

Maria Odete Gomes da Silva

**A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
nas Escolas Secundárias**

**Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do
Tejo**



Universidade Fernando Pessoa

Porto

2015

Maria Odete Gomes da Silva

**A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
nas Escolas Secundárias**

**Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do
Tejo**



Universidade Fernando Pessoa

Porto

2015

Maria Odete Gomes da Silva

**A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
nas Escolas Secundárias**

**Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do
Tejo**

Atesto, por minha honra, que a presente dissertação é original e da minha autoria,

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

N.B.: A presente dissertação foi escrita ao abrigo do novo acordo ortográfico.

RESUMO

A questão da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular foi, desde sempre, muito debatida e estudada. Com a entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que prevê o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, as escolas secundárias portuguesas passaram a receber alunos que, até então, não frequentavam o Ensino Secundário.

A presente investigação pretende refletir sobre a inclusão de alunos com NEE numa escola secundária de um Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT), percebendo se esta está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano e analisando a conceção dos docentes e dos assistentes operacionais face à inclusão desses alunos.

Este trabalho tem por base, para além do atual enquadramento legal, a revisão da literatura científica sobre os conceitos de inclusão e de NEE e sobre a organização das escolas secundárias.

A metodologia seguida no âmbito deste estudo é de natureza quantitativa, com um cariz descritivo e exploratório, de tipo correlacional, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados uma grelha de observação direta (Checklist) e dois questionários, destinados aos docentes e aos assistentes operacionais respetivamente.

Os participantes neste estudo foram os docentes e os assistentes operacionais a exercerem funções na escola secundária de um Agrupamento de Escolas, da rede de estabelecimentos de ensino público, da região de Lisboa e Vale do Tejo.

A análise dos resultados obtidos revela que a escola em estudo se encontra preparada, de uma forma global, para receber todos os alunos com NEE; contudo, algumas melhorias e mudanças são imprescindíveis. Verifica-se ainda que os docentes revelam atitudes inclusivas, que não diferenciam consoante o tempo de serviço; o número de alunos com NEE ou a frequência de formação na área das NEE. Constata-se também que os assistentes operacionais manifestam atitudes inclusivas, que variam com a idade, mas não com a frequência de formação específica no domínio das NEE.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Escolas Secundárias

ABSTRACT

The inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in regular school has always been debated and studied. With the entry into force of the Law No. 85/2009, of 27 August, which establishes the extension of compulsory schooling to the age of 18, Portuguese secondary schools began to receive students who, until then, didn't attend secondary school.

This investigation aims to reflect on the inclusion of students with SEN in a secondary school of a group of schools in the region of Lisboa e Vale do Tejo, realizing whether the school is prepared, from a physical, material, organisational and human point of view, and analysing the position of teachers and educational staff vis-à-vis the inclusion of these pupils.

This work is based, besides the current legal framework, on the review of scientific literature on the concepts of inclusion and SEN and on secondary schools organisation.

The methodology followed in this research is quantitative in nature, with descriptive, exploratory and correlational characteristics. To collect data a checklist for observational purpose and two surveys, one for teachers and the other one for educational staff, were used.

The participants in this study were the teachers and the educational staff working in a secondary school of a group of schools, of the public school network, in the region of Lisboa e Vale do Tejo.

Results show that the school studied is ready to welcome all the students with SEN, even though some improvements and changes are needed. It was found that teachers express inclusive attitudes, which are not depending on the career time, the number of students with SEN in their classes or training related to SEN. Concerning the educational staff, they seem to adopt inclusive attitudes, which vary with the age, but not with specific training about SEN.

Keywords: Inclusion; Special Educational Needs; Secondary Schools

AGRADECIMENTOS

*“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças.”*

Boaventura de Sousa Santos

Chegado o término desta jornada, desejo deixar aqui o meu profundo reconhecimento e agradecimento a todos os que me acompanharam e contribuíram, à sua maneira, para este projeto.

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, por ajudar-me a crescer pessoal e academicamente.

Ao órgão de gestão da escola envolvida, a todos os professores e assistentes operacionais que aceitaram participar no estudo, contribuindo para esta dissertação.

Aos meus pais; sem eles, não seria a pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu sobrinho, pelo tempo e atenção que mereciam e que não lhes dei.

Ao Ricardo, pelas constantes palavras de incentivo, não me deixando fracassar.

À Mariana, amiga e confidente, por estar presente nos momentos bons e nos momentos um pouco mais difíceis.

À Raquel, amiga, não de sempre, mas para sempre, pela ajuda e incentivo.

Aos Costas, pelo seu apoio e Amizade.

A todos os outros amigos que, embora aqui não fique registado o nome, sabem bem quem são.

A todos os que fizeram parte desta minha caminhada,

o meu Muito Obrigada.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1. O conceito de inclusão | 3 |
| 1.1. A evolução histórica do conceito de inclusão – da segregação à inclusão..... | 3 |
| 1.2. Princípios orientadores da inclusão | 9 |
| 1.3. O desafio da escola inclusiva de hoje: o alargamento da escolaridade obrigatória | 19 |
| 2. As Necessidades Educativas Especiais | 20 |
| 2.1. O conceito de NEE | 20 |
| 2.2. Tipos de NEE | 24 |
| 2.2.1. As NEE ligeiras | 24 |
| 2.2.2. As NEE significativas..... | 24 |
| 2.3. Enquadramento legal das NEE em Portugal | 26 |
| 3. A organização das escolas secundárias face à inclusão de alunos com NEE | 29 |
| 3.1. As condições físicas e materiais | 29 |
| 3.2. As condições organizacionais | 33 |
| 3.3. Os recursos humanos..... | 35 |
| 3.3.1. Os docentes..... | 35 |
| 3.3.2. O pessoal não docente – os assistentes operacionais..... | 37 |
| CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA | 39 |
| 1. Problemática | 39 |
| 1.1. Definição da problemática..... | 39 |
| 1.2. Objetivos do estudo | 40 |
| 1.3. Questões de investigação..... | 41 |
| 2. Metodologia..... | 42 |
| 2.1. Participantes | 43 |
| 2.1.1. Caracterização dos docentes participantes | 44 |
| 2.1.3. Caracterização dos assistentes operacionais participantes | 45 |
| 2.2. Instrumentos de recolha de dados | 46 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.1. Grelha de observação direta - Checklist..... | 46 |
| 2.2.2. Questionários..... | 48 |
| 2.2.2.1. Questionário aos docentes..... | 49 |
| 2.2.2.1. Questionário aos assistentes operacionais..... | 53 |
| 2.3. Procedimentos..... | 55 |
| 3. Resultados..... | 57 |
| 4. Discussão..... | 81 |
| 5. Considerações finais..... | 91 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 95 |
| ANEXOS..... | 101 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Sistema inclusivo centrado no aluno..... | 14 |
| Figura 2. Responsabilidades dos diferentes intervenientes | 15 |
| Figura 3. Modelo de inclusão progressiva..... | 17 |
| Figura 4. Tipos de NEE significativas..... | 25 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Respostas obtidas na Checklist..... | 59 |
| Gráfico 2. Pontuações obtidas – “Preparação da escola – Docentes” | 61 |
| Gráfico 3. Resultados obtidos por categoria – “Preparação da escola – Docentes” | 61 |
| Gráfico 4. Preparação da escola por dimensão (opinião dos docentes)..... | 62 |
| Gráfico 5. Perceção da lei pelos docentes | 63 |
| Gráfico 6. Pontuações obtidas na variável “Nível de inclusão – Docentes” | 69 |
| Gráfico 7. Pontuações por nível de inclusão (Docentes)..... | 70 |
| Gráfico 8. Pontuações obtidas na variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” | 78 |
| Gráfico 9. Pontuações por nível de inclusão (Assistentes operacionais) | 78 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Caracterização dos docentes quanto à idade..... | 44 |
| Tabela 2. Caracterização dos docentes quanto ao tempo de serviço | 44 |
| Tabela 3. Caracterização dos docentes quanto ao número de alunos com NEE | 45 |
| Tabela 5. Caracterização dos assistentes operacionais quanto à idade..... | 45 |
| Tabela 5. Cotação global da Checklist | 47 |
| Tabela 6. Tipos de propostas e cotações | 50 |
| Tabela 7. Categorização dos itens do Questionário aos Docentes | 50 |
| Tabela 8. Nova variável “Preparação da escola – Docentes” | 51 |
| Tabela 9. Categorização das pontuações da variável “Preparação da escola – Docentes” | 51 |
| Tabela 10. Categorização das pontuações da variável “Percepção da lei pelos docentes” | 51 |
| Tabela 11. Nova variável “Nível de inclusão – Docentes” | 52 |
| Tabela 12. Categorização das pontuações da variável “Nível de inclusão – Docentes” | 52 |
| Tabela 13. Tipos de propostas e cotações – Questionário aos assistentes operacionais | 53 |
| Tabela 14. Categorização dos itens do Questionário aos Assistentes operacionais | 54 |
| Tabela 15. Nova variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” | 54 |
| Tabela 16. Categorização das pontuações da variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” | 55 |
| Tabela 17. Pontuação obtida na <i>Checklist</i> | 58 |
| Tabela 18. Correlação entre as variáveis <i>Nível de inclusão – docentes</i> e <i>Tempo de serviço</i> | 70 |
| Tabela 19: Correlação entre as variáveis <i>Nível de inclusão – Docentes</i> e <i>Número de alunos com NEE</i> | 71 |
| Tabela 20: Cruzamento das variáveis <i>Nível de inclusão – Docentes</i> e <i>Formação em NEE</i> | 72 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 21: Teste Qui-Quadrado - Variáveis <i>Nível de inclusão – Docentes e Formação em NEE</i> | 72 |
| Tabela 22. Correlação entre as variáveis “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” e “Idade” | 79 |
| Tabela 23. Cruzamento das variáveis <i>Nível de inclusão – Assistentes operacionais e Formação em NEE</i> | 79 |
| Tabela 24. Teste Qui-Quadrado - Variáveis <i>Nível de inclusão – Assistentes operacionais e Formação em NEE</i> | 80 |
| Tabela 28: Opinião dos docentes acerca da inclusão (item n.º 39) | 129 |
| Tabela 29: Opinião dos docentes acerca do que falta para que a escola responda com eficácia (item n.º 40)..... | 131 |
| Tabela 26: Opinião dos assistentes operacionais acerca da inclusão | 134 |
| Tabela 27: Opinião dos assistentes operacionais acerca do que falta para que a escola responda com eficácia | 134 |

LISTA DE ABREVIATURAS

APD – Associação Portuguesa de Deficientes

CNE – Conselho Nacional de Educação

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGE – Direção Geral de Educação

DSRLVT – Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

Desde sempre a questão da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular foi objeto de variados estudos e investigações. Contudo, a promoção da inclusão estava circunscrita aos três ciclos do Ensino Básico, pois, de acordo com a Lei n.º 301/93, de 31 de agosto, em vigor até 2009, considerava-se que a escolaridade obrigatória era de nove anos, abrangendo as crianças e jovens com idades entre os 6 e os 15 anos de idade.

Perante este pressuposto, os alunos com NEE, abrangidos pelo Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, principalmente os que apresentavam limitações mais graves, raramente frequentavam o Ensino Secundário.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que veio estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, a escolaridade obrigatória passou a ser de doze anos. Com este alargamento, as escolas secundárias do nosso país depararam-se com uma situação nova: as crianças com NEE também passaram a frequentar o Ensino Secundário.

Ao longo dos anos, diversos estudos sobre a inclusão dos alunos com NEE têm sido realizados. No entanto, têm vindo a debruçar-se essencialmente sobre o Ensino Básico (Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto, 2012; Rebelo, 2011; Rosa, 2010; Sousa, 2009; Vasconcelos, 2012). Alguns estudos já abordaram a temática da inclusão no Ensino Secundário (Pais, 2012; Pinto, 2012; Silva, 2012); contudo, focaram o seu propósito nas atitudes dos docentes do Ensino Secundário ou na perspetiva destes sobre o alargamento da escolaridade obrigatória.

Neste contexto, torna-se pertinente perceber se as escolas secundárias se encontram preparadas, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano e verificar a posição dos docentes e dos assistentes operacionais perante a temática da inclusão.

Deste modo, o presente estudo pretende incidir sobre a temática da inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias.

Foi então definido como objetivo principal verificar a realidade da inclusão dos alunos com NEE numa escola secundária de um Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Este trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo – Enquadramento teórico – versa sobre o conceito de inclusão, as necessidades educativas especiais e a organização das escolas secundárias face à inclusão de alunos com NEE.

No segundo capítulo, dedicado ao Estudo Empírico, são, em primeiro lugar, definidos a problemática, os objetivos do estudo e as questões de investigação. Em seguida, no contexto da metodologia, são apresentados os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. Por fim, são analisados os dados obtidos, discutidos os resultados e apresentadas as conclusões deste estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O conceito de inclusão

1.1. A evolução histórica do conceito de inclusão – da segregação à inclusão

Da segregação à integração

Quando se considera o conceito de inclusão, este surge sempre associado à ideia de uma pessoa diferente do que é considerado “normal” ou portadora de qualquer tipo de deficiência. No entanto, essa diferença nem sempre foi encarada da mesma forma, sendo a inclusão um conceito ainda em evolução. A integração, na sociedade, destas pessoas esteve sempre ligada a fatores de ordem social, económica e cultural.

Ao longo da história, os valores e atitudes perante os “indivíduos com características especiais”, apelidados de “diferentes”, “loucos”, “seres de exceção”, “idiotas”, “disformes” e “anormais”, foram oscilando entre a aceitação/proteção e a rejeição/aversão, embora estas últimas fossem sempre dominando. Até ao século XVI, os valores socioculturais defendiam a segregação, e a exclusão da sociedade, das pessoas que apresentavam comportamentos ou características físicas e mentais diferentes daqueles que eram socialmente aceites (Pais, 2012; Rebelo, 2011).

Contudo, com o aparecimento do movimento humanista, foram criadas, a partir do século XVII, algumas instituições com o intuito de dar resposta às necessidades de pessoas com deficiências sensoriais. Em Portugal, foram abertos os primeiros institutos para surdos e para cegos no século XVIII, graças a iniciativas religiosas e de caridade (Rosa, 2010). Pode-se considerar que a Educação Especial enquanto preocupação social surgiu nessa altura (Bautista, 1997; Rosa, 2010).

De acordo com Rebelo (2011), a institucionalização especializada das crianças, jovens e adultos portadores de deficiência era fundamentada na imprescindibilidade de proteger esses indivíduos das pessoas ditas “normais”, e da sociedade em geral, e, inversamente, na necessidade de resguardar a sociedade dos indivíduos que seriam considerados um perigo social (Bautista, 1997; Rebelo, 2011). Independentemente da

alegada justificação para a institucionalização dos indivíduos portadores de deficiência, a mesma era sempre fruto de um desejo de os afastar e segregar (Rebelo 2011).

A partir do século XIX, algumas instituições especializadas começaram a receber as crianças e jovens com deficiência sensorial numa perspetiva educacional, em função da tipologia da deficiência: surgiram assim escolas especiais para surdos, cegos e deficientes mentais, entre outros (Rebelo, 2011; Rosa, 2010). Contudo, essas escolas especiais, que funcionavam separada e paralelamente às escolas do ensino regular, compunham um sistema especial dentro do sistema educativo geral (Bautista, 1997). Tal perspetiva veio fortalecer a discriminação e a segregação já existentes, uma vez que se considerava que “a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado mas ministrado em lugar diferente do dos seus pares” (Rebelo, 2011, p. 6).

No século XX, começa-se a defender que os alunos com deficiência deveriam ser integrados nas escolas regulares (Bautista, 1997; Pais, 2012). Dá-se, assim, um passo rumo à integração dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

Da integração à inclusão

Se, na primeira metade do século XX, a resposta a crianças e jovens com deficiência era dada numa perspetiva assistencial, em função da tipologia de deficiência, determinada através de uma avaliação médica e psicológica, e em instituições especiais e especializadas, independentes da escola regular, este modelo de atendimento começou, então, a ser posto em causa na década de 60, nomeadamente nos países escandinavos.

Esta mudança de mentalidades, fruto da reflexão e de críticas ao modelo na época vigente, adveio de uma luta, iniciada em 1959 na Dinamarca, das associações de pais, que se sentiam descontentes com as práticas educativas. Neste contexto, surgiu o princípio da “normalização”, que foi incluído na legislação dinamarquesa (Rosa, 2010; Sanches e Teodoro, 2006).

O conceito de normalização surge em oposição ao atendimento centralizado e segregativo das crianças portadoras de deficiência, ao supor que as mesmas deveriam poder desenvolver o seu processo educativo num ambiente o mais normalizado possível. Deste modo, a normalização implica que sejam oferecidas aos alunos com

deficiência condições semelhantes às dos restantes alunos, tendo em conta sempre as suas características.

O princípio de normalização não só implica promover um ambiente o menos restritivo possível, como também desenvolver um atendimento educativo individualizado, ajustado às características e particularidades de cada aluno (Bautista, 1997; Correia, 2008). Consequentemente, na opinião de Bautista, normalizar não é tornar normal os alunos com deficiência, mas é proporcionar a todos as mesmas oportunidades, aceitando e valorizando as diferenças de cada um, a fim que possam desenvolver uma vida tão normal quanto possível. Tal facto acarretará uma reorganização dos serviços educativos (Bautista, 1997; Correia, 2008; Rosa, 2010).

Pode-se, deste modo, verificar que a filosofia da normalização foi o precursor do conceito de integração (Bautista, 1997; Dessemontet, 2012).

Se, inicialmente, o termo integração tinha uma conotação social e cultural, no sentido em que fazia referência à aceitação das populações imigradas ou marginalizadas, o mesmo foi, a partir dos anos 70, utilizado na expressão “integração escolar”. Nalguns países, como Itália, onde foram extintas as escolas de ensino especial e todas as crianças encaminhadas para as escolas de ensino regular, a mudança para o modelo de integração foi implementada de forma radical (Marques, 2007; Sanches e Teodoro, 2006). Em Portugal, a integração foi implementada de forma mais lenta, pois as instituições especializadas continuaram a funcionar paralelamente à integração de grande parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas de ensino regular (Bairrão, 1998).

Quanto ao conceito de integração escolar, Felicity Armstrong (2001) define-o como sendo:

« assimilationniste » en ce sens qu'elle a trait à des aménagements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées, de telle sorte que les élèves considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire » (pp. 89-90)¹

¹ “assimilacionista” no sentido em que diz respeito a organizações administrativas e técnicas operadas entre as escolas normais e as escolas especializadas, de tal modo que os alunos considerados “aptos” podem frequentar a escola normal. (Trad. da autora)

Alguns autores consideram que a integração, vista pelo prisma de Armstrong, não quebraria o ciclo da segregação uma vez que apenas as crianças consideradas “aptas”, ou com deficiência ligeira, poderiam frequentar as turmas do ensino regular. Contudo, as crianças deveriam estar acompanhadas de um docente ou de um assistente, o que impediria o desenvolvimento da autonomia das mesmas. Aliás, essa integração seria mais física do que pedagógica e social (Dessemontet, 2012; Marques, 2007).

A integração poderá então ser um conceito polissémico, pois, segundo Marques (2007), a mesma poderá reportar-se tanto a alunos integrados numa turma especial dentro de uma escola de ensino regular como a alunos inseridos numa turma regular.

No primeiro caso mencionado, o sistema educativo passa a incluir estruturas de ensino especial, que funcionam paralelamente ao ensino “normal”, mantendo, assim, a segregação social e escolar, devido à existência de um sistema dentro de outro sistema (Pais, 2012; Rebelo, 2011). Contudo, na opinião de Correia (2008), esta situação, denominada de “*integração física*”, representa uma mudança drástica uma vez que os alunos com deficiência passam a poder frequentar as escolas de ensino regular.

No entanto, o Relatório Warnock, apresentado, em 1978, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido, refere a integração como sendo mais do que colocar no mesmo espaço crianças deficientes e não deficientes. A pessoa com deficiência deve ser parte integrante do grupo e da comunidade (Rosa, 2010).

Na linha de pensamento do Relatório Warnock, diversos autores consideram que a integração pode revestir diversas formas.

Soder (1981), citado por Sanches e Teodoro (2006), refere quatro tipos de integração: física, funcional, social e comunitária. A *integração física* refere-se à partilha do espaço escolar, mas há uma total separação das atividades escolares, isso é, os alunos com deficiência encontram-se na escola, mas não convivem com os restantes alunos. A *integração funcional* remete para a utilização dos mesmos espaços e recursos pelos alunos com e sem deficiência, podendo haver um encontro. A *integração social* implica que os alunos com deficiência fazem parte de ensino regular e assistem às aulas com os restantes colegas. Por fim, a *integração comunitária* defende que a mesma deve manter-se fora da escola na juventude e na vida adulta.

Segundo Correia (2008), a integração reveste três facetas. A primeira é a *integração física*, já acima referida, que implica que os alunos com deficiência podem estar nas escolas de ensino regular, embora isso possa significar a existência de um sistema dentro de outro, sem qualquer troca social e académica entre os dois. A segunda é a *integração social*, que defende que, apesar de os alunos com deficiência beneficiarem de um ensino especializado à parte, os mesmos deverão juntar-se aos seus colegas em áreas específicas, de cariz mais social. A terceira fase, a *integração académica*, reconhece que os alunos com deficiência ligeira podem frequentar aulas de ensino regular e atingir o sucesso.

Marques (2007) refere graus de integração, que podem variar desde uma inserção numa turma de ensino regular apenas para as disciplinas “periféricas”, tais como Educação Física e Artes, até à integração completa.

De uma forma global, diversos autores defendem que a forma verdadeira de integração é aquela em que a criança e jovem portador de deficiência está o maior tempo possível no ambiente natural e normalizante, na turma regular, com ou sem apoio, sendo os contextos mais restritivos e segregadores reservados para casos excepcionais (Pais, 2012; Rosa, 2010).

No entanto, Bautista (1997) considera que este parcelamento da integração não corresponderá à realidade, pois a integração escolar:

(...) é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno. (p. 31)

A integração escolar afastou os alunos com deficiência das instituições especializadas, o que permitiu aos mesmos terem a oportunidade de contactarem com um novo espaço e de socializarem com colegas diferentes (Morgado, 2010; Sanches e Teodoro, 2006). Contudo, não é suficiente que um aluno esteja fisicamente numa escola de ensino regular ou numa turma o maior tempo possível para que o mesmo esteja integrado. Esse deve partilhar as atividades desenvolvidas pelo grupo.

Considerando o exposto, pode-se verificar que, embora o atendimento às crianças e jovens com deficiência passasse a ser realizado pelas escolas de ensino regular, tendo em vista uma intervenção educativa, os princípios defendidos pelo

movimento da integração e da inclusão ainda não estão totalmente postos em prática, pois continuam a existir dois sistemas de ensino distintos e paralelos (o regular e o especial) e a diferenciação entre um e outro sistema é feita a partir dos défices dos alunos (Pais, 2012; Rosa, 2010)

A inclusão

O conceito de inclusão, que ambiciona o sucesso de todos os alunos, numa escola inclusiva, surgiu no contexto do movimento em prol da integração escolar e das discussões em torno do facto que a mesma acaba por permitir a exclusão de uma parte dos alunos (Pais, 2012; Rosa, 2010; Sanches e Teodoro, 2006).

Aliás, os conceitos de integração e inclusão parecem ser sinónimos e, por vezes, confundidos. De acordo com Rosa (2010), é possível concluir que, para haver inclusão, deverá existir uma plena integração, sendo a primeira uma evolução natural da segunda.

Smith *et al.* (2001), citados por Correia (2008), referem que o processo de inclusão dos alunos com NEE nas turmas classes regulares é conhecido “pelo nome de integração (mainstreaming) ou inclusão” (Correia, 2008, p. 11). Nesta aceção do conceito de integração, esta parece ser sinónima do de inclusão.

Quando os dois conceitos não são considerados equivalentes, surge a dúvida se a inclusão será um passo mais à frente da integração, pois esta última ainda permite a segregação das crianças consoante a sua dificuldade, deixando apenas um pequeno grupo de alunos mais aptos frequentar as turmas de ensino regular (Marques, 2007).

Alguns autores, apontando para as diferenças entre os dois conceitos, consideram que os mesmos chegam a defender situações diametralmente opostas (Rosa, 2010).

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

Marques (2007) refere que o termo inclusão surge em oposição ao de integração, ao mudar o alvo das modificações dos alunos para a escola e dos indivíduos para a sociedade:

Ici la question n'est plus de savoir quels sont les élèves que peuvent s'adapter à l'école régulière mais plutôt comment modifier l'école, et par conséquent la société afin qu'elle soit apte à accueillir tous les élèves sans exception. L'inclusion suppose de ne laisser personne en marge, exclu du système ou discriminé par ce dernier. (p. 71)²

Correia (2010) considera que, embora o conceito de inclusão possa ser visto como numa linha de continuidade em relação ao de integração, as práticas preconizadas pelos dois modelos são opostos. Essa oposição baseia-se no facto de a integração prever que os apoios educativos aos alunos com NEE devam ser dados fora da sala de aula enquanto, no contexto de inclusão, os mesmos alunos beneficiam dos apoios, de forma indireta, na sala de aula e, muito excepcionalmente, fora da sala de aula.

Embora já estejam traçadas as linhas gerais do conceito de inclusão, integração ainda não é inclusão. Aliás, ainda hoje, as crianças com NEE estão mais integradas, no aspeto físico, do que plenamente incluídas nas escolas. Para além das falhas legais, esta situação advém do facto de a comunidade educativa, por vezes, não saber como pôr em prática a inclusão (Rebelo, 2011).

1.2. Princípios orientadores da inclusão

Neste contexto de crítica à integração, que não parece ser suficiente, e às práticas educativas que possibilitaram a existência de um sistema dentro do outro, a UNESCO promoveu, em colaboração com o Governo de Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994. A Declaração de Salamanca, que resultou dessa conferência, marca o início do movimento da inclusão ao referir que:

as escolas se devem ajustar a todas as crianças [...] Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

² Aqui a questão não é mais a de saber quais são os alunos que podem adaptar-se à escola de ensino regular mas sim como modificar a escola e, por conseguinte, a sociedade a fim que a primeira esteja apta a receber todos os alunos sem exceção. A inclusão pressupõe não deixar ninguém de parte, excluído do sistema ou discriminado por este. (Trad. da autora)

O que se pretendia, com a Declaração de Salamanca, era que as crianças com NEE deixassem de ser alvo de segregação, uma vez que podiam frequentar escolas de ensino regular, e que se fomentasse uma escola e uma sociedade mais inclusiva, que proporcionasse uma educação de qualidade e adequada a todos.

Os 92 países, entre os quais Portugal, e as 25 organizações internacionais que assinaram a declaração reafirmaram o direito à educação consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e comprometeram-se a desenvolver um sistema educativo que visasse a inclusão de todas as crianças e jovens, apesar das diferenças ou dificuldades individuais (Dessemontet, 2012; Marques, 2007; Pais, 2012; Rebelo, 2011; Rosa, 2010; Sanches e Teodoro, 2006; UNESCO, 1994).

Graças a este documento, a educação passou a focar-se no aluno, através de um currículo flexível e aberto, fruto do trabalho de uma equipa coordenada (Cruz, 2012; Rebelo, 2011).

O conjunto de princípios enunciados pela Declaração de Salamanca baseia-se no princípio da “Escola para Todos”, que cimenta o direito de “[...] todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (UNESCO, 1994, p. 11)

Esta premissa de igualdade de oportunidades, que é um dos pilares da inclusão, remete para a escola a responsabilidade de receber todas as crianças sem distinção (González, 2010; Rosa 2010; Sanches e Teodoro, 2006).

Aliás, quando Bautista (1997) aborda a questão da integração escolar, anteriormente apresentada, e defende que a escola se deve adaptar a cada um dos seus alunos, sendo a partilha de um mesmo espaço insuficiente, pode-se verificar que a perspetiva defendida pelo autor vai de encontro ao princípio da inclusão, conforme defendido na Declaração de Salamanca.

Como exposto anteriormente, a inclusão será mais do que inserir os alunos diferentes nas turmas de ensino regular. De acordo com Correia (2010), a inclusão, que ultrapassa largamente o conceito de integração acima explicitado, implica:

a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, **sempre que possível**, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado [...] às suas características e necessidades (p. 16-17).

No seguimento dessa linha de pensamento, a inclusão defende que os alunos com NEE frequentem as salas de aula regulares, onde lhes são proporcionados os apoios necessários e adequados às suas necessidades e características, a fim que possam desenvolver as suas capacidades e aptidões e que atinjam os mesmos objetivos que os seus colegas, embora por outros caminhos (Correia, 2008; Rebelo, 2011).

Assim, não basta colocar fisicamente o aluno com NEE numa turma, pois tal não é sinónimo de sucesso; o mesmo deverá ser também integrado em termos sociais e académicos, nas turmas e nas escolas de ensino regular (Correia, 2008; Correia, 2010; González, 2010; Marques, 2007; Rosa, 2010).

A escola inclusiva será, conseqüentemente, aquela onde todas as crianças, com ou sem NEE, usufruem de oportunidades iguais, ou seja adaptadas a si, não obstante as diferenças culturais ou as limitações físicas e intelectuais (Rebelo, 2011; Sousa, 2009). Aliás, para além de aceitar as diferenças, a escola inclusiva assume-as como fator positivo e de enriquecimento da comunidade educativa, não sendo de todo desejado esbatê-las, evitá-las ou esquecer-las (Correia, 2008). A escola é proporcionalmente mais inclusiva e mais rica quanto mais receber e promover a diversidade no seu seio.

