

NATÉRCIA DE FÁTIMA DA SILVA BETTENCOURT

O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS (NEE) E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E PEDAGOGIA
DIFERENCIADA UTILIZADAS PELO PROFESSOR

Um estudo na Escola Básica e Secundária da Graciosa, Açores



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

NATÉRCIA DE FÁTIMA DA SILVA BETTENCOURT

O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS (NEE) E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E PEDAGOGIA
DIFERENCIADA UTILIZADAS PELO PROFESSOR

Um estudo na Escola Básica e Secundária da Graciosa, Açores



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

NATÉRCIA DE FÁTIMA DA SILVA BETTENCOURT

O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS (NEE) E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E PEDAGOGIA
DIFERENCIADA UTILIZADAS PELO PROFESSOR

Um estudo na Escola Básica e Secundária da Graciosa, Açores



Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial,
Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Doutora
Luísa Saavedra.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), tem vindo a ganhar particular importância nas escolas. Deste modo, o principal objetivo deste estudo é compreender se a aprendizagem cooperativa através de práticas pedagógicas diferenciadas influenciam o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Através da aplicação de um questionário aos docentes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz da Graciosa-Açores, propusemo-nos identificar as dificuldades sentidas pelos professores de forma a perceber os problemas existentes e de algum modo contribuir para melhores soluções pedagógicas. Neste trabalho de cariz descritivo foi utilizada uma metodologia mista na qual teve como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário com questões fechadas e abertas.

As conclusões indicam que os professores utilizam a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada como estratégias pedagógicas em sala de aula e que estas ajudam a responder às necessidades individuais, contribuindo para o sucesso dos alunos. Contudo, mostraram-se descontentes com a formação inicial sendo esta insuficiente para responder às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Pedagogia Diferenciada; Sucesso Escolar

ABSTRACT

The inclusion of children with special educational needs (SEN) has gained particular importance in schools. Therefore, the aim of this study is to understand if the cooperative learning through differentiated pedagogical practices influence school success of students with special educational needs (SEN).

Through the application of a survey to Elementary and High School teachers of a School in Santa Cruz of Graciosa - Açores, I intend to identify the difficulties felt in order to describe the real problems and, in a certain way, searching the best pedagogical solutions. In this descriptive work it was used a combined methodology, which had as data collection instrument a survey by questionnaire with closed and open questions.

The results indicate that teachers use cooperative learning and differentiated pedagogy as teaching strategies in the classroom and that helps to respond to individual needs, thus contributing to the success of the students. However, they were not satisfied with the initial training, being insufficient to respond to individual needs.

Keywords: Cooperative Learning, Differentiated Pedagogy; School Success

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à doutora Luísa Saavedra

Por tudo...

Índice Geral

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice	IV
Índice de gráficos	VII
Índice de quadro	VIII
Índice de tabelas	IX
Lista de abreviaturas	X
Introdução	1
Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais	
1.1. Necessidades Educativas Especiais	6
Capítulo II- A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais	
1.1. Inclusão	9
1.2. Da exclusão à Inclusão	12
1.3. Benefícios da Inclusão	15
1.4. Enquadramento Legislativo Regional para a Educação Especial.....	17
2. Professores e a Inclusão	19
Capítulo III – Sucesso Escolar vs Insucesso Escolar	
1.1. Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais	21
2. Fatores que contribuem para o sucesso escolar dos alunos com Necessidade Educativas Especiais	23
3. Sucesso Escolar e as atitudes dos professores	24
4. O Insucesso Escolar.....	25

Capítulo IV- Estratégias de Intervenção

1.1- Pedagogia/Ensino Diferenciado	30
1.2- Aprendizagem Cooperativa.....	35
1.2.1- Estudos realizados no âmbito da Aprendizagem Cooperativa.....	41
1.2.2. Vantagens, limites e implicações da Aprendizagem Cooperativa no processo ensinam-aprendizagem	43

Capítulo V- Estudo Empírico

1. Problemática da Investigação	50
2. Objetivos.....	51
3. Hipóteses	51
4. Metodologia de Investigação.....	53
5. Amostra	55
5.1. Caracterização da amostra	55
5.1. Técnicas da recolha e tratamento de dados	57

Capítulo VI- Apresentação, análise e discussão dos resultados

Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	62
---	----

CONCLUSÃO

Conclusão	76
Limitações do Estudo	78
Sugestões para futuras investigações.....	79
Bibliografia	80

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Anexos

Anexo I – Autorização para distribuição dos questionários.

Anexo II – Questionário

Anexo III- Opinião dos professores

Anexo IV – Base de dados dos questionários.

Índice de gráficos

Gráfico 1: Formação Inicial	55
Gráfico 2: Tipo de deficiências dos alunos da turma	57
Gráfico 3: Estratégias pedagógicas	63
Gráfico 4: Opinião sobre os alunos com NEE	64

Índice de quadros

Quadro1: Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....	44
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Estatísticas descritivas da idade	56
Tabela 2 – Estatísticas descritivas da experiência docente	56
Tabela 3 – Estatísticas descritivas da turma atual	56
Tabela 4 - Estratégias pedagógicas segundo o tipo de deficiências dos alunos da turma.....	62
Tabela 5 – Turma atual segundo as estratégias pedagógicas	66
Tabela 6 – Estratégias pedagógicas segundo a formação inicial.....	67
Tabela 7 – Experiência segundo as estratégias pedagógicas.....	73
Tabela 8 – Idade segundo as estratégias pedagógicas.....	74

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Lista de abreviaturas

DL – Decreto-lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRR – Decreto Regulamentar Regional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

"Há homens que lutam por um dia e são bons; há outros que lutam por um ano e são melhores; há outros, ainda que lutam por muitos anos e são muito bons; há, porém, os que lutam por toda a vida, estes são os imprescindíveis." (Bertold Brecht)

Identificar e reconhecer a diversidade é trilhar o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens intrínsecas que lhes são próprias (Cruz, 2012). Conforme Macedo (1998, *cit. in* Cruz, 2012, p.1), "talvez seja possível afirmar que toda a educação é especial, varia a especialidade!"

O presente estudo centra-se na forma como os professores em sala de aula podem ajudar os alunos com NEE, a ultrapassar as suas dificuldades através de aprendizagens cooperativas e a utilização de pedagogias diferenciadas. Deste modo a escolha deste tema permitiu-nos investigar se os alunos com necessidades educativas especiais têm mais sucesso quando estas práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor em sala de aula.

Durante décadas a resposta educativa a alunos com necessidades educativas especiais assentou em modelos de colocação educativa que informavam a ideia de integração escolar, isto é, grupos de alunos habitualmente canalizados para escolas de educação especial passaram a frequentar a escola regular, recorrendo a modalidades de frequência diferenciadas, dando origem ao que se poderá considerar de escola integrativa (Rodrigues, 2001). Fundamentalmente a partir dos anos oitenta emerge um movimento que com sucessivas atualizações definiu como eixo central da resposta educativa a responsabilização da escola regular pela definição e operacionalização de estratégias capazes de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997; Rodrigues, 2001). Este movimento, que se desenvolve em torno da emergente definição, num plano ético e político, de um desígnio de educação para todos e na assunção plena dos direitos da criança, informa um dos pressupostos incontornáveis do

pensamento educativo atual, a educação inclusiva, ou seja, a organização de um sistema educativo que, respondendo às diferenças entre os alunos, minimize até ao limite os riscos de exclusão (Ruiz,1988; Serrano, 2005; Coelho; 2012; Colôa, 2014). É sabido, que a exclusão escolar é, frequentemente, a primeira etapa da exclusão social (Morgado, 2003).

Atualmente estamos perante uma sociedade em transformação e de um saber renovado, o que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade social e cultural e com expectativas pessoais. É neste sentido que Duarte (2004), refere que a pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta pertinente, não como fórmula estática de ensino, mas como uma “modificação essencial das atitudes” (Astolfi, 1995, p.186).

Pela revisão da literatura podemos interpretar que não é apenas a pedagogia diferenciada que tem vindo a ganhar importância enquanto estratégia de ensino, mas também a aprendizagem cooperativa. Assegurar que todos os alunos aprendam, passa pela capacidade do professor diversificar e adaptar o ensino, tendo como critério o seu direito de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida.

“Ficar alheio às diferenças, orientando os saberes ensináveis para o aluno médio, constitui-se como um indicador do fracasso do seu ensino para todos os restantes que não se inserem neste grupo” (Lourenço, 2005, p. 67).

Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular, a diferenciação inclusiva e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma (Fontes & Freixo, 2004; Ribeiro, 2006; Lopes & Silva, 2009; Monteiro, 2012; Colôa, 2014). Para Gonçalves e Trindade (2010), a aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância enquanto estratégia alternativa de ensino aprendizagem, mercê de vários estudos que têm vindo a reforçar a sua componente teórica e a evidenciar a eficácia da sua aplicação prática.

Os benefícios da aprendizagem cooperativa para os estudantes, ao nível da realização escolar, mostraram ser independentes das características individuais do aluno, do nível

de dificuldade da tarefa e da localização das escolas ou do nível de ensino, muito embora variem em função do domínio de aprendizagem: em atividades não linguísticas, os resultados apresentam-se ligeiramente mais favoráveis do que nos domínios linguísticos (Qin, Johnson & Johnson, 1995; Slavin, 1999; Diaz-Aguado, 2000; Echeita, 2012).

Reportando-nos a 1994, na "conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade", referenciada na Declaração de Salamanca (1994, p. 11), onde surgiu a noção de escola inclusiva que "consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam".

Segundo Morgado e Silva (1999), a atitude dos professores do ensino regular constitui uma variável determinante nos processos de integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular e, bem como, para o seu sucesso educativo. De acordo com Gonçalves e Trindade (2010), os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

Como nos refere, Perrenoud (2000, p.9), "é absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes". Esta constatação baseia-se na proposta de Bourdieu (1966), de que a diferença da escola às desigualdades culturais dos alunos transforma essas desigualdades em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar. Por esse motivo, ao ignorar essa diferença, o ensino gera o êxito daqueles que dispõem do capital cultural que melhor corresponde às atividades letivas, mas provoca o insucesso dos que não dispõem desse recurso e que se convencem assim de que são incapazes de aprender. Por isso, Perrenoud (2000), refere ser necessário rever profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem.

Tendo em conta o exposto, considerámos importante procurar aprofundar o conhecimento acerca da eventual relação existente entre a utilização da aprendizagem cooperativa e da pedagogia diferenciada como estratégias que contribuem para o sucesso escolar do aluno com necessidades educativas especiais.

Em termos organizativos, optou-se pela seguinte estruturação:

O primeiro capítulo aborda a perspetiva histórica da Educação Especial. O segundo capítulo refere-se à inclusão dos alunos com NEE, sem esquecer a realidade do nosso país; no terceiro, o sucesso e o insucesso dos alunos com NEE e os fatores que contribuem para o sucesso dos alunos com NEE; o quarto, as estratégias de intervenção: aprendizagem cooperativa e pedagogia/ensino diferenciada, no quinto capítulo, consta a abordagem empírica, centrada na apresentação da problemática, dos objetivos do estudo, na descrição e na justificação do método, da população, dos instrumentos e dos procedimentos. Por fim, no sexto capítulo faz-se a apresentação e discussão dos resultados e por último apresenta-se as conclusões do trabalho.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso (...).”
(Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

CAPITULO I- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1.1. Necessidades Educativas Especiais

A introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais constituiu um avanço no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens e de responsabilizar o sistema educativo na procura de soluções para fazer frente aos problemas de aprendizagem que estas crianças podem apresentar. O sistema educativo português regulamenta a educação especial através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se considera que um aluno tem NEE apresenta:

“... limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

A partir da data de entrada em vigor deste Decreto-Lei introduziram-se mudanças substanciais no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, apontando mais na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva. Um elemento central desta mudança foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a educação especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Para os alunos beneficiarem do regime de educação especial é necessária a referenciação (efetuada o mais precocemente possível) pelos pais ou encarregado de educação, pelos serviços de Intervenção Precoce, pelos docentes ou por outros técnicos e serviços (sempre autorizados pelo encarregado de educação). Compete aos órgãos de gestão, desencadear os procedimentos para a avaliação (efetuada 60 dias após a referenciação) após parecer do Departamento de Educação Especial e do Serviço de Psicologia. Cabe a estes analisarem a informação e decidir sobre a necessidade de uma

avaliação especializada por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF).

