que podem potenciar o sucesso destes alunos.”*

Q33 – *“conhecimento da problemática e das melhores estratégias a implementar.”*

Q35 – *“Pois o professor de educação especial sabe quais as melhores estratégias para que o aluno CEI consiga atingir os objetivos propostos com sucesso. “*

Q37 – *“Ajuste de estratégias para a integração completa do aluno.”*

Q39 – *“Ajuda apenas na aprendizagem e muito pouco na integração.”*

Q40 – *“O trabalho cooperativo entre estes docentes proporciona a inclusão dos alunos com CEI na medida em que são transmitidas estratégias a utilizar com estes alunos. a própria planificação do currículo pode ser analisada em conjunto.”*

Q41 – *“Trabalho regularmente com alunos de alínea e) à volta de 3 anos. Dou a esses alunos APPS de Inglês. Faço-o nas instalações à disposição da Educação especial. Não tenho formação mas gosto muito de trabalhar com eles. As aulas ocorrem em grupos pequenos e os alunos fazem progressos. Faço o trabalho em parceria com a colega de ensino especial. Já tive alunos em situação de sala de aula e depois aula individual. O aluno revelava mais progressos do que os outros apesar de ter 30 alunos na sala. A turma ajudava-o muito e o aluno era muito sociável o que nem sempre acontece. Os meus alunos de Inglês frequentam algumas disciplinas nas turmas sem que se verifiquem problemas. Penso que estão bem ambientados na comunidade escolar. O trabalho cooperativo com a professora do Ensino especial é fundamental para melhorar a inclusão escolar.”*

Q42 – *“O professor de EE transmite o que o outro precisa para desenvolver o seu trabalho de forma eficaz com os alunos com CEI.”*

Q44 – *“Canalizam-se sinergias com o mesmo objetivo, partilham-se dúvidas quanto a metodologias de trabalho, reações dos alunos às mesmas, partilham-se materiais pedagógicos, frustrações e vitórias...”*

Q45 – *“O professor de Educação Especial pode com a sua formação dar conselhos e orientar o professor para uma prática letiva mais integradora.”*

Q48 – *“O Professor do ensino especial tem formação na área para coordenar e ajudar na planificação das atividades do aluno com CEI.”*

Q50 – *“O trabalho colaborativo entre ambos permite antes de mais definir uma organização sólida das experiências necessárias ao desenvolvimento do aluno.”*

“

Q51 – *“Só o trabalho de equipa é que permite a partilha de conhecimentos e experiências criadoras de sinergias para a boa prática pedagógica.”*

Q52 - *“Apenas e só o trabalho colaborativo entre os docentes de ensino regular e de educação especial garantem para obtenção de respostas educativas adequadas às destes alunos.”*

Q54 – *“Ajuda a melhor compreender as especificidades do aluno e assim dar respostas mais adequadas.”*

Q57 – *“A adoção de estratégias comuns e partilhadas reforça a apreensão por parte dos alunos com CEI, das aprendizagens propostas. O aluno interioriza em todas as aulas o que lhe é pedido e onde deve focar-se.”*

Q59 – *“Caracterizando o aluno, ajudando a prever as suas reações, explicando metodologias a utilizar,(...)”*

Q60 – *“É óbvio que a colaboração estreita entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial vai favorecer o aluno com NEE, já que a informação recebida dos professores de educação especial trabalhada pelos professores do ensino, dito regular, vai servir para fazer as adaptações necessários ao currículo bem como as adaptações ao processo de avaliação do aluno com NEE.”*

Q61 – *“Partilha de boas práticas e indicações realistas de trabalho adequado ao perfil do aluno.”*

Q62 – *“Definição de estratégias de aprendizagem, adequação de conteúdos/competências, definição de atividades, adequações aos processos de avaliação, apoio na procura e desenvolvimento das competências dos alunos CEI, etc.”*