Para além de promover as condições necessárias para que os alunos com NEE obtenham sucesso académico, a escola inclusiva deverá desenvolver nos mesmos o sentido de pertença a um grupo e a uma comunidade (González, 2010). Esta comunidade, aberta e solidária, tem condições para receber todos os alunos, não só do ponto vista físico, mas também em termos educativos, de pedagogia e de desenvolvimento do currículo, ao promover oportunidades diversificadas de aprendizagem (Sanches e Teodoro, 2006).

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

Embora o conceito de inclusão incida geralmente sobre os alunos com NEE, a escola inclusiva deverá receber e proporcionar as condições que propiciem o sucesso a

todos os alunos sem exceção, independentemente das suas origens sociais e/ou culturais, das suas condições económicas e de deficiências mentais, motoras e sensoriais.

Na opinião de Correia (2008), a escola inclusiva, designada de “Escola Contemporânea”, deverá respeitar e promover três níveis de desenvolvimento fundamentais das crianças: académico, socio emocional e pessoal, sempre defendendo a sua participação na vida escolar.

O conceito de educação inclusiva assenta no facto de a pedagogia estar sempre centrada no aluno com NEE, tendo em conta as suas características e necessidades. Deste modo, a educação inclusiva tem como base alguns princípios enunciados por Correia (2008):

- todos os alunos [...] têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos [...] devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano. (p. 16)

A estes princípios, todos centrados nos alunos com NEE, Correia (2008) acrescenta quatro aspetos, que dizem respeito aos intervenientes do sistema inclusivo: a necessidade de colaboração entre os diferentes intervenientes; a necessidade de os serviços e apoios especializados serem prestados em sala de aula; a necessidade do envolvimento da família e da comunidade no processo educativo e a necessidade de apoios por parte dos serviços locais e regionais para que as escolas se possam reorganizar para atender aos diferentes alunos que a frequentam.

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

motivações e expectativas, tendo em conta as capacidades e os ritmos de desenvolvimento dos seus diversos alunos.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, urge uma mudança da sociedade, em geral, e do sistema educativo e das escolas, em particular, para que estas estejam preparadas para receberem todos os alunos e responderem às características e necessidades específicas de cada um, proporcionando um ambiente propício à sua participação e aprendizagem (González, 2010; Marques, 2007; Morgado, 2010; Sanches e Teodoro, 2006).

A implementação de uma escola e de uma educação mais inclusiva é um processo contínuo e não pode ser atualmente considerado uma meta atingida. A escola inclusiva está ainda em construção, é um processo rumo a um objetivo ainda não alcançado. Para se conseguir uma escola inclusiva, promotora de uma educação inclusiva, é necessário algumas condições.

Correia (2008) propõe alguns princípios para a construção da escola contemporânea ou inclusiva:

- a promoção do sentido de comunidade – deve haver uma interligação entre todos os intervenientes no processo educativo e todos os alunos devem ser aceites e apoiados, quer pelos seus pares quer pelos adultos que os rodeiam;
- a importância da liderança – a Direção deve trabalhar para a promoção do sucesso de todos os alunos da escola;
- os benefícios da colaboração e cooperação;
- a importância da flexibilidade curricular e dos serviços e apoios disponibilizados;
- a necessidade de formação para os educadores, professores e os assistentes operacionais;
- os serviços de apoio especializado – serviços de Educação Especial – são imprescindíveis, ainda que se defenda que sejam prestados de forma mais indireta;
- os apoios educativos prestados pelos professores de apoio e pelos assistentes operacionais podem contribuir para a inserção dos alunos com NEE na sociedade.

Neste contexto de escola inclusiva, a Educação Especial deve ser entendida como um serviço de apoio especializado, que inclui um conjunto de recursos mobilizados que apoiam no âmbito educacional, terapêutico e psicológico, de forma a facilitar o desenvolvimento integral dos alunos com NEE, tendo sempre por base as suas características, capacidades e necessidades (Correia, 2008; Correia, 2010; Morgado 2010).

Da análise dos princípios e condições enunciados anteriormente, pode-se concluir que a efetivação de uma escola inclusiva se baseia numa “perspetiva sistémica”, pois diversos intervenientes – o Estado, a Comunidade, a Família, a Escola e o Aluno – são igualmente responsáveis no processo educativo e os mesmos devem trabalhar em colaboração e num ambiente propício à partilha (Correia, 2008; Morgado, 2010). Por outro lado, esta perspetiva pressupõe que o aluno com NEE esteja no centro do sistema inclusivo, para o qual trabalham de forma concertada todos os intervenientes no processo de desenvolvimento desse aluno, incluindo o Estado, tal como ilustrado pela figura seguinte:

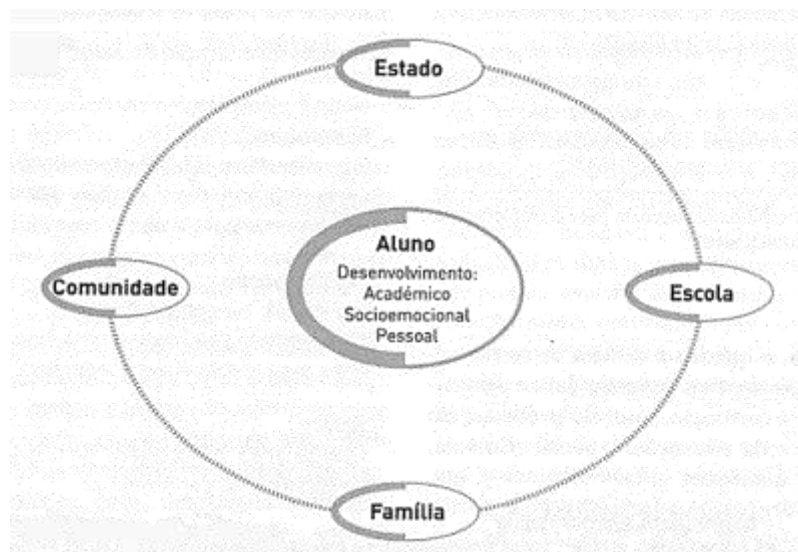


Figura 1. Sistema inclusivo centrado no aluno (Fonte: Correia, 2008, pág. 9)

Cada interveniente referido na figura 1, o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade, deve assumir um conjunto de responsabilidades, e trabalhar em colaboração, para que se possa conseguir um sistema educativo inclusivo (figura 2):

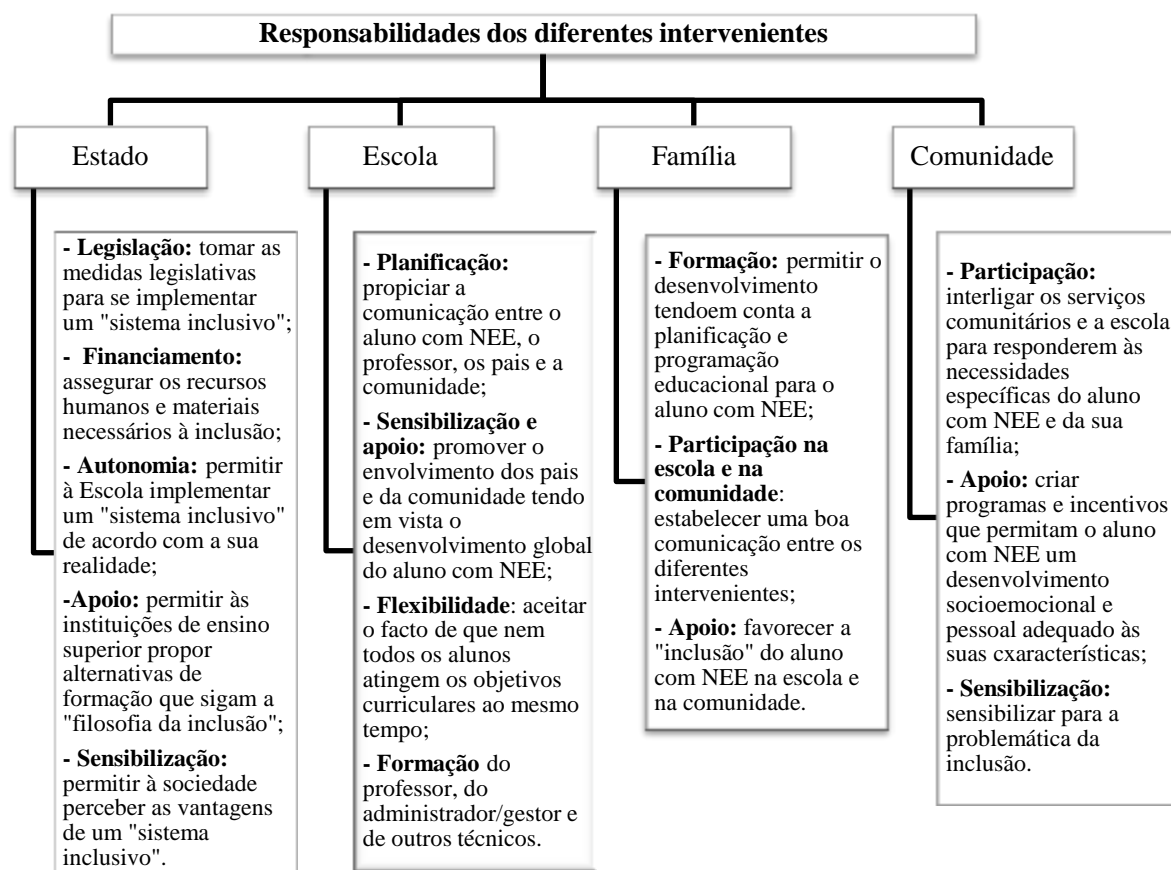


Figura 2. Responsabilidades dos diferentes intervenientes (Figura de elaboração própria, a partir de Correia, 2008)

Preocupações face à escola inclusiva e obstáculos à educação inclusiva

Embora os fundamentos da inclusão pareçam indicar que a mesma, assentando no princípio da igualdade de oportunidades, seja altamente benéfica para todos os intervenientes no processo educativo, alguns autores mencionam diversos obstáculos à implementação de uma educação inclusiva e verificam que existe, ainda hoje, alguma resistência perante a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular.

Gilles (2013) aponta para alguns obstáculos à implementação da inclusão. O primeiro obstáculo apontado remete para a diversidade do público visado, que implica um tempo de adaptação dos docentes para a elaboração do projeto de inclusão. O segundo impedimento tem a ver com a implementação do projeto de inclusão, devido ao facto de esta ser um procedimento parcelar, pois implica uma alternância entre o tempo na sala de aula de ensino regular e o tempo na sala de apoio especializado, o que poderá destabilizar os alunos mais fragilizados. Outro obstáculo prende-se com o

comportamento do aluno e a sua capacidade de adaptação a uma turma. A falta de acessibilidade também pode representar um problema aquando da deslocação dos alunos com mobilidade reduzida para a sala da turma.

A natureza do próprio projeto de inclusão e os seus objetivos podem comprometer a inclusão de alunos com NEE pelo facto de se privilegiar mais a aquisição de competências e o nível de aprendizagem em detrimento da socialização e da dimensão psicológica (Gilles, 2007; Gilles, 2013).

Vários estudos têm revelado que alguns docentes manifestam receios relativamente à inclusão dos alunos com NEE, devido, nomeadamente, à falta de formação nessa área, à dificuldade em fazer adequações curriculares, aos escassos recursos humanos e materiais e à dificuldade em saber como reagir face às necessidades médicas e físicas dos alunos ou em situação de emergência (Correia, 2008; Gilles, 2007; Morgado, 2010).

Alguns docentes também referem sentir uma maior exigência educativa quando as turmas integram alunos com NEE, pois sentem que o dispêndio de energia é cada vez maior, tendo em conta que as turmas apresentam grupos heterogéneos e diversificados e que a atenção dedicada aos alunos sem NEE pode tender a diminuir (Correia, 2008; Gilles, 2013).

A inclusão de alunos com NEE pode também levar a que os mesmos, perante as suas dificuldades em atingir os objetivos propostos para os restantes alunos, se sintam desmotivados e vejam a sua autoestima prejudicada. De igual modo, a presença de alunos com NEE na sala de aula pode prejudicar o sucesso escolar dos alunos sem NEE uma vez que o professor pode vir a dedicar mais tempo aos alunos com NEE (Correia, 2008).

Outra preocupação face à inclusão completa dos alunos com NEE prende-se com o facto de haver situações em que os mesmos devam estar mais afastados da turma e beneficiar de modalidades de atendimento diferenciadas, quando as suas características, capacidades e necessidades assim o obrigam (Correia, 2008; Morgado, 2010).

Assim, do mesmo modo que existem diferentes graus de integração escolar, pode-se considerar níveis de inclusão, da inclusão total, que será a desejável, em que o

aluno com NEE participa em todas as atividades, até à inclusão limitada, no caso dos alunos com dificuldades muito severas.

Correia (2008), fala em “inclusão progressiva”, o que pressupõe uma evolução do grau das atividades académicas e sociais desenvolvidas no espaço turma de ensino regular, propondo três níveis de inclusão: conforme a gravidade da problemática apresentada pelo aluno aumenta, o grau de inclusão diminui. As competências trabalhadas no contexto da turma regular também variam das competências académicas e sociais, no caso da inclusão total, às competências sociais unicamente, na situação de inclusão limitada.

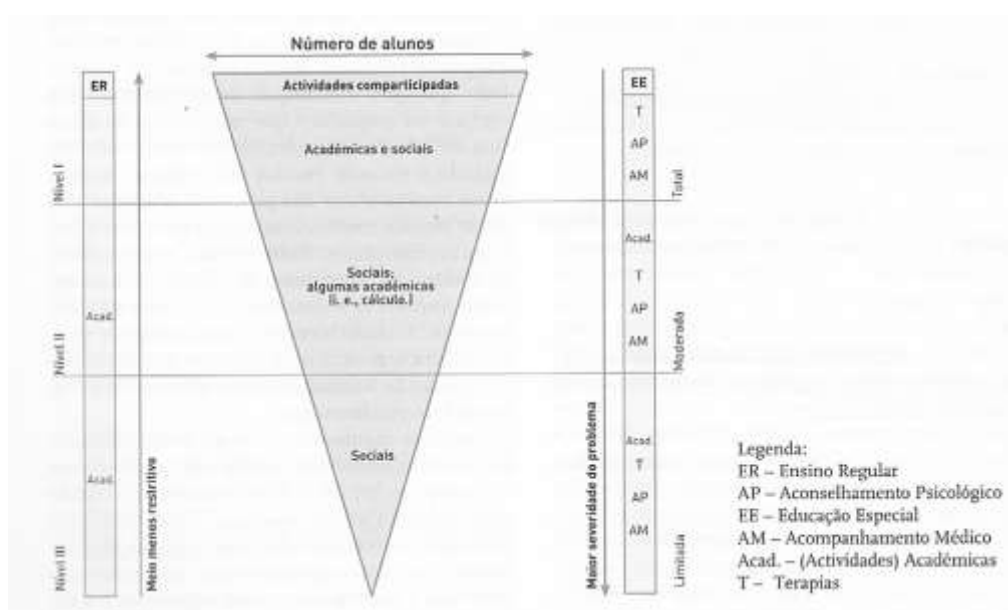


Figura 3. Modelo de inclusão progressiva (Fonte: Correia, 2008, pág. 12)

Benefícios da inclusão

Apesar dos receios e preocupações que vão sendo enunciados em relação à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula, alguns autores sustentam que as vantagens de um sistema inclusivo ultrapassam os obstáculos.

Correia (2008) e Morgado (2010) referem benefícios para os alunos com NEE, os alunos sem NEE e para os profissionais que trabalham com os alunos com NEE.

Em primeiro lugar, os alunos com NEE beneficiam, grandemente, com a implementação de um sistema inclusivo nas escolas de ensino regular. Ao poderem aprender junto dos seus pares, num espírito de pertença a um grupo, os alunos com NEE

têm a oportunidade de se desenvolver social e academicamente, sem o peso do estigma da deficiência (Correia, 2008). Aliás, alguns estudos têm demonstrado que os alunos com NEE conseguem obter melhores resultados académicos quando inseridos num ambiente inclusivo, pois atingem maiores níveis de escolaridade e apresentam menos problemas de comportamento e disciplina (Morgado, 2010).

Em seguida, os alunos sem NEE também parecem beneficiar com a presença de alunos com NEE na sala de aula, ao poderem desenvolver atitudes de respeito e aceitação face à diferença e à diversidade, promovendo a ajuda, a partilha e a cooperação (Correia, 2008; Morgado, 2010).

Os professores e outros técnicos que trabalham junto de alunos com NEE usufruem do trabalho num contexto inclusivo. A primeira vantagem apontada remete para a oportunidade que os docentes têm em trabalhar em colaboração com outros profissionais, o que permite experimentar e desenvolver metodologias de ensino diversificadas e mais estimulantes. Para além disso, os docentes, graças a esta parceria, podem adotar atitudes mais positivas face aos alunos com NEE e combater os receios que possam surgir (Correia, 2008; Morgado, 2010).

Correia (2008) refere ainda vantagens para a direção da escola, os pais e outros membros da comunidade, uma vez que todos se encontram comprometidos em ajudar os alunos com NEE a atingir o sucesso. Neste contexto, a Escola pode ser vista como uma comunidade de apoio em que todos os alunos se sentem valorizados e apoiados.

Sendo o movimento da escola inclusiva, um *“lento processo evolutivo”*, a implementação da inclusão nas escolas tem-se revelado lenta e complexa (Rosa, 2010). Não obstante todos os esforços desenvolvidos e as mudanças sociais e de atitude, a inclusão, que é um conceito bastante recente e em constante construção, poderá ainda não ser uma realidade nos estabelecimentos de ensino portugueses, nomeadamente nas escolas secundárias, que começaram recentemente a receber alunos com NEE.

1.3. O desafio da escola inclusiva de hoje: o alargamento da escolaridade obrigatória

Com a entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que prevê o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos, abrangendo crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade, os alunos que, no ano letivo 2009/2010, se matricularam em qualquer dos anos do 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade, ficaram abrangidos pelo limite de escolaridade obrigatória previsto nesta lei, ou seja, terão de concluir o ensino secundário ou de frequentar a escola até atingirem os 18 anos de idade.

Apesar de o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, referir o ensino secundário, as crianças com NEE raramente acediam a esse ciclo de ensino. Com a aplicação da Lei n.º 85/2009 e o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, os alunos que beneficiam do Regime Educativo Especial também passaram a terem de frequentar o Ensino Secundário.

Neste contexto, as escolas secundárias portuguesas e os docentes do Ensino Secundário estão a enfrentar um novo desafio: receber alunos que, até muito recentemente, não frequentavam o Ensino Secundário, nomeadamente os alunos com NEE mais significativas, que apenas cumpriam a escolaridade obrigatória (Matos, 2012; Pinto, 2012; Rebelo, 2011).

Atualmente, os alunos com NEE frequentam o Ensino Secundário pelo terceiro ano letivo consecutivo, o que fundamenta o presente estudo, que tem como principal objetivo verificar se as escolas se encontram preparadas para os receber. Com efeito, os vários estudos desenvolvidos no âmbito da inclusão dos alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino público têm focado a inclusão no 2º e 3º ciclo, uma vez que o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos ainda é bastante recente. No entanto, Rebelo (2011), que focou a perspetiva dos docentes na inclusão de crianças com NEE no Ensino Básico, aponta para a pertinência de um estudo sobre a forma como as escolas secundárias do nosso país “estão a preparar o acolhimento aos jovens com necessidades educativas especiais que irão frequentar estes estabelecimentos de ensino” (p. 88).

Diversos documentos publicados por organizações europeias e mundiais têm, ao longo das últimas décadas, dado conta da importância do Ensino Secundário e da necessidade de ponderar como deve ser feita a inclusão de alunos com NEE neste ciclo de ensino. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais na Europa (2003) identificou como problemas e potenciais entraves à inclusão: a falta de recursos disponíveis; a especificidade das disciplinas; a organização específica deste nível de ensino e as diferenças entre os alunos com NEE e os seus pares que se acentuam com a idade. Também são referidos no mesmo documento a formação insuficiente dos docentes e as atitudes destes perante o processo de inclusão.

Matos (2012) aponta também para alguns problemas que se prendem, em primeiro lugar, com o facto de o ensino secundário estar concebido para o prosseguimento de estudos e, conseqüentemente, terminar com exames nacionais, que não vão de encontro ao conceito de pedagogias individuais e centradas nos alunos. Em seguida, são referidas a importância que é dada às notas obtidas nos exames, o que pode levar algumas escolas a serem tentadas a recusar alunos que poderão previsivelmente fazer diminuir o sucesso e a classificação nacional da escola, e a oferta educativa limitada.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2012) concluiu, do seu estudo, que alguns docentes, apesar de se mostrarem disponíveis para aplicarem adequações no processo de avaliação (concedendo mais tempo aquando dos testes e produzindo materiais adaptados, por exemplo) para os seus alunos com NEE, manifestam ainda muitas reservas quanto à simplificação de conteúdos, justificando-se com os exames nacionais.

2. As Necessidades Educativas Especiais

2.1. O conceito de NEE

O termo *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) surgiu, pela primeira vez, no Relatório Warnock, apresentado, em 1978, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido, no seguimento de estudos realizados no âmbito do “Warnock

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”.

O conceito aparece assim definido (Warnock, 1978, p. 94):

[...] in very broad terms special educational need is likely to be of three kinds, namely i. the need for the provision of special means of access to the curriculum, including specialist teaching techniques; ii. the need for the provision of a special or modified curriculum; and iii. the need for particular attention to the social structure and emotional climate in which education takes place.³

Para além de introduzir o conceito de NEE, o Relatório Warnock veio defender a análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens segundo critérios educativos, salientando as dificuldades escolares, em detrimento da classificação em função das dificuldades em termos de deficiência, a partir de critérios médicos (Sanches & Teodoro, 2006; Vasconcelos, 2012; Warnock, 1978). Assim, o conceito introduzido surge associado às dificuldades de aprendizagem e não apenas à deficiência.

No entanto, Bairrão (1998) considera que o Relatório Warnock ainda preconiza a categorização da deficiência apresentada pelos alunos para a recolha de dados e para implementação das respostas, o que representa um obstáculo. Com efeito, este autor defende que a elaboração dos programas educativos dos alunos se deve basear nas necessidades educativas especiais de cada um e não no tipo de deficiência. A categorização das deficiências não se reveste de utilidade para os profissionais da educação, pois o que se pretende é dar uma resposta educacional para os alunos (Bairrão, 1998).

No Relatório Warnock, que contém propostas para a integração não só escolar como também social das crianças com deficiência, ficou apurado que uma em cada cinco poderá ter necessidades educativas especiais, decorrentes de variadas causas, durante o seu percurso escolar:

O mesmo documento destaca, ainda, o papel das escolas na resposta às NEE dos alunos e à sua inclusão. É a própria escola que deverá, através do serviço da Educação

³ De uma forma geral uma necessidade educativa especial pode ser de três tipos, nomeadamente i. a necessidade de se disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, incluindo técnicas de ensino especiais; ii. a necessidade de se elaborar um currículo especial ou adaptado; e iii. a necessidade de atenção especial à organização social e ao clima emocional nos quais se processa a educação. (Trad. da autora)

Especial, identificar as necessidades dos diversos alunos, implementar as adequações curriculares necessárias e disponibilizar os apoios e outros meios tido como fundamentais (CNE, 2014).

Para além da alteração na terminologia, este relatório veio implementar uma postura social menos discriminatória perante as crianças com deficiência um pouco por toda a Europa (Pais, 2012; Vasconcelos, 2012).

Em 1981, o *Education Act*, em Inglaterra, vem regulamentar o conceito de NEE e definir as condições em que um aluno necessita de apoio da Educação Especial (CNE, 2014; Rosa, 2010; Sanches & Teodoro, 2006).

Em Portugal, o conceito de NEE surgiu em 1986 aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), embora ainda se tratasse de um termo bastante impreciso no referido normativo legal. As NEE também apareciam mencionadas como *necessidades educativas específicas* (Correia, 2008; Bolieiro, 2012).

Mais tarde, o conceito de NEE passou a basear-se em critérios pedagógicos em vez dos do foro médico, graças ao Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que representou um suporte legal para as escolas organizarem a sua resposta aos alunos com NEE, ao definir as medidas educativas a implementar (CNE, 2014; Cruz, 2012).

A Declaração de Salamanca (1994) clarificou o conceito de NEE ao defender que o mesmo se refere a:

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

Este documento veio ampliar o âmbito da Educação Especial ao considerar alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e perturbações da linguagem (Vasconcelos, 2012).

Bairrão (1998) refere que o conceito de NEE remete para o “desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (p. 23).

Correia (2008) considera que as NEE incluem, para além dos problemas físicos, sensoriais e motores, as dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2008).

Como tal, este conceito refere-se a alunos que revelam dificuldades em acompanhar o currículo comum e que podem vir a necessitar de um apoio educativo suplementar para atingir os objetivos propostos e o currículo comum ou da implementação de um currículo específico adaptado.

Estes alunos, por, na opinião de Correia (2008), apresentarem “determinadas condições específicas”, poderão ainda usufruir de apoio por parte dos serviços de Educação Especial de forma a poderem desenvolver-se do ponto de vista académico, pessoal e socioemocional (Correia, 2008; Correia & Tonini, 2012; Cruz, 2012; Vasconcelos, 2012). Por condições específicas, Correia (2008) entende as situações relacionadas com autismo, deficiência auditiva, visual, mental e motora, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais e de comportamento, problemas de comunicação, multideficiência e outros problemas de saúde.

As necessidades apresentadas pelos alunos poderão ser de carácter permanente, mantendo-se durante todo, ou grande parte, do seu percurso escolar e necessitando adaptações curriculares generalizadas, ou de carácter temporário, surgindo a determinado momento do percurso escolar e levando a uma adequação parcial do currículo (Correia, 2008; Cruz, 2012; Rosa, 2010; UNESCO, 1994; Warnock, 1978).

Neste contexto, cabe à escola criar as condições necessárias para que a aprendizagem das crianças e jovens com NEE se faça num ambiente o menos restritivo possível (CNE, 2014; Correia, 2008; UNESCO, 1994). Aliás, cada aluno tem um ritmo e um estilo de aprendizagem próprios e a escola deverá atender às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas características, para que os mesmos possam beneficiar de uma educação igual e com qualidade (Correia, 2008; Cruz, 2012; Sousa, 2009).

Assim, pode-se concluir que o conceito de NEE não remete apenas para uma problemática, mas sim refere-se a um conjunto de problemáticas que varia conforme o tipo e o grau das dificuldades na aprendizagem.

2.2. Tipos de NEE

Tal como referido anteriormente, e de acordo com Correia (2008), para dar resposta aos alunos com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, a escola deverá implementar adequações ou adaptações curriculares mais ou menos generalizadas. O grau das adequações curriculares, variável em função da problemática apresentada pelos alunos, permite dividir as NEE em dois grupos: as NEE ligeiras e as NEE significativas.

2.2.1. As NEE ligeiras

As NEE ligeiras, também classificadas como temporárias, são aquelas que carecem de uma alteração parcial do currículo para que este esteja ajustado às necessidades e características dos alunos num determinado momento do seu percurso escolar. Estas necessidades educativas especiais podem estar relacionadas com problemas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo ou ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional (Correia, 2008).

Embora sejam consideradas ligeiras, estas dificuldades podem atrasar o processo de aprendizagem, pois os alunos desenvolvem-se num ritmo inferior ao normal.

Uma vez que o desenvolvimento de uma criança é influenciado pelo ambiente em que está inserida, esse será mais significativo se a mesma for estimulada precoce e ativamente. Os objetivos educacionais para crianças com NEE ligeiras são, consequentemente, idênticos aos das outras crianças, de modo a favorecer a sua cognição e a sua capacidade de resolver problemas (Correia, 2008; Cruz, 2012).

2.2.2. As NEE significativas

Segundo Correia (2008), as NEE significativas, ou permanentes, implicam adaptações generalizadas do currículo, que se vão manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno e que leva a que o currículo seja avaliado de forma sistemática, sequencial e permanente conforme os progressos conseguidos pelo aluno. Aliás, as dificuldades apresentadas pelos alunos afetam uma ou diversas áreas académicas e/ou a área socioemocional.

De acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com NEE de carácter permanente apresentam:

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias

Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo

limitações significativas ao nível da actividade 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 (Art.º 1.º)

Neste grupo encontram-se os alunos com problemas de desenvolvimento de origem orgânica, intelectual, funcional, sensorial e emocional. Também se inserem nesta categoria os alunos com dificuldades de aprendizagem, pois demonstram problemas de carácter processológico, ou seja ao nível do processamento da informação.

Outros problemas relacionados com a saúde, tais como a diabetes, a leucemia, o cancro, a SIDA e a perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) também são contemplados neste conjunto de NEE uma vez que a existência destas situações pode tornar difícil a inclusão e prejudicar o sucesso escolar (Correia, 2008).

Em 1990, o Departamento de Educação Especial dos Estados Unidos incluiu, neste grupo, as situações das crianças que sofreram traumatismos cranianos e das crianças com perturbações do espectro do autismo (Correia, 2008; Cruz, 2012).

Para resumir, Correia (2008) apresenta um esquema das desordens que as NEE significativas ou permanentes podem englobar:



Figura 4. Tipos de NEE significativas (in Correia, 2008, p. 47)

2.3. Enquadramento legal das NEE em Portugal

A legislação portuguesa tem acompanhado a evolução das concepções sobre a Educação Especial e as NEE. Tendo já promovido a exclusão dos alunos com NEE, através do atendimento dos mesmos em escolas especiais, e promovido a integração física de alunos com deficiência nas escolas, com o apoio de equipas de Educação Especial, a legislação defende, atualmente, a implementação da escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens podem participar e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades, na escola de ensino regular (CNE, 2014).