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula (Simeonsson, et al., 2010;)

Como qualquer outro conceito, também este foi alvo de várias definições, todas elas com o objetivo de procurar a sua operacionalização. No Warnock Report, (1978), os alunos considerados com NEE são aqueles que apresentam uma ou mais incapacidades, que podem ser de ordem física, emocional ou social e que afetam a aprendizagem ao ponto de serem necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (Lima-Rodrigues, et al., 2007).

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), inicia-se no princípio ainda dos anos 60. Os alunos com deficiência, ou, neste caso, com necessidades educativas especiais, passam a ter algumas necessidades educativas com gravidades diferentes em momentos distintos do seu desenvolvimento e da sua escolarização (Marchesi, 2001). Estas necessidades muitas das vezes requerem recursos para se poder dar uma resposta educacional adequada. O autor anteriormente referido, diz-nos que o conceito de NEE é extremamente relativo, não se pode levar somente em conta o aluno, mas sim todo o meio envolvente, nomeadamente o contexto onde se dá a aprendizagem e as metodologias empregadas no mesmo, pois o tipo de ensino praticado pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos.

Apesar de se falar muitas vezes em problemas de aprendizagem, isto não apaga o facto de existirem alunos com problemas específicos, crianças cegas, surdas, ou com paralisia cerebral que quando entram na escola já trazem dificuldades que os seus colegas não apresentam. Cabe à escola conseguir adaptar a prática educativa às necessidades destes alunos de forma a poder providenciar uma resposta educativa eficaz.

Para esta resposta são necessários os mais variados recursos, nomeadamente professores especializados, materiais curriculares, supressão de barreiras arquitetónicas e sistemas de comunicação alternativos (Marchesi, 2004; Madureira, 2005; Alves, 2010). Em suma:

“Torna-se evidente a natureza relativa das necessidades educativas especiais, uma vez que constituem, sobretudo, o produto de processos sociais e, nessa medida, não podem ser compreendidas apenas com base nas características individuais dos alunos, devendo antes ser perspectivadas tendo em conta o contexto social, educativo e pedagógico em que emergem”(Madureira 2005, p. 31).

CAPITULO II- INCLUSÃO

1.1. Inclusão

O percurso da inclusão tem o seu início num conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, ao introduzirem políticas sociais favoráveis à sua implementação: em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien; e, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca, assinada por 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.11),

“o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

A palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado do latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir "colocar também" (Rebelo, 2011). O termo refere a conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar. Incluir é um conceito centrado na diferença por isso é centrada na sala de aula. Ainda na perspectiva de Rebelo (2011), a inclusão ensina-nos, que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

O conceito de inclusão tem vindo a ganhar ênfase ao longo do tempo. Nos dias de hoje torna-se muito importante providenciar aos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) as condições necessárias para que estes possam maximizar todo o seu potencial. Entende-se, desta forma, como inclusão, a inserção do aluno com NEE nas turmas regulares, onde sempre que possível, os alunos deverão receber os apoios adequados às suas necessidades e características. É para isso necessário que numa escola existam respostas organizadas e adequadas às necessidades educativas de todas

as crianças na sua área de residência e juntamente com os pares da sua idade (Correia, 1994).

Segundo Bolieiro (2012), o conhecimento e entendimento da atual escola inclusiva implica a realização de uma retrospectiva histórica que evidencie a forma como os indivíduos com NEE foram assistidos. A história tem demonstrado que as sociedades recorreram a práticas controladoras face às pessoas consideradas diferentes, como se explanará de seguida.

A história da humanidade revela-nos que as sociedades têm manifestado dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica (Silva, 2009). Também na história da Educação Especial, as crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento e/ou aprendizagem passaram por diferentes experiências de educação e de ensino, desde a segregação à integração e, mais recentemente, à inclusão.

Segundo Silva (2009, p.2), as escolas são responsáveis quanto à educação de todos os alunos, sendo que a inclusão “defende respostas que tenham em conta a sua funcionalidade, as suas potencialidades, não descurando, obviamente, as suas necessidades”.

O fórum mundial de educação realizado em Abril de 2000 em Dakar, onde foi avaliada a concretização das recomendações de Jomtien, permitiu a elaboração de novas propostas para serem executadas até ao ano de 2015. Como principal objetivo, surge o acesso de mais crianças à educação, garantindo-se, deste modo, a escolaridade básica para todos, principalmente para aquelas que muitas vezes são esquecidas, nomeadamente as mais carenciadas. O aparecimento da perspetiva inclusiva advém da constatação que a integração legitimou práticas educativas que permitiram que alguns alunos não frequentassem a escola quando esta não possuía recursos humanos e materiais capazes de responder às suas necessidades (Madureira & Leite, 2003).

De acordo com as propostas apresentadas por jovens com NEE de 29 países, que frequentavam os ensinos secundário, profissional e superior, surgiu a Declaração de

Lisboa (2007), cujos pontos de vista sobre Educação Inclusiva dos jovens podemos ler os seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso, nomeadamente o direito ao respeito e à não discriminação como futuros cidadãos. Referiram ainda o direito às mesmas oportunidades, com o apoio necessário para responder às suas necessidades, o direito de escolha e de tomada de decisão e o direito de viverem autonomamente, com a possibilidade de frequentar a Universidade e de trabalhar conjuntamente com as outras pessoas que não têm incapacidades.

Na Declaração de Lisboa (2007, p.1), lê-se ainda que a sociedade “tem de ter consciência e compreender e respeitar” os direitos destes jovens que, expressando a sua opinião, referem ainda que a educação inclusiva poderá ser melhorada se as condições forem as mais adequadas ao ensino, promovendo os apoios e recursos humanos e materiais necessários. Refere ainda a importância da educação inclusiva permitindo-lhes “experiências mais alargadas”, a aprendizagem em contexto real e a interação com os seus pares, tenham ou não necessidades educativas especiais. Com a prestação de apoio individualizado e especializado, estes jovens questionaram se seria este o apoio necessário para garantir a melhor preparação para o ensino superior (Nunes, 2010).

1.2. Da Exclusão à Inclusão

Rebello (2008), refere-nos que ao longo da nossa história se encontram casos que relatam a exclusão social das crianças nascidas com deficiências.

Assim, num primeiro momento a educação especial caracterizou-se pela segregação e exclusão dos que eram diferentes, sendo estes simplesmente ignorados, evitados, abandonados ou encarcerados. Foi no início do século XIX, com Itard, que se começaram a desenvolver programas específicos para que as crianças deficientes se ajustassem à sociedade. Nos meados do Século XIX e no início do século XX surgem as primeiras escolas destinadas especificamente a crianças com deficiência, lideradas por Édouard Séguin, Binet e Montessori (Ferreira, 2007).

O mesmo autor refere que a escola regular não possuía capacidade de resposta educativa para as crianças com algum tipo de dificuldade, logo, apareceram as primeiras instituições especiais, asilos, onde eram colocadas, rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

Nos meados do século XX surgem as primeiras leis que defendem a integração escolar das crianças com deficiência. É exemplo disto, a publicação da Public Law 94-142 (*“The Education for All Handicapped Children Act”* cit. in Bolieiro, 2012), aprovada pelo Congresso Norte Americano em 1975. Esta legislação defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, a existência de uma avaliação exaustiva e a utilização de práticas não discriminatórias, quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991).

Do mesmo modo na Europa, mais especificamente em Inglaterra surgiu o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981, o qual é exemplo de uma legislação que sustenta o conceito de integração.

Silva (2009), menciona que este relatório refere que as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários fatores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada. Este relatório introduz assim o conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico.

De acordo com este relatório, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas” (Brennan, 1990 *cit. in* Silva, 2009). A partir do início da década de noventa do século passado, emerge a “educação para todos” como plataforma básica para o sistema de educação, iniciando-se o processo de inclusão, reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que vem dar força à implementação do processo de inclusão na nossa sociedade. Assim, cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva.

Correia (2003), indica que a inclusão corresponde à inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, devendo sempre que possível, receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Tal como é descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Segundo Silva (2009), a Declaração de Salamanca contribuiu decididamente para orientar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para tal, currículos, estratégias pedagógicas, recursos, organização escolar e cooperação entre docentes e comunidade, são condições essenciais a ter em conta.

A filosofia de inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, e mais especificamente para os alunos com NEE. A comunidade escolar tem como objetivo comum o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos e esta facilita o diálogo entre professores do ensino regular e professores da educação especial, permitindo aos do regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as suas necessidades (Nielsen, 1999; Rief, & Heimburge, 2000; Correia, 2003, 2005, 2008; Cochito, 2004; Sanches & Teodoro, 2007; Costa, et al., 2006; Ainscow, 2008; 2009).

Da revisão da literatura podemos inferir que os princípios de inclusão permitem perceber que os seres humanos são todos diferentes, e que a diferença deve ser respeitada. Perrenoud (2010), salienta quatro tipos diferentes de efeitos positivos causados por uma política de inclusão; i) os efeitos sobre as crianças ou adolescentes incluídos nas suas turmas regulares; ii) os efeitos sobre os alunos das turmas regulares que incluem alunos diferentes; iii) os efeitos da inclusão sobre os professores e iv) os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos nas turmas regulares. Isto faz com que os professores estejam diante de um enorme desafio, que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar, implicando-os diretamente nas estratégias pedagógicas que vão utilizar de modo a contribuir para o sucesso da inclusão do aluno com NEE e do ensino – aprendizagem dos mesmos.

1.3. Benefícios da Inclusão

Sendo a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais vai, portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Segundo Santos (2007), a primeira função da escola é:

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

Para Rebelo (2011), o sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão, a escola deve reconhecer as necessidades dos discentes que a frequentam bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007). Contudo, os mesmos autores sublinham que não é objetivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos. A escola inclusiva não pretende eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o discente e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara na longa caminhada da sua vida de estudante de modo a obter sucesso escolar.

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos, Correia (2005), refere:

“ que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (...) “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe a essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (pp. 54, 55).

É neste sentido, que Santos (2007 *cit. in* Rebelo, 2011), apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais, que importa mencionar:

Vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais:

- A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- A inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- A inclusão facilita a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interação espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- A inclusão proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho;

Vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais:

- A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;

- A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
- A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;
- A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com necessidades educativas especiais, estes conseguem ter sucesso em não poucos domínios.

Perante tão significativos benefícios podemos afirmar que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será, tanto o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, como a sua aceitação no seio da sociedade. A inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades atuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social (Morgado, 1999; Rebelo, 2011). A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção (Rebelo, 2011).

1.4. Enquadramento Legislativo Regional para a Educação Especial

Na Região Autónoma dos Açores, a inclusão educativa de crianças e jovens com NEE conheceu um longo percurso. Atualmente, a educação especial nesta região gere-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril.