Q63 – *“A troca de experiências e informações em tempo real entre os professores é essencial no caso destes alunos, para evitar sucessivas tentativas de ensaio e erro que podem provocar retrocessos na aprendizagem.”*

Q67 – *“Aferição de estratégias e metodologias”*

Q68 – *“Ajuda o professor a encontrar e adaptar as melhores estratégias às características do aluno em questão.”*

Q69 – *“O professor deve conhecer a cem por cento as dificuldades/limitações do aluno com CEI para poder trabalhar com ele.”*

Q70 – *“Porque podem conhecer melhor os alunos e adotar as estratégias a cada um.”*

Q73 – *“Através da partilha de informação sobre o perfil de funcionalidade do aluno e da identificação, apresentação de estratégias e de recursos técnico-pedagógicos a desenvolver com o discente.”*

Q76 – *“Não há esse trabalho cooperativo, da experiência que tenho, o professor do ensino especial preocupa-se na inclusão do aluno na turma e saber se correu bem, contudo e então no secundário a turma com alunos regulares têm objetivos impostos pelo ministério que vão para além da disponibilização de tempo com as necessidades dos alunos CEI. Essa inclusão deverá sempre ser feita com parceria direta de um professor do ensino especial.”*

Q78 – *“Planificação conjunta.”*

Q79 – *“Ajuda na escolha de estratégias mais adequadas ao aluno. Apoio na sala de aula.”*

Q84 – *“As orientações do prof. do ensino especial permitem ao professor do ensino regular realizar atividades adequadas ao perfil de cada aluno CEI, implementar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem desses alunos e proporcionar a sua integração nas atividades da turma.”*

Q86 – *“É importante haver diálogo entre os professores que trabalham com esses alunos e troca de metodologias, para que o aluno tenha sucesso na sua inclusão em sala de aula.”*

Q88 – *“Em todas as áreas deveria haver um trabalho cooperativo e nesta não é exceção. O trabalho deverá passar primeiramente pela compreensão do PEI do aluno e entender que estágio, educação especial, disciplinas deverão trabalhar em conjunto e*

no mesmo sentido, para permitir que o aluno se forme e cresça como futuro cidadão ativo da sociedade. Os conteúdos lecionados devem ser ferramentas para capacitar o aluno para a atividade escolhida (estágio).”

Q91 – *“Juntos complementam-se, ficam a conhecer melhor o aluno.”*

Q92 – *“Considero que é muito recente a inclusão dos alunos CEI no secundário e todos se encontram numa fase de adaptação.”*

Q93 – *“Conhecimento das características do aluno. Discussão sobre metodologias e estratégias”*

Q94 – *“O trabalho colaborativo entre estes docentes ajuda na definição de estratégias que melhor se adequam à problemática dos alunos com CEI. No entanto, o professor de educação especial é só um e os professores da turma são vários, como não existe horas no horário dos docentes para esse trabalho colaborativo, este acaba por não ser realizado.”*

Anexo VIII – Respostas dos professores à questão 10.2

Respostas à questão 10.2 (Em que medida a escola não se encontra preparada para receber alunos com CEI nas turmas de ensino regular?)

Q1 – *“Falta de docentes de educação especial; Alguma falta de conhecimentos por parte docentes de ensino regular; Turmas com elevado número de alunos.”*

Q10 – *“As escolas não estão devidamente equipadas com materiais e recursos para estes alunos.”*

Q12 – *“As escolas muitas vezes têm recursos humanos insuficientes para dar resposta às necessidades de professores para trabalhar com os alunos com CEI. A colocação tardia e a pouca estabilidade do corpo docente faz com que alguns professores do ensino especial sejam colocados tardiamente e também não conheçam nem acompanhem ao longo dos anos os alunos com CEI. Os responsáveis da escola fazem uma gestão que não beneficia a disponibilização de professores que possam acompanhar os alunos com CEI. Os recursos/materiais didáticos disponíveis são muito reduzidos ou nulos. A nível de assistentes operacionais para acompanhar e apoiar os alunos com CEI também é um problema pois ou é inexistente ou as pessoas não têm qualquer tipo de formação especializada.”*