Até 1976, as crianças com NEE eram atendidas em instituições especializadas, sendo assim completamente excluídas das escolas. A partir dessa data, começam-se a formar equipas de ensino especial integrado, que prestavam apoio às crianças e jovens que apresentavam necessidades educativas especiais, tendo em vista a sua integração familiar, social e escolar. Contudo, estas crianças continuavam a ser colocadas em turmas à parte, instituições especializadas ou IPSS (Correia, 2008).

Com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a Educação Especial foi, pela primeira vez, objeto de regulamentação, o que representou um passo para a inclusão. Com esse documento legal, a Educação Especial deixou de ser exclusiva de instituições específicas e pôde organizar-se, enquanto subsistema da educação escolar, nas escolas de ensino regular, tendo em conta as necessidades dos alunos e oferecendo apoios de educadores especializados.

Nos anos seguintes, diversos normativos legais foram publicados, entre os quais o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que determinou que os alunos com NEE, com deficiência física ou mental, estavam abrangidos pelo cumprimento da escolaridade obrigatória. Este normativo legal alargou a escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças e jovens (Pais, 2012).

No entanto, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi o mais importante, pois regulamentou a Educação Especial, preenchendo, assim, um vazio legal então sentido. Para além de introduzir o conceito de NEE, este decreto-lei garantia que todas as crianças e jovens com NEE podiam realizar a sua escolaridade nas escolas de ensino regular, que deveriam adaptar-se às condições físicas e intelectuais dos alunos em

questão. Também veio reforçar o papel dos pais e Encarregados de Educação na educação dos seus filhos e educandos (Correia, 2008; Pais, 2012; Rebelo, 2011).

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, a grande preocupação dos legisladores foi assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar as escolas de ensino regular, em vez das escolas especiais ou instituições especializadas, graças a uma série de medidas de apoio (Rebelo, 2011). Contudo, a publicação desse normativo representou um meio-termo entre os modelos de integração e de inclusão (Correia, 2008), pois o que estava a ser implementado nas escolas era um processo de integração, em vez da inclusão, ao coexistirem “dois sistemas separados (ensino especial e o ensino regular)” (Pais, 2012).

Sensivelmente seis anos após a publicação do normativo supracitado, o Despacho n.º 105/97, de 30 de maio, definiu os apoios educativos, que deveriam ser implementados pelas escolas em resposta às necessidades educativas específicas dos seus alunos, as funções dos docentes que prestam o apoio especializado e a qualificação necessária para o exercício das funções. Este documento seguia as orientações emanadas da Declaração de Salamanca, ao defender que as escolas deviam receber todos os alunos, independentemente das suas características. Neste contexto, estava prevista uma gestão flexível do currículo a fim de corresponder às capacidades e interesses dos alunos (Cruz, 2012).

Atualmente, os serviços de Educação Especial são regulados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” (Artigo 1.º). Este documento foi publicado num contexto de promoção de uma escola democrática, equitativa e inclusiva, que pretende o sucesso de todos os seus alunos, ao promover a igualdade de acesso e de resultados (CNE, 2014; Cruz, 2012).

Se até há pouco tempo, as crianças e jovens com NEE eram mantidos em instituições especializadas e em turmas especiais, nas escolas de ensino regular, com a entrada em vigor deste normativo, estes alunos passaram a poder frequentar todos os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, com as devidas adequações no processo educativo. Aliás, as escolas, públicas ou privadas, ficaram impossibilitadas de recusarem alunos, justificando-se com base na incapacidade ou nas

necessidades educativas especiais que estes apresentam. A publicação deste decreto-lei veio no sentido de se caminhar para a inclusão das crianças com NEE em qualquer escola e estabelecimento de ensino, juntamente com todas as outras crianças.

Este diploma, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, estabelece ainda que, caso a escola não consiga dar resposta à inclusão de alunos devido ao tipo e grau de deficiência, os mesmos poderão ser encaminhados para uma instituição de educação especial.

O Decreto-lei n.º 3/2008 determinou, ainda, que o processo de elegibilidade de alunos para a Educação Especial poderia fundamentar-se na descrição de um perfil de funcionalidade, elaborado no seguimento de uma avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (2004), em detrimento de um diagnóstico médico ou psicológico (Pais, 2012).

No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem suscitado algumas críticas. Em primeiro lugar, questiona-se a utilização da CIF, uma vez que o uso deste sistema de classificação foi concebido para adultos e está a ser aplicado em crianças e jovens e que este instrumento, ao associar os domínios da saúde com os domínios ligados à saúde, pode revelar-se confuso (APD, 2008; Correia, 2008).

Em seguida, alguns autores mostram-se céticos em relação a este diploma pelo facto de este não promover uma inclusão plena das crianças e jovens com necessidades educativas ao prever que os alunos que apresentem certos tipos de deficiências poderão realizar a sua escolaridade em instituições de referência (Correia, 2008; Rebelo, 2011).

Outros autores apontam como falha na filosofia inclusiva o facto de este diploma restringir o campo de aplicação a alunos com deficiência de carácter permanente, tal como a surdez, a cegueira e a perturbação do espectro do autismo, pondo de lado a “multiplicidade estudantil existente actualmente nas escolas regulares, isto é minorias religiosas e étnicas, de famílias itinerantes ou de famílias no limiar da pobreza” (Pais, 2012).

3. A organização das escolas secundárias face à inclusão de alunos com NEE

Para que os alunos com NEE sejam efetivamente incluídos, é necessário repensar as realidades organizacionais das escolas secundárias para que estas possam receber todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação ou diferenciação, reconhecendo as diferenças como fator de enriquecimento e de promoção de uma educação de qualidade. Torna-se pertinente, de acordo com Rebelo (2011), analisar a forma como os agrupamentos, e as escolas não agrupadas, se prepararam para acolher os jovens com NEE; as condições físicas, materiais, organizacionais e humanas que possuem e a “disponibilidade psicológica” dos docentes e dos assistentes operacionais para trabalharem com estes alunos.

A inclusão de alunos com NEE é, conseqüentemente, o grande desafio que se coloca atualmente às escolas secundárias, pois, para além de aceitarem os alunos com NEE, as mesmas deverão proporcionar um sistema educativo uno, em detrimento da dicotomia *ensino regular vs. ensino especial* (Rebelo, 2011).

É assim deveras importante que as escolas estejam preparadas, investigando e refletindo sobre as suas práticas e experiências, de modo a introduzirem as mudanças necessárias para a promoção plena e efetiva inclusão de todos os alunos (Pais, 2012; Rebelo, 2011).

3.1. As condições físicas e materiais

Uma das primeiras questões que surgem quando se fala na inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias prende-se com o espaço físico e as condições materiais. Se todas as crianças e jovens com NEE podem frequentar as escolas secundárias, estas devem estar preparadas para recebê-los, independentemente da sua especificidade. Assim sendo, a acessibilidade, física e instrumental, surge como um dos alicerces em que assenta o conceito de educação inclusiva (Nakayama, 2007).

Quando se fala em acessibilidades num espaço escolar, está-se a remeter para a entrada da escola; o edifício propriamente dito; a sala de aula e o seu mobiliário e o material didático (Sousa, 2009).

Por vezes, a conceção do espaço físico torna-se uma condicionante à mobilidade dos alunos com problemas de locomoção e de visão, entre outros. Há várias crianças com dificuldades de mobilidade que não apresentam necessidades especiais, mas que necessitam de acessos facilitados para circularem pela escola e acederem aos diversos espaços que frequentam.

Ora, uma escola não se pode autointitular de inclusiva se existirem barreiras físicas. Isto é, embora possa existir uma cultura de escola que promova a inclusão de todos, o aluno que não consiga movimentar-se de forma autónoma na escola irá sentir-se excluído, pois estará limitado no espaço (Sousa, 2009).

A escola só pode ser considerada acessível se o aluno, com mobilidade condicionada, conseguir fazer o percurso desde a entrada da escola até à sala de aula de forma independente (Nakayama, 2007; Sousa, 2009).

Por outro lado, a própria sala de aula e os demais espaços devem estar adaptados, quer em termos de mobiliário quer em termos de material didático, aos diferentes alunos que os frequentam. No que diz respeito ao material didático, este deverá ser adequado às especificidades dos alunos. Poderá ser necessário, por exemplo, adaptar computadores ou material de escrita. A escola poderá também vir a adquirir equipamentos específicos, tal como a máquina de Braille. (Nakayama, 2007).

Neste contexto, tem-se assistido à implementação de medidas de modo a suprimir, ou pelo menos atenuar, as barreiras físicas existentes nos estabelecimentos de ensino dos vários níveis. As escolas secundárias, nomeadamente, têm sido alvo de reestruturação e de modernização, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, consignado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 6 de dezembro. O intuito desta medida era dotar as escolas regulares de melhores recursos materiais, tendo em vista “um ensino que se pretende exigente [...]: uma escola a tempo inteiro, inclusiva e aberta à comunidade”.

Estas transformações na rede escolar estão intimamente ligadas ao alargamento da escolaridade obrigatória, pois tornou-se necessário criar condições, a nível da dimensão, mas também das condições físicas dos estabelecimentos de ensino, para o acolhimento de todos os alunos, tendo sempre em vista a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono precoce, independentemente da modalidade e do percurso

educativo escolhido. Sendo as crianças e jovens com NEE também abrangidos pela obrigatoriedade de frequentar a escola entre os 6 e os 18 anos, tornou-se ainda mais premente a adaptação física das escolas às especificidades do seu público-alvo.

Enquanto estabelecimentos públicos, as escolas devem possuir infraestruturas que sejam coerentes com os princípios da inclusão em termos de acessibilidades, cumprindo as normas técnicas, previstas no Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto. Assim sendo, deve haver adaptações a nível da organização do espaço físico de forma a tornar a escola mais acessível.

Será importante analisar mais detalhadamente as normas técnicas de acessibilidades, a cumprir na construção, ou reestruturação, das escolas, de modo a saber se os estabelecimentos de ensino estão de acordo com o estipulado.

As principais normas técnicas de acessibilidades definidas no Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, aplicáveis aos estabelecimentos escolares, e que importam para o presente estudo, são as que a seguir se apresentam:

Quanto às **acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino**, deve haver um percurso acessível, que permita a deslocação entre a via pública, a entrada/saída principal e entre todos os espaços interiores e exteriores; seja composto por um canal de circulação com uma largura não inferior a 1,20 m e que esteja desimpedido de mobiliário urbano, árvores e caixotes do lixo, entre outros (Ponto 2.1 e 4.1 a 4.4). As passagens exteriores entre os edifícios devem ser cobertas (Ponto 3.5.1).

As rampas devem ter uma **largura** não inferior a 1,20 m; possuir **plataformas horizontais** de descanso na base, no topo e nos locais de mudança de direção (com um ângulo igual ou inferior a 90° e uma largura não inferior à da rampa e um comprimento não inferior a 1,50 m) e o revestimento do piso das rampas deve possuir, no início e no fim, faixas com diferenciação de textura e uma cor que contrasta com o pavimento adjacente (Ponto 2.5).

No exterior e no interior dos átrios, deve ser possível efetuar uma manobra para rotação de 360° e as portas de entrada/saída devem ter uma largura útil não inferior a 0,87 m (Ponto 2.2).

Em relação às **acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino**, no caso específico dos edifícios e instalações escolares, os corredores devem apresentar uma largura não inferior a 1,80 m (Ponto 3.5.2). Poderão existir troços com largura não inferior a 0,90 m, se o seu comprimento for inferior a 1,50 m. Se a largura do corredor for inferior a 1,50 m, devem ser previstas zonas de manobra que permitam a rotação de 360º ou a mudança de direção a 180º em T, de modo a não existirem troços com extensão superior a 10 m (Ponto 2.3).

Quanto às escadas, a largura dos lanços de escadas e dos patamares não deve ser inferior a 1,20 m, sendo que, no caso específico das escolas, devem existir acessos alternativos às escadas, por ascensores ou rampa (Pontos 2.4 e 3.5.3).

Existindo ascensores, os patamares diante dos mesmos devem permitir inscrever zonas de manobra para rotação de 360º (Ponto 2.6).

As portas interiores, ou seja, as portas das salas, devem possuir uma zona livre para manobras e vãos com uma largura útil não inferior a 0,77 m (se a porta for de batente, é considerada a 90º) e uma altura não inferior a 2 m. Os puxadores e outros dispositivos devem oferecer uma resistência mínima; ter uma forma fácil de agarrar com a mão e que não requeira uma preensão firme ou rodar o pulso. As portas ou paredes envidraçadas devem ter marcas de segurança, para as tornar bem visíveis (Ponto 4.9).

No atinente às instalações sanitárias, no caso de existirem apenas instalações sanitárias de utilização geral, estas devem ter um espaço interior com dimensões não inferiores a 1,60 m de largura por 1,70 m de comprimento. Se existir uma instalação sanitária específica, esta pode servir para os dois sexos e deve estar integrada ou próxima das restantes instalações sanitárias e deverá ter dimensões não inferiores a 2,2 m de largura por 2,2 m de comprimento. No espaço que permanece livre, deve ser possível inscrever uma zona de manobra para rotação de uma cadeira de rodas de 360º. As instalações sanitárias devem possuir uma sanita acessível; barras de apoio lateral junto à sanita (quando são adjacentes à zona livre, deverão ser rebatíveis na vertical); um lavatório acessível, que não interfira com a área de transferência para a sanita. Os controlos da torneira, do escoamento, as válvulas de descarga da sanita e os acessórios (suporte de toalhas, saboneteiras e suportes de papel higiénico) devem permitir uma aproximação frontal ou lateral; poder ser operados com por uma mão fechada; oferecer

uma resistência mínima e não requerer prensão firme ou rodar o pulso. As torneiras devem ser do tipo monocomando e acionadas por alavanca. Por fim, as portas de acesso devem ser de correr ou de batente abrindo para fora (Ponto 2.9).

Este normativo legal, que entrou em vigor seis meses após a sua publicação em Diário da República, prevê exceções ao cumprimento das normas técnicas enunciadas, nomeadamente quando as obras necessárias são demasiado difíceis ou exijam meios económicos e financeiros avultados e quando se considera que as obras irão afetar o “património cultural ou histórico, cujas características morfológicas, arquitectónicas e ambientais se pretende preservar” (Decreto-Lei n.º 163/2006, Artigo 10.º).

Recai destarte sobre as entidades competentes a aprovação dos projetos e explicitar os motivos que justificam este incumprimento, o que permite, na opinião de Sousa (2009):

uma abertura quase total para o não cumprimento de qualquer norma de acessibilidades e a não aplicação destas medidas significa uma escola que não é para todos, que não fomenta a equidade no acesso educativo de todos os alunos. (p. 194)

Ora, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril veio definir alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar. Esta lei permite que as escolas possam adquirir bens e serviços e proceder às obras necessárias, de modo a que se possam promover ambientes de aprendizagens propícios a uma equidade nos resultados educativos de todos os alunos, incluindo os alunos com mobilidade reduzida.

Assim, a inclusão de alunos com mobilidade condicionada poderá ser facilitada. Para tal, é necessário que o Projeto Educativo de cada escola ou agrupamento contemple as adaptações nos espaços físicos da escola e a aquisição de equipamento específico necessárias para ir de encontro à comunidade em que se insere (Sousa, 2009). Contudo, o mesmo autor conclui que tal, por vezes, não é verificado e que as barreiras à inclusão de todos se mantêm.

3.2. As condições organizacionais

Sendo a organização física do espaço escola uma condição necessária à inclusão, não é, contudo, condição suficiente. Como tem vindo a ser explicitado, a escola inclusiva implica mais do que o simples facto de receber todos alunos: a escola

inclusiva recebe todos os alunos, independentemente das suas capacidades e limitações, e oferece-lhes condições para aprenderem e evoluírem dentro do que lhes é possível.

Para Sousa (2009), a escola inclusiva deve revelar-se como comunidade educativa, em que todos se sentem parte da mesma, ao reconhecer “(...) as diferenças, trabalhando com elas, dando-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (...)” (p. 168).

Perante isto, o sucesso da escola inclusiva exige, também, uma série de mudanças quer a nível da estrutura e funcionamento das escolas. Na opinião de Correia (2008), a educação inclusiva requer:

uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação (p. 17)

No atinente à organização das escolas, têm sido implementadas diversas medidas, que conferem aos agrupamentos uma maior autonomia, indispensável na promoção da inclusão.

Em primeiro lugar, foram estabelecidos os princípios orientadores de uma nova organização e gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao Ensino Básico, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e ao Ensino Secundário, com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Com estes diplomas, cada agrupamento pode delinear a sua política educativa, contextualizar e adequar o Currículo Nacional, e estabelecer linhas de intervenção, atendendo às necessidades e especificidades do público-alvo.

Consequentemente, os docentes podem intervir junto dos alunos com NEE de forma mais adequada e personalizada, pondo em prática adequações curriculares e outras medidas inclusivas, que poderão passar pela implementação de currículos adaptados, pelo apoio aos alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula, pela valorização da avaliação formativa e pelo recurso a ajudas técnicas, entre outros, atendendo às especificidades e necessidades de cada um deles (Pais, 2012). No caso de alunos que não se enquadram na modalidade de Educação Especial, prevista no Decreto-Lei n.º 3/2008, a escola pode oferecer percursos de formação alternativos, mas equivalentes em termos académicos, em caso de risco de abandono escolar precoce

(Sousa, 2009). Neste âmbito, inserem-se, por exemplo, os Cursos de Educação e Formação e os Cursos Profissionais.

Em seguida, as escolas podem, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que determina o regime de autonomia das escolas, definir a sua organização, promover a rentabilização dos recursos humanos, financeiros e materiais e estabelecer prioridades de ação, tendo em conta as especificidades e necessidades dos seus alunos.

Esta autonomia, contudo, só pode ser proveitosa se a escola se afirmar enquanto organização única, com recursos específicos e diferentes das outras escolas e na qual todos os elementos – docentes, pessoal não docente, técnicos, pais e encarregados de educação, autarquias e comunidade local – trabalham em torno de um mesmo projeto educativo, num ambiente de cooperação e de colaboração. Neste contexto, o processo de ensino / aprendizagem não está confinado ao espaço sala de aula, pois pode decorrer em ambientes educativos mais abrangentes e diversificados, o que será muito benéfico para todos os alunos, nomeadamente para os alunos com NEE (Pais, 2012).

Consequentemente, as escolas que promovem a igualdade de oportunidades assentam na cooperação e na participação de todos os elementos da comunidade educativa em prol de uma educação inclusiva, pois adequada a todos os seus alunos sem exceção.

3.3. Os recursos humanos

Tal como tem vindo a ser explicitado, a implementação da educação inclusiva depende de diversos fatores, tais como as condições físicas e materiais da escola e a organização da escola. No entanto, a inclusão depende, em grande parte dos intervenientes diretos com os alunos, a saber os professores e os assistentes operacionais.

3.3.1. Os docentes

De todos os elementos da escola, os professores serão aqueles que passam mais tempo com os alunos, com ou sem NEE. Perante este facto, torna-se necessário verificar se os docentes do Ensino Secundário estão preparados para receber todos os discentes que entram nesse nível de ensino.

Vários estudos têm sido levados a cabo no sentido de se perceber a opinião dos docentes em relação à inclusão e qual a sua atitude perante o conceito de escola inclusiva. De uma forma global, os professores mostram-se favoráveis à inclusão dos alunos com NEE, apontando diversos benefícios, entre os quais oferecer oportunidades a todos os alunos o contacto com a diferença, promover o desenvolvimento emocional dos alunos com NEE e proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos (Ferreira, 2011; Ferreira, 2012; Pais, 2012; Rebelo, 2011; Santos *et al.*, 2014; Silva, 2012;).

No entanto, Ferreira (2011) e Pinto (2012) concluem, através dos seus estudos, que alguns professores ainda se mostram reticentes à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, pois não parece vantajoso.

Ora, a atitude dos professores é fundamental para a fomentação do sucesso educativo e da inclusão (Pais, 2012). Com efeito, a conceção de inclusão por parte dos docentes não só poderá influenciar o grau de inclusão, e todo o processo de ensino/aprendizagem, dessas crianças e jovens, como poderá também condicionar a postura dos restantes alunos (Cruz, 2012; Ferreira, 2012). Por conseguinte, é importante que os professores implementem um ambiente positivo e gratificante para todos os alunos e instaurem, nas suas salas de aula, um clima de respeito e de aceitação da diferença. Devem, ainda, implementar práticas realmente inclusivas, que tenham em consideração as motivações e as expectativas dos seus alunos, pois estes fazem parte doravante do processo de ensino/aprendizagem e influenciam-no grandemente (Cruz, 2012).

As maiores mudanças no processo educativo situam-se a nível das práticas pedagógicas dos professores. De uma forma geral, os docentes devem trabalhar em colaboração, pondo em prática estratégias que visem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características (Correia, 2008; Pais, 2012). Ora, esta flexibilidade pedagógica que é exigida aos professores depende, em grande parte, da preparação dos mesmos, que é dependente, por sua vez, da formação que estes receberam e vão recebendo.

A formação, que é um processo contínuo, é deveras importante para o desempenho profissional dos professores (Coelho, 2012). Hoje não basta saber muito

sobre a sua disciplina ou ter cultura e bom senso para se ser um bom professor. É necessário saber responder de forma eficaz aos grupos heterogêneos de alunos que se encontram nas salas de aula. Para tal, é imprescindível que os professores tenham formação adequada.

A formação inicial é fulcral uma vez que é nessa fase que se definem as bases para a construção dos futuros professores. De uma forma global, a formação inicial deve promover uma atitude investigativa e crítica sobre a sua prática, abarcando as dimensões do conhecimento, de competências e de atitudes (Coelho, 2012).

Várias críticas têm sido tecidas em relação à formação inicial, por se considerar que existe um desfasamento entre a formação inicial e a prática nas escolas. Torna-se necessário repensar a formação inicial de professores para que esta prepare profissionais que propiciem o sucesso educativo dos seus alunos (Coelho, 2012).

No atinente à Educação Especial, alguns estudos têm revelado que os docentes, quando inquiridos sobre a sua formação inicial, são unânimes em considerar que não foram devidamente preparados para a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares (Rebelo, 2011; Vasconcelos, 2012).

No que diz respeito à formação contínua, esta parece ser ainda mais importante do que a formação inicial, pois é através dela que se pode atualizar, ou adquirir, conhecimentos (Morgado, 2010). Nos estudos levados a cabo por Rebelo (2011) e por Vasconcelos (2012), conclui-se que, na opinião dos docentes inquiridos, a formação contínua na área das NEE seria de grande importância para o sucesso da escola inclusiva e que deveria ser alargada aos outros intervenientes no processo educativo, tais como os assistentes operacionais. Ferreira (2012) verificou que os docentes com formação no âmbito das NEE revelavam atitudes mais inclusivas.

3.3.2. O pessoal não docente – os assistentes operacionais

A par dos professores, o pessoal não docente, e principalmente os assistentes operacionais, também desempenha um papel muito importante no acompanhamento dos alunos com NEE.

Freitas (2010) implementou um projeto de intervenção com o intuito de proporcionar formação a assistentes operacionais a desempenhar funções numa Unidade

de Multideficiência. Este trabalho partiu da verificação que, apesar de serem incumbidos de funções de extrema importância juntos dos alunos com NEE, os assistentes operacionais não recebem formação específica. O mesmo autor concluiu que a falta de experiência e conhecimento influencia o seu desempenho profissional.

No entanto, ainda não foram realizados estudos específicos com o intuito de analisar a sua conceção da inclusão desses alunos na escola. Aliás, alguns estudos apontam para a lacuna nesta área (Pais, 2012; Rebelo, 2011).

Pais (2012) concluiu, do seu estudo sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, que seria necessário analisar a importância de outros elementos da comunidade educativa no processo de inclusão.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA

1. Problemática

1.1. Definição da problemática

A inclusão das crianças e jovens nas escolas de ensino regular é tema recorrente desde que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) abriu o caminho para a educação inclusiva, que tem sido implementada de diversas formas conforme os países.

Em Portugal, a promoção da escola inclusiva, que visa o sucesso educativo de todos os seus alunos, encontra a sua fundamentação no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamenta o atendimento dos alunos com NEE nas escolas públicas. Não obstante toda a polémica em volta deste documento legal, o mesmo reforça a dimensão social da escola e o direito de todos os alunos à inclusão e equidade educativa, já preconizada pela Declaração de Salamanca (Correia, 2008; Pinto, 2012).

A Escola deve adaptar-se aos seus alunos para os receber todos, sem qualquer tipo de discriminação, envolvendo, assim, todos os elementos da comunidade educativa, desde professores à família (Correia, 2008; Pinto, 2012).

Diversos estudos têm-se debruçado sobre a inclusão dos alunos com NEE nos três ciclos de ensino Básico, focando, por exemplo, as perspetivas, práticas e atitudes (Bolieiro, 2012; Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto, 2012; Rebelo, 2011) e a formação dos docentes desses ciclos de ensino (Coelho, 2012; Vasconcelos, 2012); a perspetiva dos pares (Rosa, 2010) e as acessibilidades das escolas (Sousa, 2009).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, através da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que também é aplicada aos alunos com NEE, tornou-se pertinente verificar se as escolas secundárias portuguesas estão preparadas, do ponto de vista físico e material, organizacional e humano, para incluir estes alunos.

Com efeito, este alargamento da escolaridade obrigatória lançou novos desafios às escolas e aos professores, pois, até então, os alunos com NEE, principalmente os que apresentavam problemáticas mais graves, não prosseguiam estudos após os 15 anos de idade ou o 9.º ano de escolaridade.

Alguns estudos recentes já lançaram a temática da inclusão no ensino secundário (Pais, 2012; Pinto, 2012; Silva, 2012), mas centrando-se principalmente nas atitudes dos docentes do ensino secundário ou sobre a perspetiva destes sobre o alargamento da escolaridade obrigatória.

Tendo por base os estudos dos autores mencionados, encontrou-se o problema que motivou a presente investigação, que se prende com a inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias e no Ensino Secundário.

Ora, a definição do problema é uma etapa muito importante para um projeto de investigação uma vez que o problema determina o caminho a seguir pela investigação, ao formular a pergunta para a qual se pretende uma resposta, o que determina a meta a atingir (Coutinho, 2014; Sousa, 2005).

1.2. Objetivos do estudo

Com a enunciação do problema para o presente estudo, foi destarte definido o seu **objetivo principal**: verificar a realidade da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola secundária de um Agrupamento de Escolas da Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT).

Considerando este objetivo, importa enunciar os **objetivos secundários** que norteiam esta investigação:

- Verificar se a escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT está, do ponto de vista físico e material, preparada para receber todos os alunos;
- Analisar se os docentes da escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT consideram que a escola onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE;
- Verificar se os docentes estão cientes da lei em vigor relativamente às NEE;
- Clarificar a opinião dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre docentes e entre docentes e técnicos;
- Verificar se as atitudes manifestadas pelos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias estão relacionadas com o *tempo de serviço*; o *número*

de alunos com NEE que integram as turmas que lecionam ou a existência de formação na área das NEE;

- Clarificar a conceção dos docentes sobre a inclusão;
- Fazer o levantamento do que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE na opinião dos docentes;
- Identificar a opinião dos assistentes operacionais de uma escola da DSRLVT em relação à preparação do ponto de vista físico, material, organizacional e humano da escola; ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre assistentes operacionais e técnicos;
- Analisar se a perspetiva dos assistentes operacionais perante a inclusão dos alunos com NEE é influenciada pela *idade* ou pela *formação recebida na área das NEE*;
- Identificar a conceção dos assistentes operacionais sobre a inclusão;
- Identificar o que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE na opinião dos assistentes operacionais.

1.3. Questões de investigação

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, surgem diversas questões de investigação que podem servir de linha de orientação para esta investigação:

- A escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT está, do ponto de vista arquitetónico/físico e material, preparada para receber todos os alunos? (Decreto-Lei n.º 163/2006; Sousa, 2009);
- Os docentes da escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT consideram que a escola onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE? (Rebelo, 2011; Silva, 2012)
- Os docentes estão cientes da legislação em vigor? (Coelho, 2012)
- Qual a opinião dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre docentes e entre docentes e técnicos? (Coelho, 2012; Pais, 2012; Rebelo, 2011; Vasconcelos, 2012)

- As atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias estão relacionadas com o *tempo de serviço*, o *número de alunos com NEE* ou a existência de *formação na área das NEE*? (Bolieiro, 2012; Correia *et al.*, 2014; Ferreira, 2012; Pais, 2012; Pinto, 2012)
- Qual a conceção dos docentes sobre a inclusão? (Ferreira, 2012; Pais, 2012)
- O que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE, na opinião dos docentes?
- Qual a opinião dos assistentes operacionais de uma escola da DSRLVT em relação à preparação do ponto de vista físico, material, organizacional e humano da escola; ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre assistentes operacionais e técnicos?
- A perspetiva dos assistentes operacionais perante a inclusão dos alunos com NEE é influenciada pela idade ou pela formação recebida?
- Qual a conceção dos assistentes operacionais sobre a inclusão?
- O que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE, na opinião dos assistentes operacionais?

2. Metodologia

Considerando as questões de investigação formuladas anteriormente, o presente estudo segue uma abordagem de natureza quantitativa, apresentando um cariz descritivo e exploratório, de tipo correlacional.

A investigação quantitativa, também denominada de empírico-analítica e objetivista, procura descrever, analisar, explicar, prever e controlar os fenómenos, através de aspetos mensuráveis, de modo a chegar a generalizações (Coutinho, 2014).

Coutinho (2014) refere que a pesquisa no âmbito da investigação quantitativa se centra “[...] na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis [...] passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas” (p. 26).

