



Teresa Maria Teixeira Magalhães da Silva

ESCOLA INCLUSIVA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO
FORMATIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 28 de setembro de 2012



Teresa Maria Teixeira Magalhães da Silva

ESCOLA INCLUSIVA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO
FORMATIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 28 de setembro de 2012



Teresa Maria Teixeira Magalhães da Silva

ESCOLA INCLUSIVA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO
FORMATIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

Ass. _____

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação: Educação Especial sob orientação
da Prof.^a Doutora Tereza Ventura

Resumo

Criar práticas mais inclusivas é essencial para a construção de uma escola que recebe a diferença como meio valioso para todos (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2000). Estudar as mudanças que a formação de professores promove nos sentimentos, atitudes e preocupações face à educação inclusiva é fundamental (Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006).

Segundo Correia (2010), a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

O mesmo autor refere que “a simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma garantia de sucesso escolar.” (Correia, 1999, p. 9)

A opção pelo tema Escola Inclusiva: Conceções e Práticas de Avaliação Formativa dos professores do 1.º Ciclo, surge com o intuito de poder ajudar os professores a refletir sobre a sua prática e contribuir para uma melhor atuação pedagógica com todos os alunos, na ótica do pressuposto defendido por Sim-Sim (2005, p. 8) que refere “todas as crianças, em qualquer momento da sua vida escolar, podem ter necessidades educativas especiais.”

O presente trabalho tem por objetivo o estudo das conceções e práticas de avaliação dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (professores do Ensino Regular e Ensino Especial) da ilha de S. Miguel, face à inclusão de alunos com necessidades

educativas especiais nas salas de aula. Para esse efeito um grupo de professores do Ensino Regular e de Educação Especial, foi submetido a um inquérito por questionário, com uma série de itens, cujas respostas foram posteriormente analisadas.

A análise dos resultados obtidos permite dizer que os professores inquiridos se encontram sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva entendendo que o princípio da Inclusão preconiza a escola regular como o meio ideal para estimular habilidades e fomentar competências, promovendo o desenvolvimento social e a autonomia, desde que seja flexível e proporcione as diversas condições necessárias. Em termos práticos privilegiam uma avaliação que siga a par das aprendizagens como é o caso da avaliação formativa que respeita os ritmos de progressão dos alunos e que é servida por instrumentos de registo sistemático, que permitem ao professor uma gestão eficaz dos processos de ensino e fornecem ao aluno o valor da amplitude do seu sucesso. Contudo, consideram que, para a escola inclusiva ter sucesso, é imprescindível investir na formação de professores na área das necessidades educativas especiais a nível da formação contínua. Os participantes neste estudo referem ainda que aplicam pedagogias diferenciadas.

Os dados do estudo referem que os professores apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com N.E.E. Estes dados seriam os esperados se se atender a que a grande maioria dos professores que fazem parte deste estudo são do sexo feminino e estudos anteriormente realizados, sugerem que os professores do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os do sexo masculino (Forlin et al., 2007).

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Avaliação, Avaliação Formativa.

Abstract

Creating more inclusive practices is essential to build a school that receives the difference as a valuable mean for all (Ainscow et al., 2006; Armstrong et al., 2000). Studying the changes that teacher formation leads to feelings, attitudes and concerns about inclusive education is fundamental (Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006).

According to Correia (2010), the inclusion of students with special needs educational in regular education implies changes in attitudes and pedagogical practices of those involved in the teaching and learning process, organization and management in the classroom and in the school itself as an institution.

The same author claims that “the mere physical placement of the child with special needs in regular classrooms is not in any way guarantee of academic success.” Correia (1999, p. 9)

The theme choice *Inclusive School: Conceções and Practice of Formative Assessment of elementary school teachers*, comes with the aim of being able to help teachers to reflect on their practice and to improve the educational performance with their students, from the viewpoint advocated by Sim-Sim (2005, p. 8), which states "all children at some time in their school life, may have special educational needs."

The present work aims to study the concept and evaluation practices of teachers from elementary school (regular and special needs education teachers) in the island of S. Miguel, given the inclusion of special needs education students in the classrooms. For this purpose a questionnaire was given to teachers from regular and special needs

education teachers, who were submit to a questionnaire survey, with series of items, whose answers were analyzed subsequently.

The results analysis allows us to say that the teachers surveyed are aware of the advantages of inclusive school, understanding that the principle of Inclusion advocates the regular school as the ideal aim to boost skills and foster abilities, promoting social development and independence, provided that is flexible and offers the different necessary conditions. In practical terms it honors an evaluation closely to the learning process as is the case of formative assessment that respects the rhythms of students' progress and is served by systematic recording instruments that allow the teacher an effective management of teaching and provide the student the value of the amplitude of its success. However, considering that, for the success of inclusive school, it is essential to invest in the formation of special needs education teachers, in terms of continuous training. Participants in this study also indicate that they apply differentiated pedagogies.

The studies' results report that teachers have favorable attitudes according to the inclusion of special needs education pupils. These data would be expected if we consider that the vast majority of teachers who have been part of this study are female and previous studies suggest that female teachers assume more favorable attitudes towards the inclusion system than male teachers (Forlin et al., 2007).

KEYWORDS: Inclusion, Special Needs Education, Assessment, Formative Assessment.

“(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,”

In Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994, p. VII

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de um grupo de pessoas que, com o seu apoio e incentivo, me ajudaram a levar a bom termo a tarefa iniciada.

Assim, em primeiro lugar o meu agradecimento vai para a Prof.^a Doutora Tereza Ventura, minha orientadora, pelo apoio e questionamento que suscitou ao longo deste trabalho.

A todos os colegas e amigos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para que este estudo fosse possível.

Índice Geral

Resumo	v
Abstract	vii
Agradecimentos	x
Índice	xi
Índice de figuras	xiv
Índice de tabelas	xiv
Índice de gráficos	xv
Siglas	xvi
I — Introdução	1
II — Enquadramento Teórico	4
1. A Escola Inclusiva — Uma Solução Educativa Para Todos	4
Integração e Inclusão	4
Necessidades Educativas Especiais	8
Os Tipos de Necessidades Educativas Especiais	10
As Necessidades Educativas Ligeiras e Significativas	12
As Necessidades Educativas Especiais Temporárias e Permanentes	14
A mudança de atitudes como fator de valorização Profissional	15
O aperfeiçoamento escolar ou a escola aprendente	18
Formação de professores	20

O ensino por níveis ou separado?	22
Atitudes e preocupações dos professores face à inclusão	25
O papel do professor de ensino regular e de ensino especial face à inclusão de alunos com N.E.E.	26
2. Avaliação — Uma estratégia de aprendizagem	29
Tipos de avaliação	29
Avaliação diagnóstica	29
Avaliação formativa	30
Avaliação sumativa	31
Avaliação no processo educativo	32
Avaliação como fim ou meio?	36
Papel da avaliação formativa na individualização do ensino	38
A avaliação no centro do ensino e da aprendizagem	40
Operacionalização de instrumentos	43
Ensino e aprendizagem numa orientação construtiva	45
Função da avaliação formativa	47
O ensino e a aprendizagem numa orientação curricular	50
Será que vale a pena a avaliação formativa?	52
Práticas de avaliação formativa	53
Avaliação formativa como?	56
O envolvimento das famílias no processo de avaliação	58
III — Estudo Empírico	61
1. Metodologia	61

Identificação do Problema de Investigação e sua justificação	61
Objetivos do estudo	62
Objetivos específicos	62
Formulação das hipóteses	63
Sujeitos de Investigação	64
Opções metodológicas	66
Procedimentos e Instrumentos de recolha de análise da informação	68
Validação do instrumento	70
Fidelidade	71
IV — Apresentação e Discussão de Resultados	74
1. Resultados	74
Verificação das hipóteses	79
2. Discussão de Resultados	86
V — Conclusão	102
Referências bibliográficas	105
Anexos	115

Índice de figuras, tabelas e gráficos

Índice de figuras

Fig. 1 — Evolução da inclusão	5
Fig. 2 — Diferenças entre integração e inclusão	7
Fig. 3 — Diferenças entre modelo inclusivo e integrador	7
Fig. 4 — Diferentes problemáticas associadas às N.E.E.	10
Fig. 5 — Crianças e adolescentes com N.E.E. por categorias	11
Fig. 6 — Tipos de N.E.E. ligeiras	13
Fig. 7 — Tipos de adaptações curriculares	14

Índice de tabelas

Tab. 1 — Percentagem de professores que já tiveram alunos com N.E.E.	74
Tab. 2 — Domínios em que os alunos apresentam mais dificuldades	75
Tab. 3 — Atitudes dos professores face à avaliação na escola inclusiva	76
Tab. 4 — Formas de avaliação	78
Tab. 5 — Estatísticas descritivas sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores enfrentam	79

Tab. 6 — Consistência interna	71
Tab. 7 — Estatísticas	72
Tab. 8 — Testes de Mann-Whitney para testar a hipótese n.º 1	80
Tab. 9 — Testes de Mann-Whitney para testar a hipótese n.º 2	81
Tab. 10 — Testes do Qui-quadrado para testar a hipótese n.º 3	82
Tab. 11 — Docência vs avaliação para testar a hipótese n.º 3	83
Tab. 12 — Testes de Mann-Whitney para testar a hipótese n.º 4	84
Tab. 13 — Estatísticas para testar a hipótese n.º 4	84
Tab. 14 — Testes de Mann-Whitney para testar a hipótese n.º 5	85
Tab. 15 — Estatísticas para testar a hipótese n.º 5	86

Índice de Gráficos

Gráf. 1 — Caracterização da amostra em função do género	65
Gráf. 2 — Caracterização da amostra em função de idades	65
Gráf. 3 — Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	66
Gráf. 4 — Caracterização da amostra em função da escolaridade	66

Siglas

D.A — Dificuldades de aprendizagem

DGIDC — Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Fig. — Figuras

Gráf. — Gráficos

I.N.E — Instituto Nacional de Estatística

N.E.E. — Necessidades Educativas Especiais

P.D — Portador de Deficiência

Tab. — Tabelas

1.º Ciclo — Primeiro Ciclo

I — Introdução

A problemática de alunos com N.E.E, nas classes regulares, tem ocupado, nas últimas décadas, um lugar de realce no âmbito educativo. A conferência de Salamanca realizada em Junho de 1994, onde se reuniram mais de 300 participantes de diferentes partes do mundo, teve como objetivo fundamental refletir sobre a problemática da Educação Para Todos e ao adotar esta Declaração sobre princípios, políticas e práticas na área das N.E.E e um enquadramento de ação, evidencia a necessidade de se conseguir “escolas para todos”.

De acordo com Glat (2007, p. 16) “a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspetos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.”

Inclusão é também segundo Leitão (2010, p. 1) “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.”

Pensa-se no desenvolvimento deste estudo uma vez que a Escola também tem como missão uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos.

Neste sentido, o presente estudo destina-se a entender melhor o modo como os professores do 1.º Ciclo encaram a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, bem como conhecer a modalidade de avaliação que privilegiam no sentido de dar resposta às necessidades inerentes à variedade de alunos que ocupam os espaços escolares. Pensa-se que este é um tema bastante pertinente e atual, uma vez que hoje muito se fala de inclusão e de avaliação sem que se reflita sobre o seu verdadeiro significado.

Um dos muitos objetivos da escola inclusiva é o de conseguir que todos os alunos, sejam quais forem as suas necessidades, estejam inseridos no meio escolar e na sala de aula regular ao mesmo tempo que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais.

É objetivo deste estudo conhecer as atitudes dos professores do 1.º Ciclo (Professores de Ensino Regular e de Ensino Especial) face à inclusão dos alunos com N.E.E., averiguar quais os instrumentos de avaliação que privilegiam, conhecer as dificuldades e constrangimentos que encontram na escola inclusiva.

Com estes pressupostos, esta investigação suporta-se em cinco partes: — O Enquadramento Teórico, o Estudo Empírico, a Apresentação e Discussão dos Resultados a Conclusão e as Referências Bibliográficas — acompanhadas dos Anexos relacionados.

O Enquadramento Teórico compreende dois subcapítulos: “A escola inclusiva: uma solução educativa para todos”, “A avaliação: uma estratégia de aprendizagem”. No primeiro subcapítulo abordar-se-ão os seguintes temas: integração e Inclusão, necessidades educativas especiais, os tipos de necessidades educativas especiais, as necessidades educativas ligeiras e significativas, as necessidades educativas especiais temporárias e permanentes a valorização profissional, o aperfeiçoamento escolar,

formação de professores, o ensino por níveis ou separado, atitudes e preocupações dos professores face à inclusão, o papel do professor de ensino regular e de ensino especial face à inclusão de alunos com N.E.E.

No segundo subcapítulo abordar-se-ão os temas: tipos de avaliação, avaliação no processo educativo, avaliação como fim ou meio, papel da avaliação formativa na individualização do ensino, a avaliação no centro do ensino e da aprendizagem, Operacionalização de instrumentos, ensino e aprendizagem numa orientação construtiva, função da avaliação formativa, o ensino e a aprendizagem numa orientação curricular, será que vale a pena a avaliação formativa?, práticas de avaliação formativa, avaliação formativa como?, o envolvimento das famílias no processo de avaliação

No Estudo Empírico, são tratadas as questões metodológicas, a identificação do problema de investigação, os objetivos do estudo, as hipóteses, os sujeitos da investigação, os métodos e técnicas da recolha de dados, os instrumentos de investigação e os procedimentos estatísticos levados a cabo, a validação e fidelidade dos instrumentos.

No quarto capítulo serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos confrontados com os resultados de outros estudos referidos na revisão da literatura.

Finalmente, será apresentado o capítulo das conclusões, limitações e recomendações, seguido das referências bibliográficas e anexos.

II — Enquadramento Teórico e Revisão da Literatura

1. A Escola Inclusiva — Uma Solução Educativa Para Todos.

“Todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta a diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um *continuum* de apoios e serviços que respondam a estas necessidades.”

The United National 1975 Declaration (*cit. in* Rodrigues, 2001, p. 111)

i. Integração e Inclusão

Nesta época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito

Alberto Einstein

Uma questão essencial a esclarecer na perceção da evolução da ótica da sociedade em relação à diferença são as noções da Integração e Inclusão. Torna-se relevante perceber o verdadeiro sentido das palavras, pois muitas vezes o termo integração e inclusão são usados como sinónimos, quando na verdade referem situações diferentes.

No dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2010, p. 483) integrar significa incluir num todo, integrar-se, tornar-se parte integrante de um grupo, organismo, adaptar-se. Quanto à palavra Inclusão, no mesmo dicionário (p. 469) é definido como o ato de incluir, estado do que está inserido ou compreendido em algo.

É nos anos 70, do século XX que sucede a mudança de paradigma em relação à entrada dos alunos com N.E.E. nas escolas, e que se dá o grande passo da Integração à Inclusão. Nesta mudança, numa primeira etapa, dá-se a “integração física” nas escolas regulares, esta “preconiza uma mudança radical quanto à forma como os alunos com N.E.E. eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino.” (Correia, 2008, p. 15)

Numa segunda etapa dá-se a “integração social”, como reconhecimento da importância da aproximação social. Embora se sustente que o aluno com N.E.E. beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas curriculares, reconhece-se a importância destes alunos se juntarem aos seus companheiros, em algumas áreas específicas, como por exemplo, nos recreios, nas refeições e nos passeios escolares.

Numa terceira etapa dá-se a “Integração Académica” com o reconhecimento de que pelo menos os alunos com N.E.E. mais ligeiras “conseguiram alcançar sucesso escolar nas classes regulares (...) podendo deste modo, fazer parte do sistema regular de ensino”. (Ibidem)

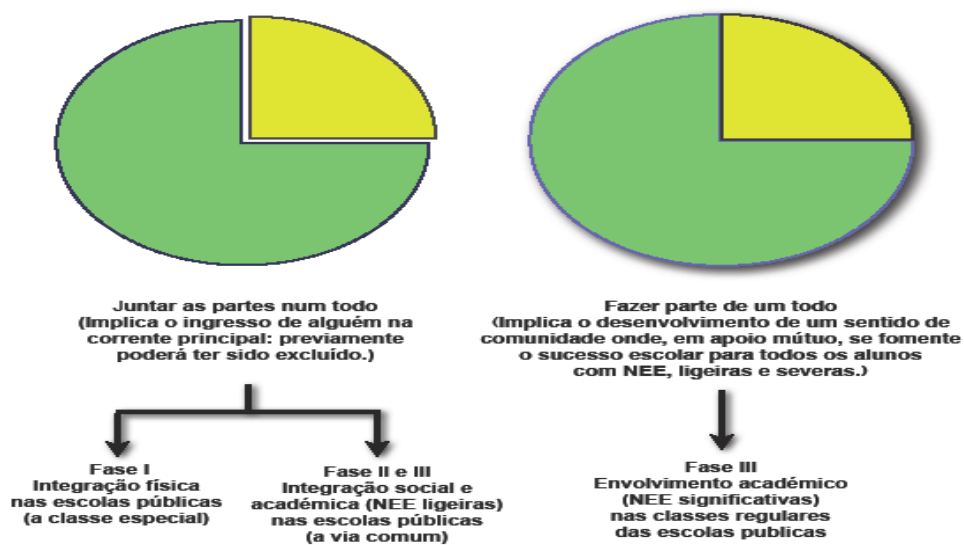


Figura 1 — Evolução da Inclusão, segundo Correia
Retirado de *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, Correia, L. (2008, p. 14)

A concepção de Inclusão, “(...) ultrapassa em muito o conceito de Integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com N.E.E. numa “curva normal” mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.” (Correia, 2008, p. 20)

A aclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) foi evidentemente o marco que definiu o verdadeiro ponto de partida de uma escola integrativa para uma escola onde a educação é inclusiva. (Rodrigues, 2001, p. 19)

A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, reforça: “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. VI.)

O princípio da inclusão apela “(...) que tenha em atenção a criança — todo, não só a criança–aluno, e que, por conseguinte, respeite os três níveis de desenvolvimento essenciais — académico, sócio emocional e pessoal — por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.” (Correia, 2008, p. 9).

(Florin, *cit. in* Rodrigues, 2001, p. 81) refere-se à inclusão como a “oportunidade que as pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.”

“O princípio da Inclusão defende que todos os alunos sejam devidamente atendidos no ensino regular com o apoio da Educação Especial, numa perspetiva de escola para todos.” (Correia, 1999, p. 39)

(Porter, *cit. in* Rodrigues, 2001, p. 81) mostra de uma forma resumida as diferenças essenciais entre a integração e a inclusão:

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnósticos-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Figura 2 — Diferenças entre integração e inclusão, segundo Porter.
Adaptado de Educação e Diferença, Rodrigues, D. (2001, p. 81)

Correia (2008, p. 25) define esquematicamente os modelos adotados pela Inclusão e pela Integração. Assim, pela leitura da figura 3, podem verificar-se as grandes diferenças entre os modelos para a Inclusão e Integração.