Q14 – *“Porque colocam alunos com CEI junto de alunos problemáticos e com outros interessados em aprender só com um professor na sala de aula. Fica muito difícil gerir a aprendizagem de todos os alunos. O dispor de tempo de atenção para com os alunos de CEI, implica menos controle de algumas situações de indisciplina que podem surgir e fica uma grande confusão na sala de aula...”*

Q16 – *“Não há qualquer preparação da escola para receber estes alunos (...) apenas a "carolice" dos professores, sobretudo os do ensino especial, com a sua criatividade e*

solidariedade permitem adaptar a escola e encontrar meios para corresponder às necessidades de aprendizagem destes alunos.”

Q18 – *“Os alunos com CEI são alunos completamente discriminados. Não existem meios físicos nem humanos para acompanhar estes meninos.”*

Q19 – *“Em primeiro lugar são raras as escolas que dispõem de professor do ensino especial. Para além disso, os professores já têm tantas solicitações que não é com facilidade que se predispõem para este tipo de alunos.”*

Q23 – *“Considero que em algumas situações me deparei com falta de materiais de apoio pedagógico, ausência de materiais adequados para a permanência de alunos com deficiências graves em sala de aula e insensibilidade na seleção do corpo docente adequado para lecionar turmas com estas características.”*

Q26 – *“Porque a dimensão das turmas é inadequada às exigências dos CEI's. Tenho 4 alunos nesta situação numa turma de 27 alunos. Impossível dar a atenção que os CEI's merecem.”*

Q27 – *“Um aluno com CEI necessita de um acompanhamento individualizado, para que se possa integrar devidamente na turma regular. Algumas escolas não possuem recursos humanos suficientes para o fazer. Os conselhos de turmas não estão devidamente preparados para trabalhar com estes alunos.”*

Q28 – *“Número elevado de alunos por turma, ausência de material informático disponível para uso exclusivo do aluno, ausência de manuais e materiais adequados às necessidades destes alunos...”*

Q33 – *“Pessoal docente e não docente não preparado - exigência do cumprimento dos programas”*

Q34 – *“Número de alunos na turma; Colocação de professores especializados em NEE; material didático para atividades.”*

Q35 – *“Não existe um acompanhamento próximo, como seria de esperar das professoras de educação especial neste caso, por serem poucas com muitos alunos CEI. Existem falta de recursos materiais em diversas escolas.”*

Q37 – *“Falta de professores com formação, falta de equipamentos específicos para trabalhar com estes alunos, a turma de alunos com CEI deve ser reduzida.”*

Q41 – *“Para qualquer professor sem formação no ensino especial será sempre uma experiência onde podem surgir dificuldades, dado que em algumas turmas hoje em dia surgem problemas comportamentais e alunos com dificuldades de aprendizagem que requerem também bastante atenção.”*

Q42 – *“Não há professores de apoio em número suficiente.”*

Q44 – *“Muitas vezes não reduzem as turmas conforme legislação e os professores são cada vez mais pressionados para preparar alunos para exames, porque é isso que dá visibilidade à mesma e não o facto de ser uma escola inclusiva...”*

Q45 – *“A quase totalidade dos professores não tem formação em Educação Especial.”*

Q48 – *“Atualmente existem condições nas escolas muito diversas, há escolas com boas salas para alunos com CEI e outras sem condições nenhuma. Estamos ainda em fase de transição com grandes resistências de alguns e impreparação de outros. ”*