O estudo que segue este paradigma está virado para os resultados, ao procurar leis, verificar e construir teorias (Almeida e Freire, 2008; Carmo e Ferreira, 2008;

Coutinho, 2014). O investigador é objetivo, podendo apresentar uma perspetiva externa ao objeto estudado (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014).

Para além de se pautar pelo paradigma quantitativo, o presente estudo tem um carácter descritivo e exploratório, baseando-se no estudo de um caso, tendo em conta que tem como objetivo analisar uma realidade restrita a um agrupamento de escolas.

A investigação descritiva implica, na opinião de Carmo & Ferreira (2008), “[...] estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”, através da recolha de dados para responder a questões.

Tal facto poderá permitir abrir possibilidades relativamente à problemática analisada, levando à formulação de problemas mais precisos em estudos posteriores, para uma possível generalização dos resultados, uma vez que o estudo de caso, que visa um sujeito, um grupo de sujeitos ou uma instituição, apresenta, na opinião de Sousa (2007), uma limitação ao nível da impossibilidade de se poder estabelecer generalizações.

2.1. Participantes

O agrupamento de escolas do presente estudo, que não será identificado para garantir e respeitar o anonimato da instituição, foi selecionado por integrar uma escola secundária e por motivos de proximidade geográfica ao local de trabalho da investigadora aquando da implementação do estudo.

Os participantes neste estudo foram agrupados em dois conjuntos distintos, constituídos respetivamente por 63 docentes e por 33 assistentes, a exercerem funções numa escola secundária, integrada num agrupamento de escolas, da rede de estabelecimentos de ensino público da DSRLVT.

A amostra do presente estudo é do tipo não probabilístico, dado que foi escolhida por conveniência, ao incluir todos os elementos, divididos em dois grupos (docentes e assistentes operacionais), que mostraram disponibilidade para responder aos questionários.

A amostragem por conveniência apresenta a vantagem de não haver necessidade de se sortear e de agrupar os participantes para constituir a amostra, dado que já se

encontram agrupados (Sousa, 2005). Também permite um estudo em contexto real (Coutinho, 2014). No entanto, este tipo de amostra revela uma desvantagem: os resultados obtidos não são passíveis de generalização (Coutinho, 2014; Sousa, 2005).

2.1.1. Caracterização dos docentes participantes

A primeira parte do questionário aos docentes, que consistia numa caracterização individual, permitiu descrever os participantes nomeadamente quanto ao género, à idade, aos anos de serviço, à existência de formação na área das NEE e ao número de alunos com NEE que integram as suas turmas.

Ao compilar a informação obtida dos 63 docentes que participaram neste estudo, pôde-se verificar que:

- 19% dos participantes (n=12) são do género masculino e 81% (n=51) são do sexo feminino.

- Os docentes participantes no estudo têm idades compreendidas entre os 26 anos e os 64 anos, sendo a idade média de 43,4 anos, organizadas da seguinte forma:

Tabela 1. Caracterização dos docentes quanto à idade

| <i>Faixa etária</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------|-----------|---------------|
| 20 - 29 anos | 4 | (6,3) |
| 30 - 39 anos | 17 | (27,0) |
| 40 - 49 anos | 27 | (42,9) |
| 50 - 59 anos | 13 | (20,6) |
| 60 - 69 anos | 2 | (3,2) |

- Relativamente ao tempo de serviço, os docentes participantes possuem entre 1 e 36 anos de serviço, sendo o tempo de serviço médio de 17,67 anos:

Tabela 2. Caracterização dos docentes quanto ao tempo de serviço

| <i>Anos de serviço</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------|-----------|---------------|
| ≤ 1 | 1 | (1,6) |
| 2 - 5 | 4 | (6,3) |
| 6 - 10 | 7 | (11,1) |
| 11 - 20 | 29 | (46,0) |
| 21 - 30 | 18 | (28,6) |
| 31+ | 4 | (6,3) |

▪ Dos 63 participantes, 41,3% (n=26) receberam formação na área das NEE enquanto 58,7% (n=37) não receberam.

▪ Dos 63 docentes inquiridos, apenas 9,5% (n=6) não têm alunos com NEE e 90,5% (n=57) têm alunos com NEE integrados nas suas turmas. Entre os 57 docentes que têm turmas que integram alunos com NEE, o número de alunos por professor varia entre 1 e 21, conforme explicitado na tabela que segue:

Tabela 3. Caracterização dos docentes quanto ao número de alunos com NEE

| <i>Número de alunos com NEE por docente</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---|-----------|---------------|
| 1 - 3 | 13 | (22,8) |
| 4 - 6 | 17 | (29,8) |
| 7 - 9 | 15 | (26,3) |
| 10 - 12 | 5 | (8,8) |
| 13 - 15 | 5 | (8,8) |
| 16+ | 2 | (3,5) |

2.1.3. Caracterização dos assistentes operacionais participantes

Tal como aconteceu com o questionário aos docentes, a primeira parte do questionário destinado aos assistentes operacionais permitiu descrever os participantes relativamente ao género, à idade e à existência de formação na área das NEE.

Da informação obtida dos assistentes operacionais que participaram neste estudo, pôde-se concluir que:

▪ Relativamente ao género, dos 33 assistentes operacionais respondentes, 81,8% (n=27) são do sexo feminino e 18,2% (n=6) são do sexo masculino.

▪ Os assistentes operacionais que responderam ao questionário têm idades compreendidas entre os 33 e os 69 anos, sendo a média de idades de 51,2 anos, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 4. Caracterização dos assistentes operacionais quanto à idade

| <i>Faixa etária</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|---------------------|-----------|---------------|
| 30 - 39 anos | 2 | (6,1) |
| 40 - 49 anos | 11 | (33,3) |
| 50 - 59 anos | 17 | (51,5) |
| + 60 anos | 3 | (9,1) |

▪ Relativamente à frequência de formação em NEE, dos 33 respondentes, 25 participantes (75,8%) não possuem formação na área das NEE enquanto 8 (24,2%) fizeram formação nesse domínio.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de informação, optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos de recolha de dados: uma grelha de observação direta, ou *checklist* (Anexo V), e dois inquéritos por questionário, dirigidos respetivamente aos docentes e aos assistentes operacionais (Anexo VI e Anexo VII).

2.2.1. Grelha de observação direta - Checklist

O primeiro instrumento utilizado para a recolha de dados no âmbito deste estudo foi uma *checklist* ou grelha de observação, que, na perspetiva de Sousa (2005), tem como objetivo orientar a observação.

A *checklist* foi elaborada tendo por base o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, e como fonte complementar o questionário aplicado por Sousa (2009), ao qual foram efetuadas diversas modificações de modo a se adequar o instrumento ao objetivo e à temática do presente estudo. São de partida contemplados os pontos considerados fulcrais e incontornáveis em matéria de acessibilidades para uma escola.

Esta lista de verificação foi criada e utilizada com o intuito de facilitar e rentabilizar a observação direta do espaço escolar, tendo em mente uma vertente descritiva do presente estudo. Quivy & Campenhoudt (2008) referem que a observação direta é o método de investigação que permitir recolher as informações “no momento em que se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196).

A possibilidade de observar o espaço escolar à luz da legislação em vigor, sem qualquer interferência, ou interpretação, de um possível intermediário, esteve de partida na origem da escolha deste método de recolha de informações no atinente às condições físicas e materiais da escola em estudo.

A grelha foi preenchida, aquando da visita ao espaço escolar, pautando-se a observação pela perspetiva de um aluno com mobilidade reduzida.

A *checklist* é constituída por duas partes: a primeira parte tem como objetivo permitir uma caracterização da escola e a segunda parte, de natureza dicotómica, visa verificar as condições físicas e materiais da escola, ao analisar as acessibilidades no exterior e no interior do estabelecimento de ensino e as condições materiais.

Os dados recolhidos na segunda parte da grelha de observação foram, numa primeira fase, tratados em três etapas, focando, sucessivamente, as acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino; as acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino e as condições materiais.

À parte que concerne as acessibilidades no exterior do estabelecimento (Parte A), atribuíram-se, arbitrariamente, 100 pontos, distribuídos da seguinte forma: os itens n.º 1 e 2 valiam 20 pontos cada um e os restantes seis itens valiam 10 pontos cada um.

Na parte B, que diz respeito às acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino, foram atribuídos arbitrariamente 160 pontos. As perguntas 1 e 4 não foram cotadas, pois apenas serviam para verificação da existência de mais de um piso no edifício ou de uma casa de banho adaptada, sendo a dos itens seguintes cotados em caso de resposta afirmativa nessas duas perguntas. Os itens restantes valiam 10 pontos cada um, à exceção do item n.º 2, que valia 20 pontos.

À parte C, que versava sobre as condições materiais, foram atribuídos 40 pontos, sendo que cada um dos itens valia 20 pontos.

Após uma análise dos dados recolhidos por parte, realizou-se a súmula das três partes, sendo que a grelha de observação foi cotada em 300 pontos, no total, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 5. Cotação global da Checklist

| Parte | Cotação |
|--------------|-------------------|
| Parte A | 100 pontos |
| Parte B | 160 pontos |
| Parte C | 40 pontos |
| TOTAL | 300 pontos |

Poderá considerar-se que a escola em estudo está preparada, a um nível mínimo, do ponto de vista físico e material, se se atingir uma pontuação de 150, a saber a metade

da pontuação total, sendo, no entanto, sempre desejável que os resultados se aproximem dos 300 pontos.

2.2.2. Questionários

O instrumento escolhido para recolher a informação junto dos participantes docentes e dos assistentes operacionais foi o questionário de “administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 2008) ou “inquérito auto-administrado” (Coutinho, 2014).

O questionário tem como principal objetivo, segundo Sousa (2005), recolher, diretamente junto dos participantes, informações mais subjetivas, tais como opiniões, atitudes, sentimentos e experiências pessoais. Este instrumento surge como um método de recolha de dados que é de fácil preenchimento, para os participantes no estudo, uma vez que, segundo Quivy & Campenhoudt (2008), o questionário contém habitualmente perguntas com respostas previamente codificadas, o que leva os respondentes a terem de escolher uma resposta entre as que são propostas. Para além disso, o tratamento das informações recolhidas é facilitado e as análises de correlação são potenciadas pela multiplicidade de dados obtidos.

Sousa (2005) sublinha algumas das vantagens deste método de recolha de dados, que motivaram a escolha do mesmo: a aplicação a diversos participantes ao mesmo tempo; a obtenção de dados de forma bastante rápida; a garantia de anonimato dos respondentes e a possibilidade de ser respondido em tempo considerado oportuno pelos inquiridos. Por outro lado, com este tipo de inquérito, não há a possibilidade de o investigador influenciar, de qualquer forma, o inquirido uma vez que não há interação presencial (Carmo & Ferreira, 2008).

No entanto, o questionário apresenta, na opinião de Sousa (2005), limitações, entre as quais algumas que podem condicionar a análise das informações recolhidas no âmbito do presente estudo: os participantes podem deixar algumas questões sem resposta e podem surgir dificuldades de objetividade, pois a mesma pergunta pode ser alvo de interpretações diversificadas.

Os dois questionários aplicados no âmbito do presente estudo apresentam a mesma estrutura, cujo conteúdo será analisado seguidamente. Em primeiro lugar, contêm uma breve introdução, cujo objetivo é apresentar o tema do estudo e garantir o

anonimato e confidencialidade das respostas. Em seguida, encontram-se divididos em duas partes: uma primeira parte, cujo objetivo é a caracterização dos respondentes e uma segunda parte, de tipologia mista, que inclui questões de resposta ordenada, numa escala de tipo Likert, e questões abertas.

A inclusão de perguntas abertas prendeu-se com o facto de a análise do conteúdo das respostas parecer poder complementar a análise dos dados obtidos através da resposta às questões anteriormente colocadas. Com efeito, segundo Sousa (2005), as questões abertas permitem uma análise de conteúdo rica em interpretações e inferências, não obstante a dificuldade em analisar as informações recolhidas através das mesmas.

2.2.2.1. Questionário aos docentes

O questionário dirigido aos docentes foi criado, tendo por base de trabalho os que foram aplicados por Ferreira (2012) e Pais (2012). No entanto, as profundas modificações introduzidas determinaram a sua autoria.

Tal como referido anteriormente, o questionário encontrava-se dividido em duas partes. A primeira parte permitiu a caracterização sociodemográfica dos docentes participantes em relação ao género; à idade; ao tempo de serviço; à formação em NEE; à existência de alunos com NEE nas suas turmas e ao número, em caso de resposta afirmativa.

A segunda parte, que continha 40 itens, dos quais 38 estavam apresentados numa escala de tipo Likert e dois itens eram questões abertas, visava o levantamento das opiniões dos docentes inquiridos sobre algumas questões relacionadas com o processo de inclusão e a medição das suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola secundária.

Nesta parte, os docentes deveriam indicar o seu grau de concordância com a afirmação proposta em cada item através de uma escala de Likert de 4 pontos em que 1 correspondia a “Discordo totalmente”; 2 a “Discordo”; 3 a “Concordo” e 4 a “Concordo totalmente” para as propostas afirmativas. No caso das afirmações negativas, a cotação era invertida, em que 1 correspondia a “Concordo totalmente” e assim sucessivamente. A omissão de um valor intermédio (não concordo nem discordo) prendeu-se com o

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias

Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo

facto de se desejar evitar uma possível falta de tomada de posição por parte dos respondentes.

Tabela 6. Tipos de propostas e cotações

| Tipo de proposta | Itens | Cotações |
|---------------------|--|---|
| Propostas positivas | 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 25, 27, 32, 33, 35, 37, 38 | Discordo totalmente – 1 ponto Discordo – 2 pontos Concordo – 3 pontos Concordo totalmente – 4 pontos |
| Propostas negativas | 2, 5, 9, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 36 | Concordo totalmente – 1 ponto Concordo – 2 pontos Discordo – 3 pontos Discordo totalmente – 4 pontos |

Os 38 itens foram, de seguida, organizados e agrupados de acordo com o objetivo que se pretendia atingir conforme ilustrado na tabela que se segue.

Tabela 7. Categorização dos itens do Questionário aos Docentes

| Categoria | Itens | Objetivos |
|---|--|--|
| Preparação física, material, organizacional e humana da escola secundária | 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 12 | Analisar se os docentes da escola secundária do estudo consideram que a escola onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE |
| Perceção da lei | 4, 9 | Verificar se os docentes estão cientes da lei em vigor relativamente às NEE |
| Opinião sobre o processo de inclusão na escola | 14, 32, 33 | Clarificar a opinião dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |
| A necessidade de formação | 13, 23, 38 | Clarificar a opinião dos docentes em relação à necessidade de formação |
| O envolvimento dos pais na comunidade escolar | 18, 27 | Clarificar a opinião dos docentes em relação ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar |
| Colaboração entre elementos da equipa multidisciplinar | 29, 31, | Clarificar a opinião dos docentes em relação ao tipo de relação entre docentes e entre docentes e técnicos |
| Atitudes dos docentes perante a inclusão | 6, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 35, 36, 37 | Verificar as atitudes dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |

No atinente à opinião dos docentes relativamente à preparação física, material, organizacional e humana da escola secundária, após uma análise estatística dos itens individualmente, foi criada, no SPSS, uma nova variável, *Preparação da escola* –

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias

Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo

Docentes, obtida a partir da soma das pontuações atribuídas em cada item por participante, conforme explicitado anteriormente (tabela 6).

Tabela 8. Nova variável “Preparação da escola – Docentes”

| Nova variável | Itens | Objetivo |
|---------------------------------|---------------------------|--|
| Preparação da escola - Docentes | 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 12 | Analisar se os docentes consideram que a escola secundária onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE |

Sendo 4 a cotação máxima atribuída por item e sendo contemplados nesta análise 8 itens, o que perfaz uma cotação de 32 pontos, considera-se que, na opinião do docente, a escola está preparada do ponto de vista físico, material, organizacional e humano se o resultado obtido atingir 16 pontos.

Os resultados obtidos na nova variável foram então divididos da seguinte forma:

Tabela 9. Categorização das pontuações da variável “Preparação da escola – Docentes”

| Pontuação | <i>Preparação da escola - Docentes</i> |
|-----------|--|
| [0,8[| A escola não está nada preparada |
| [8,16[| A escola não está preparada |
| [16,24[| A escola está preparada |
| [24,32] | A escola esta totalmente preparada |

Em relação à perceção da lei pelos docentes, fez-se, em primeiro lugar, uma análise estatística, na qual os resultados são apresentados em duas categorias: “Concordo” e “Não concordo”. A primeira é a soma dos resultados obtidos nas categorias “Concordo” e “Concordo totalmente” e a segunda, dos resultados obtidos nas duas categorias opostas, a saber “Discordo totalmente” e “Discordo”.

Em seguida, foi criada através do SPSS, uma nova variável, *Perceção da lei pelos docentes*, que consiste na soma das pontuações obtidas em cada um dos itens. Sendo contemplados 2 itens, a pontuação máxima era de 8 pontos.

Os resultados obtidos foram então categorizados da seguinte forma:

Tabela 10. Categorização das pontuações da variável “Perceção da lei pelos docentes”

| Pontuação | <i>Conhecimento da lei</i> |
|-----------|---|
| [0,4[| Os docentes desconhecem a lei |
| [4,6[| Os docentes têm algum conhecimento da lei |
| [6,8] | Os docentes têm conhecimento da lei |

Relativamente à opinião sobre o processo de inclusão na escola, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e à relação entre elementos da equipa multidisciplinar, procedeu-se a uma análise descritiva das frequências das respostas obtidas, na qual os resultados são apresentados em duas categorias: “Concordo” e “Não concordo”, obtidos conforme descrito anteriormente.

No que concerne às atitudes dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, fez-se, em primeiro lugar, uma análise estatística dos itens individualmente, utilizando o SPSS. Em seguida, foi criada, no SPSS, uma nova variável, *Nível Inclusão – Docentes*, que incidia sobre o nível de inclusão manifestado pelas respostas dadas pelos respondentes:

Tabela 11. Nova variável “Nível de inclusão – Docentes”

| Nova variável | Itens | Objetivo |
|------------------------------|--|---|
| Nível de inclusão – Docentes | 6, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 35, 36, 37 | Verificar as atitudes dos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |

Esta nova variável foi obtida a partir da soma das pontuações atribuídas em cada item por participante, conforme explicitado anteriormente (tabela 6). Sendo 4 a cotação máxima atribuída por item e sendo contemplados nesta análise 18 itens, o que perfaz uma cotação máxima de 72 pontos, considera-se que o docente manifesta uma atitude inclusiva caso o resultado atinja uma pontuação a partir de 36.

Os resultados obtidos na nova variável serão então divididos da seguinte forma:

Tabela 12. Categorização das pontuações da variável “Nível de inclusão – Docentes”

| Pontuação | Nível de inclusão – Docentes |
|------------------|-------------------------------------|
| [0,18[| Nada inclusivo |
| [18,36[| Não inclusivo |
| [36,54[| Pouco inclusivo |
| [54,72] | Muito inclusivo |

No que concerne às respostas obtidas na segunda parte, procedeu-se a uma análise de conteúdo.

2.2.2.1. Questionário aos assistentes operacionais

O questionário destinado aos assistentes operacionais foi criado de raiz, uma vez que não foi encontrado nenhum instrumento já validado que tenha sido aplicado a este grupo específico.

Tal como no caso do questionário destinado aos docentes, este questionário continha duas partes. A primeira parte, de caracterização sociodemográfica, visava recolher dados tais como género; idade; habilitações académicas; tempo de serviço; situação profissional e formação em NEE.

A segunda parte, que continha 26 itens, dos quais 24 estavam apresentados numa escala de tipo Likert e dois itens eram questões abertas, visava o levantamento das opiniões dos assistentes operacionais respondentes sobre algumas questões relacionadas com o processo de inclusão e a medição das suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola secundária.

Nesta segunda parte, os participantes deveriam indicar o seu grau de concordância com a afirmação proposta em cada item através de uma escala de Likert de 4 pontos em que 1 correspondia a “Discordo totalmente” e 4 a “Concordo totalmente” para as propostas afirmativas. No caso das propostas negativas, a cotação era invertida, sendo que 1 correspondia a “Concordo totalmente” e 4 a “Discordo totalmente”. A omissão de um valor intermédio prendeu-se com o facto de se desejar evitar uma possível falta de tomada de posição por parte dos respondentes.

Tabela 13. Tipos de propostas e cotações – Questionário aos assistentes operacionais

| Tipo de proposta | Itens | Cotações |
|-------------------------|--|---|
| Propostas positivas | 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 20, 21, 23, 24 | Discordo totalmente – 1 ponto Discordo – 2 pontos Concordo – 3 pontos Concordo totalmente – 4 pontos |
| Propostas negativas | 2, 3, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22 | Concordo totalmente – 1 ponto Concordo – 2 pontos Discordo – 3 pontos Discordo totalmente – 4 pontos |

Os 24 itens foram, de seguida, organizados e agrupados de acordo com o objetivo que se pretendia atingir conforme ilustrado na tabela que se segue.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias

Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo

Tabela 14. Categorização dos itens do Questionário aos Assistentes operacionais

| Categoria | Itens | Objetivos |
|---|--|--|
| Preparação física, material, organizacional e humana da escola secundária | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 | Analisar se os assistentes operacionais da escola secundária do estudo consideram que a escola onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE |
| Opinião sobre o processo de inclusão na escola | 9, 20 | Clarificar a opinião dos assistentes operacionais em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |
| A necessidade de formação | 8, 14, 24 | Clarificar a opinião dos assistentes operacionais em relação à necessidade de formação |
| O envolvimento dos pais na comunidade escolar | 16 | Clarificar a opinião dos assistentes operacionais em relação ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar |
| Colaboração entre assistentes operacionais e técnicos | 19 | Clarificar a opinião dos participantes em relação ao tipo de relação entre assistentes operacionais e técnicos |
| Atitudes dos assistentes operacionais perante a inclusão | 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 23 | Verificar as atitudes dos assistentes operacionais perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |

Relativamente à opinião sobre a preparação física, material, organizacional e humana da escola secundária, o processo de inclusão na escola, a necessidade de formação, o envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e a relação entre os assistentes operacionais e os técnicos, procedeu-se a uma análise estatística descritiva das respostas obtidas, na qual os resultados são apresentados em duas categorias: “Concordo” e “Não concordo”. A primeira é a soma dos resultados obtidos nas categorias “Concordo” e “Concordo totalmente” e a segunda, dos resultados obtidos nas duas categorias opostas, a saber “Discordo totalmente” e “Discordo”.

No que concerne às atitudes dos assistentes operacionais perante a inclusão de alunos com NEE na escola secundária, após uma análise estatística dos itens individualmente, foi criada, no SPSS, uma nova variável, “Nível Inclusão – Assistentes operacionais”, obtida a partir da soma das pontuações atribuídas em cada item por participante, conforme explicitado na tabela 6.

Tabela 15. Nova variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais”

| Nova variável | Itens | Objetivo |
|------------------------------|--|---|
| Nível de inclusão – Docentes | 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 23 | Verificar as atitudes dos assistentes operacionais perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias |

Sendo 4 a cotação máxima atribuída por item e sendo contemplados nesta análise 10 itens, o que perfaz uma cotação máxima de 40 pontos, considera-se que o assistente operacional participante manifesta uma atitude inclusiva caso o resultado atinja uma pontuação a partir de 40.

Os resultados obtidos na nova variável serão então divididos da seguinte forma:

Tabela 16. Categorização das pontuações da variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais”

| Pontuação | <i>Nível de inclusão – Assistentes operacionais</i> |
|------------------|--|
| [0,10[| Nada inclusivo |
| [10,20[| Não inclusivo |
| [20,30[| Pouco inclusivo |
| [30,40] | Muito inclusivo |

No que concerne às respostas obtidas na segunda parte, procedeu-se a uma análise de conteúdo tal como no caso do questionário aos docentes.

2.3. Procedimentos

Numa primeira fase deste projeto de investigação, procedeu-se a uma revisão da literatura científica, durante a qual a pesquisa então desenvolvida prendeu-se essencialmente com os temas inclusão, necessidades educativas especiais, acessibilidades e alargamento da escolaridade obrigatória.

Em seguida, foi efetuada uma procura dos instrumentos a utilizar, que poderiam servir o propósito do presente estudo. Foram, então criados, a partir dos instrumentos aplicados por Ferreira (2012) e por Pais (2012), o questionário destinado aos docentes e, de raiz, o questionário destinado aos assistentes operacionais.

O projeto foi, então, submetido à consideração da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, que o aprovou (Anexo I).

Em seguida, uma vez que este estudo ia ser realizado em meio escolar, procedeu-se ao seu registo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar no sítio da Direção Geral da Educação (DGE) e efetuou-se o pedido de autorização de aplicação de inquéritos e a realização do estudo de investigação em meio escolar junto da mesma entidade.

Após a receção da autorização por parte da DGE (Anexo II), escolheu-se um agrupamento de escolas da DSRLVT, que integrasse uma escola secundária. Foi estabelecido um primeiro contacto, presencialmente, junto da Direção do agrupamento selecionado no sentido de apresentar o estudo a realizar e de indagar se haveria recetividade quanto à observação direta do espaço escolar e à aplicação dos questionários.

Obtida a anuência verbal do órgão de gestão, procedeu-se, conforme acordado com o mesmo, a um pedido de autorização formal para a realização de uma observação, sem qualquer recolha de imagens, do espaço escolar e para a entrega dos questionários. No mesmo documento também foi explicitada a finalidade do estudo e garantido o anonimato da instituição, tal como a confidencialidade das respostas (Anexo III).

Após a autorização por parte da Direção do agrupamento de escolas, a investigadora deslocou-se à escola secundária (a escola sede) a fim de observar o espaço físico e as condições materiais e preencher a grelha de observação prevista para o efeito.

Com a autorização da Direção, foi possível aceder aos docentes diretamente, através dos coordenadores de departamento, e aos assistentes operacionais, através da responsável pelo pessoal não docente. A cada participante, foram explicados, de forma clara, os objetivos do estudo e a forma como seriam aplicados os questionários, sendo sempre garantido o anonimato da instituição e de todos os participantes e a proteção da confidencialidade de todos os dados recolhidos. Aos sujeitos que aceitaram participar no estudo foi solicitado que assinassem o seu Consentimento Informado (Anexo IV) e foi entregue um questionário num envelope. Os Termos de Consentimento Informado foram recolhidos no momento.

Conforme acordado com a Direção e com os participantes no estudo, os questionários foram posteriormente entregues, no envelope fechado, na Direção.

Apesar de terem sido recolhidos 68 consentimentos informados de docentes, apenas 63 questionários foram devolvidos, o que corresponde a 92,6% dos questionários entregues. No caso dos assistentes operacionais, foram devolvidos 33 questionários, sendo que 35 sujeitos assentiram em participar, correspondendo a 94,2% dos questionários entregues.

Após a observação do espaço escolar e a recolha dos questionários, procedeu-se ao tratamento das informações recolhidas e à sua análise, que será de cariz descritivo.

O tratamento dos dados foi feito manualmente na codificação das respostas e informaticamente com recurso à Folha de Cálculo (*Microsoft Office Excel 2010*), que permitiu ainda criar gráficos/figuras. Recorreu-se também ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 22) para a elaboração das análises estatísticas de dados. A utilização deste programa foi também um suporte na realização das análises correlativas com recurso ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson e ao teste estatístico não-paramétrico Qui-Quadrado (com um nível de significância de referência fixado, em ambos casos, em 0,05) com o intuito de se verificar se existe uma relação entre o grau de inclusão demonstrado pelos docentes (variável *Nível de inclusão – Docentes*) e as variáveis *Tempo de serviço*, *Número de alunos com NEE* e *formação na área das NEE* e entre o grau de inclusão manifestado pelos assistentes operacionais e as variáveis *Idade* e *Formação na área das NEE*.

3. Resultados

Nesta parte, que consiste na apresentação dos resultados obtidos no decorrer deste estudo, os dados serão analisados sob o crivo das questões de investigação propostas, sendo consequentemente apresentados pela mesma ordem em que as questões de investigação foram enunciadas.

Tendo em conta o primeiro objetivo, que pretendia **verificar se a escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT está, do ponto de vista físico e material, preparada para receber todos os alunos**, incluindo os alunos com mobilidade reduzida, é necessário aferir se a mesma apresenta as adaptações arquitetónicas que, como já foi anteriormente referido, se encontram definidas pelas normas de acessibilidades preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto.

Apresentam-se os resultados obtidos aquando do preenchimento da grelha de observação cujo objetivo era verificar as acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino; as acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino e as condições materiais.

Relativamente às **acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino** (parte A), verifica-se, pela análise da grelha que se encontra no Anexo IX, que apenas um item (que corresponde a 10 pontos, ou seja 10%) foi assinalado com a resposta não: as rampas de acesso não têm um pavimento com boa aderência.

Obteve-se, conseqüentemente, nesta parte, um resultado de 70 pontos, correspondendo a 70% da pontuação máxima atribuída a esta parte.

No atinente às **acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino** (parte B), ao entrar nos blocos, constatou-se que todos os blocos, à exceção do bloco E (bloco do refeitório), têm dois pisos. No que concerne à casa de banho adaptada, verificou-se que existia uma, no bloco D, junto à sala de apoio aos alunos com multideficiência.

Nesta parte, foram assinaladas 7 respostas negativas, sendo obtidos 80 pontos, que correspondem a 50% dos pontos totais atribuídos a esta parte.

No que concerne às **condições materiais** (parte C), foram assinaladas duas respostas negativas, não tendo sido atribuído nenhum ponto nesta parte. Com efeito, a escola não dispõe de mobiliário funcional. Caso este seja necessário, o aluno deverá trazê-lo de casa. Por outro lado, apesar de a escola possuir programas e equipamentos informáticos específicos, estes encontram-se exclusivamente na sala de apoio aos alunos multideficientes, o que não permite aos docentes das aulas que estes alunos frequentam de os utilizar.