A reforma traduzida pela legislação que atualmente gere o sistema de educação especial regional assenta em quatro princípios. São eles, a extinção das instituições especializadas de educação especial, inclusão dos seus alunos em escolas de ensino regular e canalização dos recursos que lhe estavam afetos para as mesmas; a diversificação e flexibilização dos percursos educativos, criando condições para uma adequada escolarização de alunos com NEE; a promoção da partilha de recursos e colocação dos regimes de educação especial e apoio educativo na dependência dos

serviços especializados da escola; e, por fim, a integração de pessoal docente e não docente ligados à educação especial nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, proporcionando, desta forma, condições para a sua estabilização (Frias, 2013).

O sistema de educação especial açoriano registou uma evolução ao longo dos tempos. Com origem no Centro de Educação Especial nos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de novembro de 1945, as estruturas de educação especial nos Açores foram transferidas para a Administração Regional Autónoma, pelo DL n.º 276/78, de 6 de setembro. Com esta transferência, o já referido centro sofreu várias transformações que culminaram na sua extinção pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, de 4 de março, tendo sido criadas, em sua substituição, as escolas de educação especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, bem como, uma rede de equipas de educação especial. Diretamente dependentes da Direção Regional de Educação, asseguravam o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com NEE que se encontravam impossibilitadas de integrar os estabelecimentos de ensino regular da região.

Com a aprovação do DLR n.º 2/98/A, de 28 de janeiro e do DRR n.º 10/98/A, de 2 de maio, assistiu-se à criação de uma rede escolar concebida na perspetiva da escola inclusiva. Assim, às escolas básicas integradas foram atribuídas as funções do âmbito da educação especial que até à altura vinham sendo asseguradas pelas equipas de educação especial, entretanto extintas.

A integração da rede de educação especial na esfera do ensino regular conduziu à necessidade de se criar centros de recursos especializados capazes de fornecer às escolas apoios especializados e específicos. Estes centros foram criados em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo como unidades autónomas pelo DRR n.º 15/99/A, de 30 de novembro e, posteriormente, integrados em unidades orgânicas do ensino regular, pelos DRR n.º 20/2003/A, de 14 de abril, e n.º 19/2004/A, de 9 de janeiro.

A 7 de abril de 2006, é aprovado o DLR n.º 15/2006/A, cujos objetivos, organização e funcionamento da educação especial se estruturam no reconhecimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Atualmente,

este documento é complementado pela Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio de 2012, com os capítulos X e XI dedicados ao regime educativo especial, a qual veio recentemente substituir a Portaria n.º 76/2009, de 23 de setembro, e o Despacho n.º 754/2010, de 23 de julho.

De acordo com o que referimos, podemos sublinhar que esta evolução veio transformar as tarefas da educação especial, passando para o âmbito das escolas do ensino regular. Para tal, foram criados núcleos de educação especial, formando, desta forma, uma rede de escolas inclusivas em todo o território da Região Autónoma dos Açores.

2. Professores e Inclusão

Capellini e Rodrigues (2009), apresentaram um estudo sobre as dificuldades que 423 docentes do ensino regular identificaram na inclusão de alunos com NEE. Foram os aspetos associados à escola, seguidos dos aspetos associados ao professor que trouxeram os maiores obstáculos aos titulares de turma. Dificuldades relacionadas com a família, o preconceito dos professores, as características dos alunos e a ausência de políticas públicas também foram eleitas. No âmbito das dificuldades que derivam da escola, os docentes mencionaram o número excessivo de alunos por turma, a falta de suporte de uma equipa técnica e a ausência de materiais adequados. De acordo com os autores, poucos inquiridos citaram o espaço físico da escola como dificultador da inclusão, assim como o número de alunos com deficiência na sala de aula.

De acordo com Rodrigues (2006), o número de alunos por turma é frequentemente apontado como um entrave ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, uma vez que, com menos alunos, o docente poderia oferecer um atendimento individual.

Algumas das descobertas evidenciadas por um trabalho efetuado por Avramidis, Bayliss e Burden (2000), os participantes demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão. Contudo, parecem pedir mais apoio, recursos e tempo. Apenas 1/3 dos participantes referiu ter tempo, recursos e capacidades para a implementação da inclusão.

Pinto (2011), refere também que alunos com dificuldades ao nível do comportamento eram vistos como causadores de mais preocupação e stress que alunos com 14 outras

necessidades. Os resultados deste estudo demonstraram diferenças significativas entre professores que tinham experiência de diferentes anos e graus de inclusão de crianças com deficiências significativas na sala de aula e os que tinham pouca ou nenhuma experiência. De realçar ainda que dar aulas a alunos com deficiências significativas nas salas do ensino regular resulta em mudanças para melhor nas atitudes dos educadores.

As principais conclusões retiradas da revisão de literatura revela que os professores não se revêm no conceito de inclusão total no que diz respeito às crianças com NEE. Em vez disso, eles mostram diferentes atitudes consoante a NEE dos alunos. Os professores mostraram-se mais recetivos a incluir alunos com necessidades médias ou com deficiências de carácter físico ou sensorial do que alunos com NEE mais complexas. Inclusivamente, existem dados suficientes para sugerir que, em caso de deficiências mais severas os professores mostram atitudes mais negativas em relação à inclusão desses alunos (Avramidis & Norwich, 2002; Paiva, 2012).

Estes autores chegaram também à conclusão que não existe nenhuma variável relacionada com o professor que possa antecipar as atitudes perante a inclusão. Contudo existem dados suficientes relativos ao ambiente educativo que as escolas necessitam de uma reestruturação que deve ser levada a cabo antes da inclusão de crianças com NEE, as atitudes dos professores podem tornar-se mais positivas com a aquisição de mais recursos e apoios. Um dos factos também mencionados foi de que, apesar de os professores mostrarem alguma renitência relativamente ao processo de inclusão, se receberem assistência e formação, as atitudes demonstradas poderão vir a melhorar à medida que também vão desenvolvendo mais experiência e que vão sentindo algum sucesso nos esforços desenvolvidos (Paiva, 2012). Assim, podemos interpretar que a inclusão origina uma nova forma de encarar o ensino e a aprendizagem, exigindo ao professor práticas inovadoras que estimulem as diferenças individuais e que assegurem oportunidades iguais a todos os alunos.

CAPITULO III- SUCESSO ESCOLAR VS INSUCESSO ESCOLAR

1.1. O sucesso escolar dos alunos com NEE

A utilização de estratégias diversificadas, visa o maior sucesso possível para todos os alunos. Numa escola a preocupação maior tem de ser para todos e constitui um desafio aos professores para permitir o sucesso educativo de todos, tem de promover condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001).

“Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. ... é pois lutar para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve “ (Perrenoud, 2000, p.9).

Segundo Morgado e Silva (1999), para que o desenvolvimento pleno das capacidades destas crianças seja obtido é necessário facilitar-lhes uma educação especializada, assim como meios e cuidados especiais, que diferem de acordo com as necessidades específicas de cada uma. Vários estudos mostram que os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão empática das condições subjacentes à deficiência (Morgado & Silva, 1999), e que, regra geral, os professores tendem a não apoiar a colocação de alunos com necessidades educativas específicas nas classes regulares (Jamieson, 1984; Thomas, 1985 *cit. in* Morgado & Silva, 1999).

A importância da identificação precoce é um fator facilitador de sucesso escolar e que deve acontecer de acordo com uma metodologia de observação e avaliação do aluno que levará a intervenções específicas da escola, da família e da comunidade (Correia, 2008). Assim, o educador deve promover as suas práticas pedagógicas, valorizando a criança com NEE e desmistificar a diferença apresentando aos outros alunos o valor de cada criança e dando o exemplo, justificando uma aprendizagem em conjunto e o contributo de todos como algo fundamental. Sendo que ninguém aprende sozinho, (Correia, 2005)

promover o sucesso escolar, o desempenho pessoal e social de cada um deverá constituir uma das competências do professor, pois integrar, articular e criar vínculos através dos conteúdos curriculares parece ser fundamental para impulsionar a aprendizagem.

O que acontece na escola é determinante para o aluno e as condições devem ter por princípio favorecer a aprendizagem. Efetivamente, a escola tem por objetivo prioritário potenciar o processo ensino-aprendizagem, o que significa potenciar o currículo através da organização, estratégias, metodologias, atitudes, valores, porque a mudança de paradigma deu um novo sentido à aprendizagem e esta tornou-se num fenómeno complexo, adaptativo, influenciável e capaz de influenciar que resulta de conjugação de múltiplos fatores (Fonseca, 2004).

Segundo Paiva (2012), a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar para a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso para todos sem exceção.

Quanto ao sucesso dos alunos Morgado (2009), menciona algumas implicações educacionais referindo Barroso (1999), no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula ou da sessão, objetivos estes que não devem ser nem demasiados facilitados, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;

- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a autoavaliar-se.

2. Fatores que contribuem para o sucesso escolar de alunos com NEE

Morgado (2009), sublinha que os alunos com dificuldades parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas. Por este motivo, é importante realizar uma especial referência ao estudo de Rea (1997, *cit. in* Morgado 2009), que equiparou um significativo volume de dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas de natureza inclusiva, com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada. Neste estudo os dois grupos eram semelhantes em idade, género, origem étnica, estatuto socioeconómico, nível intelectual, experiência em programas de educação especial nos dois modelos e nível de escolarização familiar. Os resultados revelam que os alunos a frequentar programas de natureza inclusiva atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

Em relação, aos critérios que deverão apoiar a intervenção educativa no sentido de aumentar os seus níveis de eficácia Moyles (1992, *cit. in* Dean, 2000), enuncia um conjunto de critérios. Assim, importa que a organização e gestão da sala de aula contemple, entre outros aspetos:

- A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem;
- O planeamento ajustado e rigoroso dos conteúdos curriculares e das atividades de suporte às aprendizagens;
- A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos flexível e orientada para os objetivos a atingir;

- O planeamento e a utilização adequada e consistente de recursos e materiais de suporte às aprendizagens;
- O estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas e organizadoras do seu funcionamento;
- O recurso a tarefas e atividades diversificadas;
- A gestão eficiente do tempo na aprendizagem balanceando os ritmos dos alunos com os progressos nas aprendizagens;
- A utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo à autoavaliação;
- A promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem por motivação intrínseca;
- A mobilização e expressão de expectativas positivas para todas as crianças face à sua aprendizagem e comportamento;
- A regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo;
- A reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula, bem como a busca de desenvolvimento e formação profissional.

3. Sucesso escolar e as atitudes dos professores

Para Camisão (2004), tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino–aprendizagem dos alunos, também a atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente no constructo de uma escola inclusiva. Como nos aponta Fullen (1991, *cit. in* Warwick, 2001, p.115).

“nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”

O autor anteriormente mencionado, afirma que a mudança efetiva das atitudes e práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar

com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.

Os estudos realizados por Sammons e Bakkum (2011), demonstram que o comportamento/atitude dos professores contribuirão em muito para uma efetiva aprendizagem na sala de aula.

Paiva (2012), concluiu que a atitude dos professores do ensino básico constituirá então uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo. A mesma autora apresenta-nos duas perspetivas sobre as atitudes dos professores. A primeira refere-nos que as atitudes são fatores verdadeiramente determinantes, positivos ou negativos, da aprendizagem. As atitudes positivas do professor favorecem a aprendizagem e logicamente as atitudes negativas dificultam-na. A segunda salienta-nos as atitudes como resultado da aprendizagem, projetam-se no comportamento do aluno, mesmo fora do ambiente escolar.

É por este motivo, que iremos apresentar a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada como estratégias de ensino e aprendizagem que têm como objetivo contribuir para o sucesso do aluno com NEE.