Q52 – *“A escola ainda funciona numa estrutura muito padronizada em termos de currículos, avaliação das aprendizagens e uso de materiais e estratégias didático-pedagógicas. A inovação tecnológica não se fez acompanhar de mudança de mentalidade e de adaptação à diferença. O ensino confunde-se com treino e é mais veemente a necessidade de treinar alunos para exame para corresponder aos níveis de rankings e os alunos com CEI não encaixam neste registo, por isso são "menos desejáveis".*

Q52 – *“Entre muitos outros fatores começa logo pelos docentes do regular, que não os querem na sala de aula e inventam mil e uma desculpas para não os terem lá. Engraçado é que depois tiram a especialização para concorrer para perto de casa.”*

Q59 – *“A falta de motivação e preparação dos professores de ensino regular; o desconhecimento de métodos e técnicas para fazer diferenciação curricular; o medo de que os restantes alunos se "atrasem" nas matérias; o esforço extra exigido na organização da planificação de aulas; ”*

Q60 – *“Atualmente as turmas exigem muito esforço, tanto intelectual como físico por parte dos docentes. Os problemas de aprendizagem e de comportamento evidenciadas pelos alunos, ditos "normais" são tão extensos que absorvem toda a energia disponível, deixando pouco tempo e recursos para os dirigirmos para este tipo de alunos. Há muito a fazer neste domínio.”*

Q63 – *“A minha escola não possui material nem espaços adequados aos alunos regulares, muito menos aos alunos CEI, quer em termos de conforto, segurança,*

diversidade de materiais, espaços adaptados, etc. (...) Nem todas as escolas tem condições adequadas, replicando-se os problemas inerentes aos alunos regulares. Não é pelo fato de serem alunos CEI, é uma realidade para todos os alunos regulares, quer em turmas que tenham CEI, quer não tenham. Por sua vez as turmas são demasiado grandes e um professor sozinho não consegue lidar com todas as situações sem codocência.”

Q68 – *“Acessos às salas de aula, poucos técnicos especializados.”*

Q69 – *“Nem todos os professores têm capacidade para lidar com as dificuldades / limitações dos alunos com CEI. “*

Q70 – *“Os professores não têm formação suficiente nem tempo para planificar e refletir sobre como adaptar as estratégias e materiais a estes alunos.”*

Q71 – *“Falta de formação dos professores.”*

Q80 – *“Turmas demasiado grandes para que os docentes possam dedicar mais atenção aos alunos com CEI.”*

Q85 – *“Porque os professores não têm formação adequada para identificar e lidar com alunos com perfil diferente, não têm, frequentemente, materiais adequados, nem tempo e o número de alunos por turma é sempre muito superior àquele que permite trabalho colaborativo eficaz e proveitoso.”*

Q87 – *“Falta de recursos humanos e de materiais de apoio, nomeadamente material informático”*

Q88 – *“A escola, estrutura física, está preparada, quem não está preparada, são os professores em especial os professores mais velhos, os que estagnaram e não querem evoluir. A razão fundamental deve-se aos níveis de consciência dos professores que normalmente é baixo.”*

Q91 – *“Os CEI's têm que ser adequados ao aluno. No secundário os alunos com CEI estão geralmente ao nível do 1º ou 2º ciclo e alguns professores não conseguem descer no grau de exigência. Complicam quando tudo é mais simples.*

Q92 – *“Respondo com uma pergunta. Considero que a escola é o reflexo da sociedade, Se a escola está preparado ou não depende da sociedade ou da escola?”*

Q94 – *“Não se encontra preparada pois não são definidos tempos nos horários dos docentes para que estes possam proceder a trabalho colaborativo com os docentes de educação especial e há falta de formação para trabalhar com estes alunos.”*