Com o intuito de se verificar se a escola em estudo se encontra preparada, do ponto de vista arquitetónico/físico e material, para acolher os alunos com NEE, compilou-se, então, os dados obtidos em cada uma das três partes avaliadas e apuraram-se os resultados em seguida apresentados:

Tabela 17. Pontuação obtida na *Checklist*

| <i>Parte</i> | <i>Pontos obtidos</i> | <i>Cotação (Pontuação máxima)</i> |
|--|-----------------------|-----------------------------------|
| A- As acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino | 70 | 100 |
| B- As acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino | 80 | 160 |
| C- Condições materiais | 00 | 40 |
| <i>Total</i> | <i>150</i> | <i>300</i> |

Da tabela acima apresentada, constata-se que, em 300 pontos, obteve-se uma pontuação de 170, o que corresponde a 56,7% da cotação máxima, tal como se pode comprovar pela figura seguinte:

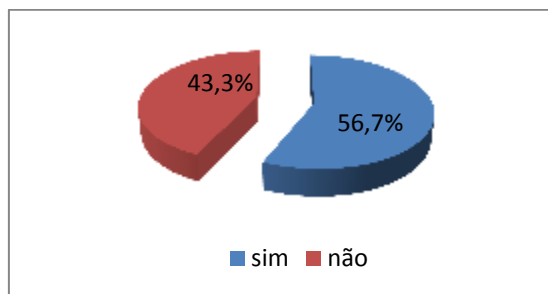


Gráfico 1. Respostas obtidas na Checklist

Em relação ao segundo objetivo que propõe **analisar se os docentes da escola secundária de um Agrupamento de Escolas da DSRLVT consideram que a escola onde exercem funções está preparada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE**, procedeu-se à análise das frequências das respostas dadas pelos docentes participantes nos itens assinalados com os números 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11 e 12 do questionário aos docentes.

Relativamente ao **item n.º 1**, que se refere às **condições físicas da escola**, constata-se que, dos participantes (n=63), 52,4% (n=33) concordam e 1,6% (n=1) concorda totalmente com a proposição apresentada enquanto 42,9% (n=27) discordam e 1,6% (n=1) discorda totalmente.

Perante o **item n.º 2**, relativo aos **recursos materiais existentes** na escola (proposta negativa), mais de metade dos respondentes (68,3%, n=43) considera que os materiais ao dispor dos docentes são insuficientes: 12,7% dos participantes (n=8) concordam totalmente e 55,6% (n=35) concordam. Dos restantes participantes, 31,7% (n=20) discordam com a afirmação. Há ainda um valor nulo de 0% (nível Discordo totalmente)

No **item n.º 3**, sobre os **programas e equipamentos informáticos específicos ao dispor dos docentes e outros técnicos** especializados, constata-se que a maioria (57,1%) dos participantes considera que os programas e os equipamentos informáticos não são suficientes: 3,2% (n=2) discordam totalmente e 54% (n=34) discordam da

mesma. Dos restantes participantes, 42,9% (n=27) concordam, ou concordam totalmente, com a afirmação.

Perante a proposta do **item n.º 5**, que questiona se **a inclusão de alunos com NEE faz parte de uma das metas da Escola/Agrupamento** (proposta negativa), a grande maioria dos respondentes discordam (58,7%, n=37) ou discordam totalmente (25,4%, n=16) com esta afirmação, ou seja, os docentes consideram que a inclusão de alunos com NEE faz parte das metas da Escola/Agrupamento. Dos participantes que revelaram uma opinião de acordo com a afirmação, 9,5% (n=6) referiram concordar e 6,3% (n=4) concordar totalmente.

Relativamente ao **item n.º 7**, que propõe que o **Projeto Educativo da Escola / do Agrupamento tem espelhado o movimento da escola inclusiva**, quase 90% dos docentes respondentes consideraram que o Projeto Educativo do Agrupamento espelha o movimento da escola inclusiva, sendo que 58,7% (n=37) concordam e 30,2% (n=19) concordam totalmente com a proposta. Com uma opinião oposta, 1,6% (n=1), que discordam totalmente e 9,5% (n=6) que discordam da afirmação.

Quanto ao **item n.º 10**, que remete para o facto de o **número de professores de Educação Especial ser suficiente**, constata-se que a grande maioria dos participantes discordam (49,2%, n=31) ou discordam totalmente (30,2%, n=19) da proposta. Contudo, 19% (n=12) concordam e 1,6% (n=1) concordam totalmente.

No **item n.º 11**, referente ao facto de o **número de outros técnicos especializados ser suficiente**, verifica-se que quase a totalidade dos docentes participantes (92,1%, n=58) discordam desta afirmação: 39,7% (n=25) discordam totalmente e 52,4% (33) discordam. Apenas 7,9% dos respondentes (n=5) concordam com a afirmação. Nenhum respondente concorda totalmente.

Perante o **item n.º 12**, que se refere ao **número de assistentes operacionais ser suficiente**, 27% dos respondentes (n=17) discordam totalmente e 60,3% (38) discordam. Dos restantes, 11,1% (n=7) concordam e 1,6% (n=1) concordam totalmente com o facto de o número de assistentes operacionais ser suficiente.

A preparação da escola do ponto de vista físico, material, organizacional e humano na opinião dos docentes

Como descrito aquando da apresentação dos materiais, após a análise item a item, criou-se uma nova variável que incidia sobre a preparação física, material, organizacional e humana da escola na perspetiva dos docentes, obtida, através do SPSS, a partir da soma das pontuações obtidas em cada item por participante.

Os resultados obtidos foram os que se apresentam seguidamente:

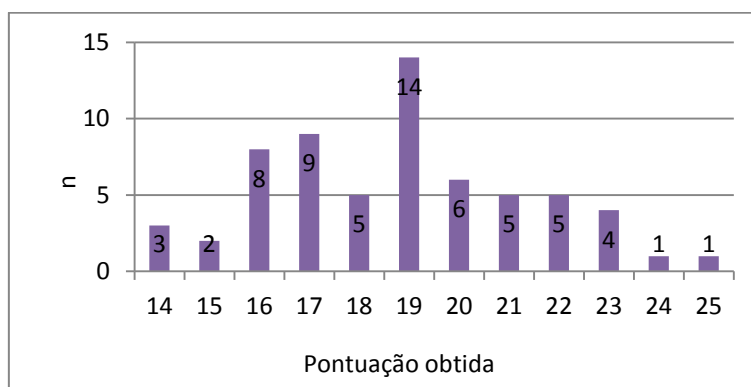


Gráfico 2. Pontuações obtidas – ‘Preparação da escola – Docentes’

Verifica-se que as pontuações obtidas variam entre 14 e 25 pontos, sendo a média de 18,8 pontos. A moda, o resultado mais frequente, é de 19 pontos.

Após a organização das pontuações por categoria, através do SPSS, obtiveram-se os seguintes resultados:

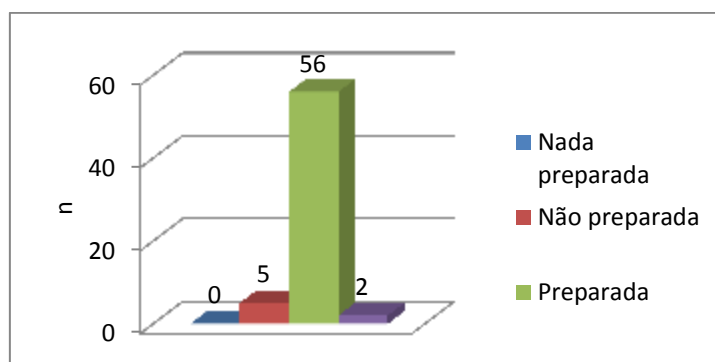


Gráfico 3. Resultados obtidos por categoria – ‘Preparação da escola – Docentes’

Da análise do gráfico 3, pode-se constatar que, dos respondentes (n=63), 7,9% dos participantes (n=5) consideram que a escola secundária onde exercem funções não se encontra preparada, de uma forma global, para receber os alunos com NEE. Os

restantes participantes (n=58), correspondendo a 92,1% dos docentes respondentes, consideram que a escola secundária onde exercem funções está preparada, de uma forma global, para receber os alunos com NEE: 88,9% (n=56) consideram-na preparada e 3,2% (n=2) totalmente adequada. Há ainda um valor nulo (0%), no primeiro quartil.

Organizando as pontuações obtidas por dimensão (Preparação física e material; Preparação organizacional e Recursos humanos), obtém-se o gráfico seguinte:

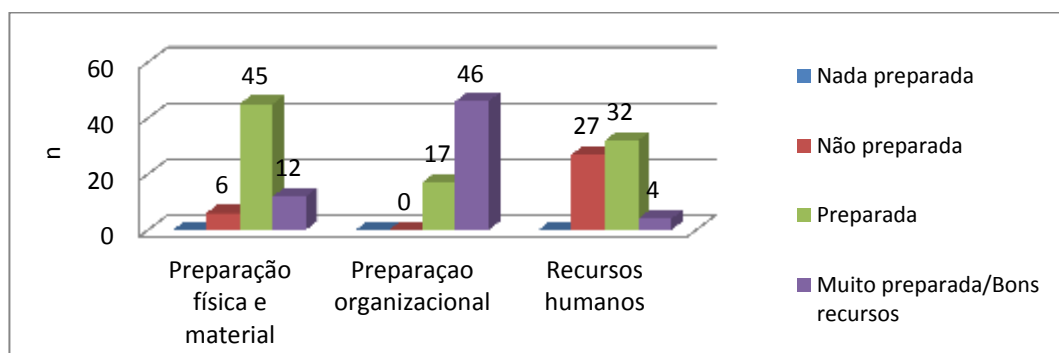


Gráfico 4. Preparação da escola por dimensão (opinião dos docentes)

Da leitura do gráfico 4, verifica-se que os docentes consideram que a escola está melhor preparada do ponto de vista organizacional e material/físico e que as opiniões divergem quanto aos recursos humanos disponíveis.

Tendo em conta o objetivo que propõe **verificar se os docentes estão cientes da lei em vigor relativamente às NEE** no âmbito da autonomia das escolas, foram analisados os itens assinalados com os números 4 e 9 do questionário aos docentes.

No atinente ao **item n.º 4**, que se refere à **autonomia que as escolas têm para tomar decisões que considerem importantes para os alunos NEE e para as aplicar**, verifica-se que 65,1% dos participantes (n=41) consideram que as escolas não têm autonomia face à lei enquanto 34,9% (n=22) responderam que as escolas beneficiam de autonomia para tomar decisões em relação a alunos com NEE e para as aplicar.

Face ao **item n.º 9**, relativo à **autonomia para adequar o Currículo Nacional** (proposta negativa), 65,1% dos respondentes discordam com a proposta, ou seja, consideram que a escola tem autonomia para adequar o currículo nacional aos seus alunos, enquanto 34,9% concordam com a proposta.

Perceção da lei por parte dos docentes

Conforme anteriormente explicitado, procedeu-se à criação da nova variável *Perceção da lei pelos docentes*, cujos resultados foram organizados consoante se revelavam um conhecimento da lei ou não.

Os resultados obtidos encontram-se no gráfico que se segue:

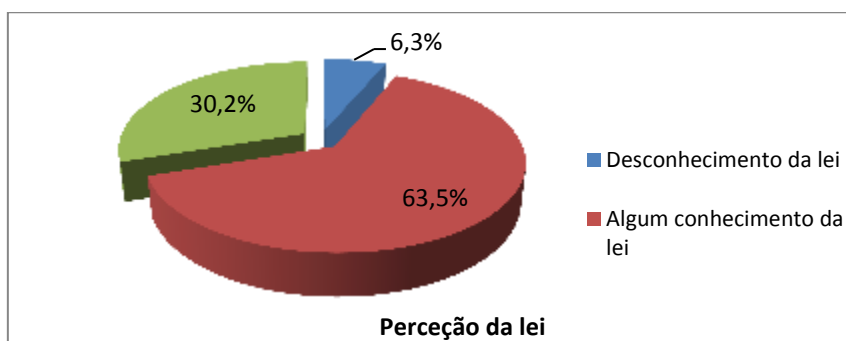


Gráfico 5. Perceção da lei pelos docentes

Pode-se verificar que quase a totalidade dos docentes (93,7%, n=59) tem conhecimento da lei no que respeita aos alunos com NEE: 63,5% dos participantes (n=40) revelam algum conhecimento enquanto 30,2% (n=19) demonstram um maior conhecimento da legislação. Os restantes 6,3% (n=4) revelaram desconhecer a legislação.

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos no âmbito do objetivo que pretende **clarificar a opinião dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre docentes e entre docentes e técnicos.**

O processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias:

Os itens desta categoria tinham como objetivo perceber a forma como os docentes da escola secundária em estudo aceitaram ou adaptaram-se à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas.

Quando questionados, no **item n.º 14**, sobre o facto de **a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular ser consensual na escola**, constata-se que as opiniões estão muito divididas: 49,2% dos participantes (n=31) concordam com a

proposta, no sentido em que consideram que a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular é consensual e 50,8% (n=32) discordam da mesma.

Relativamente ao facto de **os alunos com NEE serem encorajados a participar ativamente na vida escolar (item n.º 32)**, verifica-se que, dos respondentes (n=63), 90,5% dos participantes (n=57) concordam com a afirmação. Os restantes 9,5% (n=6) discordam com a afirmação, considerando que os alunos não são levados a participar na vida escolar.

Em relação ao **item n.º 33**, que questiona se a **adaptação à inclusão de alunos com NEE foi consensual na escola**, dos 63 participantes, 30,2% (n=19) discordam com a proposta, enquanto 68,3% (n=43) consideram que a adaptação à inclusão de alunos com NEE foi consensual na escola. Há ainda um participante (2%) que não respondeu.

Pode-se verificar que a maioria dos docentes considera que a inclusão de alunos com NEE na escola é um tema consensual entre os elementos da comunidade educativa. Aliás, a grande maioria dos participantes sentem que os alunos são parte integrante da escola, ao participarem ativamente na vida escolar.

A necessidade de formação:

Os itens desta categoria tinham como propósito perceber se os docentes respondentes consideram necessário haver formação no âmbito das NEE e se sentem que os docentes do ensino regular estão preparados para trabalhar com alunos com NEE nas suas turmas.

Quando questionados, no **item n.º 13**, sobre **a importância de haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar**, constata-se que quase a totalidade dos participantes (96,8%, n=61) consideram ser importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar. Apenas 2 docentes (3,2%) não concordam com a afirmação.

Relativamente ao **item n.º 23** que afirma que **os professores de ensino regular não têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE** (proposta negativa), a maioria dos docentes respondentes (66,7%, n=42) considera que os professores do ensino regular não têm a preparação necessária para trabalhar com

alunos com NEE, enquanto 33,3% (n=21) discordam com a proposta, assumindo que os docentes de ensino regular têm a preparação necessária.

Quando confrontados com o **item n.º 38**, que considera que **a inclusão de alunos com NEE implica uma nova preparação dos professores**, quase a totalidade dos docentes participantes (90,5%, n=57) concorda com a afirmação, assumindo a necessidade de formação para os docentes das turmas de ensino regular, enquanto 9,5% (n=6) discordam com a proposta.

Perante estes resultados, pode-se constatar que os docentes respondentes consideram necessário haver formação no âmbito das NEE, para todos os elementos da comunidade escolar. Para além disso, sentem que os docentes do ensino regular não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE nas suas turmas.

O envolvimento dos pais na comunidade escolar:

Os dois itens desta categoria serviam o propósito de perceber o envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar.

Quando confrontados com o **item n.º 18**, que questiona se o docente evita o **diálogo e a presença dos pais das crianças/jovens com NEE na escola** (proposta negativa), quase a totalidade dos participantes (96,8%) discordam com a proposta. Apenas 2 respondentes (3,2%) manifestaram a opinião contrária, ou seja, contra o diálogo e a presença dos pais dos alunos com NEE na escola.

Relativamente ao **item n.º 27**, que considera que **os pais das crianças/jovens com NEE são elementos ativos da comunidade escolar**, a maioria (65,1%) dos participantes concorda com a afirmação, considerando que os pais dos alunos com NEE são elementos ativos da comunidade escolar. Há 22 participantes (34,9%), contudo, que discordam com a afirmação.

Colaboração entre elementos da equipa multidisciplinar:

Os dois itens incluídos nesta categoria tinham como intuito perceber o tipo de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial, por um lado, e entre os docentes e os técnicos especializados.

No atinente ao **item n.º 29**, que propõe que os **professores do ensino regular e o professor de Educação Especial trabalham isolados** (proposta negativa), dos 63 docentes respondentes, 73% (n=46) discordam com a afirmação e 27% (n=17) concordam com a mesma.

No **item n.º 31**, que afirma que **não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados** (proposta negativa), a maioria dos respondentes (66,7%, n=42) concorda com a proposta, considerando não haver apoio suficiente por parte dos técnicos especializados. Manifestaram uma opinião contrária 33,3% dos docentes (n=21).

No atinente ao objetivo que pretende **verificar se as atitudes manifestadas pelos docentes perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias estão relacionadas com o tempo de serviço; o número de alunos com NEE que integram as turmas que lecionam ou a existência de formação na área das NEE**, procedeu-se, em primeiro lugar à análise das atitudes, através das respostas aos itens individualmente.

As atitudes:

Relativamente ao **item n.º 6**, que propõe que **o Ministério da Educação deveria criar currículos próprios especiais**, verifica-se que 25,4% dos docentes (n=16) concordam totalmente e 49,2% (n=31) concordam com a afirmação proposta, enquanto 23,8% (n=15) discordam e apenas 1,6% (n=1) discordam totalmente.

Perante o **item n.º 8**, que afirma que **o currículo comum é importante para os alunos com NEE**, as opiniões surgem muito divididas: 47,6% dos participantes (n=30) discordam e 6,3% (n=4) discordam totalmente com a afirmação, enquanto 41,3% (n=26) concordam e 4,8% (n=3) concordam totalmente.

Quanto ao **item n.º 15**, que questiona se **o docente adequa os conteúdos programáticos**, 92,1% dos respondentes (n=58) concordam com a afirmação: 42 docentes (66,7%) concordam e 16 (25,4%) concordam totalmente. Apenas 5 respondentes (7,9%) discordam com a proposta, sendo que 4 participantes (6,3%) discordam e 1 respondente (1,6%) discorda totalmente.

No **item n.º 16**, que sugere que as **práticas** do docente **promovem a intolerância** (proposta negativa), quase a totalidade dos respondentes discordam com

esta afirmação: 81% dos participantes (n=51) discordam totalmente e 14,3% (n=9) discordam. Contudo, 4,8% dos participantes (n=3) concordam com proposta.

Face ao **item n.º 17**, que questiona se o docente **contribui para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos**, dos 63 participantes, 65,1% (n=41) concordam totalmente com a afirmação e 33,3% (n=21) concordam. Apenas 1 participante (correspondendo a 1,6%) discorda.

No **item n.º 19**, referente à avaliação dos **alunos com NEE**, 69,8% dos respondentes (n=44) concordam com a proposta: 47,6% (n=30) concordam e 22,2% (n=14) concordam totalmente. Contudo, 25,4% (n=16) discordam e 4,8% (n=3) discordam totalmente com a afirmação.

Face à afirmação no **item n.º 20**, que questiona se o docente **individualiza o ensino para todos os alunos da turma**, 17,5% dos respondentes (n=11) concordam totalmente e 65,1% (n=41) concordam com a mesma. Com uma opinião contrária, surgem 17,5% dos docentes (n=11) que discordam com a afirmação.

Face à proposta do **item n.º 21**, que apresentava uma atitude negativa ao questionar se **o docente exclui os alunos com NEE da avaliação dada aos seus colegas**, 90,5% dos respondentes (n=57) revelam discordar: 33,3% (n=21) discordam totalmente e 57,1% (n=36) discordam. Contudo, 6,3% dos respondentes (n=4) concordam e 3,2% (n=2) concordam totalmente.

No **item n.º 22**, que propõe que **os alunos com NEE apenas devem participar nas atividades sociais** (proposta negativa), 98,4% dos participantes (n=62) discordam com a proposta: 68,3% (n=43) discordam totalmente e 30,2% (n=19) discordam. Apenas um participante (1,6%) assinala concordar totalmente com a proposta.

Quando questionados, no **item n.º 24**, se usam **as mesmas estratégias pedagógicas para todos os alunos que apresentam a mesma problemática**, 66,7% dos respondentes (n=42) discordam e 12,7% (n=8) discordam totalmente da afirmação. Com uma opinião diferente, surgem 19% dos respondentes (n=12) que concordam e um (1,6%) que concorda totalmente com o proposto.

Face à proposta do **item n.º 25**, que afirma que **um aluno com NEE deve frequentar o ensino regular**, a maioria dos respondentes (73%, n=46) considera que os alunos com NEE devem frequentar o ensino regular: 69,8% (n=44) concordam e 3,2% (n=2) concordam totalmente com o facto. No entanto, 23,8% (n=15) discordam e 3,2% (n=2) discordam totalmente da afirmação.

Face ao **item n.º 26**, que sugere que os **apoios pedagógicos dados apenas promovem o insucesso** (proposta negativa), 96,8% dos respondentes (n=61) manifestam-se contra a afirmação, 39,7% (n= 25) discordando totalmente e 39,7% (n=36) discordando. Concordando e concordando totalmente surgem 3,2% dos participantes (n= 2).

No **item n.º 28**, que propõe que a **integração de alunos com NEE na sala de aula regular não é vantajosa para os mesmos** (proposta negativa), 76,2% dos participantes (n=48) manifestam uma opinião discordante da afirmação proposta: 20,6% (n=13) discordam totalmente e 55,6% (n=35) discordam. Contudo, 23,8% dos respondentes (n=15) concordam com o facto de a integração em sala de aula regular poder não ser vantajosa para os alunos com NEE. Nenhum participante concorda totalmente.

Quando questionados, no **item n.º 30**, se **os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais** (proposta negativa), 76,2% dos participantes (n=48) manifestam uma opinião discordante da afirmação proposta: 15,9% (n=10) discordam totalmente e 60,3% (n=38) discordam. Com uma opinião diferente, surgem 15 participantes (23,8%), entre os quais 2 (3,2%) concordam totalmente com a proposta no item.

Relativamente ao **item n.º 34**, que refere que **a presença de alunos com NEE na sala de aula prejudica o decorrer das aulas** (proposta negativa), 65,1% dos respondentes (n=41) discordam e 12,7% (n=8) discordam totalmente. Contudo, 22,2% dos docentes (n=14) concordam com o facto de a presença de alunos com NEE prejudicar o decorrer das aulas.

Relativamente ao facto de a **inclusão dos alunos com NEE na escola secundária ser benéfica para os mesmos (item n.º 35)**, dos 63 participantes, 14,3% (n=9) concordam totalmente e 68,3% (n=43) concordam com a afirmação. Com uma

opinião diferente, surgem 15,9% dos docentes (n=10) e 1,6% (n=1) que discordam e discordam totalmente respetivamente.

Perante o **item n.º 36**, que afirma que **é difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE** (proposta negativa), 28,6% dos respondentes (n=18) discordam totalmente e 54% (n=34) discordam. Por outro lado, 17,5% dos participantes (n=11) concordam com a proposta, considerando que é difícil manter a ordem numa turma que integre alunos com NEE.

Face ao **item n.º 37**, que sugere que a **integração de alunos com NEE na sala de aula regular é vantajosa para os outros alunos**, dos 63 participantes (n=63), 66,7% (n=42) concordam e 7,9% (n=5) concordam totalmente. Contudo, 23,8% (n=15) discordam e 1,6% (n=1) discordam totalmente da proposta.

Nível de inclusão

Tal como descrito na apresentação do instrumento de recolha de dados, procedeu-se, em seguida, à criação da nova variável *Nível inclusão – Docentes*, obtendo-se os seguintes resultados:

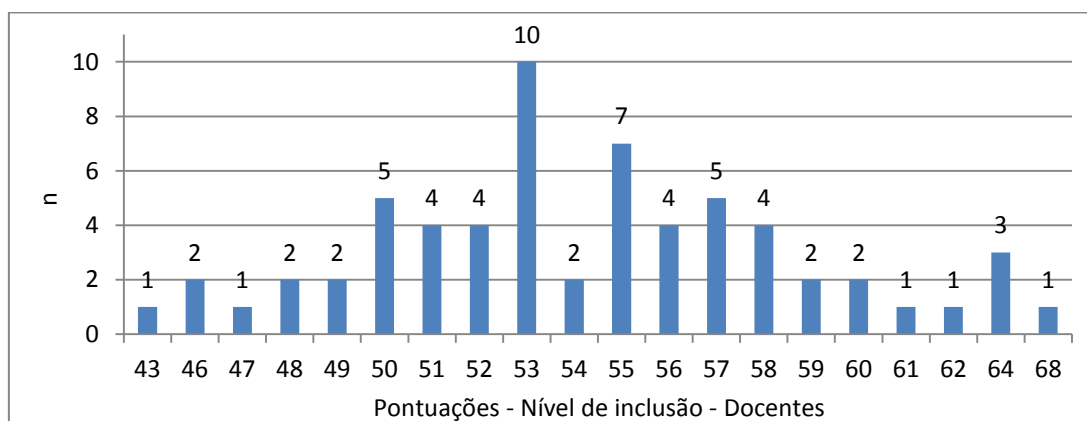


Gráfico 6. Pontuações obtidas na variável “Nível de inclusão – Docentes”

Pode-se constatar que as pontuações obtidas pelos participantes variam entre 43 e 68 pontos, situando-se a média nos 54,3 pontos e sendo a moda 53 pontos. Tendo sido explicitado que se considerava que os docentes manifestavam uma postura inclusiva a partir dos 36 pontos, pode-se concluir que nenhum participante (0%) revelou uma atitude não inclusiva (pontuação inferior a 36 pontos).

Procedendo-se a uma classificação das pontuações obtidas por categoria, para se poder verificar se as pontuações se encontram no nível pouco inclusivo [36,54[ou muito inclusivo [54,76], obtiveram-se os resultados seguintes:

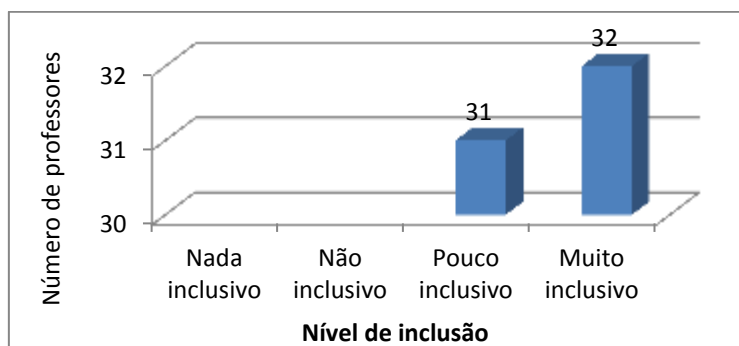


Gráfico 7. Pontuações por nível de inclusão (Docentes)

Constata-se que 49,2% dos participantes (n=31) se encontram no terceiro quartil, revelando atitudes inclusivas e que 50,8% dos participantes (n= 32) se situam no quarto quartil, demonstrando atitudes muito inclusivas.

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos no cruzamento da nova variável *Nível de inclusão – Docentes* com as variáveis *Tempo de serviço*, *Número de alunos com NEE* e *Formação em NEE* para se verificar se há diferenças significativas a assinalar em relação às variáveis referidas.

Variável *Nível de inclusão – Docentes* vs. *Tempo de serviço*

Procedeu-se à análise correlativa das duas variáveis através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, com um nível de significância de referência fixado em 0,05 ($\alpha = 0,05$).

Tabela 18. Correlação entre as variáveis *Nível de inclusão – docentes* e *Tempo de serviço*

| | | Correlações | |
|------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------------|
| | | Tempo de Serviço | Nível de inclusão - Docentes |
| Tempo de Serviço | Correlação de Pearson | 1 | -,369** |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,003 |
| | N | 63 | 63 |
| Nível de inclusão - Docentes | Correlação de Pearson | -,369** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,003 | |
| | N | 63 | 63 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Pela análise da tabela, verifica-se que a correlação é de $-0,369$ e a sua significância é de $0,003$. Como a correlação é maior que P ($0,369 > 0,003$), pode-se considerar que a correlação é significativa. No entanto, trata-se de uma correlação baixa, o que implica que haverá pouca correlação entre as duas variáveis. Também se pode verificar que a correlação é negativa.

Variável *Nível de inclusão – Docentes vs. Número de alunos com NEE*

Em seguida, procedeu-se à análise correlativa das duas variáveis através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, com um nível de significância de referência fixado em $0,05$ ($\alpha = 0,05$).

Tabela 19. Correlação entre as variáveis *Nível de inclusão – Docentes* e *Número de alunos com NEE*

| Correlações | | | |
|------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------|
| | | Nível de inclusão - Docentes | Número de alunos com NEE |
| Nível de inclusão - Docentes | Correlação de Pearson | 1 | ,152 |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,236 |
| | N | 63 | 63 |
| Número de alunos com NEE | Correlação de Pearson | ,152 | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,236 | |
| | N | 63 | 63 |

Pela análise da tabela obtida, constata-se que a correlação é de $0,152$ e que a sua significância é de $0,236$. Como a correlação é menor que p ($0,152 < 0,236$), a análise do coeficiente de correlação de Pearson revela que a correlação não é estatisticamente significativa.