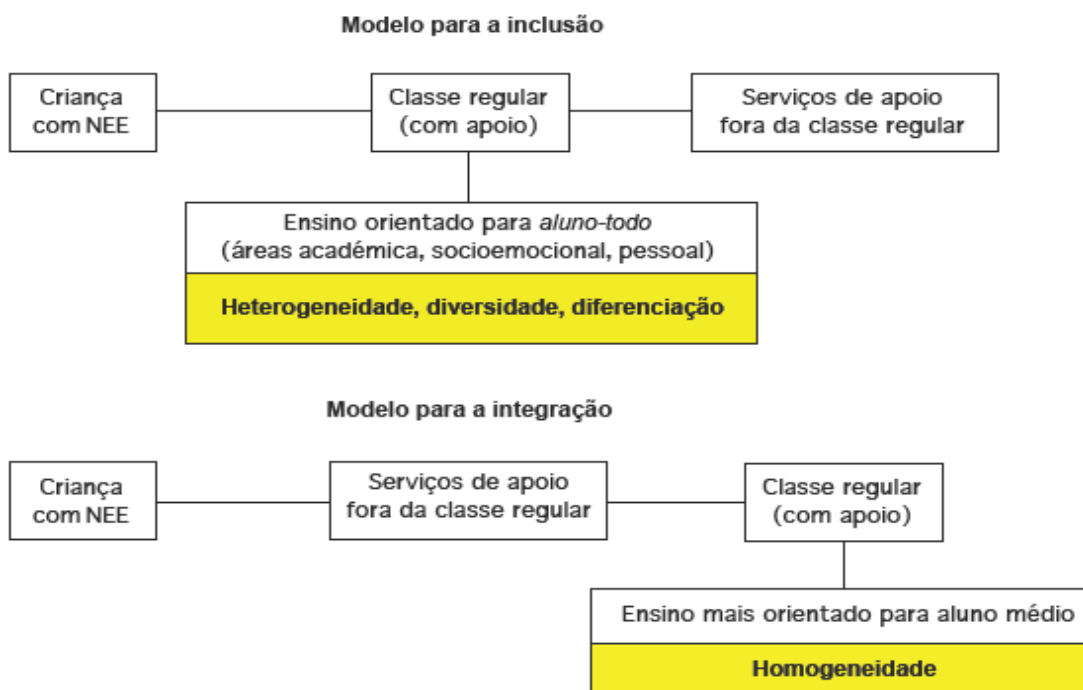


Figura 3 — Diferenças entre modelo inclusivo e integrador, segundo Correia.
Retirado de Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p. 25)

Enquanto o modelo Integrador, parece mais dirigido para o aluno médio, no modelo Inclusivo, o ensino é dirigido para o aluno encarado como um todo “considerando três

níveis de desenvolvimento essenciais — académico, sócio emocional e pessoal — e tendo por base as suas características e necessidades.” (Correia, 2008, p. 25)

Neste caso, a classe regular “torna-se assim um espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta. Não há lugar para a homogeneidade, caso do modelo integrador.” (Ibidem)

O Modelo Inclusivo parte do propósito de que o aluno deve manter-se na classe regular, embora se possa ponderar um conjunto de opções que levem a um apoio complementar fora da classe regular, enquanto no Modelo Integrador o aluno auferia de apoio fora da classe regular.

A principal diferença passará por uma visão mais holística do Modelo Inclusivo. “É um modelo aparentemente mais voltado para a defesa dos direitos dos alunos com N.E.E., para a criação de igualdade de oportunidades educacionais, eivado, portanto, de um discurso social, holístico.” (Ibidem)

Ora este modelo coloca o aluno com N.E.E., num campo em que a sociedade é responsável pela mudança, já que o meio onde o aluno interage é considerado um fator fundamental.

ii. Necessidades Educativas Especiais

“As necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem, académica e sócio emocional.”

Luís Correia Miranda *in* Necessidades Educativas Especiais, 2008, p. 43

Associado aos movimentos de Integração e Inclusão, aparece o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Ora, para se compreender e promover a inclusão dos alunos com N.E.E. no ensino regular é essencial perceber quando é que se está na presença de um aluno com estas características. Neste âmbito são várias as definições dadas.

Autores como Pierangelo et al. (*cit. in Nielsen 1999, p. 11*) referem: “A expressão criança com Necessidades Educativas Especiais refere-se a qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas.”

Também Brennan (*cit. in Correia 2008, p. 44*) ao referir-se ao conceito de N.E.E., menciona que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais 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 do desenvolvimento do aluno.”

Também Correia (2008, p. 45) se refere ao conceito de N.E.E., afirmando “que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/de processamento de informação)”, conforme se pode ver no resumo-síntese, derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

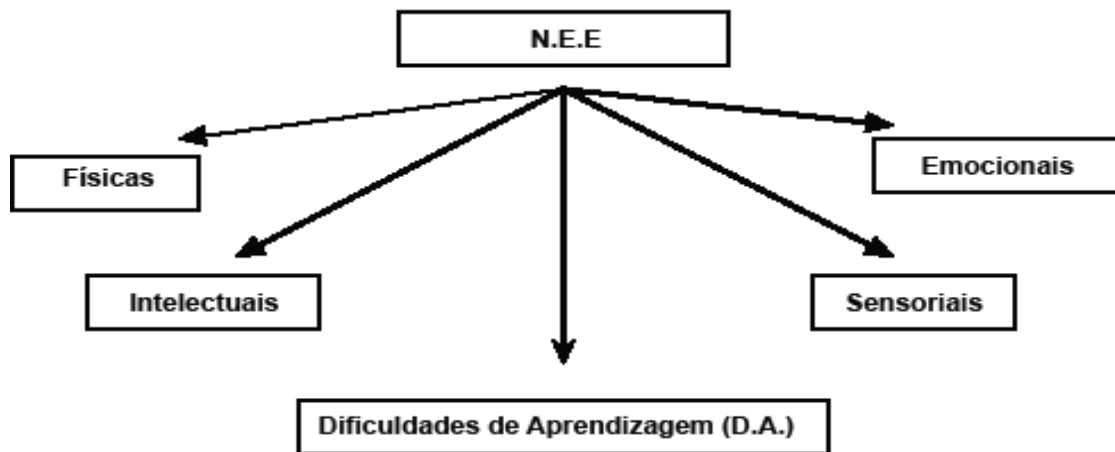


Figura 4 – As diferentes problemáticas associadas às N.E.E, segundo Correia
Adaptado Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p. 45)

“Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.”
(Ibidem)

Também Marchasi et al. (*cit. in* Correia 2008, p. 45) assim o consideram ao referir-se a alunos com N.E.E. como sendo aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.”

iii. Os Tipos de Necessidades Educativas Especiais

“Não há, não,

Duas folhas iguais em toda a criação.

Ou nervura a menos, ou célula a mais,

Não há, de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão, “*Teatro do Mundo*” (1958) *in* Rodrigues 2001, p. 7

São vários os autores que sustentam que os alunos com N.E.E. devem ter direito ao meio de aprendizagem mais adaptado possível de forma a responder às suas necessidades educativas, em função da sua problemática.

Correia (2008) citando Heward, (2003) e Hallahan e Hauffman (1997) alerta-nos para uma realidade um pouco encoberta sobre a percentagem de crianças e adolescentes com N.E.E. em idade escolar que rondará os 10 a 12%.

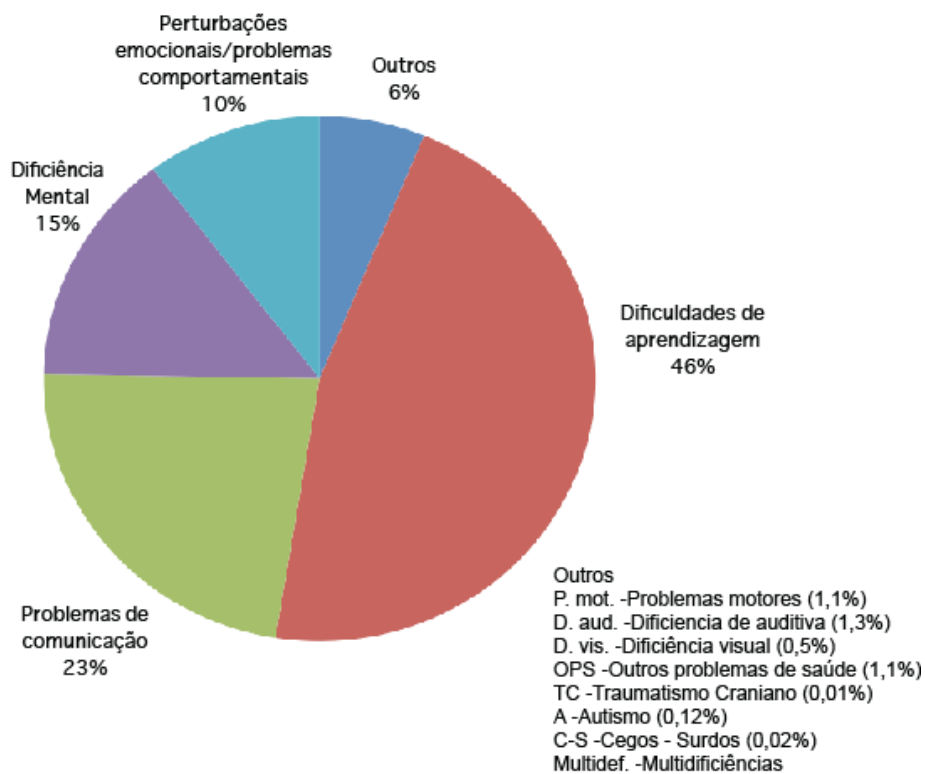


Figura 5 – Crianças e adolescentes com NEE por categoria (as estimativas percentuais são aproximadas)
Adaptado de Inclusão das Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p. 54)

iv. As Necessidades Educativas Ligeiras e Significativas

As N.E.E., podem distinguir-se em dois grandes grupos, N.E.E. Significativas e N.E.E. Ligeiras.

Correia (2008, p. 46) descreve as N.E.E. Significativas como “aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou sócio emocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar.”

As N.E.E. Significativas, conforme este mesmo autor, compreendem problemas de carácter:

- **Intelectual** — Neste grupo encontram-se os alunos com Deficiência Mental, hoje também designada por “problemas intelectuais (generalizados)”;
- **Processológico** (de processamento de informação) — Neste grupo encontram-se alunos com problemas processológicos, geralmente designados por alunos com Dificuldades de aprendizagem específicas;
- **Desenvolvimental** — Neste grupo encontram-se alunos com Perturbações do espectro do autismo;
- **Sensorial** — Neste grupo encontram-se alunos cegos e amblíopes ou visão reduzida; surdos e hipoacúsicos;
- **Motor** — Neste grupo alunos com Paralisia cerebral; Espinha Bífida; Distrofia muscular; outros problemas motores;
- **Emocional** — E neste grupo encontram-se alunos com perturbações como Psicoses ou outros comportamentos graves;

- **Traumatismo Craniano** — Neste grupo encontram-se alunos que apresentam problemas provocados por Traumatismo Craniano, tradicionalmente associado às categorias de Deficiência Mental.
- **Outros Problemas de Saúde** — Neste grupo encontram-se alunos que apresentam um problema de Saúde como uma desordem por défice de atenção/hiperatividade, Sida, Diabetes, Asma, Hemofilia, Problemas Cardiovasculares, Cancro, Epilepsia, entre outras.

“As N.E.E. Ligeiras, geralmente podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional”, conforme se pode consultar na figura 6.” (Ibidem)

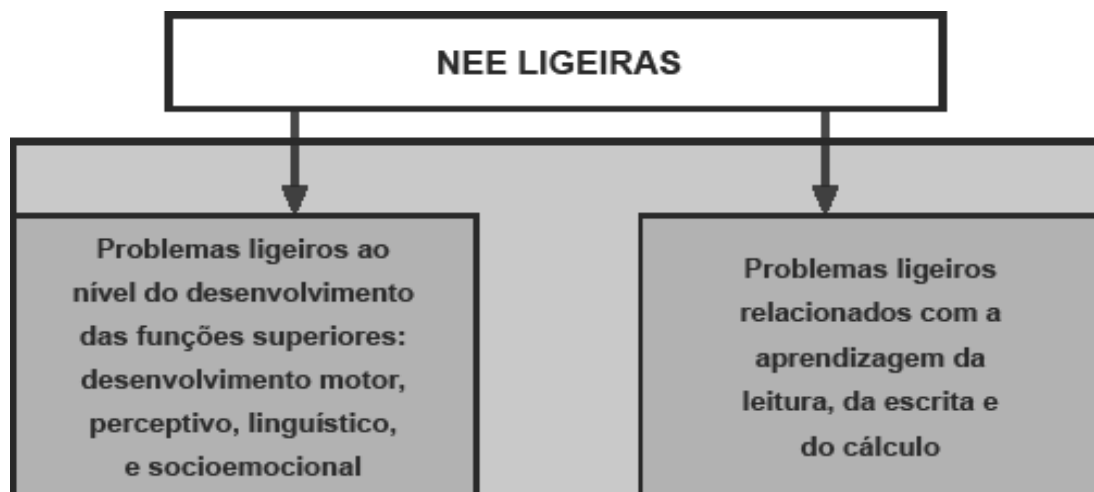


Figura 6 — Tipos de NEE Ligeiras.
Adaptado de *Inclusão das Necessidades Educativas Especiais*, Correia, L. (2008, p. 48)

No que concerne às respostas educativas a estas problemáticas, deverá existir uma mudança parcial ou generalizada do currículo escolar, adaptando-o às características específicas do aluno, tendo em conta a sua problemática, seja ela Significativa ou Ligeira, conforme se pode ver no resumo-síntese:

NEE	
Significativas	Ligeiras
-Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. -As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.	-Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Figura 7 – Tipos de adaptações Curriculares de acordo com as NEE.
Adaptado de Inclusão das Necessidades Educativas Especiais, Correia, L. (2008, p. 48)

v. As Necessidades Educativas Especiais Temporárias e Permanentes

O Decreto-Lei n.º 3/2008 vem explicitar a distinção entre N.E.E. Temporárias e N.E.E. Permanentes.

A designação de alunos com N.E.E. Permanentes refere-se de acordo com este Decreto-Lei, segundo o ponto 1, do artigo 1.º “a todos e cada um dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de 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.”

Às N.E.E permanentes é também atribuída pela DGIDC (2008, p. 15) a designação de “Problemas de baixa — frequência e alta intensidade”, de acordo com Simeonsson (1994) referindo-se “àqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação.”

São os casos que, conforme Bairrão (1998, cit. in DGIDC 2008, p. 16) “exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas.” A estes alunos o Decreto-Lei n.º 3/2008 consagra uma série de medidas educativas para responder às suas necessidades, como já foi dito anteriormente.

Às N.E.E. Temporárias é atribuída pela DGIDC (2008, p. 16) a designação de casos de “alta frequência e de baixa-intensidade”, referindo-se “a crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associadas aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir.”

Estes casos, de acordo com Bairrão (1998, cit. in DGIDC 2008, p. 16) “revelam, sobretudo, necessidades de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.” Nestes casos, uma vez que não se encaixam na educação especial, cabe às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do seu projeto educativo conceber, propor e orientar soluções específicas, para o seu êxito educativo.

vi. A mudança de atitudes como fator de valorização Profissional

Um dos desafios que se coloca atualmente à comunidade educativa e em particular aos professores é, sem dúvida o de conseguir que a maioria dos alunos, independentemente das suas diferenças, situação socioeconómica, cultural ou familiar, quer digam respeito a características de personalidade, interesse, capacidades ou até à existência de qualquer tipo de défices, consigam ter êxito nas suas aprendizagens.

Superada a ideia de que o desejável seria classificar os alunos e colocá-los em turmas ditas homogéneas, o problema concentra-se, agora, nas estratégias que serão capazes de

facilitar as aprendizagens a grupos de alunos em que a diferença é considerada fator de enriquecimento e de desenvolvimento, beneficiando deste modo todos os alunos.

No entanto, não é fácil aumentar as oportunidades de sucesso para todas as crianças com desigualdades, a quem o direito à escola é negado ou então é de baixa qualidade como acontece a muitas escolas em países em vias de desenvolvimento.

A este propósito, Mel Ainscow, (1997, p. 20) aponta, como uma das suas grandes preocupações, ser necessário ajudar a criar ambientes adequados à aprendizagem de modo que os alunos P. D. sejam tratados como indivíduos no sentido de se sentirem realizados e afirma que “(...) é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as suas limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.”

Só deste modo se poderá assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes; só assim, poderão ser utilizadas respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores.

Porém, não basta que alguns autores refiram esta necessidade ou que se criem medidas legislativas tendentes à resolução desta problemática, julga-se que se torna igualmente importante, e no seguimento do que acima já foi referido, que os profissionais de educação e nomeadamente os professores se sensibilizem para a necessidade de uma modificação nas suas práticas educativas. Mudança, esta, que precisa definir-se em torno de uma nova compreensão de escola que valoriza todos independentemente das diferenças.

Nesta linha de pensamento Correia (2010) refere que o tipo de formação do pessoal, de solução de problemas concentrada na escola e de aquisição de competências necessitam

de uma mudança na forma como estas áreas têm sido, tradicionalmente abordadas pelas escolas. As ações de formação do pessoal devem ser organizadas de modo a envolver os professores de uma forma plena nos variados passos deste processo.

O meio escolar deve enriquecer os professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como “solucionadores de problemas.” As barreiras entre os agentes educativos devem desaparecer, dando lugar à confiança para adquirirem novos conhecimentos, competências e práticas.

Neste âmbito, uma outra estratégia para ajuda aos professores poderá ser as chamadas “equipas de resolução de problemas” formadas entre colegas e que constituem um tipo de apoio baseado nas capacidades dos próprios professores. Este processo encoraja os docentes a ajudarem os colegas na resolução de problemas educativos. As escolas podem utilizar esta estratégia para assegurarem uma ajuda útil, mantendo, ao mesmo tempo, a iniciativa de ação totalmente nas mãos dos professores. (Gordon Porter, (1997, p. 44)

Mais do que encontrar novas práticas educativas parece ser mais importante mudar as práticas educativas tendo em conta a diferenciação pedagógica.

Para Tesani (2004, p. 44) compreender o papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva é aceitar que:

“ (...) este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas (...). O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.”

O mesmo autor refere que para a criação de um ambiente escolar adequado a aprendizagem exige por parte da gestão escolar um trabalho participativo, no qual planeamento e implementação de estratégias sejam estruturados e desenvolvidos no coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo. O primeiro passo, segundo suas recomendações: “é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planeamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto abrange proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.” (Tesani, 2010, p. 292)

Segundo Correia (2010), os professores das classes regulares estão cientes de que muitos métodos de ensino serão necessários para ir ao encontro da variedade dos alunos nas salas de aula. O ensino por níveis diferenciados é apenas uma das formas de o alcançar.

vii. O aperfeiçoamento escolar ou a escola aprendente

Uma das preocupações de Ainscow (1997) foi o aperfeiçoamento das escolas sublinhando que as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a prática tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêm o seu trabalho. Desta forma a escola começa a adquirir algumas das características daquilo a que Senge (*cit. in* Boavida, 1996, p. 14) chama uma organização de aprendizagem, é, “uma organização que está permanentemente a expandir a sua capacidade de criar o futuro”, ou, para utilizar uma frase de Rosenholtz, (*cit. in* Ainscow, 1997, p. 22) “tornar-se uma escola “em movimento”, uma escola que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra.”

Ainda no âmbito das “escolas em movimento” Ainscow (1998) refere que as escolas que reconhecem que a investigação e a reflexão são processos importantes, têm mais facilidade em controlar o seu próprio processo de mudança e estão melhor colocadas para adotar as medidas globais apresentadas em toda a sua extensão, pelas políticas atuais, a respeito das mudanças desejáveis. Também, a este respeito, Porter (1997) acrescenta que sabe-se que os problemas de aprendizagem são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente aos alunos com N.E.E. Um empenhamento na educação integrada ou inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização e que não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência.

Um indício determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores adaptarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos.

De facto para garantir a inclusão é necessária flexibilidade, isto é, segundo Ventura (2009, secção II, p. 39) “a capacidade de variação dos actos de linguagem criando a variação contextual necessária à compreensão das novas palavras e comportamentos para interlocutores com quadros de referência contextual à partida diversificados.”

Os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a particularidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que acontece.