4. O Insucesso Escolar

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial (Miranda, 2010). Segundo a mesma autora, a sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para

trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos” (Benavente, 1976 *cit. in* Miranda, 2010).

Para Andrade (2011), o insucesso escolar decorrente da escola integradora é resultado de uma tentativa de normalizar o ensino para uma determinada população em massa, sem que se atenda às particularidades dos alunos, porém, esta tentativa revela o fracasso do ensino tradicional. O mesmo autor refere que, apesar de estas consequências afetarem diretamente o aluno dito normal, a taxa de êxito relativamente aos alunos com deficiência revela um desfasamento à sua participação efetiva na escola. De acordo com Porter (1997, p.38), este insucesso é explicado uma vez que:

“os problemas de aprendizagem são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente os alunos com necessidades especiais. Um empenhamento na educação (...) inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização e que não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência”.

O insucesso escolar segundo Alves (2010), é um tema que alimenta muitas conversas e debates, aparecendo, muitas vezes, divulgado nos meios de comunicação social, especialmente na época de exames e no final do ano letivo. É um assunto que provoca alguma preocupação nos alunos, professores ou educadores, políticos, pais ou cidadãos em geral. Mendonça (2006, p. 36), defende que:

“o insucesso escolar, para além de se apresentar como um problema social, é também um problema económico cuja resolução constitui um autêntico desafio para todas as nações ao nível dos seus responsáveis políticos”.

Gonçalves e Trindade (2010), adoptaram uma concepção de insucesso escolar ampla, que vai para além da questão da reprovação. A reprovação poderá nascer, segundo Roazzi e Almeida (1988, p. 56), da ideia de que:

“a escola está aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades” e “permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística”.

Os mesmos autores afirmam que o sucesso/insucesso escolar dos alunos poderá determinar a “posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social” e define o tipo de “divisão de trabalho”. Para os autores referidos, não importa só definir o conceito de insucesso escolar, mas sim refletir acerca do processo para chegar ao sucesso, ou seja, a realização pessoal. Face à realização pessoal, Hoz (1970), enuncia quatro hipóteses, tendo como cerne da questão o rendimento escolar. A primeira, rendimento satisfatório e suficiente corresponde ao aluno que rendeu de acordo com as suas possibilidades e simultaneamente, atingiu os níveis mínimos de aprendizagem, exigidos pelo sistema educativo, para o seu ano escolar. Já a segunda, o rendimento continua a ser satisfatória, mas é insuficiente. Aqui, o aluno progrediu quanto lhe era possível, mas não foi capaz de atingir os níveis mínimos exigidos por lei, para poder transitar de ano. Na terceira hipótese o autor fala de rendimento insatisfatório, mas suficiente. O rendimento escolar do aluno ficou aquém das suas capacidades, mas conseguiu transitar de ano, com os níveis mínimos legais. Na última, o rendimento escolar do aluno é considerado insatisfatório e insuficiente, uma vez que aluno teve um rendimento escolar abaixo das suas capacidades e não conseguiu alcançar os níveis mínimos estabelecidos para transitar de ano de escolaridade.

No nosso país, o estudo do insucesso escolar foi acompanhando ao dos restantes países ocidentais, apesar de haver algum atraso devido ao isolamento que se viveu até aos anos 70, sendo que os primeiros estudos que se realizaram, no sentido de se analisar a origem das desigualdades nos resultados escolares, datam de 1975. A partir dessa altura, muitos outros investigadores debruçaram-se sobre esta problemática (Rolla, 1994 *cit. in* Alves, 2010).

De acordo com Camacho (2010), os atrasos do desenvolvimento cognitivo e a instabilidade característica da adolescência colocam os alunos como um dos agentes responsáveis pelo insucesso escolar. Também o fraco acesso a oportunidades e ao material escolar, a falta de acompanhamento nos estudos, fracas expectativas, muitas vezes fruto de hábitos culturais, e a relação com os colegas contribuem para o insucesso (Matos, 2009 *cit. in* Paiva, 2012).

Nesta linha de interpretação pode-se concluir que o professor também pode contribuir para o insucesso escolar devido à desadequação de algumas práticas pedagógicas, à deficiente formação, aos fracos recursos didáticos, à comunicação inadequada face às características da turma ou de cada aluno, às expectativas criadas no início do ano letivo em relação aos alunos e à própria avaliação.

No estudo de Lopes (2010), é referido que não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocamos: insucesso em relação a quê? Em relação ao aluno ou em relação à escola? Pode dizer-se que há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objetivos da educação escolar não são alcançados.

Para o autor supramencionado, a educação escolar tem como finalidade instruir, estimular e socializar os educandos. Dito por outras palavras, visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização). Se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar. Deste modo, os dados referentes à percentagem de reprovações no ensino são só por si insuficientes para caracterizar o insucesso escolar. Eles dizem-nos que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permitem diretamente concluir que este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas.

De acordo com Branco (2012), atualmente, o insucesso escolar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de alunos, pais, professores, psicólogos e governantes, tal como demonstram os múltiplos e diversificados debates, conferências, livros e revistas que abordam o tema. Contudo, e apesar desta unanimidade quanto à importância da questão, o modo como o insucesso escolar é perspectivado, quer em termos de causalidade, quer em termos de estratégias para o solucionar, não parece reunir consenso (Martinho, 2007). A pluralidade de perspectivas sobre o assunto poderá ser um indicador de se estar, efetivamente, perante uma questão complexa. Tal decorre não apenas da importância da

questão, patente nos inúmeros estudos que têm sido realizados em torno do problema, mas também da delimitação do conceito nem sempre consensual.

Resumindo, o conceito de insucesso escolar este:

“não se esgota em indicadores objetiváveis, traduzindo-se por um lado nas taxas de retenção e de abandono escolares e por outro na não progressão de estudos, na má preparação para o ensino superior e para a vida ativa ou no não atingir de metas individuais” (Branco, 2012, p.19).

CAPITULO IV – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

1.1. Pedagogia/Ensino Diferenciado

Ao longo destas duas décadas, têm sido observadas mudanças conceptuais substanciais relacionadas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e na eficácia no ensino, estes conhecimentos têm tido pouco impacto nas formas, através das quais as escolas respondem à diversidade dos alunos (Pereira, 2012).

De acordo com os autores Menezes, Kalhil e Oliveira (2007) não podemos, como professores, viver a utopia de que conseguiremos nivelar uma turma de estudantes ensinando todos da mesma maneira.

A diversidade e diferença são atualmente consideradas uma riqueza cultural, uma partilha de saberes e de relações interpessoais essenciais para o progresso. Segundo Rodrigues (2001), a diferença é considerada positiva, quer em termos cultural, sociológica, antropológica, criativa e biológica, por outro lado pela enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas de comportamento e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização dos padrões de comportamento pessoal e social.

O conceito de Diferenciação Curricular surge com a necessidade de diferenciar as estratégias de ensino de acordo com as características, necessidades e interesses de cada indivíduo, proporcionando a existência de várias atividades com vista a atingir objetivos de aprendizagem comuns, “diferenciar processos de trabalhar com as crianças é efetivamente a chave para se fazer uma melhor gestão curricular. As pessoas não aprendem se oferecermos basicamente a mesma forma de ensinar a quase todos” (Roldão, 2000, p.29).

Na perspetiva de Silva (2012), a escola deve estar aberta à mudança e deve estar apoiada numa pedagogia diferenciada, onde pais e educadores realizam um trabalho pedagógico que, embora flexível, tenha objetivos. O trabalho pedagógico deve ser planificado e desenvolvido através de atividades que incluem materiais e técnicas diversificadas e deve igualmente estar sujeito a uma avaliação constante cuja finalidade vise ajudar o próprio educador ou professor a tomar consciência da sua prática, ajustando e reformulando sempre que necessário. Desta forma, o ponto de partida seria a abertura do professor para uma necessária mudança de atitude face às necessidades e características dos diferentes alunos e às suas aptidões, habilidades e potencialidades de modo a aplicar variantes didáticas que melhor respondam às diversidades.

“a pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta pertinente, não como uma fórmula estática de ensino, mas como uma modificação essencial das atitudes” (Astolfi 1995, p.186).

Por tal facto, é impossível ignorar a diversidade dos alunos na escola atual. As diferenças são imensas - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, etc. – as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem portanto ser a mesmas. A diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo. No fundo, a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades/dificuldades de uma turma (Chousa, 2012). O mesmo autor relata que a atenção às diferenças individuais numa escola inclusiva, exige currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. É necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno, em especial dos alunos com NEE. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas características. Diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada um, em proporcionar um ensino individualizado (sempre que

possível), em aceitar as diferenças, em reconhecer o que a criança é capaz de fazer e em respeitar o seu ritmo (de trabalho e de aprendizagem).

Também Niza (2000), nos sublinha que a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, invocando assim os direitos da criança. Resendes e Soares (2002) acrescentam que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença.

Segundo Melo (2011), a pedagogia diferenciada, esta tem como objetivo geral o sucesso educativo de cada um. Não deve ser encarada como um método pedagógico, mas antes a “assunção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” (Boal, et al, 1996, p. 19), e deve “explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar” (Perrenoud, 2000, p. 17).

Segundo Przesmychi (2000) ao compartilhar da ideia de “processo”, define a pedagogia diferenciada como sendo uma “pedagogia dos processos”. Uma pedagogia que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer.

De acordo com Tomlinson e Allan (2001, p. 14), para se conceber a diferenciação pedagógica como processo, recorre-se em primeiro lugar à “resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação do ensino”. Depois, são os próprios princípios subjacente à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação/operacionalização.

Os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela

flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc. podem ser usadas variadíssimas forma); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010).

Deste modo entende-se que o objetivo do ensino diferenciado é, a partir daquilo que os alunos já sabem, assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimento essenciais. Numa sala de aula onde se verifica este tipo de ensino, cabe ao professor avaliar e controlar as capacidades de todos os seus alunos, para de seguida poder planificar métodos mais eficazes de ensino para os diversos níveis presentes numa sala de aula. O professor tem um entendimento sobre quais as capacidades e conhecimentos que a criança deve desenvolver. Um dos principais objetivos do ensino diferenciado é o de ajudar cada aluno a tornar-se mais autónomo (Tomilson, 2008).

De acordo com Monteiro (2012), a utilização de uma pedagogia diferenciada atende aos perfis e estilos de aprendizagem dos diferentes alunos, incluindo os alunos com NEE. Está, sustentada por práticas interventivas, colaborativas e na participação ativa, tornando a aprendizagem mais significativa. Astolfi (1995) e Perrenoud (2000), referem que a pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens, que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade.

Paulino (2013), defende que encontrar um caminho no sentido da diferenciação permitiria que os alunos pudessem acompanhar, desenvolver, controlar e autorregular o seu ensino e aprendizagem. Essa diferenciação reside na “adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Meirieu et al., *cit in* Cadima, 1996, p.50) de modo a que cada aluno seja

confrontado com contextos pedagógicos enriquecedores para ele, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

Para Rebelo (2011), a diferenciação pedagógica diversificada vai de acordo com o modelo construtivista, ou seja, é fundamental que o aluno elabore, realize, se envolva e transforme, só assim a aprendizagem se torna verdadeiramente significativa. A diferenciação curricular passa sobretudo por indagar diferentes modalidades e atividades de ensino, baseadas numa metodologia ativa onde o aluno é o agente ativo e protagonista da sua aprendizagem, cujas modalidades de diferenciação pedagógica são uma resposta à diversidade dos perfis de aprendizagem dos alunos (Yin, 2005; Marques, 2007).