Variável *Nível de inclusão – Docentes vs. Formação em NEE*

Procedeu-se ao cruzamento da variável “Nível de inclusão – Docentes” com a variável “Formação em NEE” através da aplicação do teste não paramétrico Qui-Quadrado de Pearson, cujos resultados são apresentados na tabela 20.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias

Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo

Tabela 20. Cruzamento das variáveis *Nível de inclusão – Docentes e Formação em NEE*

| | | Formação NEE | | | |
|------------------------------|-----------------|--------------|-------|--------|-------|
| | | Sim | Não | Total | |
| Nível de inclusão - Docentes | Pouco inclusivo | Contagem | 10 | 21 | 31 |
| | | % do Total | 15,9% | 33,3% | 49,2% |
| | Muito inclusivo | Contagem | 16 | 16 | 32 |
| | | % do Total | 25,4% | 25,4% | 50,8% |
| Total | Contagem | 26 | 37 | 63 | |
| | % do Total | 41,3% | 58,7% | 100,0% | |

Constata-se que dos 63 respondentes (n=63), 15,9% do total, correspondendo a 10 participantes, manifestam uma atitude pouco inclusiva e tiveram formação na área das NEE, enquanto 33,3% (n=21) não tiveram formação em NEE e revelam uma atitude pouco inclusiva. Por outro lado, 25,4% dos participantes (n=16) apresentam uma atitude muito inclusiva e tiveram formação no domínio das NEE, enquanto a mesma percentagem de participantes (25,4%; n=16) revelam uma atitude muito inclusiva e não tiveram formação em NEE.

Analisando então a significância estatística das diferenças verificadas, obtiveram-se os resultados que se seguem:

Tabela 21. Teste Qui-Quadrado - Variáveis *Nível de inclusão – Docentes e Formação em NEE*

| Testes qui-quadrado | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|----|---------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Valor | df | Significância Sig. (2 lados) | Sig exata (2 lados) | Sig exata (1 lado) |
| Qui-quadrado de Pearson | 2,045 ^a | 1 | ,153 | | |
| Correção de continuidade ^b | 1,378 | 1 | ,240 | | |
| Razão de verossimilhança | 2,059 | 1 | ,151 | | |
| Teste Exato de Fisher | | | | ,203 | ,120 |
| Associação Linear por Linear | 2,012 | 1 | ,156 | | |
| N de Casos Válidos | 63 | | | | |

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,79.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

O Qui-Quadrado apresenta um valor de 2,045 e uma significância de 0,153. Verifica-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis: $\chi^2=2,045$, g.l. = 1, $p>.005$.

Tendo em conta ao objetivo que se propõe **clarificar a conceção dos docentes sobre a inclusão**, procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dadas pelos docentes respondentes.

Verifica-se que, dos 63 docentes participantes, 6 não responderam à questão “O que entende por inclusão” (item n.º 39). Relativamente aos docentes que responderam sobre o que entendem por inclusão, apuraram-se as respostas apresentadas no Anexo X.

Apurou-se que, de uma forma geral, na conceção dos docentes, incluir os alunos com NEE é integrá-los nas turmas de ensino regular, proporcionando-lhe os meios e recursos para atingir o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal e social. Vários docentes também referem que a escola se deve adaptar aos seus alunos.

Para responder ao objetivo **fazer o levantamento do que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE na opinião dos docentes**, verificou-se que dos 63 docentes participantes, 12 não responderam ao questionário. Dos que responderam, obtiveram-se as respostas apresentadas no Anexo X.

No cômputo geral, os docentes respondentes consideraram que a escola necessita de mais recursos físicos, materiais e humanos – docentes, assistentes operacionais e técnicos. Também apontam para a necessidade de formação para todos os elementos da comunidade educativa e cooperação entre os mesmos. Também é referido que o número de alunos por turma deveria ser mais reduzido.

Tendo em vista **identificar a opinião dos assistentes operacionais de uma escola da DSRLVT em relação à preparação do ponto de vista físico, material, organizacional e humano da escola; ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre assistentes operacionais e técnicos**, procedeu-se à análise descritiva dos dados obtidos.

Preparação física, material, organizacional e humana da escola secundária

Em relação ao facto de as **condições físicas** da escola estarem adequadas à inclusão de todos os alunos (**item n.º 1**), verifica-se que, dos 33 participantes, um não respondeu a este item, correspondendo a 3% da amostra (n=33). Dos restantes

respondentes (n=32), 53,1% (n=17) concordam com a afirmação, enquanto 46,9% (n=15) discordam da mesma.

Quando questionados sobre a falta de **recursos materiais existentes** na escola (**item n.º 2** – proposta negativa), um participante não respondeu, correspondendo a 3% da amostra (n=33). Dos respondentes (n=32), 68,8% (n=22) concordam com o facto de os recursos materiais na escola serem insuficientes e 31,3% dos respondentes (n=10) discordam, considerando que os recursos são suficientes.

Em relação ao facto de **a inclusão de alunos com NEE não fazer parte das metas da escola/agrupamento** (**item n.º 3** – proposta negativa), dois participantes não assinalaram resposta, correspondendo a 6,1% da amostra (n=33). Dos respondentes (n=31), 25,8% (n=8) concordam com a afirmação, considerando que a inclusão de alunos com NEE não faz parte das metas; enquanto 74,2% (n=23) discordam da proposta.

Quando questionados sobre o **Projeto Educativo** (**item n.º 4**), dois participantes (6,1%) não assinalaram a sua opinião. Dos respondentes (n=31), 22,6% (n=7) discordam da afirmação, considerando que o Projeto Educativo não tem espelhado o movimento da escola inclusiva, enquanto 77,4% (n=24) concordam com a proposta.

Em relação ao **número de docentes de Educação Especial na escola ser suficiente** (**item n.º 5**), um participante (3%) não deu resposta. Dos respondentes (n=32), 68,8% (n=22) discordam da afirmação. Com uma opinião diferente surgem 31,3% (n=10) que concordam com o facto de o número de docentes de Educação Especial ser suficiente.

Quanto ao **número de técnicos especializados** (**item n.º 6**), um participante (3%) não assinalou resposta. Dos respondentes (n= 32), 75% (n=24) discordam de o facto de o número de técnicos especializados ser suficiente. Contudo, 25% dos participantes (n=8) concordam com a afirmação.

Em relação ao **número de assistentes operacionais ser suficiente na escola** (**item n.º 7**), dos respondentes (n=33), 84,8% (n=28) discordam da afirmação, enquanto 15,2% (n=5) concordam com a proposta.

Opinião sobre o processo de inclusão na escola

Em relação ao facto de **a inclusão de alunos com NEE ser consensual na escola** onde trabalham (**item n.º 9**), um participante não assinalou resposta, correspondendo a 3%. Dos respondentes (n=32), 40,6% (n=13) discordam da proposta, enquanto 59,4% (n=19) concordam com a afirmação.

Quando inquiridos sobre o facto de **os alunos com NEE serem encorajados a participar ativamente na vida escolar** (**item n.º 20**), dos 33 participantes (n=33), 15,2% (n=5) discordam da afirmação, enquanto 84,8% (n=28) concordam.

A necessidade de formação

Quando questionados sobre **a importância de formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade** (**item n.º 8**), dos respondentes (n=33), 9,1% (n=3) discordam da afirmação, enquanto 90,9% (n=30) concordam.

Perante a afirmação que **o pessoal não docente não tem preparação suficiente para lidar com alunos com NEE** (**item n.º 14** – proposta negativa), dos 33 participantes, 75,8% (n=25) afirmam concordar com a proposta e 24,2% (n=8) discordam da proposta.

No que concerne a proposta “**A inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias implica uma nova preparação do pessoal não docente**” (**item n.º 24**), dos respondentes (n=33), 81,8% (n=27) parecem concordar com a mesma, enquanto 18,2% (n=6) discordam da ideia.

O envolvimento dos pais na comunidade escolar

No que respeita ao item que refere que **os pais das crianças/jovens com NEE são elementos ativos da comunidade escolar** (**item n.º 16**), dos 33 respondentes, 69,7% (n=23) concordam com a afirmação. Com uma opinião oposta, surgem 30,3% dos participantes (n=10), que discordam.

Colaboração entre assistentes operacionais e técnicos

No item relativo à **falta de apoio por parte dos técnicos especializados** (**item n.º 19** – proposta negativa), a maioria dos respondentes (60,6%, n=20) revela uma

opinião discordante. Contudo, 39,4% dos participantes (n=13) concordam com o que é afirmado.

Tendo em conta que foi proposto como objetivo **analisar se a perspetiva dos assistentes operacionais perante a inclusão dos alunos com NEE é influenciada pela idade ou pela formação recebida na área das NEE**, procedeu-se, primeiro à análise dos resultados obtidos por item.

Atitudes dos assistentes operacionais perante a inclusão

Em relação à proposta sobre **as práticas promoverem a intolerância (item n.º 10 – proposta negativa)**, dos respondentes (n=33), 6,1% (n=2) responderam concordar totalmente. Contudo, a grande maioria (93,9%; n=31) revelaram uma opinião contrária à proposta: 24,2% (n=8) discordam e 69,7% (n=23) discordam totalmente.

Quanto à **contribuição para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos (item n.º 11)**, dos 33 participantes, 12,1% (n=4) discordam totalmente, enquanto 54,5% (n=18) concordam e 33,3% (n=11) concordam totalmente com a afirmação.

Quando questionados sobre terem **receio de trabalhar junto de crianças e jovens com NEE (item n.º 12 – proposta negativa)**, dos 33 participantes, 15,2% (n=5) discordam e 69,7% (n=23) discordam totalmente da proposta. Contudo, 15,2% (n=5) concordam com o proposto, assumindo que sentem receio.

No atinente ao facto de **os alunos deverem apenas participar nas atividades sociais (item n.º 13 – proposta negativa)**, dos respondentes (n=33), 24,2% (n=8) discordam e 45,5% (n=15) discordam totalmente da proposta. Com uma opinião diferente surgem 21,2% (n=7) e 9,1% (n=3) dos participantes, que concordam e concordam totalmente com a proposta.

Quanto à proposta de **um aluno com NEE dever frequentar o ensino regular (item n.º 15)**, a maioria (69,7%, n=23) apresenta uma opinião favorável, sendo que 42,4% (n=14) concordam e 27,3% (n=9) concordam totalmente com a proposta. No entanto, 24,2% (n=8) discordam e 6,1% (n=2) discordam totalmente com a afirmação.

Perante a proposta que **a integração de alunos com NEE na escola não é vantajosa para os mesmos (item n.º 17 – proposta negativa)**, dos 33 participantes, 39,4% (n=13) discordam totalmente; 36,4% (n=12) discordam e 24,2% (n=8) concordam.

Quando confrontados com a proposta que **os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais (item n.º 18 – proposta negativa)**, as opiniões dos respondentes (n=33) surgem divididas: 21,2% (n=7) discordam totalmente e 36,4% (n=12) discordam da afirmação, enquanto 27,3% (n=9) concordam e 15,2% (n=5) concordam totalmente com a mesma.

Relativamente ao item “**A inclusão dos alunos com NEE na escola secundária é benéfica para os mesmos**” (item n.º 21), constata-se que, dos 33 respondentes, 54,5% dos participantes (n=18) concordam e 24,2% (n=8) concordam totalmente com a afirmação. Com uma opinião oposta, surgem 15,2% (n=5) que discordam e 6,1% (n=2) que discordam totalmente da proposta.

Quanto à **dificuldade em manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE (item n.º 22 – proposta negativa)**, verifica-se que, dos participantes (n=33), a maioria discorda: 39,2% (n=13) discordam e 24,2% (n=8) discordam totalmente da proposta. Contudo, 3% (n=1) concordam totalmente e 33,3% (n=11) concordam.

No atinente ao facto de **a integração de alunos com NEE na sala de aula regular ser vantajosa para os outros alunos (item n.º 23)**, dos 33 participantes, 60,6% (n=20) concordam e 6,1% (n=2) concordam totalmente com a afirmação, enquanto 3% (n=1) discordam totalmente e 30,3% (n=10) discordam com a ideia.

Nível de inclusão

Tal como descrito na apresentação do instrumento de recolha de dados, procedeu-se, em seguida, à criação da nova variável “Nível inclusão – Assistentes operacionais”, obtendo-se os seguintes resultados:

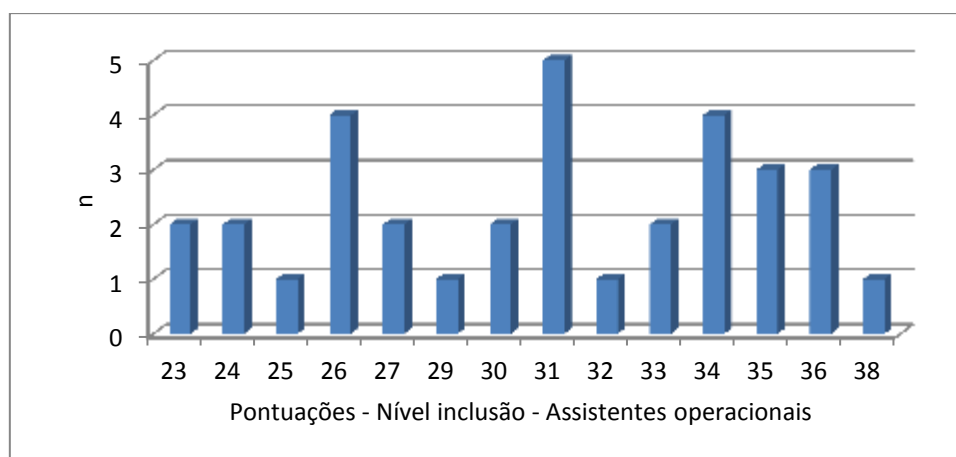


Gráfico 8. Pontuações obtidas na variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais”

Pode-se constatar que as pontuações obtidas pelos participantes variam entre 23 e 38 pontos, situando-se a média nos 30,48 pontos e sendo a moda 31 pontos. Tendo sido explicitado que se considerava que os assistentes operacionais manifestavam uma postura inclusiva a partir dos 20 pontos, pode-se concluir que nenhum participante (0%) revelou uma atitude não inclusiva (pontuação inferior a 20 pontos).

Procedendo-se a uma classificação das pontuações obtidas por categoria, para se poder verificar se as pontuações se encontram no nível pouco inclusivo [20,30[ou muito inclusivo [30,40], obtiveram-se os resultados seguintes:

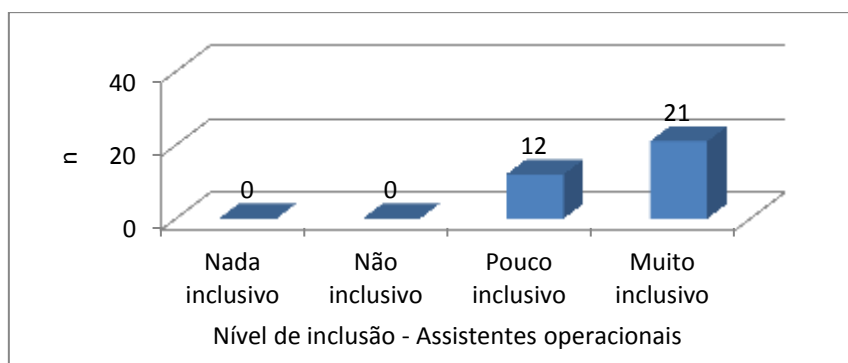


Gráfico 9. Pontuações por nível de inclusão (Assistentes operacionais)

Constata-se que, dos participantes (n=33), 36,4% (n=12) encontram-se no terceiro quartil, revelando atitudes pouco inclusivas e 63,6% (n=21) situam-se no quarto quartil, demonstrando atitudes muito inclusivas.

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos no cruzamento da nova variável *Nível de inclusão – Assistentes operacionais* com as variáveis *Idade* e

Formação em NEE para se verificar se há diferenças significativas a assinalar em relação às variáveis referidas.

Variável *Nível de inclusão – Assistentes operacionais vs. Idade*

Procedeu-se à análise correlativa das duas variáveis através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, com um nível de significância de referência fixado em 0,05 ($\alpha = 0,05$).

Tabela 22. Correlação entre as variáveis “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” e “Idade”

| | | Correlações | |
|--|-----------------------|---|---------|
| | | Nível inclusão - Assistentes Operacionais | Idade |
| Nível inclusão - Assistentes Operacionais | Correlação de Pearson | 1 | -,443** |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,010 |
| | N | 33 | 33 |
| Idade | Correlação de Pearson | -,443** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,010 | |
| | N | 33 | 33 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Pela análise da tabela, verifica-se que a correlação é de -0,443 e a sua significância é de 0,010. Como a correlação é maior que P ($0,443 > 0,010$), pode-se considerar que a correlação é significativa. De acordo com Sousa (2005), trata-se de uma correlação moderada. Também se pode verificar que a correlação é negativa.

Variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” e “Formação em NEE”

Procedeu-se ao cruzamento da variável “Nível de inclusão – Assistentes operacionais” com a variável “Formação em NEE” através da aplicação do teste não paramétrico Qui-Quadrado de Pearson, cujos resultados são apresentados a seguir:

Tabela 23. Cruzamento das variáveis Nível de inclusão – Assistentes operacionais e Formação em NEE

| | | | Formação NEE | | |
|--|-----------------|------------|--------------|--------|-------|
| | | | Não | Sim | Total |
| Nível inclusão - Assistentes Operacionais | Pouco inclusivo | Contagem | 12 | 0 | 12 |
| | | % do Total | 36,4% | 0,0% | 36,4% |
| | Muito inclusivo | Contagem | 13 | 8 | 21 |
| | | % do Total | 39,4% | 24,2% | 63,6% |
| Total | Contagem | 25 | 8 | 33 | |
| | % do Total | 75,8% | 24,2% | 100,0% | |

Constata-se que dos respondentes (n=33), 36,4% (n=12), manifestam uma atitude pouco inclusiva e não tiveram formação na área das NEE. Nenhum docente (0%), tendo tido formação em NEE, revela atitudes pouco inclusivas. Por outro lado, 39,4% dos participantes (n=13) apresentam uma atitude muito inclusiva e não tiveram formação no domínio das NEE, enquanto 24,2% de participantes (n=8) revelam uma atitude muito inclusiva e tiveram formação em NEE.

Analisando então a significância estatística das diferenças verificadas, obtiveram-se os resultados que se seguem:

Tabela 24. Teste Qui-Quadrado - Variáveis *Nível de inclusão – Assistentes operacionais e Formação em NEE*

| Testes qui-quadrado | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|----|---------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Valor | df | Significância Sig. (2 lados) | Sig exata (2 lados) | Sig exata (1 lado) |
| Qui-quadrado de Pearson | 6,034 ^a | 1 | ,014 | | |
| Correção de continuidade ^b | 4,138 | 1 | ,042 | | |
| Razão de verossimilhança | 8,644 | 1 | ,003 | | |
| Teste Exato de Fisher | | | | ,030 | ,015 |
| Associação Linear por Linear | 5,851 | 1 | ,016 | | |
| N de Casos Válidos | 33 | | | | |

a. 1 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,91.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

O Qui-Quadrado apresenta um valor de 6,034 e uma significância de 0,014. Verifica-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis: $\chi^2=6,034$, g.l. = 1, $p>.005$. Isto implica que o grau de inclusão manifestado pelos assistentes operacionais participantes não depende da existência de formação no domínio das NEE.

Com o objetivo de se **identificar a conceção dos assistentes operacionais sobre a inclusão**, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas obtidas.

Verifica-se que, dos 33 assistentes operacionais participantes, apenas 16 responderam a esta questão, o que representa metade dos assistentes operacionais

participantes. Relativamente aos que responderam sobre o que entendem por inclusão, apuraram-se as respostas que se encontram no Anexo XI.

Das repostas apresentadas pelos respondentes, apurou-se que, de uma forma global, os participantes entendem a inclusão como sendo a integração física dos alunos com NEE na escola e no sistema escolar.

Com o intuito de se **identificar o que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE na opinião dos assistentes operacionais**, procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dadas pelos respondentes.

Verifica-se que dos 33 assistentes operacionais participantes, apenas 16 responderam a esta questão. Dos que responderam, obtiveram-se as respostas que se encontram elencadas no Anexo XI.

De uma forma global, é necessário, na opinião dos assistentes operacionais, mais formação, melhores condições físicas e materiais e mais pessoal (docente e não docente).

4. Discussão

Pretendeu-se, com este trabalho, contribuir para o conhecimento da realidade da inclusão dos alunos com NEE nas escolas secundárias, através do estudo do caso de um agrupamento de escolas da DSRLVT.

Tendo em conta o enquadramento teórico deste trabalho de investigação e os dados obtidos no âmbito do presente estudo, poder-se-á proceder a uma discussão dos resultados, relacionando as questões de investigação e os resultados obtidos.

Deve-se sublinhar que, pela natureza deste estudo, focado num caso, os resultados obtidos não são passíveis de generalização.

A fim de se verificar se a **escola secundária em estudo está, do ponto de vista arquitetónico/físico e material, preparada para receber todos os alunos**, procedeu-se à análise dos pontos considerados fulcrais no atinente às acessibilidades.

Em primeiro lugar, é de referir que a escola recebe alunos do 5.º ano até ao 12.º ano de escolaridade, integrando, assim, para além do Ensino Secundário, o 2.º e o 3.º ciclo do Ensino Básico.

As instalações da escola secundária, que foi construída na década de oitenta do século XX, são compostas por sete espaços físicos distintos: 4 blocos com salas de aula, os diversos serviços escolares e uma sala de apoio a alunos com multideficiência (Blocos A,B, C e D); o bloco do refeitório (Bloco E); as infraestruturas desportivas e o Bloco Tecnológico (com salas específicas de Educação Tecnológica).

Após análise dos dados obtidos no preenchimento da grelha de observação, conclui-se que o edifício da escola do estudo respeita a maioria dos itens contemplados no Decreto-Lei n.º 163/2006, o que implica que, de uma forma global, a escola se encontra preparada, do ponto de vista físico, para acolher todos os alunos, mesmo os que apresentam condicionalismos específicos.

No entanto, deve ser referido que o resultado obtido deve-se grandemente à existência de uma casa de banho adaptada que cumpre todos os requisitos legais, devido à sala de apoio a alunos com multideficiência.

Com efeito, à luz do acima referido normativo legal, algumas melhorias devem ser realizadas, nomeadamente na colocação de um elevador ou de uma plataforma elevatória, para que os alunos com mobilidade reduzida possam ter acesso ao segundo piso, onde se encontram algumas salas específicas (a Biblioteca, as salas de Educação Visual, por exemplo). Para além de as rampas de acesso aos diversos blocos não possuírem um pavimento com boa aderência, o acesso ao pavilhão desportivo, à cantina e ao bar também não é inclusivo: pois qualquer aluno com um condicionalismo físico tem de se fazer acompanhar por um par ou um adulto.

Ao circular pela escola, foi possível verificar constrangimentos no que respeita aos corredores, às portas de acesso às diferentes salas, às próprias salas de aula e ao acesso autónomo ao polivalente. No caso das salas de aula, estas deveriam ter outra configuração para permitir que um aluno que se desloca em cadeira de rodas se possa movimentar livre e autonomamente.

No atinente às condições materiais, constatou-se que a escola dispõe de algum material, nomeadamente programas informáticos, mas que estes se encontram exclusivamente na sala de multideficiência, não estando destarte à disposição de todos os docentes que têm alunos com NEE e que necessitem de esse tipo de apoio. Alguns equipamentos são trazidos de casa pelos próprios alunos.

Estes resultados vão de encontro às conclusões do estudo levado a cabo por Sousa (2009), que conclui que várias escolas, da zona norte do país, apresentam constrangimentos a nível das acessibilidades e do acesso a mobiliário funcional.

Quando se pretendeu analisar se **os docentes da escola secundária em estudo consideram que a escola onde exercem funções está adequada, do ponto de vista físico, material, organizacional e humano para receber os alunos com NEE**, a análise dos resultados obtidos revela que a maioria dos docentes considera que a escola está preparada para receber todos os alunos, inclusivamente os que têm NEE. Contudo, verifica-se que os resultados encontram-se principalmente no quartil “Preparada”, o que aponta para o facto de os docentes reconhecerem que existem, de uma forma global, as condições mínimas, mas que a escola ainda não está dotada de todas as condições consideradas necessárias para uma plena inclusão de todos os alunos.

Das três dimensões analisadas, *Preparação física e material, Preparação organizacional e Recursos humanos*, constata-se que, embora a maioria dos docentes considerem que a escola está preparada nas duas primeiras dimensões, as opiniões divergem no atinente aos recursos humanos serem suficientes.

Os resultados estão em concordância com investigações que apontam para a necessidade de melhorias no âmbito das acessibilidades e do material disponível para todos os docentes (Rebelo, 2011; Silva, 2012; Sousa, 2009). Os estudos também têm corroborado a escassez dos recursos humanos, apontada pelos docentes no presente estudo (Rebelo, 2011; Santos *et al.*, 2014).

Ao pretender verificar se **os docentes estão cientes da legislação em vigor**, verificou-se que os resultados obtidos confirmam que, de uma forma global, os docentes têm algum conhecimento da legislação em vigor no âmbito da autonomia das escolas. Contudo, não parece ser suficiente.

Esta conclusão parece ir de encontro, de certa forma, ao referido por Coelho (2012), que refere que os docentes do ensino regular demonstram alguma fragilidade no campo do conhecimento da legislação. No entanto, dada a escassez de bibliografia sobre esta questão à data do desenvolvimento do presente estudo, as ilações a retirar no âmbito deste estudo encontram-se assim condicionadas.

Em relação à *opinião dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre docentes e entre docentes e técnicos*, os resultados obtidos revelam que, na opinião dos docentes, a aceitação e inclusão de alunos com NEE na escola é um tema consensual entre os elementos da comunidade educativa, pois os alunos são tidos como parte integrante da escola, participando ativamente na vida escolar.

No atinente à formação, a grande maioria dos docentes participantes reconhecem a necessidade de formação no âmbito das NEE, para todos os elementos da comunidade escolar, devido, em parte, à sensação da falta de preparação para trabalhar com alunos com NEE nas suas turmas. Esta opinião, patente nos itens avaliados neste ponto, é amplamente corroborada pelas respostas dadas no item 40 do questionário aos docentes.

Estes resultados surgem concordantes com algumas investigações, que apontam para a importância da formação na área das NEE para o desempenho do seu trabalho junto de todos os seus alunos (Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Rebelo, 2011; Vasconcelos, 2012). Aliás, alguns autores defendem a importância da formação, quer inicial quer contínua, no campo da educação especial (Correia, 2008; Morgado, 2010).

Em relação ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar, quase a totalidade dos docentes promove o diálogo com os pais, que são tidos como elementos participativos da comunidade educativa. Neste sentido, comprova-se a conclusão apresentada por Pais (2012).

Quanto à colaboração entre elementos da equipa multidisciplinar, à semelhança de outros estudos, os docentes participantes reconhecem haver trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os de Educação Especial (Pais, 2012). Correia (2008) refere que a colaboração entre colegas, traz melhorias na vida pessoal e

profissional, ao favorecer a partilha de experiências e o combate ao isolamento, entre outros.

No caso do apoio dos técnicos especializados, concluiu-se que os docentes o consideram insuficiente. Deve-se referir que a escola conta com um Fisioterapeuta, um Terapeuta Ocupacional, duas Terapeutas da Fala e uma Psicóloga para dar acompanhamento a alunos com NEE. Contudo, o item referente ao apoio dos técnicos poderia ser entendido de duas formas: não há um número suficiente de técnicos, implicando conseqüentemente uma sensação de falta de apoio ou os técnicos que acompanham os alunos com NEE no agrupamento não se disponibilizam, na opinião dos docentes, para prestar apoio. Não se pode tirar mais ilações deste resultado devido à reduzida bibliografia neste âmbito.

Face aos resultados obtidos quando se pretendeu verificar se as **atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias estão relacionadas com o tempo de serviço, o número de alunos com NEE ou a existência de formação na área das NEE**, verificou-se que todos os docentes participantes revelam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE; aliás, verifica-se que um pouco mais de metade deram respostas que apontam para atitudes muito inclusivas. À semelhança de outros estudos, os docentes parecem acolher positivamente a presença de alunos com NEE na sua escola, considerando que estes deveriam frequentar o ensino regular, pois é benéfico para os mesmos e para os seus pares, e participar em todas as atividades da vida escolar (Correia *et al.*, 2014; Ferreira, 2012; Pais, 2012).

As respostas que indicam uma postura um pouco menos inclusiva, a saber quando os docentes respondem que os alunos com NEE não beneficiam em estar no ensino regular, devendo pertencer a grupos separados, poderão dever-se às problemáticas apresentadas pelos alunos, com os quais esses mesmos professores trabalham, o que vai de encontro às ilações apresentadas por Pais (2012) e Pinto (2012). Outro motivo que pode ter levado alguns docentes a considerarem que os alunos com NEE deverão pertencer a grupos separados prende-se com o facto de alguns docentes sentirem que as aulas não decorrem como desejariam devido à presença dos alunos com NEE, que pode perturbar ou impedir o desenvolvimento de uma aula (Ferreira, 2012). Contudo, tal como conclui Ferreira (2012), a maioria dos docentes participantes no

presente estudo não considera difícil manter a ordem numa turma que acolhe alunos com NEE.

É de sublinhar, ainda, que três docentes participantes responderam que as suas práticas promovem a intolerância, o que poderá indicar que alguns participantes terão respondido de forma mecânica, esperando que as afirmações apresentadas nos itens seguissem o que seria de esperar.

Depois de analisar as atitudes de uma forma global, pretendeu-se verificar se as atitudes manifestadas pelos professores participantes em relação à inclusão de alunos com NEE estavam relacionadas com o tempo de serviço, o número de alunos com NEE integrados nas suas turmas ou a frequência de formação no âmbito das NEE.