Ainscow (*cit. in* Correia, 2010), refere mesmo que um fator igualmente decisório, na modificação das escolas, depende do envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que engloba os alunos, os pais e os membros da comunidade. Ainda, na

opinião do autor em apreço, para que uma escola faça progressos em direção a políticas mais inclusivas deverá organizar-se de modo a satisfazer condições que podem ser fatores de mudança das escolas ao nível de: “Planificar a aula como um todo; Utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; Improvisar e trabalhar em equipa, para uma aventura crítica.” (Ainscow, *cit. in* Correia, 2010, p. 64). Assim é necessário referir que as escolas que incrementem políticas inclusivas devem valorizar as suas equipas de profissionais, impulsionando a formação de professores, não só no aspeto individual, mas também enquanto equipa ligada ao melhoramento da escola, isto é, criar um clima organizacional inclusivo, enquanto “visão partilhada e duradoura (...) sobre os atributos essenciais [da escola inclusiva], que assuma também que a sua função primordial é a de orientar o comportamento individual conformando-o com as exigências organizacionais.” (Ventura, 2009, secção II, p. 26)

viii. Formação de professores

Parece claro que todas as escolas devem preocupar-se com a formação do seu pessoal.

Principalmente quando há inclusão de alunos com N.E.E, esta formação torna-se então praticamente obrigatória, sob pena, se assim não for, de se assistir a uma educação inadequada para estes alunos.

Os professores necessitam de formação específica que lhes permita entender minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que estratégias devem ser consideradas de modo a poder dar respostas educativas. É preciso que estejam preparados para que possam prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.

Sendo assim, muitos profissionais têm de adquirir e aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Segundo Correia (2010, p. 37) “preparar os profissionais exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificada e selecionada de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, este género de formação deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade, através de cursos, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários.”

É necessário o desenvolvimento profissional contínuo nas escolas, pois os professores devem ir renovando a sua base de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e melhorando em geral a sua ação para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Também Rodrigues (2001, p. 118) aponta para a formação específica dos professores “ainda que a formação inicial e pós-inicial em educação especial seja importante, existe uma necessidade permanente para uma formação posterior de forma a manter os profissionais atualizados com novas abordagens educativas. As escolas inclusivas, para serem bem-sucedidas, necessitam de se implicar no desenvolvimento profissional contínuo. Um aspeto adicional mas muito importante do desenvolvimento profissional permanente é a necessidade que os professores têm de se encontrarem e discutirem com colegas de outras escolas. A troca de informação e práticas é essencial para a criação de escolas que se comportem com organizações de aprendizagem capazes de se autoavaliar para poderem melhorar o seu desempenho.”

Portanto, no que respeita às escolas inclusivas, é necessário empreender a formação contínua, pois muitos professores em exercício não possuem as competências e atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva.

ix. O ensino por níveis ou separado?

Tradicionalmente, a educação especial tem sido vista, como forma especializada de ensinar, impossibilitando, desta forma, os professores do ensino regular para o ensino de alunos com problemas de aprendizagem graves. Dentro desta perspetiva, compete-lhes, apenas, a função de despistar e encaminhar os referidos alunos para especialistas. A este propósito, já Little (*cit. in* Porter, 1997, p. 38), refere que “as abordagens tradicionais de educação especial encorajam o professor a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam, prescrevem e, invariavelmente, determinam um ensino alternativo para os alunos.”

Contrariamente, na nova abordagem da educação dos alunos com N.E.E, os professores do ensino regular são estimulados a aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

As expectativas de inclusão envolvem apoios colaborativos que substituam o modelo tradicional que se baseava na “avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado”, por uma abordagem focada na resolução cooperativa de problemas, estratégias para os professores, adaptação e apoio na classe regular e avaliação das condições de ensino e aprendizagem. Por esta razão torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que envolvam todas as crianças nas atividades de sala de aula para que todos os alunos sejam considerados elementos válidos (Rodrigues, 2001; Correia, 1999, 2010).

Ainda, na perspetiva dos autores supra citados, a aula deve ser dada a toda a turma sendo a planificação o instrumento de individualização, flexibilidade e inclusão de todos os alunos, além do nível em que se encontrem.

O professor ao planificar por níveis diferenciados define objetivos individuais e estratégias de ensino no contexto das diferentes necessidades educativas dos seus alunos. O sucesso da aula passa forçosamente pela definição de objetivos diferenciados

e pela utilização de uma variedade de práticas que conduzam todos os alunos à aprendizagem.

Estudos realizados em Inglaterra e Estados Unidos, sugerem “as características que informarão práticas educativas e eficazes. Assim, a organização e gestão da sala de aula com qualidade envolverá: A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem; O planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de atividades; A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos; toda a classe, trabalho de grupo e trabalho individual; A organização consistente de recursos e materiais; A sala de aula organizada considerando objetivos curriculares; O estabelecimento de um clima de alegria e gozo; A gestão eficiente do tempo na aprendizagem; A manutenção cuidada e agradável da sala de aula; A definição clara de tarefas e ritmos de realização; A definição clara de objetivos educativos e sua partilha com os alunos; A disponibilização de informação de retorno formativo e estímulo à autoavaliação; O estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca; A expressão de expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e ao comportamento; A regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento; A reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula; A avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem.” (Moyle et al. *cit. in* Correia, 2010 p. 80–81)

No que respeita ao “método de apresentação”, pretende-se que a ideia ou o conceito a aprender seja apresentado para que todos os alunos sejam capazes de adquirir conhecimento baseado nos seus níveis de perceção. Para isso, o professor deve ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos diferentes alunos que constituem a turma, isto é visual, auditiva e cinestésica.

Nos domínios cognitivos o professor deverá ter o cuidado de abranger todos os alunos nas suas próprias aprendizagens. Já ao nível dos métodos de práticas e desempenho dos alunos deverá seguir-se o mesmo método utilizado para identificar os conceitos aprendidos pelos alunos.

A este propósito Byers et al. (*cit. in* Correia, 2010, p. 80) mencionam que “as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos. Ainda nesta perspectiva, diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem — sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos, de todos os alunos.”

O avanço do processo educativo também vai depender do tipo de diferenciação que o Professor utiliza na gestão das atividades e na aprendizagem, ou seja “quando os alunos trabalham na mesma tarefa que outros alunos com níveis de competências próximos, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em diferentes tarefas consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exatamente a mesma tarefa, o efeito tende a ser negativo.” (Morgado, 2004, p. 124)

No âmbito do método de desempenho do aluno, é de considerar o ensino cooperativo como estratégia a valorizar, na medida em que permite o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas entre alunos. Finalmente, e ainda dentro da clarificação das orientações a ter em conta no plano da planificação importa explicar o que se compreende por método de avaliação.

No ensino por níveis diferenciados a avaliação baseia-se em níveis individuais das competências do aluno, isto significa que é definido um conceito, é apresentada uma variedade de métodos para abranger todas as formas de aprendizagem: são dadas oportunidades de escolha nos trabalhos, de modo a que todos os alunos participem e a avaliação dos alunos baseia-se no nível das suas aptidões individuais (Cadima, 1997). A avaliação entendida, desta forma, como parte integrante do processo de aprendizagem parece-nos fundamental na definição de uma nova conceção de educação ao nível da inclusão.

x. Atitudes e preocupações dos professores face à inclusão

Alguns estudos têm vindo a insinuar relações existentes entre os níveis de preocupações mais baixos, face à inclusão de alunos com N.E.E, e sentimentos de maior conforto e atitudes mais propícias face à inclusão destes alunos (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2005; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2006). Um elevado nível de preocupação, por parte dos professores, face à inclusão de alunos com N.E.E, tem vindo a ser relacionada com as exigências acrescidas que a inclusão poderá trazer, junto das suas práticas educativas Sharma et al. (2006). Outros estudos têm vindo a insinuar que a maioria dos professores, em formação, revela algumas preocupações quanto à falta de preparação para desenvolver práticas inclusivas Forlin et al. (2007). Contudo, sugerem algum sucesso da formação, pois permite aos professores terem uma melhor preparação no domínio da educação inclusiva, tal como seria de desejar, o que tem levado à diminuição do nível de preocupações e ao aumento do conforto face aos alunos com N.E.E, em especial quando são abordadas questões ligadas à legislação no que se refere a crianças com N.E.E (Farrel, 2006; Forlin, 2006; Forlin et al., 2007).

Em Portugal, alguns estudos têm vindo a mostrar que a falta de pessoal e recursos é ainda uma realidade, o que poderá aumentar os níveis de preocupação face à inclusão, assim como de atitudes que impulsionam a segregação dos alunos com N.E.E (Freire, 2006; Rodrigues, 2003; Santos, 2008). No entanto, os professores quando enquadrados num projeto de investigação, mesmo os menos experientes têm mostrado atitudes mais inclusivas e capacidade de superar as dificuldades iniciais, proporcionando muitas vezes consideráveis mudanças nas escolas, (César, 2003, 2009; César et al., 2001; César et al., 2006; Courela, 2007). Sendo assim, parece que a participação em projetos de investigação poderá ser um valioso contributo para uma educação mais inclusiva.

“Que aceitem trabalhar em equipa, porque o ensino é uma tarefa coletiva; Que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas; Que respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram, porque o ensino é uma atividade eminentemente social; Que aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos, porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades eternas na profissão docente.” (Sá, 2001, p. 9)

xi. O papel do professor de ensino regular e de ensino especial face à inclusão de alunos com N.E.E

A profissão docente é sempre exercida por referência a um conjunto de princípios éticos e valores.

A este propósito estudos sublinham: “ (...) a primeira lição do educador está, mesmo na sua presença. E num mundo conturbado, como aquele em que hoje vivemos, onde a afirmação de “aldeia global” é cada vez mais constante, verificamos que a docência continua a ser uma profissão de inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adotando códigos deontológicos para regular o seu exercício.” (Isabel Baptista, 1998 *cit. in* Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003)

Ser professor nos dias de hoje é: “Intervir no processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu carácter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.” (Infância e juventude: pontes de inclusão, 2003)

Os professores verdadeiramente inclusivos que queiram integrar todos os alunos na sua sala de aula têm que refletir na sua atuação, pois as suas atitudes são elementos essenciais para a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Sim-Sim, 2005).

Os professores não se devem preocupar em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas em criar estratégias que tenham em conta a diferenciação. Ao professor cabe o dever de proporcionar ao aluno uma variedade de atividades e materiais que vão ao seu encontro como forma de melhor aprender.

Segundo Heimburge et al. (2000, p. 172) “a maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina ... como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Um aspecto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sintam que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos.”

Sendo assim, as atitudes do professor são fatores de influência no processo de inclusão.

A este respeito estudos referem que “as atitudes dos professores foram indicadas como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com N.E.E. e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial).” (Meijer 2003, p. 13)

Na escola inclusiva os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. A articulação entre professores do ensino especial e ensino regular é assim fundamental.

Correia (2010, p. 68) menciona que o papel do “professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.”

Segundo o mesmo autor, é da sua responsabilidade “familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular; Como membros de uma equipa, colaborarem com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com N.E.E.; ...estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com N.E.E.; Promoverem, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam N.E.E.; Organizarem o plano educativo para alunos com N.E.E. ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares e instrucionais, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família; Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados.” (Correia, 2010, p. 51)

O professor do ensino regular “(...) tem a seu cargo o aluno com N.E.E. na aula inclusiva e (...) proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.” (Correia, 2010, p. 69)

É da sua responsabilidade “ (...) colaborarem com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com N.E.E.; Funcionarem como professor — base de todos os alunos; Serem os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos; Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com N.E.E. que se encontram incluídos na sala de aula; Prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno; Contemplarem uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com N.E.E. apresentam; Promoverem as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.” (Correia, 2010, p. 51–52)

2. Avaliação — Uma Estratégia de Aprendizagem

“A avaliação não é, de facto, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância. É também uma questão ética (Quem não fala de justiça e de valores quando se fala em avaliação?).”

Fernandes (2008, p. 79)

i. Tipos de avaliação

ii. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica surge quando o aluno chega à escola, no início do ano letivo, durante o primeiro mês para observar e conhecer as características dos alunos, chegada do novo aluno, no início de cada tema para provocar interesse e identificar o que já sabem sobre o assunto.

Pode ser feita a qualquer momento que o professor detetar problemas na aprendizagem do aluno.

A este propósito a Portaria n.º 29/2012 no artigo 8.º expõe o seguinte:

“1 — A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional.

2 — A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa”.

Como avaliar diagnosticamente?

- Entrevistar os ex-professores, pais e familiares;
- Consultar o processo escolar do aluno;
- Observar os alunos nos primeiros dias de aula;
- Questionários, conversa com os alunos;
- Testes (para avaliação de conhecimentos)

iii. Avaliação formativa

A avaliação formativa é a componente indispensável e indissociável da prática pedagógica.

Segundo a Portaria n.º 29/2012 no artigo 9.º:

“1 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

2 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

3 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos se em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colegiais que concebem e gerem o respetivo projeto curricular, e ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.”

É dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar, tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o a implicar-se, cada vez mais nela.

É uma avaliação que procura adaptar-se às situações individuais, deve pois mostrar-se flexível e estar aberta à pluralidade e à diversidade.

Também e a este respeito Abrecht (1994, p. 19) menciona que “a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos (...) é o refletir sobre o caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem ...”

A avaliação formativa destina-se portanto a ajudar o aluno, pode, igualmente, ser útil e levar os professores a orientar o ensino com eficácia e flexibilidades, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de estratégias pedagógicas.

Quando realizar e como avaliar?

— Diariamente: ao rever os cadernos

— Ocasionalmente: por meio de provas

— Periodicamente: Utilizando testes no final de cada unidade, mensal ou trimestral

iv. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é uma decisão. Normalmente refere-se a um resultado final, a uma prova.

É usada para tomar decisões, a respeito da passagem ou retenção de alunos

Segundo a Portaria n.º 29/2012 no artigo 11.º:

“1 — A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares;

b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.”

Como avaliar?

— Uma prova ou trabalho final;

— Uma avaliação baseada no trabalho ao longo do ano.

v. Avaliação no processo educativo

No âmbito de uma escola para todos, é difícil para os professores gerir o currículo em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, muitas vezes os grupos heterogéneos desafiam a atuação do professor, porque é dentro do contexto da sala de aula que tem de ser orientado o projeto curricular de turma e adaptado às necessidades específicas que este ou aquele aluno apresenta.

Segundo Rodrigues (2001), para satisfazer as necessidades individuais dos alunos, a escola tem que se organizar adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo uma boa educação para todos, através de currículos adaptados, de estratégias diferenciadas, da utilização de recursos.

Nesta linha de pensamento Sim-Sim (2005, p. 10) refere “(...) mostraram que as principais preocupações e dificuldades dos professores (...) face aos alunos com necessidades educativas especiais,

se relacionavam com problemas concretos de ordem pedagógica (...) compreensão da problemática do aluno (...) planeamento curricular (...) gestão e organização do grupo/turma ... relação pedagógica...”

Um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge, aponta que a inclusão está a prejudicar muitos alunos com N.E.E, a enfraquecer a educação de alunos sem necessidades educativas e a deixar os professores exaustos para tentarem dar resposta aos alunos com N.E.E (Correia, 2010).

De facto, são bastantes as dificuldades sentidas pelos professores na gestão e planificação da avaliação, quando se tem alunos diferentes integrados nas classes regulares, nomeadamente porque estão conscientes de que a avaliação constitui também uma etapa fundamental do processo educativo, pois os resultados que dela se retiram são indicadores que, determinam a particularidade da educação e formação dos estudantes e, portanto, do sistema educativo.

“Reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do decurso didático.” (Zabalza, 1992, p. 226)

A legislação em vigor aconselha que a avaliação dos estudantes do 1.º CEB deve permanecer principalmente qualitativa, formativa, sistemática e contínua.

Pelo menos desde 1992 que a legislação educativa portuguesa esclarece nitidamente que a avaliação formativa, com as funções de aperfeiçoar a aprendizagem e o ensino, deve prevalecer nas salas de aula (ver, por exemplo, Decreto-Lei n.º 6/2001, Despacho Normativo n.º 1/2005, Despacho Normativo n.º 18/2006, Declaração de Retificação n.º 25/2006, Despacho Normativo n.º 5/2007, Despacho Normativo n.º 50/2005).

No campo da avaliação das aprendizagens, toma-se como referência a definição proposta por Fernandes (2008, p. 16) “a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como

todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, este processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino.”

Com efeito, sabe-se que a avaliação nas escolas básicas é um processo que finaliza com a atribuição de níveis, isto é, ela é uma avaliação sumativa. No entanto, ao longo desse processo deverá caracterizar-se por uma regulação das aprendizagens, e portanto também deverá ser diagnóstica e formativa, neste sentido alguns dos objetivos deste estudo consistem precisamente em clarificar qual o tipo de critérios de avaliação e planificação que são utilizados nas práticas dos professores, tendo presente alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, o interesse em compreender o significado que os professores atribuem às suas avaliações, para além de identificar quais as dificuldades/obstáculos que são encontradas no processo de inclusão dos alunos, que embora tendo em conta um currículo comum, os professores utilizam estratégias diferenciadas para alunos com N.E.E.

De facto, uma vez que a avaliação tem enorme crédito no percurso escolar da criança, ela deverá ser forçosamente abrangente, compreensiva e fundamentada, (Rodrigues, 2001).

Considerando, uma “nova realidade”, em que a criança com N.E.E tem o direito de, sempre que possível ser educada na classe regular. A escola regular deverá proporcionar as condições e meios necessários para que a criança com N.E.E tenha um ensino proporcional ao da criança dita “normal”.

A este respeito também Fernandes (2008, p. 63) sublinha que a avaliação “é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.”

Rosales (*cit. in* Fernandes 2008), refere que a avaliação é uma área de conhecimento muito nova, mas que teve um desenvolvimento intenso nos últimos anos.

Apesar de tanto se elogiar a mudança estratégica/pedagógica do ensino em Portugal, no sentido de construir uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico solidária baseada numa dinâmica interativa, pouco se tem evoluído sobre as questões à volta do ato avaliativo, mais propriamente na instrumentalização da avaliação formativa.

Falar-se de mudanças de prática em avaliação é ainda mais exigente, dada toda a evidência social que a mesma comporta. Muitas são as pressões a que os professores estão presos na sua prática profissional, especialmente vindas da sociedade em geral e dos encarregados de educação, em particular. Assim, perante a complicação e dificuldade de tal empreendimento, sugere-se como estratégia facilitadora o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores, onde é possível um apoio recíproco e a construção de um sentido comum partilhado de avaliação, de um dever partilhado e emancipado, que permite aos professores recompor o currículo, e ainda de uma ética de comprometimento colegial, que passa pela definição reunida de prioridades e objetivos comuns que orientam as escolhas individuais.

É este o curso apontado pela legislação em vigor no território nacional, uma vez que defende os princípios demarcados pela Declaração de Salamanca cujo rumo nos indica que as escolas devem “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adaptados (...) e estratégias pedagógicas diferenciadas.” Porém, muitas vezes, não é

fácil pôr em prática a legislação, pois as modificações normativas nem sempre foram seguidas pela escola e pelos professores. Estes, mostram ter dificuldades em dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Estes obstáculos prendem-se, principalmente, com o facto de os professores não terem formação específica para trabalhar com a variedade de alunos na sala de aula e por ausência de hábitos de trabalho cooperativista docente.

A cultura escolar tradicional não serve os interesses do atual sistema educativo. Adota metodologias de ensino que concedem mais ênfase à instrução que à educação e atribui à avaliação um propósito mais comparativo, classificativo e seletivo do que formativo. Nesta cultura, a deteção e julgamento das dificuldades dos alunos, parece fundamental para o exercício da função classificativa. Ora, a filosofia de Escola para Todos exige uma diferente concepção que passa pela aceitação de que todos os alunos são portadores de personalidade própria, com necessidades, capacidades e ritmos bem individualizados.

A adoção de uma nova concepção de avaliação, plenamente integrada será certamente o ancoradouro seguro para se conseguir sucesso educativo para todos os alunos.

É no âmbito deste contexto de avaliação formativa como meio de promoção de sucesso educativo que se define a problemática deste nosso estudo.

vi. Avaliação como fim ou meio?

Um dos motivos que presidiu às reflexões, por certo restritas, mas importantes no que respeita às dificuldades, dúvidas e contradições com que os professores se deparam na sua atividade diária, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a forma como se devem tratar no sistema de elaboração e concretização do currículo escolar. Segundo C. Coll e.