A “diversificação e diferenciação tornaram-se, por consequência, palavras-chave do processo de mudança em que a escola está envolvida” (Coelho, 2010, p.16) e a problemática da diversidade da população escolar levou a que o conceito de diferenciação adquirisse uma crescente centralidade, quer no plano da política e do discurso educativo, quer no da prática docente (Roldão, 2003).

De acordo com Pais (2012), desde os finais do século XX até agora, muitas iniciativas procuraram dar resposta à diversidade e ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista que caracterizou o currículo do ensino básico. Para o autor, a diferenciação é uma das soluções que parece indicada como caminho a seguir e, nesse intuito, é apoiada por muitos autores. São, contudo, diversas as perceções de diferenciação encontradas e também as formas como têm sido aplicadas.

Meirieu (1995, *cit. in* Duarte (2005), refere que:

a diferenciação é simplesmente o cuidado de fazer interagir a diferença e a unidade, não como estratégias contraditórias mas como realidades indissociáveis que se apoiam mutuamente” (p.186).

Como tal, a Diferenciação Curricular deve passar por aprendizagens dinâmicas e cooperativas. Pressupõe que o professor assuma uma ação curricular deliberativa, isto é,

que tome decisões curriculares em função de alunos precisos, os quais, pela diversidade das suas características, necessitam de respostas diferenciadas (Sousa, 2010).

“(…)a diferenciação curricular é, no fundo, uma estratégia que articula o currículo formal com as características específicas de cada aluno, compatibilizando-as. Não deve ser o aluno a adaptar-se ao currículo, mas sim o inverso. O currículo deverá ser um terreno de complexidade a desmontar e reconstruir passo a passo, indo ao encontro de uma lógica mais construtivista e interpretativa” (Silva, 2011 *cit. in* Pais, 2012, p.20).

Nesta sequência a pedagogia diferenciada é um modo de responder à heterogeneidade do grupo/classe, reorganizando sempre que necessário a sua atuação (Sanchez, 2001). O facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente porque isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, apenas, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos (Heward, 2003, *cit. in* Rodrigues, 2006).

1.2. Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa assume-se como uma conduta verdadeiramente inclusiva (Dias, 2001; Freitas & Freitas, 2003; Yániz & Villardon, 2003; Fontes, & Freixo, 2004; Ribeiro, 2006; Serra, 2007; Azinheira, 2011), centrando-se essencialmente nas condições da singularidade do aluno e na configuração social subsequente, que emerge da interação entre os mesmos, em contexto de sala de aula. A este propósito, subscrevemos Leitão (2010, p.22), ao referir que a aprendizagem cooperativa:

“assume todo o seu valor e plenitude exatamente porque se coloca numa perspetiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos e no esforço de incentivar as interações aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizes”

Para Gomes (2013), o professor indica que enquanto pessoas “... sozinhos não vamos evoluir, só vamos evoluir mesmo se estivermos uns com os outros”. No caso das

crianças com NEE esta afirmação torna-se ainda mais importante porque é na relação com os outros que se aprendem os modelos de vida. Ao isolarmos os alunos com NEE estamos a privá-los de aprenderem os modelos corretos e esperados para o seu desenvolvimento.

A Aprendizagem Cooperativa, segundo Ribeiro (2006), não é uma ideia nova em educação, mas ainda são poucos os docentes que a utilizam como estratégia na sala de aula. Apesar de pouco implementada nas escolas portuguesas, a Aprendizagem Cooperativa tem uma longa história na educação Americana. Cunha (1998), remete-nos para a teoria de John Dewey, em que este criticou o uso da competição na educação e encorajou os educadores a estruturarem as escolas como comunidades de aprendizagem democrática. Estas ideias foram abandonadas na década de 40 e 50, ressurgindo a competição. Na década de 60, houve um retorno às estruturas de aprendizagem individualizada e cooperativa, fruto da preocupação que a sociedade americana tinha com os direitos civis e relações inter-raciais. Nos anos 70 a Aprendizagem Cooperativa teve um grande desenvolvimento graças aos trabalhos que, de forma independente, se desenvolveram nomeadamente em Israel liderado por Sharan e nos Estados Unidos liderados pelos irmãos Johnson da Universidade de Minneseota e de Robert Slavin da Universidade de J. Hopkins (Berrocal, & Zabal 1995).

A Aprendizagem Cooperativa sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objetivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Diaz-Aguado, 2000).

No final da primeira metade do século XX, começam a aparecer estudos sobre os efeitos da cooperação e da competição nos grupos, demonstrando que numa situação de aprendizagem cooperativa havia uma maior produtividade (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009).

Pujolás (2001), define Aprendizagem Cooperativa como uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se enfatiza uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, evitando assim uma aprendizagem competitiva e individualista.

Na mesma linha de investigação Bessa (2002), refere que a Aprendizagem Cooperativa se caracteriza pela divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior, permitindo assim que os alunos desenvolvam atividades conjuntas.

Apesar da realização de estudos, até aos anos 70, a aprendizagem cooperativa não ocupou um lugar de destaque nos sistemas educativos. A estrutura competitiva e individualista da aprendizagem em que o professor detém o poder e o saber na sala de aula e recorre ao método de trabalho transmissivo, favorecendo as interações aluno-professor e inibindo as interações aluno-aluno, dominou até finais da década de 60 (Bessa & Fontaine, 2002). O modelo de ensino transmissivo que vigorava preparava os alunos para viverem numa sociedade onde imperava a competição e o individualismo, em vez da cooperação, e infelizmente, é isto que se verifica. Uma sociedade competitiva e individualista. Esta sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento. Neste sentido Leitão (2006,) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia.

Segundo Leitão (2000, p.8),

“a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interação com os alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interação com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico da sala de aula”.

Por este motivo, o professor assume o papel de orientador e gestor do processo de ensino e aprendizagem, deixando de conduzir a aula e de ser a figura principal para ajudar os vários grupos a trabalharem em conjunto (Arends, 1995; Leitão, 2000).

Morgado (2003), citando Dean, evidencia a importância que o trabalho a pares representa na aprendizagem dos alunos, realçando o facto de ser um aspeto muito importante no desenvolvimento social do aluno bem como no aumento da sua auto – estima, referindo que:

“ (...) o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno é consideravelmente facilitado através da interação verbal com os outros, bem como através da confrontação dos seu entendimento sobre as situações de aprendizagem como o entendimento dos seus pares.” (Dean, 2000, *cit. in* Morgado, 2003, p.87).

Igual opinião têm Valadares e Moreira (2009), quando consideram que com o trabalho cooperativo é possível aos alunos partilharem conhecimentos e serem capazes de construir, modificar e integrar ideias, chegando mais além do que conseguiriam individualmente, sem, no entanto, afetar a natural autonomia e criatividade dos alunos. Estes, ao atingirem determinados objetivos em grupo, serão naturalmente, numa nova situação, capazes de os atingir individualmente. Deste modo, a aprendizagem deixa de ser um processo individualista e passa a ser um processo que se desenvolve através da interação social.

Num documento do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, a aprendizagem cooperativa é definida como uma estratégia de ensino em que pequenas equipas, cada uma composta por alunos com diferentes capacidades, utilizam diversas estratégias para melhorar a compreensão de um dado conteúdo ou tema. Cada elemento da equipa é responsável não só pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos seus colegas, criando assim uma atmosfera de sucesso (Lopes & Silva, 2009).

Desta forma, num trabalho cooperativo, deve ser definido um conjunto de regras que devem ser ensinadas aos alunos, no sentido de estes as respeitarem e as cumprirem ao longo das atividades realizadas. Assim, a formação dos grupos cooperativos, a definição de funções e a divisão de trabalho apresentam um elevado grau de estruturação, com

vantagens tanto nas aprendizagens atitudinais, como nas aprendizagens cognitivas dos alunos (Sanches, 1994; Marreiros, Fonseca & Conboy, 2001; Freixo, 2003; Ribeiro, 2006).

Johnson e Johnson (1994, *cit.in* Trujillo & Ariza, 2006), referem as condições que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem para que este seja verdadeiramente cooperativo e que constituem os cinco elementos básicos ou essenciais da aprendizagem cooperativa. De acordo com os autores referidos, os elementos básicos que caracterizam um grupo cooperativo são: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

Para Gillies (2007), a aprendizagem cooperativa incrementa, antes de mais, o respeito mútuo, a solidariedade, os sentimentos recíprocos de obrigação e entreajuda, assim como a capacidade de adotar perspetivas comuns. Outro efeito marcante é o incremento da autoestima nos alunos, incluindo naqueles que revelam um baixo rendimento e autoestima.

De acordo com Leitão (2006, p.8), quando consideramos a imensa quantidade de estudos já desenvolvidos relativos aos benefícios de modelos inclusivos e práticas cooperativas, salientam que:

“é surpreendente como ao longo dos últimos anos as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspetivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista”,

Por tal facto torna-se extremamente importante sensibilizar e apelar à mudança de atitudes no que respeita ao rumo que a educação deve seguir, a bem de uma sociedade verdadeiramente para todos.

Nesta linha de pensamento salientamos Vygotsky (2001), quando refere a aprendizagem como um ato social construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e

resolver problemas. Podemos assim interpretar que os alunos ao trabalharem em cooperação, mais facilmente resolvem problemas, dado que se compreendem melhor, preocupam-se uns com os outros em função do bem-estar do grupo. Por tal facto os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação. Nesta perspectiva, a instrução permite que se estabeleça uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, promovendo a criação da zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.): distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno - resolução individual de problemas/tarefas - e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial (D.P), determinado pela capacidade de resolver problemas/tarefas com a ajuda de outros mais capazes (Vygotsky, 1998a, 1998b).

Freitas e Freitas (2003), referem diversas modalidades de interdependência positiva: “interdependência positiva de finalidades, de recompensas, de tarefas, de recursos e de papéis” (p. 26). A interdependência de finalidades ou objetivos existe quando todos os membros do grupo trabalham para um fim comum como, por exemplo, obterem um melhor desempenho numa determinada competência. Os alunos estão conscientes que só alcançam os seus objetivos se todos os membros do grupo também conseguirem os seus.

Para González (2003), o trabalho cooperativo favorece a interdependência entre os alunos e todos aprendem com todos. Assim sendo, através das aprendizagens cooperativas, desenvolvem-se relações de partilha, solidariedade e colaboração entre todos (Leitão, 2000). Através da aprendizagem cooperativa os docentes concebem condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e desenvolvam estratégias próprias de resolução de dificuldades, recorrendo à ajuda dos seus pares. Segundo Resendes e Soares (2002, p.89), “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade”.

Tendo em conta os poderosos efeitos que a aprendizagem cooperativa exerce sobre os alunos em áreas tão importantes e variadas e que a distingue das outras atividades de ensino/aprendizagem, esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível académico como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais (Rodrigues, 2012).

Atualmente, a aprendizagem cooperativa tem sido implementada nas escolas de diferentes países (Lopes & Silva, 2009), no entanto, em Portugal ela ainda se encontra pouco divulgada (Bessa & Fontaine, 2002).

1.2.1. Estudos realizados no âmbito da Aprendizagem Cooperativa

Segundo Andrade (2011), muitos têm sido os estudos desenvolvidos no âmbito da aprendizagem cooperativa, principalmente no âmbito internacional. De acordo com Valadares e Moreira (2009), os investigadores que mais se destacaram foram Johnson e Johnson, da Universidade de Minnesota, Slavin, da Universidade de John Hopkins, Kagan, da Universidade da Califórnia, Cohen, da Universidade de Stanford e Sharan da Universidade de Tel-Aviv, que realizaram vários trabalhos que revelaram a eficácia desta metodologia.