Os resultados obtidos revelam que a relação entre o tempo de serviço e as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com NEE não ficou comprovada. Contudo, os resultados apontam para uma relação negativa, que indica que os docentes com mais tempo de serviço terão tendência a manifestar atitudes e opiniões menos inclusivas. As investigações de Bolieiro (2012), Ferreira (2012); Pais (2012) e Pinto (2012) também concluem que as atitudes perante a inclusão de alunos com NEE não diferenciam com o tempo de serviço.

Em seguida, os resultados obtidos sugerem que a relação entre o número de alunos com NEE e as atitudes dos docentes perante a inclusão é inexistente, o que confirma os resultados apresentados por Ferreira (2012), que verifica que o nível de inclusão apresentado por professores que lecionam a turmas com alunos com NEE é praticamente idêntico ao dos docentes que não têm alunos com NEE. No mesmo sentido, Pinto (2012) também não identifica diferenças entre as atitudes dos docentes que trabalham, ou já trabalharam, com alunos com NEE e as dos que nunca tiveram alunos com NEE nas suas turmas. No entanto, o estudo de Bolieiro (2012) contraria esta conclusão ao revelar que os professores com mais alunos com NEE mostram-se mais inclusivos.

Quanto à relação entre a frequência de formação em NEE e as atitudes perante a inclusão, esta não ficou comprovada pelos resultados obtidos no presente estudo, o que não vem corroborar as conclusões de alguns estudos que indicam uma relação positiva

entre o número de horas e as atitudes perante a inclusão de alunos com NEE (Ferreira, 2012; Pinto, 2012).

Quando questionados sobre a sua **conceção de inclusão** dos alunos com NEE, a maioria dos docentes referem a palavra integração, assumindo-a como sinónimo da primeira, embora os autores que se têm debruçado sobre a questão tenham apontado para diferenças substanciais, pois incluir será bem mais do que integrar (Correia, 2010; Marques, 2007).

Por outro lado, os docentes participantes também apontam para a necessidade de a escola proporcionar os meios e os recursos aos alunos com NEE para que estes possam crescer pessoal e socialmente e atingir o sucesso académico, mesmo que seja por outro caminho, através das adaptações necessárias, tendo em conta as especificidades de cada aluno. Aliás, pode-se constatar que a vertente social surge em diversas respostas, parecendo pelo menos tão importante como a aprendizagem formal de conteúdos. Verifica-se destarte que as respostas dadas pelos docentes estão em consonância com o defendido por diversos autores (Correia, 2008; Marques, 2007; Rebelo, 2011; Rosa, 2010).

Vários docentes referem, ainda, que é a escola que se deve adaptar aos seus alunos, e não o contrário, fundamento da Declaração de Salamanca (1994), que foi posteriormente promovido por vários autores (Bautista, 1997; Correia, 2008; Rebelo, 2011; Sousa, 2009).

No atinente ao que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE, na opinião dos docentes, estes referem, de uma forma global, que a escola carece de mais recursos físicos, materiais e humanos, o que está em consonância com os resultados obtidos, no presente estudo, na questão de investigação que versa sobre a preparação física, material, organizacional e os recursos humanos de escola onde exercem funções. Aliás, no atinente aos recursos humanos, os participantes reconhecem haver falta de docentes, técnicos e assistentes operacionais. Os estudos levados a cabo por Rebelo (2011); Santos *et al.* (2014), Silva (2012) e Sousa (2009) corroboram a falta sentida em termos das condições físicas e materiais e dos recursos humanos.

Em seguida, vários docentes mencionam a formação como uma necessidade premente. Não só é considerada a formação para os docentes como também a que se

destina aos outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente ao pessoal não docente, que também lidam de perto com os alunos com NEE.

Esta necessidade registada pelos docentes participantes no presente estudo vai de encontro às conclusões apresentadas por alguns autores (Coelho, 2012; Correia, 2008; Ferreira, 2012; Morgado, 2010; Rebelo, 2011; Vasconcelos, 2012).

Por fim, os docentes também referem que seria imprescindível repensar o número de alunos por turma, pois quanto maior o número de alunos na turma, mais difícil se torna individualizar o ensino e pôr em prática a diferenciação pedagógica. Vários estudos abordam o tema, sublinhando que os docentes apontam o número de alunos por turma como um entrave ao desenvolvimento de práticas inclusivas por parte dos docentes (Coelho, 2012; Cruz, 2012; Rebelo, 2011). Contudo, a decisão de mudar o número de alunos por turma não depende do órgão de gestão da escola, mas sim da tutela.

Relativamente à opinião **dos assistentes operacionais em relação à preparação do ponto de vista físico, material, organizacional e humano da escola; ao processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias, à necessidade de formação, ao envolvimento dos pais de alunos com NEE na comunidade escolar e ao tipo de colaboração entre assistentes operacionais e técnicos**, é de salientar que a bibliografia que versa sobre este tema é muito reduzida, o que vem condicionar as ilações que poderiam ser retiradas dos resultados obtidos no presente estudo.

Quando se solicita aos assistentes operacionais que opinem sobre a preparação do ponto de vista físico, material, organizacional e humano da escola, as opiniões dividem-se, pois apenas um pouco mais de metade dos assistentes operacionais participantes considera que as instalações da escola se encontram adequadas para acolher todos os alunos. Contudo, a maioria concorda que os recursos materiais são insuficientes.

Deve-se sublinhar que se trata da opinião de pessoas que trabalham diariamente no contexto; embora possam não conhecer a legislação em matéria de acessibilidades, os assistentes operacionais sentem que a escola oferece as condições mínimas.

Em relação aos documentos orientadores do agrupamento, denota-se que os participantes apresentam respostas que não são concordantes, uma vez que se verifica que a maioria considera que as metas do agrupamento não contemplam a inclusão de alunos com NEE, enquanto o mesmo número de respondentes sensivelmente responde que o Projeto Educativo espelha o movimento da escola inclusiva. Estes resultados podem dever-se a dois fatores: os respondentes desconhecem os documentos orientadores do agrupamento e podem ter respondido ao questionário de forma um pouco menos atenta do que seria desejável.

Em relação aos recursos humanos, verifica-se as opiniões convergem na insuficiência dos mesmos no agrupamento onde exercem funções. Previsivelmente, o maior número de participantes concorda com a falta de assistentes operacionais.

Quando questionados sobre o processo de inclusão na escola, os assistentes operacionais participantes revelam opiniões divergentes sobre a inclusão dos alunos com NEE na escola embora a maioria concorde que os alunos com NEE devam participar ativamente na vida da escola.

No atinente à necessidade de formação, conclui-se que a maioria dos assistentes operacionais participantes admitem que não se sentem suficientemente preparados para trabalharem com alunos com NEE, reconhecendo a importância da formação, não só para os assistentes operacionais, como para todos os elementos da comunidade educativa. Este resultado está em concordância com o defendido no projeto de intervenção de Freitas (2010), que conclui, que apesar de desempenharem funções importantes, não é exigido formação ao pessoal não docente.

No que toca ao envolvimento dos pais, as respostas dos assistentes operacionais dividem-se, embora a maioria considere que os pais são elementos ativos na comunidade educativa. Esta divergência nas opiniões pode ficar a dever-se ao facto de nem todos os assistentes operacionais lidarem com os pais / Encarregados de Educação na escola.

Ainda neste ponto, apesar de a maioria dos assistentes operacionais participantes se sentirem apoiados, alguns queixam-se da falta de apoio por parte dos técnicos especializados. Contudo, é fundamental sublinhar-se que, muito provavelmente, apenas os assistentes operacionais que lidam de perto com os alunos com NEE, nomeadamente

os que trabalham ou colaboram na Unidade de Multideficiência, contactam com os técnicos especializados que acompanham os alunos com NEE, o que poderá explicar a percentagem de respondentes que consideram que não há apoio por parte dos técnicos.

Em relação à **perspetiva dos assistentes operacionais perante a inclusão dos alunos com NEE**, os resultados obtidos, de uma forma global, revelam que as atitudes manifestadas pelos assistentes operacionais participantes são inclusivas, o que poderá significar que a inclusão dos alunos com NEE é bem aceite por este grupo de profissionais. Aliás, a maioria dos participantes dão respostas que apontam para atitudes muito favoráveis à inclusão dos alunos com NEE na escola, considerando que os mesmos beneficiam em ser integrados na escola e no ensino regular. No entanto, verifica-se que as opiniões surgem divididas no atinente à frequência de turmas regulares por parte destes alunos, havendo ainda alguns participantes que não reconhecem vantagens desta integração para os alunos sem NEE.

É de referir, também, que uma pequena percentagem de assistentes operacionais participantes admitiram ter receio de trabalhar junto de crianças e jovens com NEE, o que se pode dever, em parte, à falta de preparação e formação, pois, de acordo com Freitas (2010), o trabalho dos assistentes operacionais que acompanham diariamente alunos com NEE, nomeadamente em unidades, pode ser afetado pela falta de experiência e de formação específica.

Depois de analisar as atitudes de uma forma global, pretendeu-se verificar se a perspetiva dos assistentes operacionais perante a inclusão de alunos com NEE é influenciada pela idade dos participante ou pela formação recebida.

A análise dos resultados obtidos demonstra que os participantes mais novos apresentam atitudes mais inclusivas, enquanto os participantes com mais idade vão revelando opiniões menos favoráveis à inclusão de alunos com NEE na escola.

A relação entre a frequência de formação na área das NEE e as atitudes dos assistentes operacionais não ficou comprovada.

Contudo não se encontraram estudos que pudessem corroborar os resultados obtidos no presente estudo.

Em relação à conceção do conceito inclusão por parte dos assistentes operacionais, pode-se constatar que metade dos assistentes operacionais participantes não respondeu à questão. O motivo que poderá estar na origem deste resultado será o facto de os participantes não saberem responder à pergunta.

De uma forma global, os respondentes definem a inclusão como sendo a integração física e social de todos os alunos com NEE, independentemente das suas especificidades, na escola e na sociedade.

Uma vez que não se encontram estudos que corroborem as respostas obtidas, não é possível tirar mais ilações.

Quando questionados sobre **o que falta para que a escola responda com eficácia aos alunos com NEE**, os assistentes operacionais que responderam a este item indicam, tal como os docentes o fizeram, a necessidade de se melhorarem as condições físicas e materiais e de se aumentar o número de profissionais especializados (pessoal docente, não docente e técnico). Também é sublinhada a importância da promoção de formação para os assistentes operacionais no âmbito da inclusão.

5. Considerações finais

A inclusão de crianças e jovens nas escolas do ensino regular tem sido um tema recorrente desde que a Declaração de Salamanca (1994) lançou os fundamentos da “Escola para Todos”. Contudo, com o alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos, ou até os dezoito anos de idade, as escolas e todos os profissionais envolvidos devem enfrentar novos desafios, especialmente no que diz respeito aos alunos com NEE.

Neste contexto de adaptação à nova realidade, tornou-se relevante e pertinente estudar a realidade da inclusão dos alunos com NEE numa escola secundária da região de Lisboa e Vale do Tejo, o que passa pela análise de diferentes aspetos, que vistos em conjunto poderão fornecer uma resposta global à questão de partida.

Em primeiro lugar, observou-se que a escola apresenta as condições físicas e materiais mínimas para receber os alunos com NEE, nomeadamente os que apresentam

uma mobilidade reduzida. Contudo, Muito há ainda para se fazer a fim de se melhorar a escola e dotá-la com as condições exigidas por lei.

Em seguida, verificou-se que os docentes consideram que a escola onde exercem funções está de uma forma global preparada para acolher todos os alunos. O ponto forte da instituição, na opinião dos docentes, encontra-se na preparação organizacional, pois todos os documentos orientadores do agrupamento encontram-se em consonância com os preceitos do movimento da escola inclusiva. Contudo, os docentes consideram que os recursos humanos não são de todo suficientes para fazer face ao número de alunos com NEE que frequentam a escola.

No atinente ao conhecimento da legislação, pôde-se verificar que os docentes se afirmam e parecem cientes da legislação em vigor embora se denote alguma imprecisão quando questionados sobre questões específicas do foro da autonomia das escolas e da gestão do currículo.

Os docentes participantes apontam, de uma forma geral, para a importância da formação para todos os elementos da comunidade educativa como meio de se dotar os profissionais de mais conhecimentos e de melhores condições para o desempenho das suas funções junto dos alunos com NEE. Aliás, a colaboração entre todos os elementos da comunidade, incluindo os pais, surge como prática corrente e positiva.

No atinente às atitudes dos docentes perante a inclusão dos alunos com NEE na escola, verificou-se que os docentes se mostram abertos à nova realidade e revelam opiniões bastante inclusivas.

Tendo em conta a importância das atitudes dos docentes na implementação de um ambiente inclusivo nas suas turmas, tentou-se averiguar se as mesmas poderiam variar conforme o tempo de serviço, o número de alunos com NEE nas suas turmas ou se tivessem frequentado ações de formação no âmbito das NEE.

Concluiu-se que as atitudes dos professores da escola em estudo, em relação à inclusão, não diferenciam segundo o tempo de serviço, embora se denote uma baixa relação negativa, o que apontaria para o facto de os docentes com mais anos de serviço terem tendência a manifestar atitudes um pouco menos inclusivas, não estando tão favoráveis à presença de alunos com NEE nas suas turmas. Também se verificou que o

número de alunos com NEE nas turmas e a frequência de formação não exerce influência sobre as atitudes dos professores da escola em estudo.

De forma a complementar o presente estudo, solicitou-se aos docentes que explicitassem a sua conceção da palavra inclusão. Todos, de uma forma global, remeteram para a integração, académica e social, dos alunos com NEE, defendendo uma adaptação por parte da escola às características dos seus alunos. Para que a inclusão aconteça, os professores respondentes consideram que é fundamental que a escola disponha de mais profissionais, das diversas áreas, e que estes tenham acesso a formações específicas à temática das NEE. Por outro lado, o número de alunos deveria ser repensado de modo a poder reforçar-se as práticas diferenciadas e o apoio personalizado em aula aos alunos com NEE.

Em relação aos assistentes operacionais, procurou-se saber se os mesmos consideravam que a escola onde trabalham apresenta as condições para acolher todos os alunos, o que foi confirmado pelas respostas, embora apontem para a necessidade de mais recursos humanos (docente e não docentes).

Os assistentes operacionais inquiridos admitem ser necessário formação na área das NEE, pois não se sentem devidamente preparados para lidar com os alunos com NEE, nem sentem o apoio dos técnicos embora reconheçam que exista colaboração entre elementos da equipa multidisciplinar.

Quando questionados sobre a sua conceção de inclusão, as respostas remetem para a integração dos alunos com NEE na escola e participação destes últimos na vida da escola e da comunidade envolvente. Em relação às faltas sentidas, as respostas revelam-se em consonância com o que vai surgindo no questionário, remetendo para a necessidade de mais recursos humanos, melhores condições e de mais formação.

Chegados ao final do trabalho, importa fazer o levantamento das limitações que foram sendo encontradas no seu desenvolvimento.

Em primeiro lugar, pelo facto de o presente estudo estar circunscrito a uma escola, não será possível proceder a uma generalização dos resultados. Cada escola é única, não podendo ser vista como reflexo das outras.

Em seguida, tendo em conta que o propósito desta investigação era bastante abrangente, pois ambicionava verificar uma realidade nas suas múltiplas facetas, não foi possível analisar, com mais profundidade, cada um dos aspetos analisados.

Um outro obstáculo com que se deparou o estudo prendeu-se com o facto de os questionários aplicados não apresentarem uma definição do conceito de NEE. Consequentemente, as respostas fornecidas pelos inquiridos poderão ter sido influenciadas pela sua conceção de alunos com NEE, como sendo alunos apresentando problemáticas mais ligeiras ou mais graves.

Em trabalhos futuros, seria interessante aprofundar o tema do conhecimento da legislação por parte dos docentes, pois tal pode influenciar as suas atitudes perante a inclusão dos alunos com NEE.

Também poderá ser pertinente aprofundar o estudo das atitudes do pessoal não docente (assistentes operacionais) perante a inclusão de alunos com NEE. Sugere-se ainda promover um estudo que incida sobre dos pais / Encarregados de Educação, quer de alunos sem NEE quer de alunos com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. [Em linha]. Disponível em <http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf>. [Consultado em 22/11/2014].
- Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. 5ª edição. Braga: Psiquilíbrios.
- APD. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: Parecer Preliminar*. [Em linha] Disponível em: <http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2002.pdf> [Consultado em 10/09/2014].
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 134, [Em linha]. INRP, pp. 87-96. Disponível em <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2774>. [Consultado em 15/05/2014].
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de educação*. [Em linha]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <<http://www.cnedu.pt/>>. [Consultado em 19/12/2014]
- Bautista, J. R. (1997). (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dina Livro.
- Bolieiro, S. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores: Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado]. Porto: universidade Fernando Pessoa.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas na sala de aula*. [Tese de Doutoramento]. Badajoz: Universidad de Extremadura, Facultad de Educación.
- Conselho Nacional de Educação – CNE. (2014). *Políticas Públicas de Educação Especial*. [Relatório Técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (Ed.). (2010) *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. e Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, v. 25(44), pp. 367-382. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. [Consultado em 06/12/2014].
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, I série – A, n.º 21, pp. 350-353. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da república, I Série – A, n.º 193, pp. 4389-4393. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto. Diário da república, I Série – A, n.º 204, pp. 4594-4599. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série – A, n.º 15, pp. 258-265. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República, I série – A, n.º 73, pp. 1931-1942. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 163/2006 de 8 de Agosto, Diário da República, 1ª série, n.º 152, pp. 5670-5689. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 4, pp. 154-164. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, 1.ª série, n.º 79, pp. 2341-2356. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio. Diário da República. 2ª série, n.º 149, p.7544. Secretário de Estado da Administração Educativa – Ministério da Educação; Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação.

Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. [Tese de Doutoramento] Fribourg: Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.

Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Freitas, F. (2010). *Envolvimento de auxiliares de acção educativa no processo educativo de crianças com multideficiência*. [Tese de Mestrado] Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers: du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau*

modèle éducatif. [Tese de Doutoramento]. Rouen : Université de Rouen, Département des Sciences de l'Éducation.

Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n.º 63, pp. 237-249. [Em linha]. Disponível em <http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf>. [Consultado em 10/10/2014].

González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 57-72.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República, I Série, n.º 91, pp. 2519-2521. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, I Série, n.º 237, pp. 3067-3081. Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série – n.º 166, pp. 5635-5636. Assembleia da República.

Marques, S. (2007). *Penser et agir l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap à partir des référents freiriens. Ruptures et mutations culturelles à l'école brésilienne*. [Thèse de Doctorat] Lyon: Université Lumière - Lyon 2.

Matos, C. M. (2012). *O papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário*. [Tese de Mestrado] Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 73-88.

- Nakayama, A. M. (2007). *Educação Inclusiva: Princípios e Representação*. [Tese de Doutoramento]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.
- Pinto, A. (2012). *Inclusão e Inovação: As atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva*. [Tese de Mestrado] Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 6 de dezembro. Diário da República, I Série, n.º 2, pp. 10-12. Presidência do Conselho de Ministros.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. [Tese de Mestrado] Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sanches, I. e Teodoro A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Volume 8, pp. 63-83.
- Santos *et alii*. (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades especiais: um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, v. 27(48), pp. 11-26. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. [Consultado em 19/12/2014].
- Silva, M. G. (2012). *A perspectiva dos professores sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, G. (2009). *O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o concelho de Guimarães*. [Tese de Doutoramento]. Porto: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. [Em linha]. Salamanca: UNESCO. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. [Consultado em 15/05/2014].
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. [Tese de Mestrado] Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Warnock, H. H. (1978). *Special Education Needs - Report of the Committee of Enquiry in Education of Handicapped Children and Young People*. [Em linha]. Londres: Her Majesty Stationery Office. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock06.html>>. [Consultado em 15/05/2014].

ANEXOS

Índice

Anexo I. Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo II. Pedido de autorização à Direção Geral de Educação (Mime)

Anexo III. Pedido de autorização à instituição escolar

Anexo IV. Consentimento informado

Anexo V. Grelha de observação (*Checklist*)

Anexo VI. Questionário aos docentes

Anexo VII. Questionário ao pessoal não docente

Anexo VIII. Gráficos

Anexo IX. Tratamento dos dados da Grelha de observação

Anexo X. Levantamento de respostas nos itens 39 e 40 do Questionário aos Docentes

Anexo XI. Levantamento de respostas nos itens 25 e 26 do Questionário ao Pessoal não docente

Anexo I.

Parecer da Comissão de Ética da
Universidade Fernando Pessoa



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos à
aluna e Orientador(a).
Lemos
23/01/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 21 de Janeiro de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) de Maria Odete Gomes da Silva, intitulado "A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias: Um Estudo de caso num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo", considera nada haver a opor ao mesmo. Recorda, contudo, que os formulários do consentimento informado assinados deverão ser separados dos questionários preenchidos, de modo a não ser possível emparelhá-los e a garantir o anonimato.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética

Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 500 017 402 - Reg. Comércio n.º 26 Conservatória de Registo Comercial do Porto

81101014 - [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais] - [Faculdade de Educação e Tecnologia] [Praça 9 de Abril, 149 - 4249-004 Porto-Portugal - T. +351 22 507 1800 - F. +351 22 550 8269 - geral@ufp.pt

[Faculdade de Ciências da Saúde] - [Escola Superior de Saúde] R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4632 - R. DeBem Maia, 114 - 4200-251 Porto - Portugal

T. +351 22 509 6373 - geral@saude@ufp.pt - UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Bertiandos - 4910-078 Ponte de Lima Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral@pma@ufp.pt

Anexo II.

Pedido de autorização à Direção
Geral de Educação

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0416100001, com a designação *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias - Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT)*, registado em 10-03-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria Odete Gomes da Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar (porque oneroso), devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se, ainda, que de acordo com a natureza jurídica da Direção-Geral da Educação (DGE), publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar, Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos, em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo III.

Pedido de autorização à instituição
escolar

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, promovido pela Universidade Fernando Pessoa – Porto, venho solicitar a V. Ex.^a a autorização para a realização de uma observação, sem qualquer recolha de imagens, do espaço escolar e para a entrega de dois questionários, ao pessoal docente e não docente, respetivamente.

O projeto de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema “*A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias*”. Tem como objetivo principal verificar, através de um estudo de caso, se as escolas secundárias estão preparadas, do ponto de vista físico, material e humano, para incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário, ao abrigo da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Para cumprir este objetivo necessito de:

- observar o espaço escolar, sem recolher imagens, do ponto de vista arquitetónico e material;
- recolher alguns dados sociodemográficos sobre o Agrupamento junto da Direção;
- entregar um questionário dirigido ao pessoal docente;
- entregar um questionário dirigido ao pessoal não docente.

Desde já, cumpre-me garantir, aquando da apresentação dos resultados do estudo, o total anonimato, tanto da instituição como dos inquiridos, e de confidencialidade dos dados obtidos, estando prevista a assinatura do Termo de Consentimento Informado pelos participantes no estudo, numa fase anterior à resposta aos questionários.

Antecipadamente grata, encontro-me disponível para prestar mais informações que V. Ex.^a possa considerar importantes.

Pede deferimento,

Porto, 24 de abril de 2014

A investigadora responsável,



(Maria Odete Gomes da Silva)


Deferido
A Diretora
[REDACTED]

Anexo IV.

Consentimento informado

Termo de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo:

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias
Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo

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

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos, sendo garantido o anonimato e confidencialidade. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.


Data: ____ / ____ / 20__

Assinatura do participante: _____

A Investigadora responsável:

Nome: *Maria Odete Gomes da Silva*

Assinatura:



Anexo V.

Grelha de observação (*Checklist*)

CHECKLIST

Parte I – Caracterização da escola

- 1 – Tipo de escola: Secundária/3 Secundária 2 – Ano de construção da escola: _____
- 3 – Número total de alunos: _____ 4 – Número de alunos com NEE: _____
- 5 – Número de professores: _____ 6 – Número de professores de Educação Especial: _____
- 7 – Outros técnicos: _____ Quais? _____
- 8 – Número de assistentes operacionais: _____

Parte II – As condições físicas e materiais da escola

A – As acessibilidades no exterior do estabelecimento de ensino

- | | SIM | NÃO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Há um percurso acessível que garanta o acesso seguro e confortável entre a via pública, o local de entrada/saída principal? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. O portão de entrada da escola permite o acesso autónomo de um aluno com mobilidade reduzida? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. As rampas de acesso ao(s) edifício(s) para um aluno com mobilidade reduzida: | | |
| 3.1. são cobertas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. são apropriadas em extensão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. têm uma largura apropriada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. têm um pavimento com boa aderência? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. As portas de entrada / saída dos edifícios: | | |
| 4.1. têm uma largura útil não inferior a 0,87 m? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.2. incluem uma zona de manobra para rotação de 360° quer do lado exterior quer do lado interior? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B – As acessibilidades no interior do estabelecimento de ensino

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. A escola tem apenas um piso? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ao ter mais do que um piso, verifica-se a existência de dispositivos mecânicos (elevadores ou plataformas elevatórias) para os alunos com mobilidade reduzida acederem ao piso superior? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Os alunos com mobilidade reduzida podem circular sem constrangimento, uma vez que: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.1. nos corredores, as portas são de correr ou de abrir para o exterior? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. a largura dos corredores é superior a 1,8 m? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. a sala de aula permite circular com autonomia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 3.4. o acesso autónomo à cantina e ao bar é possível? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. o acesso autónomo ao polivalente é possível? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6. o acesso autónomo a todas as salas de aula é possível? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Existe uma casa de banho adaptada para os alunos com autonomia reduzida? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ao existir uma casa de banho adaptada, verifica-se que: | | |
| 5.1. se encontra desimpedida? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. existem portas de correr ou com abertura para o exterior? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. existem barras de apoio lateral rebatíveis na vertical? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. o espaço interior tem as dimensões previstas por lei? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5. o lavatório é acessível? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6. o lavatório não interfere com a área de transferência para a sanita? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.7. a torneira é de tipo hospitalar ou de pastilha? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8. o espaço que permanece livre permite uma manobra de rotação de 360°? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C – Condições materiais

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. O mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Existem programas e equipamentos informáticos específicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo VI.

Questionário aos docentes

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da Educação Especial, cujo tema é a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas secundárias.

O questionário é anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade, sinceridade e cooperação.

Parte I – Elementos de identificação

- 1 – **Sexo:** Masculino Feminino
- 2 – **Idade:** _____ anos
- 3 – **Formação académica atual:**
- Bacharelato Mestrado
- Licenciatura Doutoramento
- Pós-graduação / Especialização
- 4 – **Anos de serviço docente:** _____ anos
- 5 – **Grupo de recrutamento:** Código _____
- 6 – **Cargo que desempenha enquanto docente:** _____
- 7 – **Situação profissional:** _____
- 8 – **Durante o seu percurso profissional recebeu formação sobre NEE?** Sim Não
- 9 – **Tem conhecimento da atual legislação no domínio da Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008)?**
Sim Não
- 10 – **Tem algum aluno com NEE?**
Sim Não Se sim, quantos? _____ De que tipo? _____

Parte II – A inclusão de alunos com NEE na escola

Assinale com uma única cruz a resposta que lhe parecer mais adequada ao seu ponto de vista em relação às seguintes afirmações.

- | | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. As condições físicas da escola estão adequadas à inclusão de todos os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os recursos materiais existentes ao meu dispor (ex: mobiliário adaptado, etc.) são insuficientes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Os programas e equipamentos informáticos específicos ao dispor dos docentes e outros técnicos especializados são suficientes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. As escolas têm autonomia face à lei para tomar decisões que considerem importantes para os alunos NEE e para as aplicar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. A inclusão de alunos com NEE não faz parte de uma das metas da Escola / Agrupamento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. O Ministério da Educação deveria criar currículos próprios especiais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. O Projeto Educativo da Escola / do Agrupamento tem espelhado o movimento da escola inclusiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O currículo comum é importante para os alunos com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. A escola não tem autonomia para adequar o Currículo Nacional aos seus alunos em particular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. O número de professores de Educação Especial é suficiente face às necessidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. O número de outros técnicos especializados (ex: terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, etc.) é suficiente neste agrupamento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. O número de assistentes operacionais é suficiente na minha escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. A inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular é consensual na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Adequo os conteúdos programáticos de modo a que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) possam partilhá-los com os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. As minhas práticas promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e, até, se odeiem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Evito o diálogo e a presença dos pais das crianças/jovens com NEE na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Incluo os alunos com NEE no mesmo tipo de avaliação dos seus colegas, proporcionando-lhes estratégias adequadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Individualizo o ensino para todos os alunos da turma e ofereço os recursos necessários para maximizar o potencial de cada um deles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Excluo os alunos com NEE da avaliação dada aos seus colegas, assumindo que eles não beneficiam desse tipo de experiência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Os alunos com NEE apenas devem participar nas atividades sociais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Os professores de ensino regular não têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 24. Uso as mesmas estratégias pedagógicas para todos os alunos que apresentam a mesma problemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Um aluno com NEE deve frequentar o ensino regular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Os apoios pedagógicos dados apenas promovem o insucesso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Os pais das crianças/jovens com NEE são elementos ativos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. A integração de alunos com NEE na sala de aula regular não é vantajosa para os mesmos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Os professores do ensino regular e o(a) professor(a) de Educação Especial trabalham isolados, cada um na sua sala, com os seus recursos e os seus alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados (terapeutas, psicólogos, por exemplo). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Os alunos com NEE são encorajados a participar ativamente na vida escolar, sendo incluídos nas atividades curriculares e extracurriculares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. A adaptação à inclusão de alunos com NEE foi consensual na minha escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. A presença de alunos com NEE na sala de aula prejudica o decorrer das aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. A inclusão dos alunos com NEE na escola secundária é benéfica para os mesmos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. É difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. A integração de alunos com NEE na sala de aula regular é vantajosa para os outros alunos (ou seja, sem NEE). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. A inclusão de alunos com NEE nas escolas secundárias implica uma nova preparação dos professores das turmas regulares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

39. O que entende por inclusão?

40. Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos com NEE?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo VII.