Martins (2001) ...há poucas palavras que coloquem tantas dúvidas e que possam criar tantas contradições aos professores, independentemente do nível de ensino em que se exerça a profissão, como as relacionadas com a avaliação e com as atuações e decisões que lhe digam respeito. Mas o que é avaliar?

Na senda de Fernandes (2008, p. 11) “a avaliação é a peça central da modernidade escolar.” O mesmo autor refere que a avaliação é portanto um método contínuo de aprendizagem no qual se deve manter a interação entre professor e aluno. Neste caso avaliação não pode ser vista como processo de reprovação mas como especialidade para fomentar o conhecimento participativo, coletivo e instrutivo entre ambos. A avaliação divide-se em diferentes modalidades, como formativa, diagnóstica, sumativa. Fazendo uma análise rápida sobre a avaliação formativa, esta estabelece metas intermédias, útil para assimilação ou retificação dos conteúdos abordados em aula possibilitando ao professor abordagens mais didáticas. A avaliação sumativa está integrada aos objetivos específicos a serem aplicados em aula e captar a rentabilidade cognitiva dos alunos na compreensão e aquisição dos conhecimentos adquiridos. Outra modalidade a diagnóstica seria a mais complicada entre as demais pois a diagnóstica trabalha com a visão do todo das demais acima. Então a avaliação diagnóstica serve para os professores realizarem os parâmetros do conhecimento dos alunos do início ao fim de todos os processos avaliativos, ela avalia os conhecimentos dos alunos quanto aos conteúdos que ele obteve durante o percurso assimilado.

A avaliação não é um fim em si mesma, mas antes sim é um meio a ser utilizado por alunos e professor para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Moretto (2002, p. 96), afirma que “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.”

É essencial que o professor conheça as características do grupo como um todo, o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social e, a partir daí, prepare condições apropriadas para a aprendizagem, direcionando o planeamento, dentro de seus aspetos de flexibilidade, e suas estratégias de ensino, pois aprender é construir e ensinar é dar oportunidade a esta construção (Moretto, 2002).

vii. Papel da avaliação formativa na individualização do ensino

A individualização do ensino implica o conhecimento de vários percursos, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, a necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades e possibilita a construção contínua de percursos de aprendizagem. A respeito da função reguladora da avaliação formativa, Fernandes (2008), refere que o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria, em cada unidade de aprendizagem.

Sim-Sim (2005) menciona que a avaliação diagnóstica faz também parte da avaliação formativa. Segundo a mesma autora, embora sejam avaliações distintas, a avaliação diagnóstica é um elemento essencial da avaliação formativa.

A supra citada autora sublinha que a avaliação diagnóstica se realiza no início do ano letivo ou em qualquer outro momento do processo educativo.

Também Ribeiro (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 34), enfatiza que “a avaliação diagnóstica tem como funções verificar se o aluno tem adquiridos os pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.”

Na perspectiva de Rosales (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 34) “a avaliação diagnóstica tem a função de determinar as características da situação inicial de um determinado processo educativo.”

Valadares (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 34) refere que “a avaliação diagnóstica tem a função de descobrir onde residem as dificuldades dos alunos no decorrer do processo de aprendizagem.”

O facto de um aluno muitas vezes não progredir na Aprendizagem, não depende dos seus conhecimentos ou pré-requisitos, mas da própria organização curricular e das condições escolares em que decorre o processo de ensino e aprendizagem. Pacheco (1994) pensa que se o ensino for individualizado, a avaliação formativa entender-se-á como um instrumento de ajuda ao aluno, o que o mentaliza para as dificuldades e para os métodos alternativos e complementares de modo a colmatá-las. Pedindo, por parte do professor, a recolha de dados mediante procedimentos formais e/ou informais e por parte do aluno uma autoavaliação constante e motivadora.

A este propósito, Correia (2010, p. 66) menciona que “propicia-se um currículo adaptado às N.E.E, o que inclui a revisão dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoais e materiais). O desenho do currículo para a aula de educação geral deve ser adaptada de modo a tentar promover comunidades inclusivas, favorecendo a autoestima e a sensibilidade na aula inclusiva. Deverá ser desenhado de forma a permitir que os alunos reconheçam os seus próprios atributos positivos e respeitar as características individuais dos outros. Desta maneira, serão reforçadas a autoestima de cada um e a cooperação entre todos. No currículo devem ser estabelecidos objetivos de justiça social dentro e fora das paredes da sala de aula.”

A avaliação formativa pode ser um recurso de individualização das alterações curriculares para os professores, pois permite-lhes, com base nos dados recolhidos, alterar a metodologia, escolher os materiais e até regular os conteúdos programáticos de forma apropriada às necessidades dos alunos.

A diferenciação do ensino pressupõe, assim, a formulação de objetivos individualizados e a avaliação global do aluno, que só é possível através de uma estratégia curricular individualizada.

O autor acima referenciado refere ainda que “na educação especial, aquilo que constitui um ensino eficaz não pode ser avaliado em termos estruturais (pela sua virtualidade). Pelo contrário, essa eficácia tem de ser avaliada pelos resultados (isto é, até que ponto cada aluno aprendeu e usou novos conhecimentos e competências.” (Correia, 2010, p. 111)

Estudos referem o carácter fundamental da avaliação formativa pois permite melhorar os processos de aprendizagem.

De acordo com Leite e Fernandes (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 34), “reformular e adequar o processo de ensino/aprendizagem em função das necessidades dos alunos é pois a finalidade primeira da avaliação formativa.”

No entanto, analisando as finalidades da avaliação que permite compreender a valorização de uma avaliação formativa, não deixa obviamente de considerar também uma necessária articulação com a avaliação sumativa (Sim-Sim, 2005).

Ainda e ressaltando o papel da avaliação formativa na individualização do ensino, o Despacho Normativo n.º 30/2001, (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 34) refere que “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permite o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas os alunos.”

Como se compreende, neste despacho evidencia-se o carácter fundamental da avaliação formativa.

viii. A avaliação no centro do ensino e da aprendizagem

A conceção de avaliação formativa baseia-se numa conceção de ensino e aprendizagem que não é única, pois os professores poderão empregar diferentes estratégias, embora na

perspetiva neo-behaviorista e cognitiva reside a dificuldade de aliar a esta modalidade de avaliação/concepção de ensino e aprendizagem completamente aceites e enformadoras da prática docente. Um aspeto comum quando se pensa no processo ensino e aprendizagem é que o ensino em sala de aula é marcado por um tipo de relação, que envolve o professor e aluno na mediação e apropriação do saber. É importante enfatizar essa posição do professor na relação: trata-se de um mediador e não de um detentor do saber ou seja o ensino é menos transmissão, mais ajuda e orientação, a aprendizagem é menos uma aquisição e mais um desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento Rodrigues (2001), destaca que o educador não é simplesmente um transmissor de conhecimentos para os alunos, o seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos.

Esta opinião é partilhada por Santos (2007, p. 19), referindo que a função primeira da escola “é tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos.”

Na opinião de Gadotti (1999, p. 2) “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.”

Segundo Rangel (1992, p. 78) “acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do “saber”, do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais.”

Nesta ótica de aprendizagem Pacheco (1994) sublinha que é necessário observar os seguintes aspetos:

— Estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer por si mesmo (desenvolvimento real) e o que é capaz de fazer e aprender com a ajuda e o concurso de outras pessoas, observando-as, imitando-as, seguindo instruções ou colaborando com elas (desenvolvimento potencial);

— A questão chave não reside em se a aprendizagem escolar deva conceder prioridade aos conteúdos ou aos processos, antes em assegurar aprendizagens significativas;

— Para que a aprendizagem seja significativa, devem cumprir-se duas condições, por um lado o conteúdo deve ser potencialmente significativo tanto da sua estrutura interna (significação lógica) como de possível assimilação (significação psicológica), por outro lado deve ter-se uma boa atitude para aprender significativamente, isto é, o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe.

— A significação da aprendizagem deve estar diretamente vinculada com a sua funcionalidade, ou seja os conhecimentos adquiridos — conceitos, destrezas, valores, normas, etc. — possam ser efetivamente utilizados, quando as circunstâncias em que se encontre o aluno o exijam;

— O processo pela qual se produz a aprendizagem significativa exige uma intensa atividade por parte do aluno que deve estabelecer relações entre o novo conteúdo e os elementos já disponíveis na sua estrutura cognitiva;

— Uma interpretação construtivista de intervenção pedagógica, cuja ideia diretriz consiste em criar as condições adequadas para os esquemas de conhecimento construídos pelos alunos, sejam mais verdadeiros.

A avaliação deve fazer parte integrante do processo de ensino aprendizagem. Os professores devem dar oportunidade aos alunos para refletirem sobre o que alcançaram

e promover neles a capacidade para analisar os sucessos alcançados e as dificuldades, pois “a avaliação e o registo não constituem um objetivo em si — são instrumentos ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objetivo último de promover, tanto quanto possível, sucesso para todos.” (Morgado, 2004, p. 86)

Os alunos devem ser envolvidos desde o início do ano letivo no processo de aprendizagem, deve existir um feedback entre professor e aluno acerca do nível de conhecimentos que o aluno vai adquirindo, para isso é essencial que o professor “proporcione tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possível, ao mesmo tempo que se têm em conta as necessidades individuais. Manter um equilíbrio. Isto é difícil e exige um grande empenhamento e recursos. Oferecer aos estudantes o que eles puderem compreender, o que mais os motiva e se ajusta às suas necessidades.” (Rodrigues, 2001, p. 97)

ix. Operacionalização de instrumentos

Como já foi atrás divulgado, o caráter formativo da avaliação depende da recolha de informação de forma natural e espontânea sobre os alunos, mas também é de considerar as práticas formais que se utiliza e a necessidade de utilizar registos devidamente organizados. Contudo Cardinet (1993, p. 118), considera que “uma avaliação mais correta só se consegue através da autoavaliação, quando o próprio interessado faz parte dos seus resultados e se esforça por descrever o motivo das suas dificuldades.”

Com base nesta ideia, Perrenoud (*cit. in* Pacheco, 1994, p. 50), refere que “as aprendizagens formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidas que se formam ao sabor da interação na aula ou refletido sobre ela; por outro lado, o comportamento do professor é bastante influenciado pela avaliação informal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar.”

Segundo Rodrigues (2001), o professor deve procurar estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se das estratégias de aprendizagem de cada educando.

Também Correia (2010, p. 17) destaca que “importa sublinhar que o aluno com N.E.E., mesmo com N.E.E. severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas.”

Morgado (2004, p. 86) referindo-se à avaliação como um dos instrumentos utilizados na sala de aula enfatiza que “a avaliação deve ser uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem — os professores devem proporcionar aos alunos a oportunidade para refletirem no que realizaram e promover neles a capacidade para analisar sucessos e dificuldades. Por outra via, a “avaliação e o registo não constituem um objetivo em si — são instrumentos ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objetivo último de promover, tanto quanto possível, o sucesso para todos.”

No contexto do trabalho autónomo, a autoavaliação formadora é um importante instrumento para que o aluno tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades. Przesmycki (*cit. in* Júlio Pires, 1996, p. 60) sublinha que “a avaliação formativa, que pode ser feita entre o professor ou/e com os colegas, fornece uma grande ajuda ao aluno na tomada de consciência das suas estratégias, progressos e dificuldades, permitindo-lhe que as possa aferir melhor.”

A implementação de estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação devem ser analisadas a nível de escola para que se avance para um sucesso educativo dos alunos.

A nível do conselho de turma, devem estudar-se as vantagens e/ou desvantagens das medidas de apoio educativo previstas na legislação. Associar os princípios de

obrigatoriedade e universalidade de ensino básico à melhoria do sucesso educativo dos alunos.

x. Ensino e aprendizagem numa orientação construtiva

Segundo Fernandes (2008), o modo como a avaliação se estabelece e desenvolve na sala de aula e nas escolas não é independente das percepções que se argumentam acerca de aprendizagem. Existe uma relação entre o que se pensa, ou o que se sabe acerca do modo como os alunos aprendem e o modo como se avalia as suas aprendizagens.

O mesmo autor refere que o behaviorismo tem vindo a influenciar o ensino e a avaliação nas últimas décadas, apesar de a partir dos anos 80 terem começado a surgir novas percepções inspiradas no construtivismo.

Segundo Shepard (*cit. in* Fernandes, 2008, p. 27) as teorias de aprendizagem construtivistas pressupõem um conjunto de princípios:

“As aprendizagens são um processo ativo de construção mental e de atribuição de significados.

Aprender coisas novas pode ser facilitado, dificultado, ou até impedido, pelo sistema de concepções das pessoas e pelas estruturas de conhecimento pré-existentes.

As aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas.

A metacognição, o autocontrolo a autorregulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente.

Novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspetivas culturais que se sustentam.”

Nesta linha de pensamento, Fernandes (2008), menciona que avaliar o desempenho dos alunos em conhecimentos que pouco exigem além da memorização será insuficiente. A avaliação tem de envolver formas complexas de pensamento, tem de contribuir para a motivação dos alunos na resolução de problemas e contribuir para a valorização de aspetos sócio afetivos.

Na orientação construtiva do ensino e da aprendizagem parte-se da indução que se aprende quando se é capaz de produzir uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que se quer aprender. Baseados nesta convicção Leite e Fernandes (2002, p. 51), referem que “a aprendizagem pressupõe uma integração dos novos conhecimentos nos saberes que já possuímos, ampliando-os, ou uma modificação desses saberes experienciais que rompa com pré-conceitos existentes.”

Com base na ótica construtivista uma organização de ensino e de aprendizagem deve obedecer às seguintes etapas:

- Identificação/avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- Mobilização dos conhecimentos prévios.

A prática da experiência dos professores, leva a considerar que, efetivamente há aprendizagens que os alunos nunca mais esquecem e até aplicam em contexto. Isto parece acontecer quando os alunos explicitam conhecimento acerca dos temas que estão a ser tratados, e são os saberes e situações que têm lugar no meio mais próximo que parecem influenciar as aprendizagens dos alunos e contribuem para que as mesmas aconteçam.

Do ponto de vista das implicações pedagógicas convém reconhecer que o capital cultural de que os alunos são detentores constitui um amplo campo de exploração de potencialidades para a autoconstrução dos saberes dos alunos.

xi. Função da avaliação formativa

A noção de avaliação formativa foi criada por Scriven em 1967 em oposição à de avaliação sumativa. Esta, se considerada no âmbito da avaliação dita “tradicional”, dá por terminada uma fase de aprendizagens, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos, sob diversas formas, e rejeitando o erro, ou seja, considerando apenas o aspeto negativo do erro.

Progressivamente, o conceito de avaliação formativa foi assumindo contornos mais clarificadores da sua função e Landsheere em 1979, frisa bem que a avaliação, antes de mais, faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os “erros” ser considerados como instantes do processo de aprendizagem e não como fraquezas possíveis de censura, ou como manifestações “patológicas”.

A avaliação formativa, no parecer de Abrecht (1994), anda intimamente ligada a conceitos como o de pedagogia para a mestria e ensino diferenciado; muito frequentemente, também, à pedagogia por objetivos. O princípio da pedagogia para a mestria Bloom (1972), poderia definir-se pela convicção de que com disponibilidade de tempo e calma todos poderão lá chegar. Neste âmbito, quer as dificuldades, quer as desigualdades entre os alunos não constituem tanto uma questão de capacidades, quanto uma questão de ritmo.

Esta perspetiva tem sido considerada como uma revolução pedagógica face às concepções de avaliação dominantes naquela época (e hoje?).

Correia (2010) refere que ao pretender-se levar todos os alunos a atingir um nível de conhecimentos mínimos, e até dominar, totalmente, um conceito ou uma técnica, então

é a própria maneira de ensinar que é posta em causa: já não é possível aplicar, indistintamente, a todos os alunos, um método único e idêntico e com a mesma duração.

Mas não é apenas a maneira de ensinar que é posta em causa. Surgem, igualmente, outros problemas difíceis, em consequência das áreas de formação e dos cursos, que deve ser posto em questão. Veja-se: um aluno que entra para o primeiro ano de escolaridade já sabendo ler, porque razão não participa das tarefas de leitura do ano seguinte? A organização das turmas condiciona esta mobilidade de alunos dentro da escola, limitando a possibilidade de cada um poder ser integrado em grupos de trabalho que correspondam às capacidades específicas de cada um.

Nesta ótica, é fundamental terem-se, por um lado pontos de referência dos progressos realizados na mestria e, por outro, mas simultaneamente, prestar a ajuda necessária à superação das dificuldades que impeçam ou atrasem a progressão. Aliás, verifica-se que a noção de ensino diferenciado se articula, muito naturalmente, com estas exigências. Se o ritmo não é igual para todos os alunos, o ensino deverá, forçosamente, ser individualizado, tanto mais que as dificuldades não são as mesmas para todos os alunos e, mais ainda, porque os meios de resolver dificuldades parecidas não terão de ser, necessariamente, idênticos.

Retomando a concepção de Scriven, este autor caracterizou e difundiu a crença de que a avaliação constitui um meio, quer para reformular o processo educativo, quer para analisar em que medida esse processo corresponde às reais necessidades dos alunos. Neste sentido o autor descreve três ideias chave de concretização de uma prática de avaliação formativa, a saber; regular (processos); reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades). Estes três processos da avaliação formativa implicam o recurso a procedimentos que permitam definir o que se considera importante aprender, situar o

aluno face a essas aprendizagens, identificar a fonte das dificuldades e os meios mais adequados para as remediar ou para aumentar as suas aprendizagens (Leite e Fernandes, 2002).

De acordo com esta perceção, os processos de avaliação formativa pretendem induzir práticas que conduzam os alunos a caminharem no sentido dos objetivos desejados e ao mesmo tempo, facilitem ao professor a delineação desses caminhos.

Assim, a avaliação formativa não só tem por função dar informação sobre o grau de alcance dos objetivos fixados, como também tomar decisões quanto à forma ou processos de os conseguir alcançar.

A este propósito Fernandes (2008), destaca que o objetivo essencial da avaliação formativa é tornar o aluno ator da sua aprendizagem. Nesta perspetiva a avaliação formativa é essencial ao processo da aprendizagem, é frequente mais do que analítica, mais centrada em quem aprende do que no produto acabado.

Leite e Fernandes (2002, p. 49), referem que “a avaliação formativa pressupõe um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino e aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares estabelecidas como importantes.”

Deste modo, a avaliação formativa supõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer do ponto de vista dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem. Procura-se determinar a perceção de cooperação, até mesmo da colaboração dos professores, alunos e pais na construção de um processo de aprendizagem que se deseje com bons resultados.

Neste âmbito Fernandes (2008), defende que a avaliação formativa na sua forma exemplar acontecerá ao longo do processo de ensino e aprendizagem e nunca poderá, terminantemente, ser usada para classificar.

O mesmo autor, baseando-se num conjunto de investigações realizadas com professores do ensino básico e secundário com o intuito de mostrar como é que os participantes organizavam as suas práticas de avaliação das aprendizagens e o que pensavam sobre o assunto, refere a ideia que se fica “é a de que a avaliação é mais diversificada, mais significativa do ponto de vista educativo e formativo.” (Fernandes, 2008, p. 90)

A função da avaliação formativa é então a de ajudar e melhorar. A este propósito o autor supra citado enfatiza que “a avaliação surge então como processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação.” (Fernandes, 2008, p. 90)

xii. O ensino e a aprendizagem numa orientação curricular

No contexto, anteriormente explicado, o aluno não é avaliado em referência a níveis alcançados pelos colegas ou em relação a uma norma, mas em relação aos objetivos e de acordo com critérios independentes dos resultados obtidos por outros. Para definir esses critérios e criar pontos de referência na progressão é necessário, na ótica de uma avaliação formativa bem estruturada, definir objetivos a atingir. A este propósito, Fernandes (2008), diz que uma formulação clara de objetivos são razões suficientes para mudar a avaliação. Segundo o mesmo autor existem três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação. Desenvolvimento das teorias de aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo, democratização do ensino.