O interesse colocado nesta forma de ensino-aprendizagem levou a que se realizassem estudos que pudessem analisar os benefícios da mesma, comparativamente a outras formas. E, como referem Bessa e Fontaine (2002, p.57), “a aprendizagem cooperativa mostrou ser mais benéfica para os alunos a vários títulos”.

Johnson, Johnson e Stanne (2000), levaram a cabo uma meta-análise, em que efetuaram uma pesquisa acerca da aplicação de diversos métodos de aprendizagem cooperativa. Nesta pesquisa, foram analisados 158 trabalhos de diversas fontes, realizados em diferentes contextos, referentes a vários níveis de escolaridade e a diferentes métodos aplicados, em sala de aula. Da análise efetuada, estes autores concluíram que os resultados eram francamente a favor da aprendizagem cooperativa (Valadares & Moreira, 2009).

Podemos também encontrar em Portugal algumas investigações desenvolvidas sobre este tema que passamos a citar.

O estudo realizado por Sanches (1994, *cit. in* Valadares & Moreira, 2009), com alunos do 5.º ano de escolaridade, pretendia averiguar em que medida a aprendizagem

cooperativa é mais adequada do que a aprendizagem individual, no que respeita ao desenvolvimento de capacidades cognitivas requeridas em situações de resolução de problemas, no âmbito da disciplina de Ciências da Natureza. Os alunos dos grupos cooperativos revelaram melhor desempenho relativamente à formulação de hipóteses, aplicação a novas situações e capacidade de síntese. No entanto, os alunos dos dois grupos, experimental e de controlo, não revelaram diferenças no que se referia à memorização de factos e formas de compreensão mais simples. Para além disso, os resultados revelaram que os alunos do grupo experimental sentiram mais satisfação em aprender segundo o processo cooperativo de resolução de problemas do que os alunos do grupo controlo, que aprenderam pelo método tradicional.

Ramos (2008), desenvolveu um estudo com 20 alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade, com o intuito de averiguar a influência do método cooperativo Grupos de trabalho para o sucesso na autoestima e nas aprendizagens escolares e sociais dos alunos. Os resultados deste estudo indicam que a utilização deste método refletiu-se numa melhoria do rendimento escolar e da autoestima dos alunos.

Na mesma linha de investigação, Ribeiro (2006), desenvolveu um estudo com alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade, com a finalidade de responder às seguintes questões: (a) Qual o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento, dos alunos, de algumas competências atitudinais, contribuindo assim para uma socialização mais eficaz? (b) Qual o contributo da aprendizagem cooperativa na promoção, nos alunos, de algumas competências cognitivas relacionadas com a aprendizagem? Os resultados deste estudo indicam que os alunos evidenciaram um desenvolvimento de competências atitudinais e de competências cognitivas definidas para a disciplina, um melhor desempenho a nível atitudinal e cognitivo após a intervenção pedagógica.

Johnson (*cit. in* Bessa & Fontaine, 2002, p.94), mostraram que a aprendizagem cooperativa, em comparação com a aprendizagem individualista, levava a atitudes mais positivas por parte dos alunos em relação às suas aprendizagens.

Outros estudos experimentais que “compararam os resultados obtidos aplicando as três perspetivas pedagógicas (cooperativa, competitiva e individual) concluíram por um

aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais quando se opta pela aplicação do modelo cooperativo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 28). Um inquérito de âmbito nacional realizado durante os anos noventa, nos EUA, revelou que setenta e nove por cento dos docentes do terceiro ano de escolaridade e sessenta e dois por cento dos docentes do sétimo ano usavam frequentemente métodos de aprendizagem cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 49).

É importante que o professor esteja consciente de que, ao implementar esta metodologia de ensino-aprendizagem, terá que perceber as vantagens e desvantagens que os autores apontam à sua utilização. Fontes e Freixo (2004, p. 60) referem que as vantagens da aprendizagem cooperativa podem refletir-se ao nível das competências cognitivas e/ou ao nível das competências atitudinais.

1.2.2. Vantagens, Limites e Implicações da aprendizagem cooperativa no processo de ensino- aprendizagem

Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa é fortemente defendida por vários investigadores que têm vindo a comprovar a eficácia da implementação desta metodologia em sala de aula, quando comparada com os métodos de aprendizagem competitiva e individualista, considerando que organizada em grupos não demasiado grandes, cujos elementos tenham diferentes níveis de competências, constitui uma alternativa educativa com efeitos claramente positivos ao nível cognitivo, social e afetivo dos alunos.

Bessa e Fontaine (2002), referem que o sucesso da aprendizagem em ambiente cooperativo se verifica em todos os tipos de estudantes, independentemente do género, da etnia e do rendimento escolar, uma vez que são beneficiados quer os alunos mais competentes, quer os menos competentes, pois, como referem Marreiros, Fonseca e Conboy (2001), para os alunos mais competentes orientarem os seus colegas terão que aprofundar o seu pensamento para poderem explicar os conteúdos inerentes à atividade ou tarefa a realizar. Por sua vez, os alunos que manifestem mais dificuldades beneficiam

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

de uma atenção mais especial que os ajudará a ultrapassar as suas dificuldades. O estudo de Lopes e Silva (2009), por seu lado, apresenta-nos os inúmeros benefícios da aprendizagem cooperativa conforme se pode observar no quadro I.

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimula e desenvolve as relações interpessoais; ▪ Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos; ▪ Cria um sistema de apoio social mais forte; ▪ Encoraja a responsabilidade pelos outros; ▪ Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; ▪ Encoraja a compreensão da diversidade; ▪ Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); ▪ Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; ▪ Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; ▪ As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelos ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; ▪ Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; ▪ Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a
	<p>responsabilidade individual;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; ▪ Aumenta as competências de liderança das alunas; ▪ Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; ▪ Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promove o aumento da auto-estima; ▪ Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; ▪ Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; ▪ A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; ▪ A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; ▪ Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; ▪ Estabelece elevadas expetativas para alunos e professores.

Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve competências de pensamento de nível superior; ▪ Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; ▪ O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; ▪ Desenvolve as competências de comunicação oral; ▪ Fomenta as competências metacognitivas nos alunos; ▪ As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; ▪ Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; ▪ Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; ▪ Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes; ▪ Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; ▪ Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controle sobre a tarefa; ▪ Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; ▪ Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; ▪ Aumenta a capacidade de retenção do aluno; ▪ Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; ▪ Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; ▪ Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva; ▪ Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; ▪ Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros; ▪ Leva à produção de mais e melhores questões na aula; ▪ Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; ▪ Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; ▪ É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; ▪ É especialmente útil para o ensino da matemática; ▪ Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; ▪ Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; ▪ Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Quadro I – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Lopes e Silva, 2009, p. 50)

Para além da facilitação do desenvolvimento cognitivo, Andrade (2011, refere que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais e para a educação de valores e atitudes, essenciais para que se estabeleçam as relações humanas.

Fraille (1998, *cit in* Fontes & Freixo 2004), referem que as vantagens da aprendizagem cooperativa agrupam-se em duas categorias, as competências cognitivas e as competências atitudinais:

1. Vantagens da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas:

- ajuda a melhorar o aproveitamento escolar;
- desenvolvimento do pensamento crítico;
- obtenção e utilização de competências cognitivas superiores e de processos de pensamento de nível mais elevado;
- promove padrões de verbalização de qualidade, através da discussão gerada no grupo;
- promove o intercâmbio de informação.

2. Vantagens da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais:

- aumento da autoestima;
- aumento da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos no seio do grupo;
- aumento das expectativas futuras resultantes da valorização das capacidades e dos esforços apresentados;
- desenvolvimento da capacidade de comunicação e argumentação;
- desenvolvimento do respeito pelo outro, tendo por base a confiança, a cooperação, a solidariedade e empatia;
- desenvolvimento da responsabilidade perante o grupo e perante a sua própria aprendizagem;
- integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para além das vantagens referidas, os autores salientam ainda que, um ambiente cooperativo constitui uma iniciação para a integração numa sociedade democrática, pluralista e moderna, bem como para a promoção da autonomia dos alunos (Andrade, 2011).

Contudo, alguns autores apontam alguns inconvenientes desta metodologia. Fontes e Freixo (2004), consideram que na aprendizagem cooperativa podem surgir problemas relacionais entre os alunos, bem como dificuldades de coordenação dos grupos por parte do professor, sendo importante que os alunos dominem as competências sociais inerentes ao processo cooperativo e que os professores tenham uma maior preparação e motivação para implementarem esta estratégia. Para além disso, fatores como a idade dos alunos, os seus hábitos sociais e o interesse que demonstram por esta metodologia pode afetar o rendimento do grupo.

Lopes e Silva (2009), também referem que alguns autores consideram que os alunos podem valorizar mais o processo ou os procedimentos do que propriamente a aprendizagem, dando mais primazia às relações interpessoais. Por outro lado, alguns alunos podem tornar-se mais dependentes do “perito” do grupo e outros aprendem a “andar à pala dos outros”, tornando a aprendizagem passiva. Outros apontam como principais dificuldades na implementação da aprendizagem cooperativa os seguintes fatores: os alunos apresentarem ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes; os alunos manifestarem atitudes individuais de trabalho e aprendizagens marcantes e diferentes; o professor não ter formação nem motivação para a utilização desta metodologia e a falta de apoio, quer por parte dos professores de um conselho de turma, quer das próprias famílias, cujas preocupações se centram fundamentalmente na aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sociais e afetivas (Fontes & Freixo, 2004).

Finalmente, considerando os resultados positivos da aprendizagem cooperativa, demonstrados teórica e empiricamente, nomeadamente a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e o seu bem-estar psicológico e social (Bessa & Fontaine, 2002), consideramos que esta metodologia corresponde a uma das linhas de inovação educativa mais prometedora, que importa explorar no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, na aprendizagem cooperativa todos são responsáveis pela tarefa a realizar, ou seja, o desempenho de cada um tem efeitos individuais e coletivos. Os elementos do grupo devem reconhecer que juntos podem alcançar mais facilmente os objetivos propostos e que o grupo só terá sucesso se todos se empenharem. Esta metodologia de trabalho permite que os alunos aprendam mais e melhor, num ambiente de partilha de conhecimentos e entreajuda, onde os alunos, em conjunto, colmatam as dificuldades na compreensão das matérias em estudo. Não basta que o professor reúna alguns alunos em grupo, sem assentar as condições em que a atividade se deve desenvolver. A base da aprendizagem cooperativa é cooperar para aprender e aprender mais e melhor (Ribeiro, 2012).

V. Estudo Empírico

Em Portugal, “ (...) mais da metade dos alunos com NEEs não está a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades” (Correia, 2008b, p. 8).

CAPITULO V- ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

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

No contexto do recente debate da temática da inclusão pretendemos averiguar se os professores recorrem à aprendizagem cooperativa e à pedagogia diferenciada como estratégias de ensino-aprendizagem ou se mantêm resistentes à mudança, mantendo atitudes e estratégias conservadoras e segregadoras, ainda que possam apresentar discursos socialmente corretos.

De acordo com a revisão da literatura existente sobre esta temática, a aprendizagem cooperativa, é considerada “uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 10). O objetivo deste trabalho é averiguar se os professores da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz da Graciosa utilizam a pedagogia diferenciada e a aprendizagem cooperativa e se estas contribuíram para a inclusão/sucesso do aluno com NEE.

De acordo com os autores Jesus e Martins (2000), o ensino multinível requer que o professor conheça as necessidades e os estilos individuais dos alunos, bem assim como uma variedade de estratégias de ensino. Por estas razões podemos referir que são estas limitações que levam os professores à escassa utilização de novas estratégias de intervenção.

2. Objetivos

Objetivo geral: “Compreender se a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada utilizadas pelos professores na sala de aula influenciam o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais a frequentar o 1º, 2º, 3º ciclos do ensino Básico e Ensino Secundário.