Questionário ao pessoal não docente

QUESTIONÁRIO AO PESSOAL NÃO DOCENTE

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da Educação Especial, cujo tema é a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas secundárias.

O questionário é anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade, sinceridade e cooperação.

Parte I – Elementos de identificação

1 – **Sexo:** Masculino Feminino

2 – **Idade:** _____ anos

3 – **Habilitações académicas:** _____

4 – **Anos de serviço:** _____ anos

5 – **Situação profissional:** _____

6 – **Durante o seu percurso profissional recebeu formação sobre NEE?** Sim Não

7 – **Tem trabalhado junto de algum aluno com NEE?**

Sim Não Se sim, quantos? _____ De que tipo? _____

Parte II – A inclusão de alunos com NEE na escola

Assinale com uma única cruz a resposta que lhe parecer mais adequada ao seu ponto de vista em relação às seguintes afirmações.

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. As condições físicas da escola estão adequadas à inclusão de todos os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os recursos materiais existentes (ex: mobiliário adaptado, etc.) são insuficientes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. A inclusão de alunos com NEE não faz parte de uma das metas da Escola / Agrupamento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. O Projeto Educativo da Escola / do Agrupamento tem espelhado o movimento da escola inclusiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. O número de professores de Educação Especial é suficiente face às necessidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. O número de outros técnicos especializados (ex: terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, etc.) é suficiente neste agrupamento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. O número de assistentes operacionais é suficiente na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. A inclusão de alunos com NEE na minha escola é consensual. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. As minhas práticas promovem a intolerância, permitindo que os alunos se agridam, se isolem e, até, se odeiem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Tenho receio de trabalhar junto de crianças/jovens com NEE na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Os alunos com NEE apenas devem participar nas atividades sociais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. O pessoal não docente não tem a preparação suficiente para lidar com alunos com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Um aluno com NEE deve frequentar o ensino regular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Os pais das crianças/jovens com NEE são elementos ativos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. A integração de alunos com NEE na escola não é vantajosa para os mesmos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Os alunos com NEE são encorajados a participar ativamente na vida escolar, incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. A inclusão dos alunos com NEE na escola secundária é benéfica para os mesmos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. É difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. A integração de alunos com NEE na sala de aula regular é vantajosa para os outros alunos (ou seja, sem NEE). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. A inclusão de alunos com NEE na escola secundária implica uma nova preparação do pessoal não docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25. O que entende por inclusão?

26. Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos com NEE?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo VIII.

Gráficos

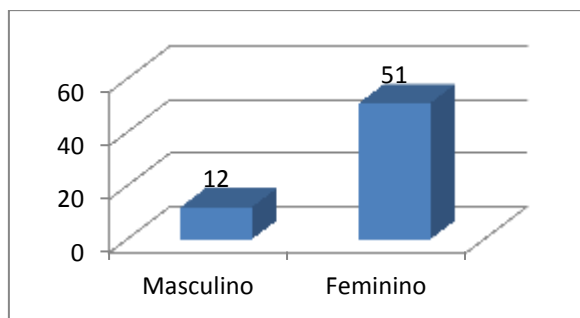


Gráfico 1. Caracterização dos docentes participantes quanto ao gênero

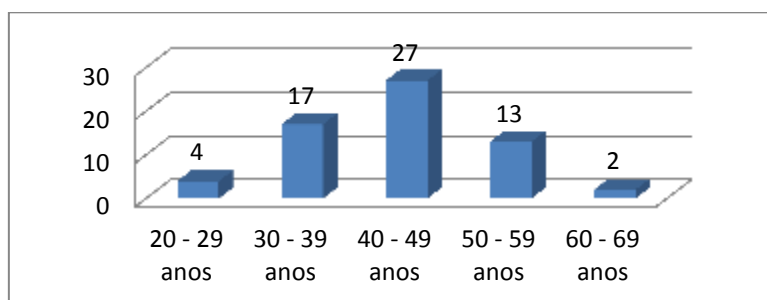


Gráfico 2. Caracterização dos docentes participantes quanto à idade

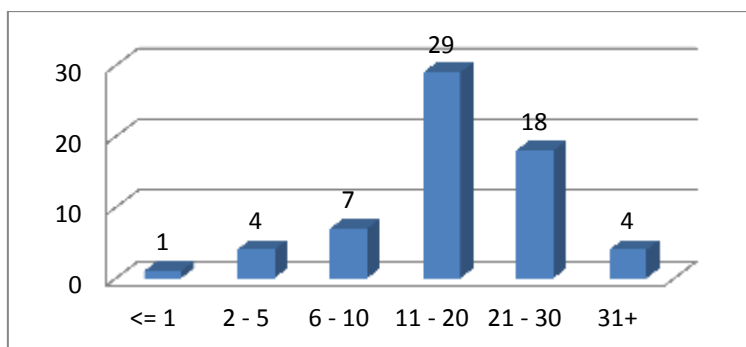


Gráfico 3. Caracterização dos docentes participantes quanto ao tempo de serviço

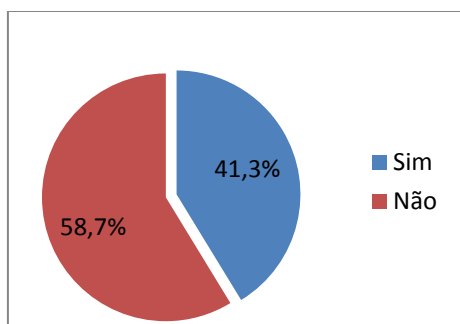


Gráfico 4. Caracterização dos docentes participantes quanto à existência de formação na área das NEE

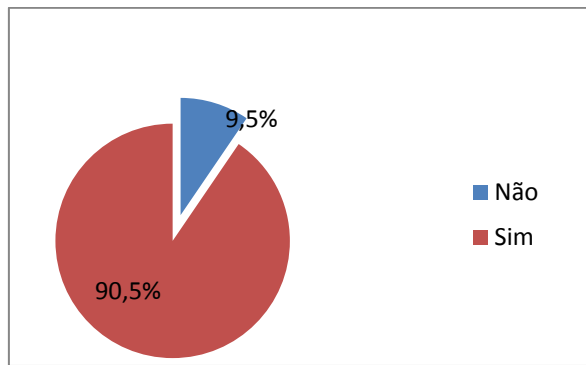


Gráfico 5. Caracterização dos docentes participantes quanto ao facto de terem alunos com NEE nas suas turmas

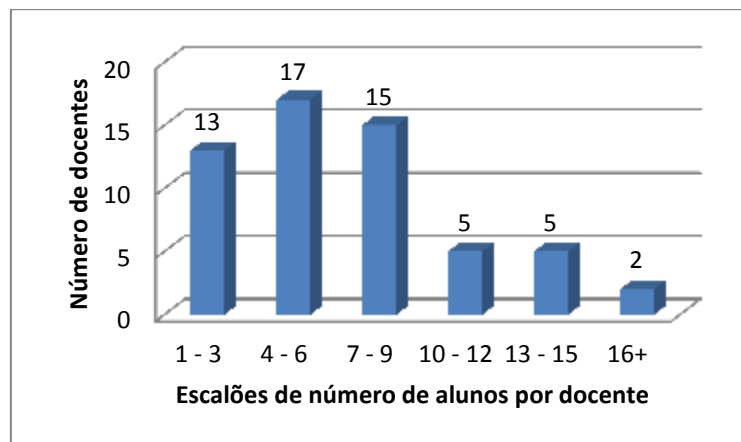
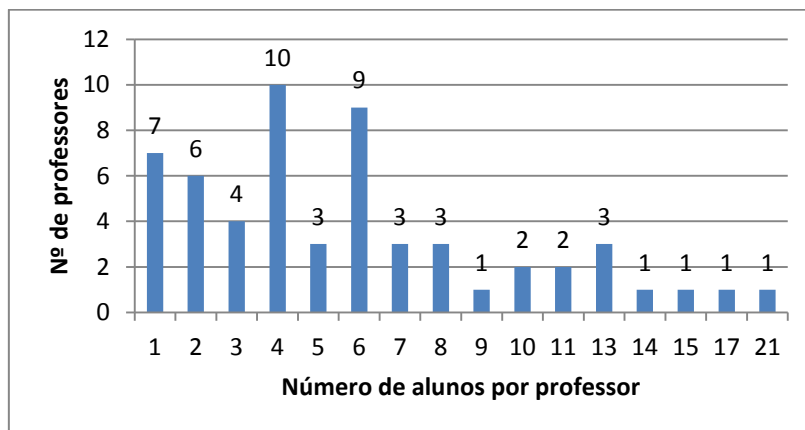


Gráfico 6. Caracterização dos docentes participantes quanto ao número de alunos com NEE

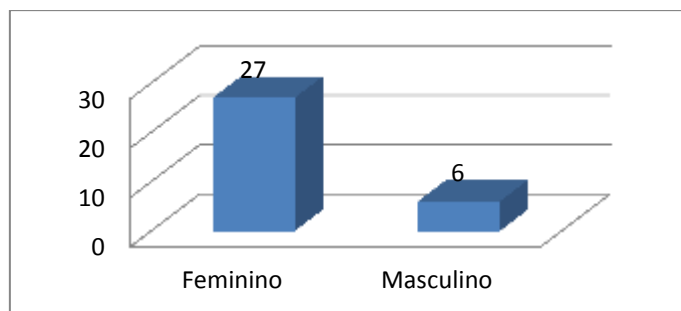


Gráfico 7. Caracterização dos assistentes operacionais participantes quanto ao gênero

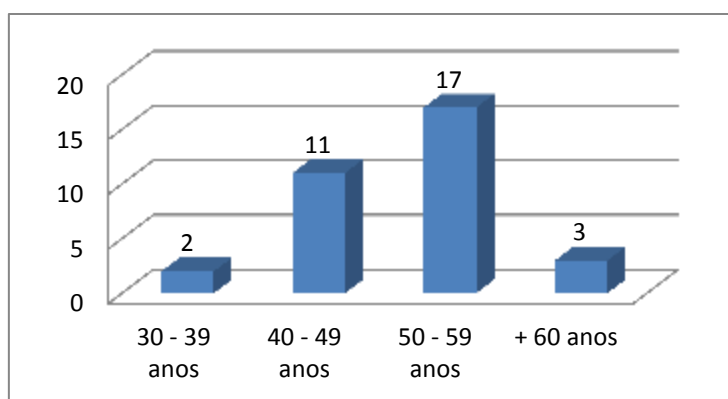


Gráfico 8. Caracterização dos assistentes operacionais participantes quanto à idade

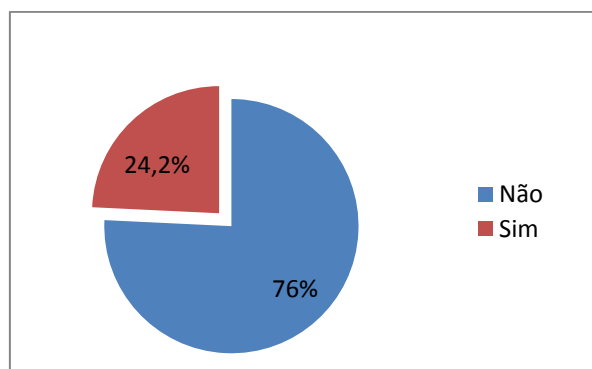


Gráfico 9. Caracterização dos assistentes operacionais participantes quanto à formação na área das NEE

Anexo IX.

Tratamento dos dados na Grelha de
observação

Tabela 1. Respostas assinaladas e pontuação atribuída na parte A da Grelha de observação

| | SIM | NÃO | Pontuação atribuída |
|--|-----|--------|---------------------|
| 5. Há um percurso acessível que garanta o acesso seguro e confortável entre a via pública, o local de entrada/saída principal? | X | | 20 |
| 6. O portão de entrada da escola permite o acesso autónomo de um aluno com mobilidade reduzida? | X | | 20 |
| 7. As rampas de acesso ao(s) edifício(s) para um aluno com mobilidade reduzida: | | | |
| 3.1. são cobertas? | X | | 10 |
| 3.2. são apropriadas em extensão? | X | | 10 |
| 3.3. têm uma largura apropriada? | X | | 10 |
| 3.4. têm um pavimento com boa aderência? | | X | 0 |
| 8. As portas de entrada / saída dos edifícios: | | | |
| 4.1. têm uma largura útil não inferior a 0,87 m? | X | | 10 |
| 4.2. incluem uma zona de manobra para rotação de 360° quer do lado exterior quer do lado interior? | X | | 10 |
| | | Total: | 90 pontos |

Tabela 2. Respostas assinaladas e pontuação atribuída na parte B

| | SIM | NÃO | Pontuação atribuída |
|---|-----|--------|---------------------|
| 2. Ao ter mais do que um piso, verifica-se a existência de dispositivos mecânicos (elevadores ou plataformas elevatórias) para os alunos com mobilidade reduzida acederem ao piso superior? | | X | 20 |
| 3. Os alunos com mobilidade reduzida podem circular sem constrangimento, uma vez que: | | | |
| 3.1. nos corredores, as portas são de correr ou de abrir para o exterior? | | X | 0 |
| 3.2. a largura dos corredores é superior a 1,8 m? | | X | 0 |
| 3.3. a sala de aula permite circular com autonomia? | | X | 0 |
| 3.4. o acesso autónomo à cantina e ao bar é possível? | X | | 10 |
| 3.5. o acesso autónomo ao polivalente é possível? | | X | 0 |
| 3.6. o acesso autónomo a todas as salas de aula é possível? | | X | 0 |
| 5. Ao existir uma casa de banho adaptada, verifica-se que: | | | |
| 5.1. se encontra desimpedida? | X | | 10 |
| 5.2. existem portas de correr ou com abertura para o exterior? | X | | 10 |
| 5.3. existem barras de apoio lateral rebatíveis na vertical? | X | | 10 |
| 5.4. o espaço interior tem as dimensões previstas por lei? | X | | 10 |
| 5.5. o lavatório é acessível? | X | | 10 |
| 5.6. o lavatório não interfere com a área de transferência para a sanita? | X | | 10 |
| 5.7. a torneira é de tipo hospitalar ou de pastilha? | X | | 10 |
| 5.8. o espaço que permanece livre permite uma manobra de rotação de 360°? | X | | 10 |
| | | Total: | 90 pontos |

Tabela 3. Respostas assinaladas e pontuação atribuída na parte C

| | SIM | NÃO | Pontuação atribuída |
|--|-----|--------|---------------------|
| 1. O mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE? | | X | 0 |
| 2. Existem programas e equipamentos informáticos específicos? | X | | 20 |
| | | Total: | 20 pontos |

Anexo X.

Levantamento de respostas nos itens
39 e 40 do Questionário aos Docentes

Levantamento da opinião dos docentes acerca da inclusão (item n.º 39):

- *“Proporcionar àquele que é diferente os meios e recursos para que se sinta pleno de direitos e de oportunidades, à imagem de todos os alunos.”*
- *“[...] a participação ativa em toda a vida / atividade escolar.”*
- *“É promover e oferecer aos mais necessitados e diferentes, oportunidades iguais de acesso a bens e serviços, como a educação, saúde, desporto, cultura, etc.”*
- *“Fazer parte de tudo o que pertence à escola, tanto dentro como fora [...]”*
- *“[...] o direito que qualquer ser humano tem de ser aceite na sociedade, independentemente das suas diferenças (sociais, raciais, religiosas, motoras, cognitivas) e de ter condições adequadas às suas características.”*
- *“Integração, como processo interativo, avaliado em duas dimensões: o que o indivíduo pode fazer para se incluir; o que a escola faz para o incluir.”*
- *“Participação ativa na escola.”*
- *“Integrar alunos com NEE numa turma/escola, aceitar as suas diferenças, compreendê-las e proporcionar-lhes mecanismos/competências para a vida profissional e social.”*
- *“Educação para todos sem exceção, respeitando as diferenças e garantindo o direito à educação.”*
- *“Integrar os alunos nas turmas, atividades e fazê-los sentir o mais possível iguais aos outros.”*
- *“É dar oportunidade a ter acesso ao conhecimento nas mesmas condições e local a todos.”*
- *“[...] um conjunto de meios/estruturas necessários para a integração na sociedade, incluindo a escola pública.”*
- *“[...] não diferenciar alunos que tenham alguma doença ou que sejam de raça diferente.”*
- *“A integração do aluno no meio escolar.”*
- *“Inserção na vida ativa; Igualdade de oportunidades; Currículos adaptados.”*
- *“[...] um conjunto de meios necessários para a integração de um indivíduo na sociedade, ou neste caso específico de um aluno no ensino regular da escola pública.”*
- *“[...] incluir/envolver/preparar os alunos com NEE, integrando-os em turmas regulares com currículos adaptados ao seu grau de funcionalidade, de modo a prepará-los para a vida ativa [...]”*
- *“Todo o conjunto de ações e de atitudes que permitem que alguém se sinta verdadeiramente como uma parte integrante e ativa de uma determinada sociedade.”*
- *“Integração de alunos com NEE na vida escolar comum a todos os alunos, com todos os meios necessários [...] para se dar a devida atenção a todos.”*
- *“[...] proporcionar condições aos alunos com NEE para que se integrem no grupo e aprendam de acordo com as suas dificuldades.”*
- *“Deverá o aluno com NEE estar incluído em turmas regulares onde deve receber todo e qualquer serviço educativo adequado às suas características e necessidades.”*
- *“Poder proporcionar a todos os mesmos pontos de chegada através de variados caminhos.”*
- *“É o privilégio de conviver com as diferenças, é viver a experiência da diferença. A inclusão possibilita os que são discriminados (...) que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade.”*
- *“É o contacto constante com os seus semelhantes nas tarefas e espaços definidos para as atividades escolares.”*
- *“Fazer parte e ser aceite como membro de um grupo (turma).”*
- *“Potencializar as capacidades dos alunos independentemente das suas limitações de forma a obterem sucesso profissional e integração social plena.”*
- *“Posicionar num plano de igualdade indivíduos desde que a convivência dos mesmos seja positiva.”*
- *“Vivenciar experiência e aprendizagens em conjunto, respeitando as diferenças de cada indivíduo.”*
- *“Proporcionar aos alunos com NEE modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras, através de currículos adequados e de estratégias e recursos eficazes.”*

- *“Escolas para todos, com as condições/recursos materiais e humanos que tornem possível essa realidade; bem como formação para professores”*
- *“É permitir que todas as pessoas (na escola os jovens) possam crescer e desenvolver as suas capacidades na sociedade/comunidade/escola.”*
- *“[...] incluir todos os alunos mesmo que estes tenham deficiências diversas.”*
- *“A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças.”*
- *“[...] a integração de todos os alunos com ou sem NEE num grupo heterogéneo e, conseqüentemente, com características individuais que devem ser respeitadas.”*
- *“[...] é a convivência com a diferença.”*
- *“ É o processo de incorporação da diferença, não querendo nivelar tudo por igual, mas respeitando as idiossincrasias individuais.”*
- *“[...] é oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços de modo que todos beneficiem.”*
- *“Criar um grupo do qual o aluno com NEE faça parte e que este não se sinta diferentes dos seus colegas.”*
- *“Adaptação de alunos com características diferentes, num meio, onde em maioria, os alunos apresentam características diferentes dos anteriores.”*
- *“[...] é um conjunto de ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. É oferecer oportunidades de acesso a bens e serviços, dentro de um sistema que beneficie a todos igualmente e não apenas os mais favorecidos.”*
- *“Receber e fazer com que os alunos com NEE se sintam inseridos na turma e na escola.”*
- *“[...] é poder partilhar experiências com alunos que não têm as mesmas oportunidades na vida. [...]”*
- *“[...] A inclusão deverá passar pela adaptação dos diversos ambientes (seja ele escolar ou social) ao indivíduo, ou seja, uma aproximação do ambiente ao indivíduo e não o contrário.”*
- *“Os alunos com NEE têm direito a estar com os alunos ‘ditos normais’, sentirem-se como parte da escola [...]”*
- *“[...] é permitir que todos tenham uma resposta educativa adequada às suas necessidades e capacidades individuais no mesmo espaço de ensino. É dar a cada um o que precisa.”*
- *“[...] incluir não significa apenas fazer parte da turma, os alunos têm que participar nas atividades, pelo menos naquelas em que é possível participar, de forma a sentirem-se integrados (=a inclusão) [...]”*
- *“Igualdade no acesso e sucesso educativo.”*
- *“É a adequação das escolas a crianças/jovens com características mais especiais.”*
- *“É a aceitação do outro plenamente, abrindo-lhe portas onde ele caiba.”*
- *“Comungar de espaços e experiências, respeitando as capacidades, potencialidades e saberes, tornando estes elementos, fatores de aprendizagem e crescimento pessoal e cívico, independentemente de se ter ou não NEE.”*
- *“Poder proporcionar um ensino a todos ainda que particularizando quando necessário como no caso dos alunos NEE.”*
- *“[...] a integração plena dos alunos com NEE, devendo ser a escola a adaptar-se a eles e não o contrário.”*
- *“Inclusão são as adequações que se têm de fazer no meio, comunidade e escola, para responder às necessidades dos alunos com NEE.”*
- *“É saber respeitar as diferenças, procurando entender e reconhecer o outro. Todos são diferentes, uns estão condicionados fisicamente, outros mentalmente, mas todos têm o mesmo direito à educação. [...]”*
- *“Integração física, psicológica, social, académica dos alunos.”*
- *“Incluir alguém dentro de algo.”*

Levantamento da opinião dos docentes acerca do que falta para que a escola responda com eficácia

(item n.º 40):

- *“Maior aposta formativa para os professores; melhores recursos e soluções mais adaptáveis aos condicionalismos de alguns destes alunos (acessibilidades, por exemplo).”*
- *“Mais técnicos especializados; Mais formação para todos os elementos de uma escola: pessoal docente e pessoal não docente.”*
- *“[...] recursos, e também formação adequada e específica para os docentes.”*
- *“Mais meios humanos especializados”*
- *“[...] a escola deveria ter mais autonomia para escolher as estratégias adequadas a cada caso. São também necessárias mais condições (físicas e humanas) e mais formação.”*
- *“Workshop, direcionado aos professores do ensino regular, de como adaptar o currículo e avaliações aos alunos com NEE.”*
- *“Outra metodologia, discutir entre todos o processo de ensinar e o processo de aprender. [...]”*
- *“Mais professores e auxiliares.”*
- *“Adequar a legislação produzida à realidade e dar autonomia para a aplicar em toda a sua extensão.”*
- *“Pessoas para tantos alunos que necessitam de atenção especial.”*
- *“[...] um número maior de auxiliares para acompanhar estes alunos e de professores que possam estar com os alunos durante a aula.”*
- *“Mais professores de Educação Especial para dar um maior e melhor acompanhamento.”*
- *“Mais gabinetes para acompanhamento, mais recursos físicos, materiais e humanos.”*
- *“Equipamentos adaptados, mais auxiliares de ação educativa e professores preparados para trabalhar com estes alunos.”*
- *“Uma maior autonomia na elaboração dos horários dos professores para que estes possam trabalhar de uma forma mais estreita e individualizada com os alunos NEE e atender aos seus perfis de funcionalidade.”*
- *“”Mais recursos humanos para um apoio mais centrado.”*
- *“Técnicos especializados e as turmas deviam ser mais pequenas.”*
- *“Formação dos docentes.”*
- *“Maior apoio por parte dos professores de Educação Especial na construção de instrumentos de trabalho [...]. Maior sensibilidade/preparação dos professores do ensino regular.”*
- *“Mais recursos humanos principalmente.”*
- *“Mais pessoal; Mais meios técnicos.”*
- *“Menor número de alunos NEE por cada professor de Ed. Especial. Formação aos docentes para trabalhar com os seus alunos NEE. Preparar melhores espaços e atividades próprias.”*
- *“Assistentes operacionais; Mais técnicos para que possam dar mais apoio aos docentes com alunos NEE (formação, apoio direto na sala de aula, apoio na realização de materiais específicos).”*
- *“Maior apoio pedagógico/psicológico e aumento do número de profissionais de apoio.”*
- *“Formação para os professores no que respeita à didática das várias disciplinas num universo das NEE.”*
- *“Não é um caso de escola. É um caso de política educacional específica.”*
- *“Mais equipamento adaptado; Mais recursos diversificados e potenciadores de conhecimento; Instalações adaptadas; Recursos humanos em número suficiente.”*
- *“Mais técnicos especializados [...]”*

- *“Melhorar as condições físicas da escola.”*
- *“Professores com formação específica nesta área [...]; Formação para os professores do regular.”*
- *“Mais terapeutas ocupacionais; Mais espaços adequados aos alunos e às suas necessidades; Maior envolvimento da comunidade educativa; Menos burocracia.”*
- *“Diálogo entre os membros da comunidade educativa [...]; Menos burocracia.”*
- *“Melhor formação dos professores e funcionários; Melhores condições físicas [...]; Existência de equipamentos físicos [...].”*
- *“Formação para todos (professores, funcionários, EE [Encarregados de Educação] e alunos.”*
- *“Maior conhecimento das NEE desses alunos por parte dos docentes respetivos [...].”*
- *“Acesso a mais materiais específicos, assim como mais computadores.”*
- *“Mais interação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial.”*
- *“Mais comunicação entre o que se faz na Educação Especial e nas áreas curriculares.”*
- *“Maior conhecimento da lei que rege a Educação Especial e mais recursos materiais e humanos [...].”*
- *“[...] alguns materiais e a definição de uma estratégia de escola relativamente a estes alunos.”*
- *“Mais meios humanos (professores de Educação Especial e terapeutas); Mais formação sobre alunos c/ NEE aos professores do ensino regular; Efetivas parcerias entre a escola e a comunidade envolvente [...].”*
- *“Mais professores com preparação na área do ensino especial. [...] formação para todos os professores que têm alunos com NEE.”*
- *“[...] recursos humanos e materiais; adequação de infraestruturas, estratégias e metodologias...”*
- *“Recursos humanos – professores de Educação Especial; outro pessoal especializado – técnicos, terapeutas, psicólogos. Turmas efetivamente reduzidas [...]. A indicação, nos processos de transferência, de que os alunos têm NEE para serem integrados em turmas reduzidas.”*
- *“A diminuição de alunos por turma.”*
- *“Menor número de alunos por turma; Mais docentes com formação geral e específica sobre NEE; Mais funcionários; Espaços com melhores condições adaptadas; Um programa com saída profissional para os alunos que frequentam o ensino secundário.”*
- *“[...] mais espaço físico e mais recursos a nível informático.”*
- *“Maior formação e melhor preparação dos professores do regular [...].”*
- *“Mais apoio por parte dos técnicos especializados; Mais professores de Educação Especial; [...] formação mais rigorosa na área das NEE para os docentes de ensino regular.”*
- *“Mais pessoal; Mais formação.”*
- *“Diálogo entre pais, professores e terapeutas.”*

Anexo XI.

Levantamento de respostas nos itens
25 e 26 do Questionário ao Pessoal
não docente

Levantamento da opinião dos assistentes operacionais acerca da inclusão (item n.º 25):

- *“Fazer parte do grupo, sociedade onde está inserido.”*
- *“Perceber, fazer parte ou participar daquilo que o sistema oferece a todos os alunos.”*
- *“Integração na escola com outros alunos.”*
- *“[...] acolher todos os jovens, sem exceção no sistema de ensino.”*
- *“Ato de incluir alunos com diferentes capacidades em igualdade de oportunidades (nem que seja para socializar).”*
- *“Uma forma de incluir todos os alunos, independentemente das suas condições sociais, físicas e psíquicas.”*
- *“Integração na escola com outros alunos.”*
- *“[...] é que estão integrados (incluídos).”*
- *“É acolher todos os alunos, sem exceção, no sistema de ensino independente da cor, raça, língua e condição física.”*
- *“Fazer parte de tudo o que está relacionado com a escola.”*
- *“Incluir crianças com NEE na comunidade escolar e social.”*
- *“[...] todos têm direitos iguais.”*
- *“Que estão incluídos no sistema escolar.”*
- *“Ser aceite pela sociedade, o grupo aceitá-lo, desejá-lo [...]”*
- *“[...] os alunos com NEE estão incluídos nesta comunidade.”*
- *“Ter todos os meninos juntos, mesmo os com deficiência.”*

Levantamento da opinião dos assistentes operacionais acerca do que falta para que a escola responda com eficácia (item n.º26):

- *“Mais pessoal especializado [...] docente e não docente.”*
- *“Formação para pessoal não docente.”*
- *“Uma sala com mais espaço, melhores condições na casa de banho (com água quente). Pessoal não docente com formação. Projetos escolares onde estes alunos estejam incluídos.”*
- *“Mais ações de formação visando a inclusão.”*
- *“[...] pessoal especializado e [...] aspeto físico da escola.”*
- *“Mais condições físicas e humanas, assim como mais formação para todos os intervenientes.”*
- *“Elevador para se precisarem ir para o 1º andar, etc.”*
- *“Um espaço maior, melhores condições no WC, etc.”*
- *“[...] poucos professores para o trabalho e número de alunos que existem.”*
- *“Melhores acessos a todos os locais da escola; Mais formação pessoal não docente.”*
- *“Formação para pessoal não docente.”*
- *“[...] Condições humanas, físicas; instalações; materiais; sensibilização, etc.”*
- *“Mais apoio funcionários, prof.”*
- *“[...] Instalações mais arejadas”*
- *“Mais assistentes operacionais, mais formação.”*