Em relação à primeira razão, refere que a avaliação tem de contribuir para a motivação dos alunos na resolução dos problemas, tem de se centrar mais em estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

Sendo assim defende que é necessário “recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de informação; desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer; de analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos.” (Fernandes, 2008, p. 27)

Na segunda razão citando Shepard (2001), refere a chamada visão reformada do currículo, integrando os contributos das teorias construtivistas, cognitivas e socioculturais das aprendizagens. O mesmo autor enuncia alguns princípios que orientam esta visão curricular dos quais se listam.

“Todos os alunos podem aprender; Os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento; Independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todo; Todos os alunos são socializados nos discursos e nas práticas disciplinas académicas; Os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens; Os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada.” (Shepard, *cit. in* Fernandes, 2008, p. 29)

Fernandes (2008, p. 29) menciona que um currículo com este tipo de princípios, exige uma avaliação diferente. “As tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; Haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagem, e também, naturalmente com os produtos; A avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino aprendizagem; Os alunos participem ativamente nos processos de avaliação.”

Relativamente à terceira razão o mesmo autor refere que as mudanças e melhorias a introduzir nos sistemas educativos, tendo em vista a democratização, devem ser acompanhadas de esforços que permitam pensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens. Só assim se pode conseguir que as escolas respondam aos interesses e direitos das crianças (Fernandes, 2008).

Este exemplo curricular de ensino e aprendizagem implica a seleção de atividades ou experiências educativas, bem como a organização dos meios que comportam uma aprendizagem que siga a par da avaliação. Esta concepção determina que a avaliação não se constitui como um fim mas como um meio de aprendizagem, propósito este, que faz com que a avaliação formativa seja um dos pilares da arquitetura da escola inclusiva. A este respeito, Rodrigues (2001), Sim-Sim (2005), Fernandes (2008), enfatizam que o professor deve ser reflexivo na sua prática flexibilizando o currículo.

Correia (2010, p. 66) refere que “em linhas gerais, propicia-se um currículo adaptado às N.E.E, o que inclui a revisão dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoais e materiais). O desenho do currículo para aula de educação geral deve ser adaptado de modo a tentar promover comunidades inclusivas.” Assim, só desta forma serão reforçadas a autoestima e a colaboração entre todos.

xiii. Será que vale a pena a avaliação formativa?

Como já foi referido diversas vezes ao longo deste nosso estudo, a avaliação formativa respeita situações que ocorrem na aprendizagem escolar, área de influência e de ação do professor, onde o respetivo tipo de desempenho poderá, possivelmente, produzir alguns efeitos mais ou menos significativos.

As teorias interpretativas das causas do insucesso escolar assumem que um professor sério, interessado e atento não pode nem deve guardar-se no “arquivo da sua experiência profissional.” Efetivamente o professor deve ter a perceção de que os alunos são diferentes uns dos outros, quanto a comportamentos, gostos, saberes e interesses.

Para além das diferenças individuais, todo o professor deve estar atento às diferenças existentes entre grupos que preenchem as diferentes salas de aula.

De acordo com Cortesão (1993, p. 16) “grupos que divergem quanto à origem geográfica e cultural (serão semelhantes, por exemplo, os alunos do meio rural, do meio urbano, do meio piscatório?). Serão semelhantes os alunos com diferenças relativas ao nível económico de origem, serão idênticos quanto a gostos, saberes e motivações, por exemplo (e só mesmo a título de exemplo) e até dentro da mesma cidade os alunos de bairros residenciais cujos pais têm profissões liberais, dos alunos que são filhos de funcionários ou sobretudo daqueles cujos pais se encontram em situações marginais ou na prisão? Serão idênticos os seus interesses, formas de estudar, no seu comportamento e rendimentos alunos diferentes? Estas interrogações poderiam multiplicar-se.”

Todos os professores sabem que se trata de situações muito diferentes, umas mais fáceis, outras mais difíceis e o que acontece se recorrerem sempre à mesma forma de ensinar os seus alunos? Parece, portanto, evidente que é necessário pensar na possibilidade de oferecer, na sala de aula, e de aula para aula, formas diferenciadas de ensino. Pensar a avaliação formativa como suporte/alicerce do ensino diferenciado é usar um instrumento que poderá contribuir para que o professor possa ser, realmente, professor de um número muito maior de alunos (Rodrigues, 2001; Fernandes, 2008; Correia, 2010).

xiv. Práticas de avaliação formativa

Quando os professores abordam as questões relativas à avaliação, surgem reações aparentemente contraditórias porque nenhum professor informado pode negar que não se pode aceitar com indiferença que um número significativo de alunos não tenha êxito na escola, sobretudo se se trata da escolaridade obrigatória (Cortesão, 1996, *cit. in* Rodrigues, 2001). Por outro lado é, pelo menos interessante, a ideia de colher elementos

ao longo do processo ensino e aprendizagem, sobretudo se alguns alunos estão a experimentar dificuldades. Esses elementos podem contribuir para a compreensão do que se passa relativamente às situações ou experiências de aprendizagem que se lhes oferecem, no sentido de orientar o processo educativo, adequando-o aqueles alunos que o professor tem na sua presença.

Porém, apesar deste ajuste de princípios que se obtém dos professores relativamente às questões atrás mencionadas, surgem alguns problemas que os professores se deparam no dia-a-dia, nomeadamente de ordem pedagógica (Sim-Sim, 2005).

A este propósito, Correia (2010) também sustenta que os professores do ensino regular parecem não estar preparados para lidar com a diversidade de alunos nas salas de aula. Será que a prática da avaliação formativa é, para o professor, algo muito difícil, incompatível com as condições de trabalho que, geralmente, são más, e com um número de alunos demasiado grande; ou um processo complexo que vem exigir novos esforços e para o qual não tem sido dada qualquer formação; ou ainda mais uma coisa nova que vem complicar e aumentar o trabalho, já de si tão pesado para o professor?

Na verdade as condições de trabalho nem sempre são as melhores, mas também é verdade que há situações que dependem do corpo docente, que nem sempre atua de forma a diminuir esses problemas. Não é só necessário que o aluno esteja interessado nas aprendizagens que a escola propõe, como também que o professor esteja motivado e estimulado para realizar o seu trabalho com qualidade e dedicação.

É neste conhecimento do aluno que a prática da avaliação formativa poderá, por um lado, proporcionar alguns dados para enfrentar estes problemas, e por outro definir a forma de organização da sala e o modo de organizar o próprio processo de ensino e aprendizagem (Sim-Sim, 2005; Fernandes, 2008).

A este propósito, Ventura (2011) refere que a frequência da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem é um fator a não descurar.

A prática da avaliação formativa estabelece a necessidade de se recorrer a estratégias que estimulem ao máximo a comunicação e a interação entre aluno e professor. Ao tornar os alunos cúmplices na construção do processo de ensino e aprendizagem, o professor estimula-os, interessa-os, comunica com eles, o que contribui para que eles se interessem pelo que estão a fazer. É assim que, mesmo com dificuldade, o professor pratica a avaliação formativa.

A formação de professores a esse nível tem sido pouca, até porque é sempre insuficiente, visto que as situações a nível escolar estão sempre a mudar, principalmente a nível de legislação.

De facto, e conforme, Rodrigues (2001, p. 103) “a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola.”

A forma de encarar o processo educativo e a forma como ele se pode relacionar com o restante sistema social tem variado também muito. O professor tem, pois, necessidade de formação estruturada e facultada pelas autoridades competentes, mas os professores empenhados podem, pontualmente, organizar-se por iniciativa própria em torno de pequenos projetos de intervenção, reflexão e conseqüente formação.

Mudar a avaliação significa, provavelmente mudar de escola, romper com a norma de equidade formal que rege a avaliação certificativa; a avaliação formativa inscreve-se numa lógica de resolução de problemas, a articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino (Perrenoud *cit. in* Fernandes 2008).

O autor supramencionado refere que o facto da avaliação formativa estar ligada à diferenciação do ensino não é uma descoberta situada no campo das pedagogias de mestria que já constituíram um objeto de análise ao longo do estudo.

A avaliação formativa surge, então, como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de distinção das intervenções e dos meios pedagógicos e mesmo dos passos de aprendizagem ou ritmos de progressos ou ainda dos próximos objetivos (Sim-Sim, 2005).

Fernandes (2008, p. 65), considera que a avaliação formativa “é uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos.”

O autor supra mencionado também refere que a adoção da avaliação formativa será um processo de melhoria das aprendizagens e de democratização do sistema educativo português.

xv. Avaliação formativa como?

É de aceitar uma concepção de avaliação formativa rigorosa, no seu funcionamento, sem dúvida pontualmente eficaz, mas simultaneamente rígida, com mecanismo fechado em si mesmo, e de que o aluno é, muitas vezes, excluído, precisamente naquilo que a aprendizagem tem de mais rico, de mais formador e de mais fecundo? À apropriação não de um saber, mas da maneira de se apropriar dele poderia opor-se uma outra concepção mais fluida mas mais generosa e mais autonomizante. A avaliação formativa seria, então, a distanciação do aluno, em relação à própria aprendizagem, os vários feedbacks — por si determinados — que possa fazer, não só sobre a sua trajetória, mas também sobre o quadro em que se desenrola dando assim, de facto, lugar à

consciencialização pessoal dos objetivos, e das dificuldades, um sentido à própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento Perrenoud et al (*cit. in* Fernandes, 2008), consideram que a avaliação formativa muito centrada no feedback, é limitada.

Ainda nesta ótica Fernandes (2008, p. 67), sublinha que é necessário dar-lhe outra amplitude conceptual.

A avaliação provoca valor; e o valor da aprendizagem é algo bem diferente de verificar se se domina determinada quantidade de saberes ou competências.

Chegou então a altura de perguntar: avaliação formativa, mas em quê?

No sentido em que faz parte da aprendizagem, na medida em que compromete quem aprende, relativamente à sua aprendizagem, e não em relação a algo externo.

No fundo, a avaliação formativa consiste sempre, essencialmente, na questão de saber se determinada aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido. Mais do que medir se o valor da aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido. Mais do que medir o valor da aprendizagem é ela que faz e lhe concede o seu valor. Além disso, liga a aprendizagem a um contexto — único modo de evitar que se torne passageira.

Nesta perspectiva, a questão acerca do destinatário da avaliação, ou acerca do seu ator, obriga a uma resposta sem imprecisão; considerando que a aprendizagem, é do aluno, em primeiro lugar, na medida em que é para ele que é importante o sentido da aprendizagem. E é, igualmente, ele o único a poder dar ou descobrir um sentido para a aprendizagem.

Enfim, é evidente que o instrumento de avaliação deve ser, senão necessariamente, concebido, na sua totalidade, pelo menos assumido e integrado pelo aluno que deve

refletir bastante sobre ele para, através deste método interrogativo poder consciencializar-se da sua trajetória pessoal e dos seus efeitos.

Ferreira (2007, p. 69) diz “só diferenciando as estratégias de ensino, proporcionadas por uma avaliação formativa com função reguladora do processo de ensino aprendizagem, se torna possível gerir a diversidade.”

Assim, a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos.

Porém a quem compete avaliar? Neste âmbito, é necessário que para além da auto e heteroavaliação realizada por professores e alunos, outros intervenientes tomem parte nesta reflexão. E porque não a família?

xvi. O envolvimento das famílias no processo de avaliação

No contexto de uma avaliação voltada para o desenvolvimento dos alunos tendo em conta a individualidade e a diferenciação, as práticas de avaliação deverão ter em conta a individualidade e a diferenciação, as práticas de avaliação deverão ser familiares a todos os intervenientes no processo educativo. Porém, o sistema de avaliação quantitativa e os seus sucedâneos qualitativos são, assim, uma representação vulgar da escola. E isso é um ponto tranquilizador, que permite aos pais orientarem-se em relação ao sucesso/insucesso das aprendizagens que os filhos realizam em contexto escolar.

A avaliação é o laço mais constante entre a escola e a família. Está em contacto com o professor compreende melhor as dificuldades das crianças e assim podem interferir junto dela. Sendo um sistema de comunicação pobre não deixa de ter as suas vantagens porque: parece equitativo, parece racional é preciso e é bastante simples.

Mudar o sistema de avaliação conduz, inevitavelmente a privar uma boa parte dos pais dos seus pontos de referência habituais, criando mesmo, incertezas e angústias. Trata-se de um obstáculo importante à inovação pedagógica.

Porém Perrenoud (1993, p. 177), refere “este obstáculo não é insuperável, mas a mudança das práticas de avaliação num sentido mais formativo, qualitativo interativo passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança de representações, por uma reconstrução de um contacto tático entre a família e a escola.”

A escola sozinha não é capaz de resolver os problemas sociais, ela contribui para o processo de mudanças significativas, mas para que isso aconteça é importante esclarecer o papel da escola, dos pais e da comunidade.

Oliveira (2005, p. 181) diz “o professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela.” A escola é uma instituição que complementa a família. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

A este propósito, Freire (1999, p. 18), considera que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. Se a opção é progressista, se não se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz.”

A participação da família na escola tem sido alvo de discussão. Para Parolin (2007, p. 61) “a escola é uma instituição potencialmente socializadora.”

Correia (2010, p. 21) refere que “os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios.” O mesmo

autor sublinha ainda que as escolas devem envolver as famílias no processo educativo dos alunos.

Cabe lembrar que esta ação deverá ser participativa nos contextos educacionais:

Segundo Luck (2004, p. 5), “(...) é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos.”

É pois necessário, que existam relações de confiança, para que os pais compreendam que uma avaliação, mais formativa, é posta em prática a pensar no interesse dos seus filhos. Se o diálogo for quebrado entre a escola e a família há razões e oposições por parte dos pais. A mudança pode ser travada por esta simples e única razão.

III — Estudo Empírico

1. Metodologia

i. Identificação do Problema de Investigação e sua justificação

Boavida (1996), numa investigação submetida ao tema: “Concepções e Práticas Avaliativas de Professores do 1.º Ciclo”, averiguou que os professores deste grau de ensino concebiam a avaliação como um processo contínuo que permite regular o ensino/aprendizagem. Porém, confirmou a incoerência entre concepções e práticas, sendo esta atribuída à dificuldade que os professores têm, face à complexidade das atividades em sala de aula, de garantir um ensino que esteja em simultaneidade com as suas concepções. Sendo assim, o contexto pode influenciar as concepções dos professores e afeta as suas práticas.

Posto isto, e depois de várias pesquisas e leituras, tendo-se verificado a deficiente atenção dada ao tema da avaliação formativa em contexto inclusivo, a principal questão que se quer ver respondida é:

— Será que crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), na sala de aula, condicionam as concepções e as práticas de avaliação dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

ii. Objetivos do estudo

O objetivo pretendido com este trabalho é aumentar o conhecimento científico disponível quanto às atitudes, dificuldades que enfrentam e práticas de avaliação que utilizam em contexto de inclusão, os professores do 1.º Ciclo (professores do ensino regular e professores do ensino especial), na ótica do pressuposto defendido por Alarcão (1996), de que as teorias que sustentam as práticas e com as quais os professores se identificam não correspondem às práticas que realizam. Pretende-se dar assim uma contribuição para a melhoria da educação inclusiva.

iii. Objetivos específicos

Nesta perspetiva, apresentam-se de seguida os objetivos específicos que daquele emergem:

- Conhecer as atitudes dos professores do Primeiro Ciclo (Professores de Ensino Regular e de Ensino Especial) face à inclusão dos alunos com N.E.E.
- Averiguar quais as estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação que privilegiam.
- Conhecer as dificuldades e constrangimentos que parecem influenciar as concepções e as práticas dos professores do Primeiro Ciclo (professores de Ensino Regular e de Ensino Especial) no domínio da inclusão.
- Identificar a importância dada à formação de professores para o sucesso da escola inclusiva;

iv. Formulação das hipóteses

O levantamento de hipóteses num trabalho de investigação implica uma reestruturação de todo o conhecimento adquirido, através de investigadores que se debruçaram sobre a temática escolhida e das suas publicações, mas também da atitude científica do investigador, que deve ser altamente crítica, e da sua capacidade de formular questões que possibilitem apontar para outros caminhos.

A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação e segundo Quivy e Campenhout (1998, p. 111) “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”, referindo ainda que qualquer hipótese “(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida.” (Idem p. 120)

Perante uma infinidade de afirmações que foi possível recolher, surgiu a necessidade de adotar critérios de seleção e escolher as hipóteses, que, numa abordagem quantitativa serão confrontadas e testadas com os dados a recolher. Face à antecedente pergunta de partida levantou-se o seguinte corpo de hipóteses:

- **Hipótese 1 — Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Regular quando comparados com os professores do 1.º Ciclo de Educação Especial têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.**
- **Hipótese 2 — Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.**

- **Hipótese 3 — Os professores consideram que a avaliação diagnóstica e a formativa são as que melhor servem os objetivos da inclusão.**

- **Hipótese 4 — Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. têm opiniões diferentes sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E.**

- **Hipótese 5 — Os professores do ensino regular têm opiniões diferentes dos professores do ensino especial sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E**

No final do estudo, através da análise dos resultados obtidos, verificou-se quais destas hipóteses estão confirmadas ou infirmadas.

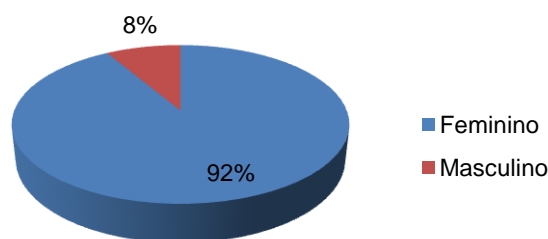
v. Sujeitos de Investigação

A amostra deste estudo incidiu em profissionais de educação, mais propriamente professores titulares e professores de ensino especial, a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da ilha de S. Miguel, nos Açores. Apesar de se ter enviado o questionário via on-line para todas as escolas da ilha, através do programa survey monkey responderam

ao questionário 107 professores, dos quais 74 (71,8%) do ensino regular e 29 (28,2%) de educação especial.

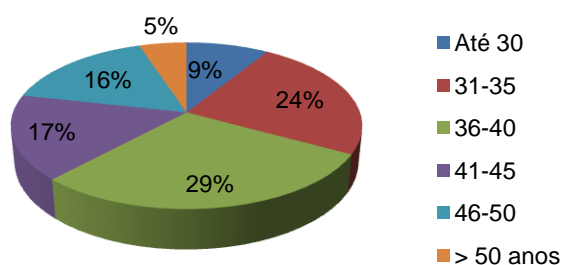
Em termos de distribuição por género predominam as professoras (92,0%). O género feminino está muito mais representado que o género masculino, na medida em que muitos dos sujeitos são professores e existem, em Portugal, muito mais docentes de género feminino do que masculino, (INE, 2007).

Gráfico 1 – Género



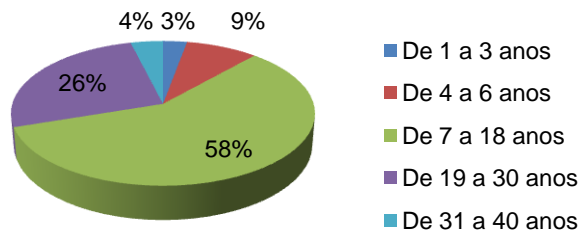
A média de idades é de 39,4 anos ($dp=6,6$ anos), o professor mais novo tem 27 anos e o mais velho 55 anos. O escalão etário mais representado é o escalão 36–40 anos (29,1%).

Gráfico 2 – Escalões etários



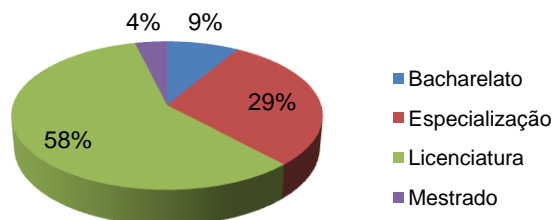
Relativamente ao tempo de serviço, o escalão 7–18 anos de tempo de serviço compreende 58,3% do total de professores.