Objetivos específicos:

- a) Perceber se o tipo de NEE influencia as estratégias utilizadas pelo professor;
- b) Analisar se o tipo de preparação específica dos professores influencia as estratégias utilizadas na sala de aula;
- c) Perceber se a experiência, o grau académico e a situação profissional influenciam as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na sala de aula.

3. Hipóteses

O levantamento de hipóteses num trabalho de investigação implica uma reorganização de todo o conhecimento adquirido, através de autores que se debruçaram sobre uma determinada temática e das suas publicações, mas também da atitude científica do investigador, que deve ser eminentemente crítica, e da sua capacidade de formular questões que permitam apontar para outros caminhos.

A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação e segundo Quivy e Campenhout (1992, p. 111), “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”, referindo ainda que qualquer hipótese “(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida (Idem p.120).”

Os estudos que utilizam o teste de hipóteses procuram, geralmente, explicar a natureza de certas relações (Tuckman, 2002). Esta é a razão pela qual este estudo também se baseia num método quantitativo, pois, uma abordagem qualitativa não suportaria o teste de hipóteses.

Através da formulação das hipóteses tentarei responder ao problema levantado pelo tema escolhido elaborando pré-soluções para o problema e tentando estabelecer relações causais entre as variáveis. Deste modo procurarei estabelecer uma consistência lógica, que exista verificabilidade, porém de uma forma simples e de acordo com alguns estudos existentes manter um apoio teórico, de modo a que o tema escolhido se revista da maior relevância possível.

Assim consideraram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese Geral:

A melhoria dos resultados dos alunos com necessidades educativas especiais está correlacionada com a utilização da aprendizagem cooperativa e pedagógica diferenciada utilizada pelos professores.

Hipótese Operacionais:

- O sucesso dos alunos com NEE está diretamente correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada;
- O grau académico dos professores está diretamente associado com o número de vezes que utiliza a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada;
- O número de horas de formação específica está diretamente correlacionado com o sucesso da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada.

4. Metodologia de Investigação

De acordo com Sousa (2005), defende ainda que não haverá métodos melhores entre si, mas sim métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido. Nesta parte do trabalho pretendemos definir alguns aspetos metodológicos a serem utilizados no decorrer da realização deste trabalho.

Relativamente à metodologia do trabalho, optaremos por uma investigação de cariz mista, com predominância na investigação quantitativa, usando inquéritos com perguntas fechadas e abertas para a recolha dos dados quantitativos e qualitativos, bem como, a entrevista, como métodos para a investigação. A investigação será realizada na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz da Graciosa do 1º, 2º, 3º ciclo do ensino Básico e secundário do ano letivo 2011/2012.

Este é um estudo de cariz descritivo, pois permite “ (...) estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213). Consiste num estudo não experimental, uma vez que não são manipuladas variáveis independentes para se observar o seu efeito numa ou mais variáveis dependentes.

Como foi mencionado anteriormente, foi utilizada uma metodologia mista, que se afasta da dicotomia existente entre a investigação qualitativa e quantitativa. Como refere Esteves (2006, p. 105):

“Pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los.”

Uma vez que a noção de realidade é socialmente construída, situada e configurada pelos valores sociais e culturais de quem a observa, aquando da tomada de decisão relativamente às opções metodológicas numa investigação, é necessário que se adote uma postura reflexiva no que se refere à adequação das mesmas face ao fenómeno alvo

de estudo, no sentido de se verificar se, de fato, produzem informação credível (Almeida, 2012).

O método de análise de estilo qualitativo tem como base fundamental o seu carácter interpretativo dos comportamentos e dos fenómenos sociais. Este trabalho é feito através da primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento. Um outro pressuposto fundamental é o de que o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro, tendo sempre em conta e respeitando as suas referências. Por último, o método qualitativo é também caracterizado pela existência de um interesse em se conhecer a maneira como os indivíduos interpretam e constroem o mundo à sua volta (Almeida & Freire, 2003).

É assim objetivo descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base os dados recolhidos nas transcrições das entrevistas e na análise documental e deve ser o mais rigorosa possível (Carmo, 1998) de modo a poderem analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan, 1994, p.48). Neste sentido, tal como o sugerido por Bogdan (1994), os investigadores qualitativos sublinham a importância dada ao significado. Empenhar-nos-emos assim, por nos certificarmos de que estamos a apreender as diferentes perspectivas de modo adequado. Há investigadores que conferem as suas interpretações com as dos informadores. Tal procedimento, apesar de ser contestado por alguns especialistas em investigação, revela que os investigadores qualitativos patenteiam uma grande preocupação pelo rigor da interpretação dos dados recolhidos na sua investigação. (Bogdan, 1994).

O objetivo de um trabalho de investigação passa, entre outros aspetos, pela produção de conhecimentos, sendo, para tal, fundamental a eleição do método adequado para a compreensão e descrição da realidade a estudar. Num trabalho de investigação, é necessário ter presente que não existem métodos exemplares, sejam eles de carácter qualitativo ou quantitativo (Fortin, 2003). Embora tenham uma natureza diferenciada, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra (Fortin, 2003). Nesta linha de pensamento, uma abordagem mista origina a complementaridade entre os dois métodos.

5. Amostra

No caso deste estudo a amostra foi constituído por 71 professores do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário da Escola Básica e Integrada da Santa Cruz da Graciosa do ano letivo 2011/2012.

5.1 Caracterização da amostra:

O gráfico 1, refere-se à formação inicial dos docentes em estudo.

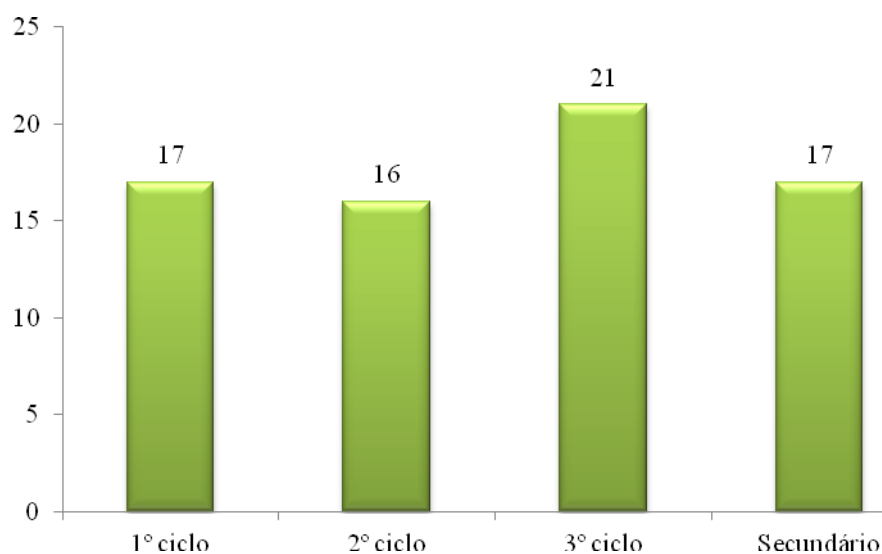


Gráfico 1 - Formação inicial

Em relação à formação inicial constata-se que 17 (23,9%) dos docentes são do 1º ciclo, 16 (22,5%) do 2º ciclo, 21 (29,6%) do 3º ciclo e 17 (23,9%) do ensino secundário.

Na Tabela 1, são apresentadas as estatísticas descritivas das idades dos docentes.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas da idade

	M	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Idade	38,3	39,0	27,0	55,0	8,3

Constata-se que a média etária é de $38,3 \pm 8,3$ anos, variando esta entre os 27 e os 55 anos.

Na tabela 2, apresenta-se a descrição dos anos de experiência dos docentes.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas da experiência docente

	M	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Anos de serviço	13,5	12,0	2,0	33,0	8,6
Anos de serviço nesta escola	8,2	5,0	1,0	31,0	8,3
Anos de experiência com alunos com NEE	4,4	3,0	0,0	16,0	4,8

Relativamente à experiência docente, observa-se que em média os docentes tinham $13,5 \pm 8,6$ anos de serviço, sendo o menor tempo de serviço 2 anos e o mais elevado 33 anos. Em termos de tempo de docência na escola atual, em média os docentes estavam há $8,2 \pm 8,3$ anos, variando este entre 1 e 31 anos e o tempo médio de experiência com alunos com NEE era $4,4 \pm 4,8$ anos, ocorrendo este tempo entre nenhum ano e os 16 anos.

Na tabela 3, descrevemos as características das turmas.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas da turma atual

	M	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Nº alunos da turma	19,2	22,0	0,0	24,0	5,7
Nº de alunos com NEE resultantes de deficiência	1,0	0,0	0,0	7,0	1,4

Constata-se que o número médio de alunos das turmas é de $19,2 \pm 5,7$, existindo docentes sem alunos com NEE e o máximo são 24 alunos numa turma. Relativamente ao número médio de alunos com NEE resultantes de deficiência, observa-se que em média existia $1,0 \pm 1,4$ aluno por turma com NEE, variando este número entre 0 e 7 alunos.

No gráfico 2, apresentamos o tipo de deficiência dos alunos.

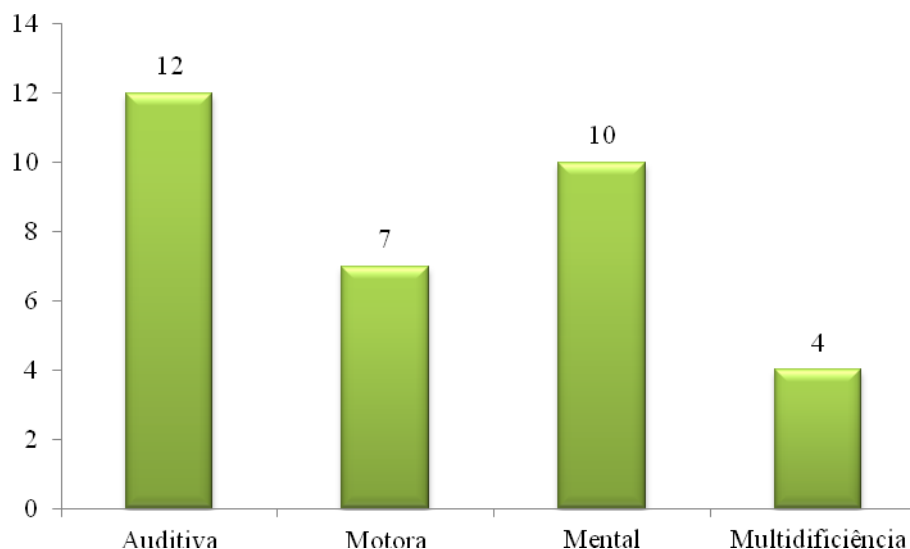


Gráfico 2 - Tipo de deficiências dos alunos da turma

Quanto ao tipo de deficiências, como se pode verificar a mais frequente é a deficiência auditiva (12), mental (10), seguindo-se a motora (7) e por fim a multidificiência (4).

5.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Por dados entende-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria prima à análise que vamos efetuar. “Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.” (Bogdan, 1994, p. 149). Assim, para a presente investigação recorreremos à entrevista semiestruturada e à consulta documental facultada pela secretaria do estabelecimento de ensino onde lecionam os participantes neste estudo.

O conjunto de dados que recolhemos, foi obtido através de inquérito por questionário. A escolha deste tipo de instrumento incidu no fato de através de respostas rápidas e fáceis de responder, recolher as opiniões que se pretendia, de forma autónoma e sem qualquer tipo de identificação para que o indivíduo se sinta livre para responder como achar necessário. A correta redação do questionário é fulcral para que seja bem recebido pelo inquirido dado que terá que ser apelativo para haver uma taxa alta de participação.