**Anexo IX - Comentários finais dos professores que responderam ao
questionário**

Comentários finais referidos pelos docentes que responderam ao questionário	
Categorias	Unidades de registo
Críticas ao funcionamento da Educação Especial.	<i>“A minha crítica vai para as equipas de ensino especial, já conheci várias ao longo dos anos, parece-me que se trabalha para o papel, para organizar dossier por aluno para a inspeção. Trabalho verdadeiro com os alunos não existe. Os outros professores que se façam os papéis bonitinhos, de preferência não atribuem negativas e tudo corre bem. Muitos desses colegas foram para o ensino especial porque não tinham colocação na sua área, vocação para o ensino especial não têm nenhuma!” Há que repensar o funcionamento do ensino especial, assim não ajuda os alunos, só arranja trabalho a pessoas, muitas delas sem a mínima vocação para a área.” Q76</i>
Dissonância entre a legislação em vigor e a realidade verificada nas escolas.	<i>“Apesar da inclusão dos alunos com NEE estar referida na lei, nem sempre se verifica essa inclusão. Esses alunos ainda são vistos como meninos não diferentes, mas "anormais". Q69</i> <i>“É pena que quem faz as leis não venha ao terreno observar as diferentes realidades, problemas e sucessos que se verificam em cada escola.” Q90</i> <i>“Julgo que ainda há uma dissonância entre a legislação em vigor, a valorização teórica do ensino inclusivo e a realidade em si que se mantém pouco inclusiva e que ainda não está bem preparada para dar resposta a estes alunos, que vão ficando à margem do sistema e da sociedade.” Q51</i> <i>“Para mim as escolas só irão mudar quando tivermos nas suas direções pessoas sensíveis que queiram ver estas crianças felizes e exijam que as leis se cumpram.” Q88</i>
Necessidade de definição de estratégias tendo em conta uma matriz orientadora.	<i>“A referência às matrizes dos alunos CEI, onde esteja incorporada as disciplinas e a sua respetiva carga horária é fundamental para a definição das estratégias mais adequadas, e consequentemente, os planos de aula e as medidas educativas apropriadas a cada aluno, no sentido de promover as competências de cada aluno.” Q62</i>
Falta de condições materiais e humanas.	<i>“Considero a formação importante mas não na perspetiva de:(...) fornecendo-lhe estratégias e procedimentos com vista à</i>

	<p><i>promoção de atitudes mais positivas em relação a estes alunos." pois não considero que existam atitudes menos positivas em relação a esses alunos - pelo contrário. O problema não se coloca nesse campo mas sim na falta de condições materiais e humanas para fornecer a esses alunos a atenção e cuidados que merecem e necessitam." Q63</i></p> <p><i>"Nos casos que conheço, seria muito mais importante preparar estes alunos para uma profissão que consigam desempenhar ou para serem minimamente autônomos no dia-a-dia. No entanto, a escola não tem técnicos que o possam fazer, por isso, os alunos andam a "passar" o tempo durante 3 anos, para depois poderem ser integrados numa escola que lhes permita aprender coisas básicas." Q36</i></p>
Benefícios da inclusão.	<p><i>"Pela experiência que tenho tido, penso que a inclusão destes alunos é uma mais valia para a escola, embora sinta algumas dificuldades e o trabalho que realizo com eles seja um pouco por intuição."Q79</i></p>
Valorização do trabalho dos docentes que trabalham com os alunos NEE.	<p><i>"Ver também o trabalho/esforço dos docentes para dar respostas a cada aluno com NEE, dando-lhes a oportunidade de aprender e ter um futuro na sociedade."Q90</i></p>
Dúvidas sobre a existência de uma verdadeira inclusão.	<p><i>"Pela experiência minhas vivências pergunto ainda, se todos os alunos com NEE conseguem alcançar a inclusão ou se apenas conseguem alcançar a integração, tendo sempre em conta o maior benefício possível para cada criança? Cada caso é um caso..." Q92</i></p> <p><i>"Embora a inclusão promova o desenvolvimento social dos alunos CEI não permite que lhes sejam dadas oportunidades de desenvolvimento nos outros níveis. Precisam de uma atenção específica e individual que só técnicos especializados estão preparados para dar." Q49</i></p>