Gráfico 3 – Anos de serviço



No que se refere à escolaridade, 58,0% têm uma licenciatura, 29,0% uma especialização e 9,0% o bacharelato.

Gráfico 4 – Escolaridade



vi. Opções metodológicas

Uma investigação é, por definição “Algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy e Campenhoudt, 1998)

O estudo foi desenvolvido numa perspetiva quantitativa através de um questionário.

Os questionários consistem em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas, sobre qualquer ponto que interesse os investigadores (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são, normalmente, pré-codificadas, de tal forma, que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas repostas entre as que lhe são formalmente propostas. (Quivy e Campenhoudt, p. 190)

Na realidade, este método tem como principais vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação e pelo facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto de entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método. (Quivy e Campenhoudt, p. 191)

É de realçar que este método pode ser aplicado a um número elevado de indivíduos, dispersos geograficamente, porque é um método barato e de simples tratamento, salvo no caso de perguntas abertas uma vez que tem de haver uma análise de conteúdo.

No entanto este método tem também certas limitações tais como, a superficialidade das respostas, a individualização dos entrevistados e o carácter relativamente frágil de credibilidade do dispositivo (Quivy e Campenhoudt, 1998). Também se sabe que os questionários são de maior comodidade de aplicação, mas as repostas podem ser falsas, para além disso podem ser respondidos por outras pessoas e também pode não se obter as respostas de todos os questionários que foram entregues, a taxa de retorno tende a ser baixa. Ora, tendo em conta estas dificuldades, procurou-se na elaboração dos questionários fazer perguntas claras de forma a não suscitar dúvidas nos participantes.

vii. Procedimentos e instrumentos de recolha e análise da informação

Numa primeira fase procurou-se investigar o que a teoria transmite sobre a problemática em estudo.

Numa segunda fase, procedeu-se à recolha de dados, que constituem o núcleo central do estudo, recorrendo, para o efeito, aos questionários (escala de Lickert).

Nos questionários realizados aos professores privilegiou-se a modalidade de questões fechadas, por serem de mais rápido preenchimento, por os inquiridos aderirem mais rapidamente a este tipo de questionário.

Por uma questão de sistematização pode dizer-se que as questões podem agrupar-se do seguinte modo:

- Incluem questões de âmbito sociodemográfico (idade, género, n.º de anos de serviço, formação académica... entre outros).
- Uma questão onde os respondentes teriam de dizer que tipo de dificuldades tinham os alunos.
- Uma questão de três opções para que os respondentes assinalassem que tipo de avaliação privilegiam.
- Uma série de questões fechadas de opinião segundo a Escala de Atitudes, sobre a avaliação na escola inclusiva. A Escala de Atitudes será a de tipo Likert, de 5 posicionamentos possíveis, (1 — Discordo Totalmente; 2 — Discordo Parcialmente; 3 — Concordo parcialmente e 4 — Concordo Totalmente, 5 — Não Concordo nem Discordo, 6 — Não sabe/Não responde), das quais os indivíduos devem seleccionar apenas uma.

— Uma série de questões de resposta fechada, com sete opções de resposta (polarizadas entre o 1 a menos importante e a 7 a mais importante) sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E.

Antes da aplicação do questionário foi explicada a sua finalidade e garantida a total confidencialidade de todas as respostas.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows.

Finalmente foi feita a confrontação com os resultados da revisão da literatura, procurando evidenciar concordâncias, desvios e paradoxos, através da discussão dos mesmos.

Estes procedimentos potenciam a possibilidade de encontrar um leque diversificado de ideias e opiniões e ainda a construção de conhecimentos mais sólidos sobre esta temática, garantindo maior credibilidade ao processo conduzido e às conclusões formuladas.

Para aplicação do questionário foi pedida a autorização aos Conselhos Executivos das Básicas da ilha de S. Miguel para que fosse possível a colaboração por parte dos professores, no preenchimento dos questionários. Os questionários foram enviados e preenchidos através do programa surveymonkey.

viii. Validação dos instrumentos

O questionário foi elaborado no âmbito do presente estudo após uma minuciosa pesquisa bibliográfica acerca da problemática em causa. Para ser validado foi entregue a dez professores doutores especialistas na área e a consistência interna foi obtida através do SPSS com Alfa de Cronbach.

Posteriormente o questionário foi também objeto de aplicação piloto.

Realizaram-se pré-testes, aplicados a 16 professores, escolhidos de forma aleatória. Pretendeu-se com este procedimento verificar a sua aplicabilidade, a existência de dúvidas quanto à interpretação das questões (clareza, precisão dos termos, apresentação...) e quanto ao tipo de resposta a dar.

Após isso explicitou-se o objetivo do encontro: recolher informação sobre a estrutura formal do instrumento de avaliação utilizado tendo sido de seguida, levada a cabo uma discussão onde se evitou interromper as intervenções dos elementos participantes garantindo a capacidade das suas contribuições e realizando uma observação da sequência dos seus comentários que foram anotados e se apresentam em seguida.

Os professores envolvidos neste estudo preliminar consideraram que o número excessivo de perguntas poderia ser desmotivador ao gastar muito tempo no preenchimento do inquérito.

Os participantes sugeriram ainda que alguns vocábulos poderiam ser objeto de má interpretação por parte dos respondentes, sugerindo a sua simplificação.

Perante estas valiosas recomendações e uma reanálise pormenorizada do questionário, efetuou-se o aperfeiçoamento do instrumento de trabalho.

Contudo, é importante referir que os indivíduos aos quais foi aplicado o pré-teste não fizeram parte do grupo de inquiridos da amostra sobre a qual se realizou a recolha e a análise de resultados.

ix. Fidelidade

Para o cálculo da fidelidade recorreu-se ao método de consistência interna da escala de atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E. Foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. O valor encontrado foi de 0,664 (fraco, mas aceitável). Este valor não melhoraria significativamente se alguma das questões que compõem a escala fosse eliminada, conforme se pode observar na tabela n.º 7 (Alfa da escala se item eliminado).

Tabela 6 — Consistência interna

Alpha de Cronbach	Nº de itens
,664	30

Tabela 7 — Estatísticas item-total

	Média da escala se item eliminado	Variância da escala se item eliminado	Correlação item-total corrigida	Alfa da escala se item eliminado
P_01	94,83	31,134	-,006	,673
P_02	95,58	29,302	,272	,651
P_03	95,88	30,392	,177	,659
P_04	95,40	28,397	,316	,645
P_05	95,37	31,027	-,001	,674
P_06	94,42	30,005	,156	,660
P_07	95,01	28,780	,295	,648
P_08	94,93	29,512	,178	,659
P_09	94,93	31,710	-,095	,680
P_10	94,22	30,612	,123	,662
P_11	94,21	29,572	,322	,649
P_12	94,20	29,983	,229	,655
P_13	94,84	30,424	,027	,678
P_14	95,84	31,720	-,096	,677
P_15	95,25	29,025	,239	,653
P_16	94,30	28,763	,390	,642
P_17	94,17	29,640	,385	,648
P_18	94,42	28,708	,372	,642
P_19	94,23	29,607	,323	,649
P_20	94,39	28,878	,310	,647
P_21	95,47	30,076	,097	,667
P_22	94,48	29,153	,308	,648
P_23	94,77	28,772	,327	,645
P_24	94,52	28,582	,401	,640
P_25	94,40	28,573	,355	,643
P_26	94,23	29,761	,219	,655
P_27	95,29	29,265	,182	,659

Escola inclusiva: Conceções e práticas de avaliação formativa dos professores do 1.º Ciclo

P_28	94,21	29,814	,293	,652
P_29	94,24	30,338	,171	,659
P_30	94,60	29,716	,122	,666

IV — Apresentação e Discussão de Resultados

1. Resultados

Neste tópico, procede-se a uma apresentação dos resultados globais.

Uma percentagem muito elevada dos professores indica já ter tido ou ter atualmente alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas (94,2%). Apenas 6 professores (5,8%) indicam que nunca tiveram alunos com N.E.E.

Tabela 1 — Alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	98	91,6	94,2	94,2
Não	6	5,6	5,8	100,0
Total	104	97,2	100,0	
System	3	2,8		
Total	107	100,0		

A tabela n.º 2 evidencia os domínios em que os alunos tinham dificuldades. A maioria tinha dificuldades no domínio cognitivo (26,9%),

Tabela 2 — Domínios

	Frequência	Porcentagem
Autismo, deficiência mental	1	1,3
Autistas	1	1,3
Cognitivo	21	26,9
Cognitivo e comportamental	1	1,3
Cognitivo e comunicacional	1	1,3
Cognitivo e motor	8	10,3
Cognitivo e motor, personalidade e emocional e Linguagem	2	2,6
Cognitivo, autismo, asperger, psicose	1	1,3
Cognitivo, comunicacional, sensorial e emocional	1	1,3
Cognitivo, emocional	1	1,3
Cognitivo, motor e comunicacional	1	1,3
Cognitivo, personalidade, emocional e motor	1	1,3
Cognitivo, défice de concentração	1	1,3
Cognitivo/ Motor, Linguagem, Personalidade/Emocional	2	2,6
Cognitivo; dislexia; emocional	1	1,3
Def. mental trissomia	1	1,3
Dificuldades de aprendizagem	8	10,3
Dislexia	2	2,6
Dislexia, atenção/concentração, comportamento	1	1,3
E. especial	1	1,3
Ensino especial	9	11,5
Multideficiência	1	1,3
Nas áreas intelectuais e motoras	1	1,3
Paralisia, cognitivo	1	1,3
Paralisia	1	1,3
Paralisia, hiperatividade com défice de atenção	1	1,3
Português e matemática	1	1,3
Problemas de aprendizagem	1	1,3
Regime de Educação Especial	1	1,3
Regime Educativo Especial	1	1,3
Síndrome de down	1	1,3
Socioeducativo	1	1,3
Trissomia 21, paralisia cerebral	1	1,3

As respostas dos professores à escala de atitudes face à avaliação na escola inclusiva podem ser apreciadas na tabela n.º 3. Nela se evidencia em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). A questão que motivou um maior número de concordâncias foi ***Gosto de tentar novas práticas de ensino pedagógico*** (85,0%) enquanto a que motivou maior discordância foi ***um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos que os seus colegas de turma*** (87,7%).

Tabela 3 — Atitudes face à avaliação na escola inclusão

		1	2	3	4	NC/ND	Total
1 – Os alunos com N.E.E devem ser incluídos nas turmas regulares.	Freq.		10 9,3	65 60,7	31 29,0	1 ,9	107 100,0
2 – Os alunos com rendimento escolar fraco influenciam negativamente o sucesso escolar dos bons alunos.	Freq.		62 57,9	37 34,6	8 7,5		107 100,0
3 – Um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos que os seus colegas de turma.	Freq.		93 87,7	11 10,4	1 ,9	1 ,9	106 100,0
4 – Os alunos com N.E.E só deveriam ter aulas com professores especializados do ensino especial.	Freq.		53 49,5	36 33,6	18 16,8		107 100,0
5 – Uma criança com problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular.	Freq.		46 43,0	51 47,7	9 8,4	1 ,9	107 100,0
6 – Um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender conteúdos diferentes dos seus colegas de turma.	Freq.		10 9,3	25 23,4	72 67,3		107 100,0
7 – Uma criança com problemas de aprendizagem aprende mais numa classe especial e com mais apoio	Freq.		23 21,7	57 53,8	26 24,5		106 100,0
8 – As crianças desenvolvem mais as suas competências quando as turmas são homogéneas.	Freq.		20 18,7	52 48,6	35 32,7		107 100,0
9 - Acho certo que os alunos com e sem necessidades educativas tenham aulas conjuntamente.	Freq.		15 14,2	65 61,3	25 23,6	1 ,9	106 100,0
10 – As minhas aulas são planificadas de forma diversificada tendo em conta os processos de aprendizagem dos alunos.	Freq.		1 1,0	21 20,0	82 78,1	1 1,0	105 100,0
11 – As dificuldades dos alunos perante as aprendizagens exigem a formulação de currículos próprios.	Freq.		3 2,8	15 14,0	88 82,2	1 ,9	107 100,0

Escola inclusiva: Conceções e práticas de avaliação formativa dos professores do 1.º Ciclo

12 – Sem a elaboração delineada PEI, os alunos com N.E.E veem as suas necessidades comprometidas.	Freq.	3	12	89	3	107
		2,8	11,2	83,2	2,8	100,0
13 – Tenho dificuldade em planificar e gerir atividades com crianças que não têm o mesmo nível e ritmo de aprendizagem.	Freq.	30	24	51	1	106
		28,3	22,6	48,1	,9	100,0
14 – Os seus alunos com necessidades educativas especiais, integram o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	Freq.	92	7	7		106
		86,8	6,6	6,6		100,0
15 – Sinto-me suficientemente capaz para trabalhar com uma grande variedade de alunos.	Freq.	43	46	18		107
		40,2	43,0	16,8		100,0
16 – A existência de medidas legislativas para regular a avaliação de alunos com N.E.E é fundamental.	Freq.	5	17	84		106
		4,7	16,0	79,2		100,0
17 – Gosto de tentar novas práticas de ensino pedagógico.	Freq.	2	13	91	1	107
		1,9	12,1	85,0	,9	100,0
18 – A avaliação baseada no currículo próprio fomenta sucesso educativo.	Freq.	3	39	61	2	105
		2,9	37,1	58,1	1,9	100,0
19 – Os alunos com necessidades educativas especiais têm competências de aprendizagem.	Freq.	3	17	85		105
		2,9	16,2	81,0		100,0
20 – Para proceder a uma avaliação diferenciada a alunos com N.E.E necessito de formação específica.	Freq.	8	18	81		107
		7,5	16,8	75,7		100,0
21 – Tenho conhecimento de instrumentos de avaliação adequados e aferidos para alunos com N.E.E.	Freq.	64	26	15	1	106
		60,4	24,5	14,2	,9	100,0
22 – Utilizo critérios de avaliação diferenciada tendo em conta as necessidades educativas dos alunos.	Freq.	6	38	62		106
		5,7	35,8	58,5		100,0
23 – Utilizo a avaliação como estratégia de ensino/aprendizagem.	Freq.	14	53	35		103
		13,6	51,5	34,0	1,0	100,0
24 – Na minha prática educativa crio currículos próprios para os alunos com N.E.E.	Freq.	6	44	56		106
		5,7	41,5	52,8		100,0
25 – O currículo deveria dar instruções mais específicas no que respeita à avaliação dos alunos com N.E.E.	Freq.	7	24	74	1	106
		6,6	22,6	69,8	,9	100,0
26 – A legislação muda tantas vezes que sinto dificuldade em estar atualizado (a).	Freq.	6	12	86	2	106
		5,7	11,3	81,1	1,9	100,0
27 – A avaliação sumativa é importante porque permite estabelecer as comparações dos resultados das aprendizagens.	Freq.	53	33	20	1	107
		49,5	30,8	18,7	,9	100,0
28 – O equipamento, no que respeita a materiais de apoio a professores e para alunos com N.E.E, deveria ser melhor.	Freq.	2	15	90		107
		1,9	14,0	84,1		100,0

29 – Na turma onde leciono há uma boa relação professor-aluno.	Freq.	1	23	82	1	107
		,9	21,5	76,6	,9	100,0
30 – Embora tendo nas salas de aula alunos com N.E.E, os professores valorizam mais o resultado que o processo.	Freq.	18	30	52	4	104
		17,3	28,8	50,0	3,8	100,0

Legenda: 1 — discordo totalmente 2 — discordo parcialmente 3 — concordo parcialmente 4 — concordo totalmente NC/ND — não concordo nem discordo

Quando inquiridos sobre qual a forma de avaliação que melhor serve os objetivos da inclusão os docentes indicam em primeiro lugar a avaliação formativa (78,5%), seguida da avaliação diagnóstica (17,8%). A avaliação sumativa só reúne 3,7% das preferências.

Tabela 4 — Avaliação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Avaliação diagnóstica	19	17,8	17,8	17,8
Avaliação Formativa	84	78,5	78,5	96,3
Avaliação Sumativa	4	3,7	3,7	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Os docentes consideram que as principais preocupações e dificuldades que enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E são a formação específica, a gestão pedagógica e os equipamentos e recursos.

Tabela 5 — Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Processo de avaliação dos alunos	1	7	3,59	2,160
Planeamento curricular	1	7	3,60	1,383
Organização de atividades	1	7	4,18	1,487
Relação pedagógica	1	7	3,50	2,325
Equipamento e recursos	1	7	4,51	1,888
Formação específica	1	7	5,04	1,831
Gestão pedagógica	1	7	5,02	1,856

i. Verificação das hipóteses

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam utilizaram-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. No entanto sempre que se encontraram diferenças significativas para um nível de significância (α) $\leq 0,10$ estas foram devidamente comentadas. Para testar as hipóteses n.º 1, 2, 4 e 5 usou-se o teste de Mann-Whitney dado se estar a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo ordinal. Para facilidade de interpretação apresenta-se as estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

Na hipótese n.º 3 usou-se o teste do qui-quadrado de independência pois se testa a diferença de proporções.

Hipótese 1 — Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Regular quando comparados com os professores do 1.º Ciclo de Educação Especial têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas. O grupo de ensino a que pertencem os professores não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Tabela 8 — Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig
P_01	1030,000	1465,000	-,365	,715
P_02	1064,000	3839,000	-,076	,939
P_03	947,000	3648,000	-1,430	,153
P_04	1008,000	1443,000	-,522	,602
P_05	909,000	1344,000	-1,334	,182
P_06	1067,000	3842,000	-,054	,957
P_07	991,000	3692,000	-,553	,580
P_08	1024,000	3799,000	-,392	,695
P_09	1035,000	1470,000	-,201	,840
P_10	958,000	3586,000	-,886	,375
P_11	1037,000	1472,000	-,400	,689
P_12	1028,500	1463,500	-,505	,613
P_13	1042,500	1477,500	-,129	,897
P_14	1012,000	1447,000	-,577	,564
P_15	896,500	3671,500	-1,404	,160
P_16	1011,000	3712,000	-,510	,610
P_17	1049,500	3824,500	-,274	,784
P_18	1016,500	3644,500	-,237	,813
P_19	1030,000	1465,000	-,152	,879
P_20	1013,000	1448,000	-,596	,551
P_21	976,000	3677,000	-,707	,479
P_22	848,000	3623,000	-1,613	,107
P_23	948,000	3433,000	-,570	,568
P_24	950,500	3651,500	-,912	,362
P_25	912,500	1347,500	-1,357	,175
P_26	1004,500	1439,500	-,604	,546

P_27	986,000	1421,000	-,697	,486
P_28	1052,500	1487,500	-,239	,811
P_29	963,000	3738,000	-1,083	,279
P_30	928,500	1306,500	-,480	,631

Analisando os resultados obtidos da segunda hipótese:

Hipótese 2 — Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas. Ter ou já ter tido alunos com N.E.E. não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Tabela 9 — Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig
P_01	243,500	264,500	-,807	,420
P_02	257,500	5108,500	-,584	,559
P_03	278,500	5031,500	-,306	,760
P_04	252,000	5103,000	-,641	,522
P_05	247,500	5098,500	-,718	,473
P_06	283,000	5134,000	-,184	,854
P_07	286,000	307,000	-,078	,938
P_08	294,000	315,000	,000	1,000
P_09	268,000	289,000	-,370	,711
P_10	275,500	4931,500	-,254	,800
P_11	290,000	5141,000	-,085	,932
P_12	240,000	261,000	-1,171	,242
P_13	274,500	5027,500	-,250	,802
P_14	232,000	5083,000	-,335	,738
P_15	236,500	5087,500	-,868	,385
P_16	241,500	5092,500	-,077	,939
P_17	229,000	250,000	-1,530	,126
P_18	202,000	217,000	-,725	,468
P_19	191,000	206,000	-1,180	,238

P_20	276,000	297,000	-,332	,740
P_21	276,500	5029,500	-,232	,816
P_22	263,000	5016,000	-,456	,648
P_23	277,500	4837,500	-,119	,905
P_24	222,000	5073,000	-,400	,689
P_25	215,000	5066,000	-,572	,567
P_26	242,500	5093,500	-,056	,956
P_27	205,000	5056,000	-1,349	,177
P_28	294,000	315,000	,000	1,000
P_29	222,000	5073,000	-1,372	,170
P_30	191,500	4847,500	-,824	,410

Hipótese 3 — Os professores consideram que a avaliação diagnóstica e a formativa são as que melhor servem os objetivos da inclusão.

A proporção de docentes que considera que a formativa é a que melhor serve os objetivos da inclusão é mais elevada nos docentes do ensino regular (79,7% vs 72,4%) embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $\chi^2 (2) = 1,197, p=0,550$.

Tabela 10 — Testes do Qui-quadrado

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,197	2	,550
Likelihood Ratio	1,100	2	,577
Fisher's Exact Test	1,492		,514
N of Valid Cases	103		

Tabela 11 — Docência vs avaliação

		Docência		
		ensino regular	educação especial	Total
Avaliação diagnóstica	Freq.	13	6	19
	% Avaliação	68,4%	31,6%	100,0%
	Docência	17,6%	20,7%	18,4%
	% do total	12,6%	5,8%	18,4%
Avaliação Formativa	Freq.	59	21	80
	% Avaliação	73,8%	26,3%	100,0%
	Docência	79,7%	72,4%	77,7%
	% do total	57,3%	20,4%	77,7%
Avaliação Sumativa	Freq.	2	2	4
	% Avaliação	50,0%	50,0%	100,0%
	Docência	2,7%	6,9%	3,9%
	% do total	1,9%	1,9%	3,9%
Total	Freq.	74	29	103
	% Avaliação	71,8%	28,2%	100,0%
	Docência	100,0%	100,0%	100,0%
	% do total	71,8%	28,2%	100,0%

Hipótese 4 — Da análise dos resultados da quarta hipótese, “Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E têm opiniões diferentes sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E”

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 12 — Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig
Avaliação	229,000	4885,000	-,860	,390
Planeamento	232,500	4792,500	-,777	,437
Organização	230,500	4790,500	-,113	,910
Relação	206,000	4301,000	-,998	,318
Equipamento	126,500	4497,500	-1,100	,271
Formação	146,000	167,000	-1,945	,052 **
Gestão	103,000	124,000	-2,669	,008 *

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Formação, $Z=-1,945$, $p=0,052$, os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. consideram-na uma preocupação mais importante do que os professores que nunca tiveram alunos com N.E.E. (5,19 vs 3,50).

Gestão, $Z=-2,669$, $p=0,008$, os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. consideram-na uma preocupação mais importante do que os professores que nunca tiveram alunos com N.E.E. (5,14 vs 3,17).

Tabela 13 — Estatísticas descritivas

	Alunos NEE	N	Média	Desvio padrão
Avaliação	Sim	96	3,51	2,132
	Não	6	4,17	2,041
Planeamento	Sim	95	3,55	1,390
	Não	6	4,00	1,265
Organização	Sim	95	4,17	1,534
	Não	5	4,20	,837
Relação	Sim	90	3,49	2,289
	Não	6	4,50	2,811
Equipamento	Sim	93	4,51	1,863
	Não	4	5,25	2,872

Formação	Sim	91	5,19	1,770
	Não	6	3,50	1,975
Gestão	Sim	93	5,14	1,791
	Não	6	3,17	1,835

Hipótese 5 — Os professores do ensino regular têm opiniões diferentes dos professores do ensino especial sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E

Encontraram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 14 — Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
Avaliação	674,500	1080,500	-2,700	,007 *
Planeamento	985,500	1391,500	-,178	,858
Organização	856,000	3484,000	-,935	,350
Relação	703,000	3188,000	-1,231	,218
Equipamento	884,000	1235,000	-,219	,827
Formação	682,500	3097,500	-2,077	,038 *
Gestão	946,500	1324,500	-,099	,921

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Avaliação, $Z=-2,700$, $p=0,007$, os professores de educação especial consideram-na uma preocupação menos importante do que os professores do ensino regular (2,61 vs 3,92).

Formação, $Z=-2,077$, $p=0,038$, os professores de educação especial consideram-na uma preocupação mais importante do que os professores do ensino regular (5,74 vs 4,81).

Tabela 15 — Estatísticas descritivas

	Docência	N	Média	Desvio padrão
Avaliação	Professor do ensino regular	73	3,92	2,197
	Professor de educação especial	28	2,61	1,750
Planeamento	Professor do ensino regular	72	3,57	1,392
	Professor de educação especial	28	3,57	1,230
Organização	Professor do ensino regular	72	4,06	1,383
	Professor de educação especial	27	4,37	1,757
Relação	Professor do ensino regular	70	3,27	2,340
	Professor de educação especial	24	3,88	2,232
Equipamento	Professor do ensino regular	70	4,53	1,831
	Professor de educação especial	26	4,31	2,074
Formação	Professor do ensino regular	69	4,81	1,927
	Professor de educação especial	27	5,74	1,347
Gestão	Professor do ensino regular	71	5,06	1,812
	Professor de educação especial	27	5,00	1,961

2. Discussão dos resultados

Analisando os resultados obtidos e retomando a questão de partida desta investigação “*Será que crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), na sala de aula, condicionam as concepções e as práticas de avaliação dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico?*” estruturam-se as hipóteses com a finalidade de responder à questão de partida.

Hipótese 1 — Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Regular quando comparados com os professores do 1.º Ciclo de Educação Especial têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas. O grupo de ensino dos docentes não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E. na sala de aula, como se pode verificar na tabela 8.

A este propósito verifique-se a diferença dos resultados antecedentes face a estas conclusões.

Numerosas investigações demonstraram que os professores de educação regular se percebem como não sendo capazes de ensinar crianças com dificuldades, mencionando baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao contrário dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores do ensino regular na situação de turmas inclusivas (Minke et al., 1996).

Também Correia (2010, p. 78) refere que “os professores de ensino regular em muitas circunstâncias não se percebem como preparados e não estão para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos.”

Os dados da amostra presentes na tabela n.º 3 apontam no sentido do modelo de educação inclusiva vigente na ilha de S. Miguel ser muito valorizado, tanto pelos professores do Ensino Regular, como do Ensino Especial, pois cerca de 94% dos professores interrogados, através de questionário (tabela n.º 1), indica já ter tido ou ter atualmente alunos com N.E.E nas suas turmas. Os docentes mostram-se flexíveis, dando especial atenção às necessidades dos seus alunos, e cerca de 85% dos inquiridos (item

17 da tabela n.º 3) estão abertos para novas práticas pedagógicas. Autores como Karagiannis e Stainback (1999, p. 21) sublinham que “a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.”

Como se pode verificar os professores da amostra situam-se num valor de concordância total em relação à planificação de diferentes estratégias e de avaliação dos seus alunos de acordo com as suas individualidades (tabela n.º 3).

Tendo em vista essa meta, Beyer (2006, p. 76), acrescenta que “o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.”

De facto, a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno com necessidades educativas especiais, mas que atenda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe, requer a adaptação do ensino que, entre outros aspetos, significa colocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta.

Nesta mesma perspectiva, Azevedo e Cunha (2008, p. 68) advertem sobre a importância do trabalho participativo no processo educacional inclusivo referindo-se a “(...) momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino–aprendizagem.”

No âmbito dos conteúdos lecionados a percepção dos professores é de concordância total, quanto à criação de currículos próprios para alunos com dificuldades de aprendizagem. A opinião também é unânime em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem que devem aprender conteúdos diferentes dos seus colegas da turma (tabela n.º 3).

A este propósito, a professora Ângela Soligo, do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas, em entrevista ao jornal “*Nova Escola*”, refere, que a escola é o espaço em que todas as crianças devem ter as mesmas possibilidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes. É fundamental parar de privilegiar determinadas qualidades. O aluno mais rápido pode não ser melhor que o mais lento.

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que nas escolas existe uma boa relação professor–aluno. O grupo de ensino não influencia a atitude dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. Os dados recolhidos através deste projeto permitem afirmar que o corpo docente inquirido apresenta uma estrutura caracterizada por atitudes de abertura perante a escola inclusiva: uma grande percentagem de professores afirma já ter tido ou ter atualmente alunos com N.E.E (tabela n.º 2) e afirma que existem alguns facilitadores da educação inclusiva, enquanto repostas adequadas no sistema educativo, como é o caso de programas educativos individuais para alunos com N.E.E e da avaliação dos alunos com N.E.E baseada no currículo próprio, opções com que uma grande parte da amostra concorda totalmente (tabela n.º 3).

Nesta senda e segundo o Decreto-Lei 319/91 o regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino–aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (art.º 2.º ponto 1). Neste contexto, pode afirmar-se que o Ensino Especial se rege por alguns princípios dos quais se destaca o que prevê

que as escolas se ajustem a todas as crianças, independentemente das suas limitações sejam elas físicas, sociais, linguísticas ou de outra natureza.

Ao mesmo tempo, verifica-se que ainda existem alguns obstáculos que condicionam a educação inclusiva, conforme os resultados obtidos. Uma grande percentagem (60,4%) dos professores, afirma não ter conhecimentos sobre instrumentos de avaliação adequados e aferidos para alunos com N.E.E. Sublinham ainda (81,1%), que a legislação muda tão frequentemente que sentem dificuldades em estar atualizados e mencionam também, (84,1%), que o equipamento de apoio educativo deveria ser melhor (tabela n.º 3). A este respeito verifique-se no Decreto-Lei 319/91 o artigo 2.º n.º 2: “As adaptações para alunos com N.E.E podem traduzir-se nas seguintes medidas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial.”

Em suma, na sua maioria, no que concerne às atitudes face à educação inclusiva, observa-se que os professores inquiridos assumem atitudes favoráveis face à inclusão dos alunos com N.E.E. À partida, estes seriam dados esperados se se atender a que, na grande maioria, os professores que fazem parte deste estudo pertencem ao género feminino e estudos anteriormente realizados sugerem que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão destes alunos do que os do género masculino (Forlin et al., 2007). Embora a influência do sexo não tivesse sido testada, os resultados obtidos vão no sentido dos identificados na revisão da literatura, quanto à prevalência de atitudes favoráveis à inclusão da parte das professoras.

Analisando os resultados obtidos da segunda hipótese:

Hipótese 2 — Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E. têm atitudes diferentes face à inclusão de alunos com N.E.E.

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas. Ter ou já ter tido alunos com N.E.E. não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E. (tabela 9).

No entanto e a este respeito, autores como Elliott (2008, p. 52) no âmbito da disciplina de Educação Física, demonstram que “há uma relação entre a atitude do professor perante a Inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo que os professores com uma atitude mais benéfica conferem mais oportunidades de participação em meios organizados, são mais atenciosos e têm expectativas mais altas perante o desempenho motor de todos os seus alunos”, premissa que Ainscow (1998, p. 28) vem fortalecer quando afirma que “muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos”. Apesar de serem incontestáveis as exigências que se colocam aos professores na sua missão de ensinar, harmonizar um currículo com as necessidades dos alunos, aqueles que demonstram ser apoiantes da Educação Inclusiva acreditam que esta é benéfica para os alunos, garantindo o desenvolvimento socio-académico de todos.

Neste sentido, estes professores veem a Inclusão não como um problema, mas como parte da sua responsabilidade — ensinar todos os alunos indistintamente, derrubando barreiras às possibilidades de aprendizagem dos alunos com N.E.E. (Jordan et al., 2009).

Como se pode concluir do presente estudo, embora os professores se não sintam devidamente preparados para trabalhar com alunos com N.E.E, realçando dificuldades em gerir atividades para alunos que não têm o mesmo ritmo de aprendizagem, verifica-

se que os docentes da ilha de S. Miguel inquiridos tem atitudes positivas face à inclusão de alunos com N.E.E.

Uma grande parte dos professores (60,7%) comunga da opinião de que os alunos com N.E.E devem ser incluídos nas turmas regulares, 47,7% dos professores realçam que é nestas turmas que aprendem melhor e 61,3% dos inquiridos referem que os alunos com e sem necessidades educativas devem ter aulas em conjunto (tabela n.º 3). Esta conclusão está conforme a opinião de Nelson, (1999, p. 15) referindo que “todas as crianças com N.E.E. têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas” e de acordo com Gaio (2004, p. 80), que menciona “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício de alunos com e sem deficiência.”

A opinião de Rodrigues (2001, p. 125) também é basilar enquanto enfatiza que “a escola deve procurar exercer as suas atividades tendo em vista a prestação de um ensino de qualidade. Este ensino de qualidade terá a ver, necessariamente, com alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem necessidades educativas especiais.”

Também Correia (2010) se refere à escola como meio onde a inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana.

Com a inclusão dos alunos com N.E.E. nas escolas do ensino regular, o sistema educativo passou, então, a ser caracterizado por uma população heterogénea e, como tal, é necessário que as escolas apliquem recursos (espaços físicos, professores especializados e outros técnicos) que possibilitem um sistema de apoio adequado a estas crianças.

Verificou-se que 85,0% dos professores desta amostra (tabela n.º 3), apesar de terem tido ou terem neste momento alunos com N.E.E, na sua maioria trabalham para

desenvolver salas de aula inclusivas e têm desempenhado um papel ativo afirmando que as suas práticas se centram nas necessidades específicas dos seus alunos.

Hipótese 3 — Os professores consideram que a avaliação diagnóstica e a formativa são as que melhor servem os objetivos da inclusão.

Efetivamente os professores da amostra posicionam-se em concordância total, em termos conceptuais em relação às principais modalidades de avaliação a ser empregues nas escolas, serem a formativa e a diagnóstica (tabela n.º 4), embora esta opção seja mais visível nos professores do ensino regular (tabela 11).

Este resultado está conforme ao proposto na Portaria n.º 29/2012, de 6 de março a nível regional, que regulamenta a avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. A mesma especifica, no artigo 8.º, a avaliação diagnóstica e no artigo 9.º a avaliação formativa. O artigo 9.º afirma que a avaliação formativa é a principal modalidade da avaliação a ser estabelecida.

Os resultados apurados são conformes aos de algumas investigações realizadas por outros autores, que mostraram que a avaliação mais adotada pelos professores avaliadores seria a formativa. Estes organizavam e promoviam um ambiente de trabalho em que os alunos participavam ativamente numa diversidade de tarefas (Fernandes, 2008). A avaliação surge, segundo estes estudos, como processo que ajuda a melhorar a aprendizagem e facilitar a comunicação.

Também Sim-Sim (2005) e Fernandes (2008) enfatizam que se deve proporcionar uma educação adaptada às possibilidades dos alunos com N.E.E e, conseqüentemente, uma

avaliação que siga a par das aprendizagens e dos progressos dos alunos como é o caso da avaliação formativa.

A respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem, Esteban (2003, p. 19) faz as seguintes considerações “avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.”

Na sequência do que refere o autor em apreço acrescentar-se-á que a avaliação formativa assim como a diagnóstica, são instrumentos que permitem a análise das aprendizagens dos alunos; dão condições ao avaliador para perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam.

Segundo Ventura (2011, *cit. in* KIEinvestiga) “pode dizer-se que as avaliações formativas e o feedback dado pelos professores ou pelos pares (em modelos de ensino/aprendizagem colaborativa) são imprescindíveis como veículos das interpretações mutuamente reforçadoras pelo que, a sua frequência é então um factor a ponderar.”

Existem já propostas pedagógicas e psicopedagógicas que propõem à reflexão do professor uma série de considerações sobre a avaliação. A este propósito, C. Coll e E. Martins (2001) referem que expressões e conceitos como o de avaliação inicial, formativa e sumativa fazem parte da bagagem profissional, na medida em que se deverá ter consciência de que existem diferentes tipos de avaliação e que estas podem e devem cumprir funções distintas, sendo necessário, conseqüentemente, utilizar processos e técnicas de avaliação igualmente diferenciados.

Em suma, os resultados obtidos estão de acordo com o definido no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, onde se refere que “todas as condições requerem uma organização curricular que possibilite uma gestão colaborativa e integrada do processo curricular que permita práticas coerentes e articuladas, promotoras de uma relação pedagógica de proximidade e continuidade com os alunos, tendo em vista uma avaliação contínua, formativa, diferenciada, contextualizada e multidimensional.” (pág. 37)

Hipótese 4 — Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E têm opiniões diferentes sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E

De acordo com os resultados da tabela 12 e 13 os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E consideram a formação uma preocupação mais importante, do que os professores que nunca tiveram alunos com N.E.E (5,19 vs 3,50).

Os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E consideram a gestão pedagógica uma preocupação mais importante do que os professores que nunca tiveram alunos com N.E.E (5,14 vs 3,17).

É de facto natural estes professores sentirem-se mais preocupados e terem preocupações diferentes dos professores que nunca tiveram alunos com N.E.E, uma vez que têm que lidar diariamente com estes alunos.

Analisando os valores na tabela n.º 5 pode verificar-se que os professores do 1.º Ciclo inquiridos consideram que a formação e gestão pedagógica face ao desafio e à exigência da inclusão é uma necessidade.

Esta opinião está de acordo com o referido no Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) onde se realça que “a formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades” e enfatiza “a necessidade desta formação se centrar em atitudes e valores e não apenas em conhecimentos e competências.” (p. 222)

E de acordo com Sá (2001, p. 9) no que concerne a mudanças do sistema educativo, “alerta os professores para a necessidade de formação, que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas.”

Também Correia (2010) menciona que as crianças com N.E.E necessitam de aprender competências altamente especializadas, as quais terão de ser ensinadas por professores especializados. Daí ser importante a formação dos professores no domínio das necessidades educativas especiais.

Os primeiros estudos, quanto à implementação da inclusão educativa, referem que os docentes do ensino regular não estão insatisfeitos com o sistema de educação especial, mostrando-se pelo contrário pouco recetivos à inserção de programas inclusivos, optando pelo apoio fora da sala de aula. Esses professores mostravam-se preocupados quanto ao seu grau de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como com a qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário gastar para um atendimento individualizado (Semmel et al., 1991).

Rodrigues (2001) e Correia (2010) referem que os professores têm vindo a demonstrar uma atitude melhor em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. De uma forma geral, a maior parte deles concorda com a inclusão e acredita

que as crianças com necessidades educativas especiais devem ter direito a uma educação em escolas de ensino regular.

No entanto, através dos resultados obtidos observa-se que, na sua maioria, os professores revelam preocupação na gestão pedagógica quando têm alunos em condição de N.E.E. Este resultado poderá sugerir que a maioria dos professores manifesta ainda, algumas preocupações quanto à falta de preparação para desenvolver a educação inclusiva, tal como é mencionado noutros estudos internacionais (César et al., 2006; Forlin et al., 2007).

Correia (2008, p. 13) aponta a existência de várias preocupações que devem ser tidas em conta para garantir na prática o princípio da inclusão “muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção da criança com N.E.E. nas suas classes e nem todos os professores estão preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou assumirem uma maior responsabilidade quanto ao seu ensino.”

Também, e a propósito desta preocupação a nível da gestão pedagógica, Estrela et al. (*cit. in* Sim-Sim, 2005, p. 10) relata o que uma professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico dizia “não sei como planificar e gerir as atividades com crianças que não têm o mesmo nível e o mesmo ritmo (...) assim, não é possível dar o programa todo.”

O presente estudo corrobora a hipótese que os professores que têm ou já tiveram alunos com N.E.E consideram a formação e a gestão pedagógica, uma preocupação mais importante do que os que nunca tiveram alunos com N.E.E (tabela 13), até porque uma percentagem muito elevada (94,2%) dos professores inquiridos indica já ter tido ou ter atualmente alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas (tabela n.º 1). Apenas seis professores (5,8%) indicam que nunca tiveram alunos com N.E.E. e como sublinha Holloway (*cit. in* Correia, 2010, p. 84) “é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino

diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor.”

Hipótese 5 — Os professores do ensino regular têm opiniões diferentes dos professores do ensino especial sobre as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E

De acordo com os resultados referidos nas tabelas 14 e 15 os professores de educação especial consideram a avaliação uma preocupação menos importante do que os professores do ensino regular (2,61 vs 3,92) e os professores de educação especial consideram a formação uma preocupação mais importante do que os professores do ensino regular (5,74 vs 4,81).

O teste da nossa hipótese confirma-a a nível da avaliação, o que também fora corroborado pela nossa experiência profissional. Pode-se afirmar que os professores do ensino especial inquiridos sentem-se mais preparados para trabalhar com alunos com N.E.E, considerando a avaliação uma preocupação menos importante do que os professores do ensino regular. Estes docentes sentem-se mais aptos e com mais conhecimentos a nível da legislação que regulamenta a avaliação dos alunos com N.E.E. recorrendo a materiais como é o caso das “Checklists” e Escalas.

Pelo contrário, a maioria dos professores do ensino regular não se sente suficientemente competente para responder às exigências de um ensino inclusivo com qualidade, pois uma grande parte (60,4%) afirma não ter conhecimento de instrumentos de avaliação adequados e aferidos para alunos com N.E.E. (item n.º 21 da tabela n.º 3).

Estes resultados estão de acordo com os de outros estudos já referenciados na revisão de literatura, nomeadamente Sim-Sim (2005) e Correia (2010) que referem que os professores sentem dificuldades ao nível da gestão pedagógica quando tem alunos com N.E.E. integrados nas suas turmas.

O ato de avaliar é, sem dúvida, um dos momentos mais complicados e subjetivos que os professores do ensino regular têm de suportar no desenvolvimento do seu trabalho e, em especial, se estiverem perante alunos com necessidades educativas especiais. As normas a adotar na avaliação dos alunos, portadores de deficiência de carácter prolongado, encontram-se definidas no Decreto-Lei n.º 3/2008 segundo o qual “as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos da avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.” (Capítulo IV art.º 20.º)

No que respeita ainda à avaliação, por experiência profissional, os professores do ensino regular consideram-na mais importante, porque remetem o conceito de avaliação para o seu carácter sumativo em que, no fim do ano, precisam de passar ou reter os alunos, com base na Portaria n.º 29/2012 de 6 de Março de 2012, artigo 2.º que exprime as finalidades da avaliação como sendo “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação destinada a apoiar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” e no artigo 11.º em que refere que “a avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada Ciclo do Ensino Básico.” A este propósito Sim-Sim (2005, p. 35) menciona “efetivamente, como sabemos, avaliar significou e, eventualmente, significa ainda para muitos professores, classificar alunos, tendo como base a realização de uma ou duas fichas de carácter sumativo no final de cada período.”

Os professores do ensino especial não se preocupam com a retenção ou progressão de alunos com N.E.E, implementando programas próprios de acordo com as capacidades e necessidades de aprendizagem de cada criança e que se encontram definidas em termos legislativos no Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A.

Observa-se ainda que, a maior parte dos docentes inquiridos (78,5%) julga a avaliação na sua vertente formativa e reguladora do processo de ensino–aprendizagem (tabela n.º 4). Este resultado vai no sentido do Referencial Curricular do Ensino Básico para Região Autónoma dos Açores (pág. 37) onde especifica que esta “diversificação de contextos e estratégias requer do aluno a reelaboração e mobilização das aprendizagens em situações reais ou próximas da realidade e não apenas a reprodução de conhecimentos, o que implica modelos avaliativos flexíveis e participativos, em que a função formativa e reflexiva predomine sobre a função seletiva e reprodutora.”

Também na perspetiva de Alves (2004) quando se avalia reconhece-se o progresso do aluno, a sua individualidade, as diferenças entre eles. Neste sentido a avaliação é considerada para os professores do ensino regular de forma geral, como um dos princípios da organização do trabalho pedagógico.

No que respeita à formação, e considerando os resultados, **“os professores de educação especial consideram a formação uma preocupação mais importante do que os professores do ensino regular”**, estando este resultado de acordo com o que Rodrigues (2001, p. 89) salienta acerca da formação, referindo que “a educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação específica continua a ser necessária.” No entanto, a nova Inspetora-Geral, Maria Helena Dias Ferreira, refere que “é necessária formação não tanto para os docentes do ensino especial, mas para os restantes professores”. (*cit. in Jornal o Público*)

Também Porter (1998) projetou o que para ele eram os quatro princípios fundamentais do sucesso da escola inclusiva e que se passam a indicar:

— Formação contínua — a formação de professores quer do ensino regular quer de educação especial é essencial para a efetuação de conhecimentos e competências;

— A diferenciação curricular — o currículo comum deve reforçar um ensino diversificado, de modo a permitir o acesso à aprendizagem de todos os alunos;

— Ensino por níveis diferenciados — o professor do ensino regular deve preparar as áreas curriculares conforme as necessidades dos alunos;

— Equipas para a solução de problemas — a existência de equipas são uma mais-valia para a escola inclusiva no sentido que contribuem para a solução dos problemas escolares, bem como para fazerem um acompanhamento direto a todos os professores.

Rodrigues (2001), Gaio (2004), Fernandes (2008) e Correia (2010) defendem que num universo em constante desenvolvimento pedagógico e científico, os professores devem manter-se atualizados insistindo assim que a formação contínua de professores na área do ensino especial é essencial na escola inclusiva.

Em síntese, apesar destes resultados, os professores inquiridos, no geral reconhecem a importância da formação para o sucesso da escola inclusiva, dada a média (tabela n.º 5) de 5,04 atribuída à formação específica entre as preocupações e dificuldades que enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E.

V — Conclusão

Antes de terminar esta tarefa, destacam-se algumas limitações no estudo.

Encontraram-se como limitações da pesquisa a pouca experiência como investigadores, aspeto que criou constrangimento, especialmente na prática da investigação.

No que respeita às conclusões estas não são definitivas, nem generalizáveis, pois o estudo contém uma amostra não aleatória e limitada no contexto de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o que não permite a extensão dos resultados à generalidade dos professores a nível nacional.

Quanto ao instrumento de recolha de informação elaborado considera-se que, a ser utilizado futuramente, será necessário reformular as posições de opção, já que existe muita persistência dos respondentes na concordância parcial ou discordância parcial. Parece evidenciar uma certa tendência para se colocarem numa posição de pouco comprometimento com a problemática em análise.

Ao longo deste estudo teve-se oportunidade de fazer uma abordagem às questões da avaliação na escola inclusiva, problemática esta que se define no quadro do Sistema Educativo Português como fator fundamental para a promoção do sucesso educativo.

Os professores inquiridos revelam uma opinião positiva face à presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, sendo unânimes no facto de gostarem de tentar novas práticas pedagógicas. Consideram ser a avaliação formativa a que melhor serve os objetivos da inclusão. Contudo, os professores inquiridos também são unânimes em considerar que a formação é essencial para os preparar para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sentido de, tal como afirma Rodrigues (2001), Sá (2001) e Correia (2010), terem oportunidade de desenvolverem

capacidades para enfrentarem os desafios que a inclusão escolar coloca ao professor de ensino regular.

Os professores inquiridos sentem também preocupação na gestão do grupo de alunos. De facto estes resultados concordam com a afirmação de Correia (2005, p. 44) “torna-se imperativo que se compreendam as diferenças existentes entre os alunos para os levarmos a adquirirem o maior número de competências de acordo com as suas capacidades e necessidades.”

No que respeita à falta de equipamentos e recursos humanos os inquiridos consideram também ser uma das preocupações e dificuldades da inclusão. A este propósito Perrenoud (1999, p. 174) dizia que “a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez de horário ou qualquer outras imposição fazem do ensino uma fatalidade ou quase.”

Se avaliar não é julgar, mas valorizar, a adoção de uma nova concepção, plenamente integrada no processo de ensino aprendizagem, é a pedra de toque que se espera vir a transformar o desenvolvimento do currículo e torná-lo capaz de responder com qualidade ao que dele se espera.

Neste sentido, torna-se cada vez mais importante derrubar as barreiras que isolam os professores dentro das salas de aula, com os seus problemas e as suas preocupações e se formem, nas escolas, espaços de partilha de saberes e experiências, onde cada novo conhecimento abre perspectivas para desconhecimentos vários, não invalidando contudo, a vontade de os vencer (Luck, 2004; Azevedo e Cunha, 2008; Tesani, 2010).

Neste âmbito, torna-se igualmente importante que se conceptualizem campos de ação, onde a avaliação se torne instrumento de destaque dos progressos e conquistas dos alunos e no corte, que se deseja com a avaliação do passado, o investimento no desenvolvimento de cada aluno se torne em espaço de revitalização pedagógica.

Um outro aspeto a pensar no âmbito deste estudo, que decorre das aprendizagens e que a realização do mesmo ofereceu, é a necessidade dos professores se tornarem, cada vez mais, como investigadores no âmbito das problemáticas da educação. Nesta linha de pensamento Sá (2001) refere que o ensino é uma tarefa que deveria ser coletiva e que os professores deveriam trabalhar mais em equipa.

Torna-se ainda necessário, desenvolver mais projetos de investigação, especialmente aqueles que assumem opções metodológicas relacionadas com processos de intervenção no terreno, como a investigação-ação, ou que estudam em detalhe o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, como os estudos de caso, pois podem constituir-se como elementos de suporte empírico e teórico que diminua o nível de preocupações dos professores e outros agentes educativos face à educação inclusiva permitindo, assim, a construção de cenários educativos (mais) inclusivos (César, 2003, 2009; César et al., 2001, César et al., 2006).

Referências Bibliográficas

Documentos on-line:

Azevedo, M. A. R.; Cunha, G. R. *da Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola*. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP. v. 18, n. 31, jul.-dez.-2008, p. 53–72. [Em linha]. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>>. [Consultado em 20 /07/ 2012].

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial — Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação, Lisboa. [Em linha]. Disponível em <http://www.dgicd.min_edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_manual_a_poiio_pratica.pdf>. [Consultado em 13/01/2012].

INE. (2007). *Informação à comunicação social*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=5582723&att_display=n&att_download=y> [Consultado em 14/01/2012].

Meijer (Cor) J. W. (2003). (ed.). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.europeanagency.org>> [Consultado em 12/02/2012].

Jornal o Público. [Em linha]. Disponível em <www.publico.pt/Educação/inspeccao-recomenda-formacao-em-educacao-especial-para-docentes-do-ensino-regular-1545539> [Consultado em 12/07/2012].

Revista Nova Escola. [Em linha]. Disponível em <revista.escola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/cada-aprende-jeito-432311.shtml-5k> [Consultado em 19/05/2012].

Ventura, (2011). KIEinvestiga. Flexibilidade na Educação? [Em linha]. Disponível em <<http://kieinvestiga.wikispaces.com/1.7+Flexibilidade+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+%3F>> [Consultado em 14/09/2012].

Legislação

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 — I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91

Decreto-Lei n.º 6/2001

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A

Despacho Normativo n.º 30/2001

Despacho Normativo n.º 50/2005

Despacho Normativo n.º 1/2005

Despacho Normativo n.º 18/2006

Declaração de Retificação n.º 25/2006

Despacho Normativo n.º 5/2007

Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área de Necessidades Educativas Especiais (1994). Espanha: Salamanca.

Portaria n.º 29/2012 de 6 de Março de 2012

Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, Agosto de 2011

Livros

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.

Ainscow, M., & César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231–238.

Alarcão, Izabel (org.). *Ser Professor Reflexivo In: Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Portugal, Porto Editora (Coleção Cedine), 1996.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). *Introduction: What is this book about ?*. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education:*

Policy, contexts and comparative perspectives (pp. 1–11). London: David Fulton Publishers.

Beyer, H. O. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: Baptista, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Bloom, B. *Taxionomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo, Domínio Afetivo e Domínio Psicomotor*. Porto Alegre: Editora Globo. 1972.

Boavida, J. L. R. (1996). *Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Provas de Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação*. Universidade Católica Portuguesa.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: ASA Editora.

Cadima, Ana et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: IIE.

César, M., & Carvalho, C. (2001). *Novas orientações curriculares: Da matemática para alguns à matemática para todos*. In I. Lopes, & M. C. Costa (Eds.), *Actas do XII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 131–149). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117–149). Porto: Porto Editora.

César, M., & Santos, N. (2006). *From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings*. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 333–346.

César, M. (in press). *Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families*. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publication.

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I. & Zabala. A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.

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

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. 2.ª Edição. Porto Editora, Porto.

Correia, L. M. (2010), *Educação Especial e Inclusão: 2.ª Edição*. Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa. Que desafios*. *Cadernos Pedagógicos*. Ministério da Educação. Edições ASA.

Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa

Elliot, S. (2008). *The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education*. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48–55.

Esteban, M. T. (Org.) (2003). *Escola, Currículo e avaliação*. Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez.

Farrell, P. (2006). *Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities*. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 293–304.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto editora

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). *Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150–159.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso*. Lisboa:

Gadotti, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Gaio, R. M R. (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Editora Vozes.

Glat, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Heimburge, J. A. e Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1.º Volume. Porto: Porto Editora.

Infância e Juventude: pontes de inclusão (2003). Universidade portugalense. Revista de Educação Social. Porto: Porto Editora.

Jordan, A.; Shwartz, E. & McGhie-Richmond, D., (2009). *Preparing teachers for inclusive class rooms*. In, Teachin gand Teacher Education, 25, 535–542;

Landsheere, G. de (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Lisboa: Edições ASA.

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

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). *The development of na instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education*. International Journal of Special Education, 22(2), 150–159.

Luck, H. *A dimensão participativa da gestão escolar*. *Gestão em Rede* (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1–6, 2004.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152–186.

Morgado, José. (2004). *Qualidade na educação — Um desafio para professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.

Moretto, Vasco P. *Prova — Um Momento Privilegiado de Estudo — Não Um Acerto de Contas*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora Lda.

Oliveira, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Parolin, Isabel. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2007.

Perrenoud, Philippe. *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre, 1999.

Pires, Júlio. *Práticas de planificação na escola moderna*. Lisboa: I.P.C.E. 1996. P. 54–65.

Porter; G. (1997). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Desenvolvimento
Porter; G. (1998). *Textos de Apoio — Seminário Educação Inclusiva*. Lisboa:

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Rangel, Ana Cristina Souza. *Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

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

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada — uma forma de aprender a aprender*. Grafiáa.

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

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Lisboa.

Scriven, M. —*The methodology of evaluation in perspectives on curriculum evaluation. A era monograph series curriculum evaluation, n.º 1*: Chicago: Rand Macnally and co, 1967

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher*. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.

Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). *Teacher perceptions of the regular education initiative*. *Exceptional Children*.

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

Tezani , T. C. R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Tezani , T. C. R. (2010). *Gestão escolar: A prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*.

Ventura, T. (2009). *Estudio sobre los Mayores de 23 Años en la Universidad Moderna de Lisboa — Un enfoque metodológico autoevaluativo*, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.

Anexos

Questionário

Destinatários: Docentes do 1.º Ciclo

Caro colega:

O presente questionário surge no contexto do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial levado a cabo pela Universidade Fernando Pessoa.

Tem como objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação que visa estudar as concepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da avaliação e das suas práticas em contexto de inclusão.

O questionário é anónimo sendo sempre as respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito do trabalho para o qual é importante a veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

1ª Parte (características Pessoais e Profissionais)

Docência.

- Professor de ensino regular
- Professor de educação especial (especializado)
- Professor de educação especial (não especializado)

2. Género:

- Feminino
- Masculino

3. Idade:

4. Número de anos de serviço, incluindo o atual ano letivo:

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 18 anos
- De 19 a 30 anos
- De 31 a 40 anos

5. Que formação académica possui ?

- Bacharelato
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutoramento

6. Já teve ou tem alunos com N.E.E ?

- Sim
- Não

7. Em que domínios?

8. 2ª Parte Avaliação na escola inclusiva.

**Para cada afirmação, clique na opção que melhor exprime a sua opinião.
(assinale só uma opção).**

- 1 - Discordo Totalmente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Concordo parcialmente
- 4 - Concordo Totalmente
- 5 - Não concordo nem discordo
- 6 - Não sabe/Não responde

1 — Os alunos com N.E.E devem ser incluídos nas turmas regulares.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

2 — Os alunos com rendimento escolar fraco influenciam negativamente o sucesso escolar dos bons alunos.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

3 — Um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos que os seus colegas de turma.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

4 — Os alunos com N.E.E só deveriam ter aulas com professores especializados do ensino especial.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

5 — Uma criança com problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

6 — Um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender conteúdos diferentes dos seus colegas de turma.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

7 — Uma criança com problemas de aprendizagem aprende mais numa classe especial e com mais apoio.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

8 — As crianças desenvolvem mais as suas competências quando as turmas são homogêneas.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

9 — Acho certo que os alunos com e sem necessidades educativas tenham aulas em conjunto.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

10 — As minhas aulas são planificadas de forma diversificada tendo em conta os processos de aprendizagem de todos os alunos.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

11 — As dificuldades dos alunos perante as aprendizagens exigem a formulação de currículos próprios.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

12 — Sem a elaboração delineada de programas educativos individualizados (PEI), os alunos com N.E.E veem as suas necessidades comprometidas.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

13 — Tenho dificuldade em planificar e gerir atividades com crianças que não têm o mesmo nível e ritmo de aprendizagem.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

14 — Os seus alunos com necessidades educativas especiais, integram o mesmo currículo dos outros alunos da turma.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

15 — Sinto-me suficientemente capaz para trabalhar com uma grande variedade de alunos.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

16 — A existência de medidas legislativas para regular avaliação de alunos com N.E.E é fundamental.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

17 — Gosto de tentar novas práticas de apoio pedagógico e de ensino.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

18 — A avaliação baseada no currículo próprio fomenta sucesso educativo.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

19 — Os alunos com necessidades educativas especiais têm competências de aprendizagem.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

20 — Para proceder a uma avaliação diferenciada a alunos com N.E.E necessito de formação específica.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

21 — Tenho conhecimento de instrumentos de avaliação adequados e aferidos para alunos com N.E.E.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

22 — Utilizo critérios de avaliação diferenciada tendo em conta as necessidades educativas dos alunos.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

23 — Utilizo a avaliação como estratégia de ensino/aprendizagem.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

24 — Na minha prática educativa crio currículos próprios para os alunos com N.E.E.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

25 — O currículo deveria dar instruções mais específicas no que respeita à avaliação dos alunos com N.E.E.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

26 — A legislação muda tantas vezes que sinto dificuldade em estar atualizado (a)

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

27 — A avaliação sumativa é importante porque permite estabelecer as comparações dos resultados das aprendizagens.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

28 — O equipamento, no que respeita a materiais de apoio a professores e materiais para alunos com N.E.E, deveria ser melhor.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

29 — Na turma onde leciono há uma boa relação professor–aluno.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

30 — Embora tendo nas salas de aula alunos com N.E.E, os professores valorizam mais o resultado que o processo.

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | 2 <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente |
| 3 <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | 4 <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente |
| 5 <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo | 6 <input type="checkbox"/> Não sabe/Não responde |

9. Qual a forma de avaliação que melhor serve os objetivos da inclusão.

- Avaliação diagnóstica
- Avaliação formativa
- Avaliação sumativa

10. 3ª Parte

Avaliação na escola inclusiva

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo a 1 a menos importante e a 7 a mais importante) as principais preocupações e dificuldades que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico enfrentam face à inclusão de alunos com N.E.E

	1	2	3	4	5	6	7
Processo de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planeamento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização de atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação pedagógica (do professor com o aluno)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipamentos e Recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão pedagógica do grupo/ turma (gestão do tempo de atenção do professor de forma equitativa por todos os alunos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Agradeço que faça as sugestões e observações ao teor do Questionário que considere pertinentes.

Obrigada pela sua colaboração.