Boni e Quaresma (2005), sublinham algumas vantagens da utilização de um inquérito por questionário, salientando que:

“O questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Garante também uma maior liberdade das respostas em razão ao anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas”.

Os mesmos autores também fazem referência a algumas desvantagens sobre a utilização do inquérito por questionário, acentuando que a percentagem de retorno dos questionários enviados pelo correio geralmente é pequena e quando a devolução é tardia prejudica o andamento da pesquisa. Muitas vezes há um número grande de perguntas sem resposta. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente.

Definidos os critérios de aproximação e questionário, procedeu-se ao contacto com o Conselho Executivo da escola para obtenção da permissão para entrega dos questionários (Anexo 1). Assim, após o Conselho Executivo ter autorizado, seguiu-se a entrega dos questionários ao presidente do conselho executivo para este os encaminhar aos coordenadores de departamento dos docentes em estudo.

Para chegar ao questionário final, foi necessário aplicar um *Pré-Teste*, versão 1 do questionário (Anexo 2), cujo objetivo foi verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade.

Um pré-teste, segundo Fortin (2003), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. A dimensão da amostra para o pré-teste deve estar compreendida entre 10 e os 30 indivíduos. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos. Esta etapa é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2003).

Através dos resultados do *pré-teste* foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, a adequação das perguntas, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço. O questionário foi testado numa pequena amostra de respondentes (10 professores).

Com o pré-teste, verificamos que as perguntas eram claras, precisas e adequadas. Os professores consideraram os tópicos relevantes. Quanto ao tempo gasto este variou entre os quinze e os vinte minutos. Desta forma concluímos que não era necessário fazer alterações ao pré-teste, podendo este ser já o questionário definitivo.

Após a recolha de dados, efetuou-se a primeira análise aos questionários e posteriormente elaborou-se a base de dados, permitindo desta forma a codificação e preparação do tratamento estatístico.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram submetidos um tratamento estatístico através do programa IBM SPSS versão 22.0 SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Na caracterização global da amostra as variáveis numéricas são resumidas através da média (M), mediana, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da média \pm desvio padrão. Para as variáveis qualitativas recorre-se às frequências absolutas e relativas. Nos casos em que existiam dados em falta as frequências relativas foram determinadas para os casos válidos. Quando considerado pertinente recorreu-se à representação gráfica através de gráficos de barras.

Para a análise dos objetivos do estudo utilizou-se a estatística descritiva, o teste de Mann-Whitney para duas amostras independentes e o teste de independência do Qui-Quadrado. Neste último caso como se verificou a violação dos pressupostos para a utilização deste teste, recorreu-se à simulação de Monte Carlo. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

VI. Apresentação, análise e discussão dos resultados

“Depois da apresentação objetiva e concisa dos resultados, os autores devem finalmente refletir e dissertar sobre o seu significado.”
(Melo e Fonseca, 2008, p. 9)

CAPITULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Vamos agora proceder à discussão dos resultados, procurando relacionar os objectivos e hipóteses que definimos para o nosso estudo, com os resultados que obtivemos procurando comparar as nossas conclusões com as de outros investigadores. Este passo constitui uma etapa extremamente importante no trabalho, pois será nesta fase, que são comprovadas ou refutadas as hipóteses, mostrando-se deste modo, uma resposta para o problema em questão. Através da análise dos dados obtidos chegamos a conclusões de forma a clarificar a ambiguidade do problema que nos propusemos estudar.

Deste modo e para responder ao primeiro objetivo em que se pretende perceber se o tipo de NEE influencia as estratégias utilizadas pelo professor, formulamos e testamos uma hipótese de investigação:

Na hipótese um (H1) - *O sucesso dos alunos com NEE está diretamente correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada*, iniciou-se esta análise tendo por base as estratégias pedagógicas segundo o tipo de deficiências dos alunos da turma. Assim, na Tabela 4 apresentam-se os resultados referentes à utilização de estratégias pedagógicas segundo o tipo de deficiências dos alunos da turma.

Tabela 8 – Estratégias pedagógicas segundo o tipo de deficiências dos alunos da turma

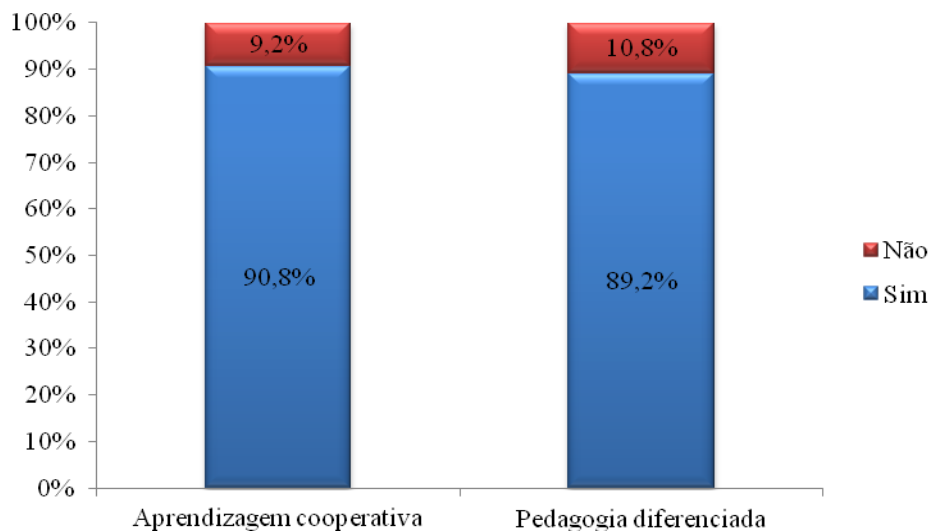
		Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa				χ^2	p ¹	Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada				χ^2	p ¹
		Sim		Não				Sim		Não			
		N	%	N	%			N	%	N	%		
Deficiências	Auditiva	10	34,5%	2	50,0%	2,33	0,602	9	34,6%	3	42,9%	1,42	0,783
	Motora	7	24,1%	0	0,0%			5	19,2%	2	28,6%		
	Mental	8	27,6%	2	50,0%			8	30,8%	2	28,6%		
	Multidificiência	4	13,8%	0	0,0%			4	15,4%	0	0,0%		

¹ Teste do Qui-Quadrado

Não se observa a existência de qualquer associação estatisticamente significativa ($p \geq .05$) entre o tipo de deficiência dos alunos e a utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e de pedagogia diferenciada.

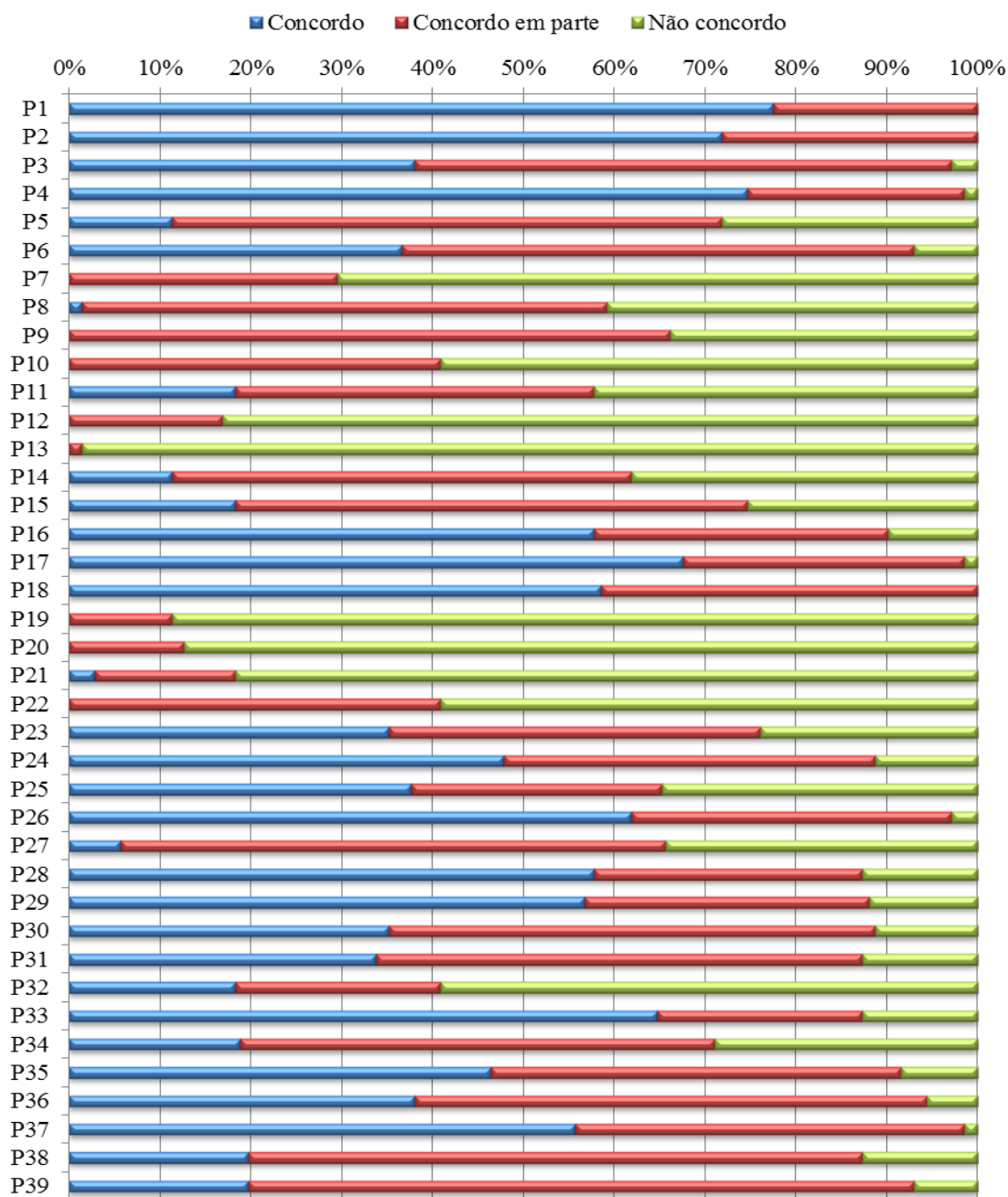
Para estes professores, a utilização da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada não está associada aos diferentes tipos de deficiência. No entanto podemos inferir que na sua maioria estes professores referem utilizar tais práticas tendo ou não alunos com NEE nas suas salas de aula uma vez que os docentes afirmam utilizar como estratégias pedagógicas a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada, sendo estas 90,8% e 89,2% respectivamente, conforme se pode visualizar no gráfico 3.

Gráfico 3 - Estratégias pedagógicas



Segundo os resultados obtidos, os professores parecem recorrer várias vezes a estratégias de aprendizagem cooperativa e à pedagogia diferenciada como ferramenta em sala de aula. No entanto e relativamente às opiniões dos docentes em relação aos 30 itens sobre os alunos com NEE podemos perceber de forma clara as discordâncias e concordâncias que os mesmos referem conforme se pode visualizar no gráfico 4 (no anexo 3 apresentam-se os resultados discriminados).

Gráfico 4- Opinião sobre os alunos com NEE



Ao analisar o gráfico pode assim observar-se que a proporção mais elevada de concordância foi obtida nos itens “*Todos os alunos sentem-se bem-vindos a esta escola*” (77,5%), “*Na escola não se fazem só aprendizagens académicas*” (74,6%), “*Todas as crianças são bem-vindas a esta escola*” (71,8%), “*Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa)* ” (67,6%),

“É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e actividades” (64,8%), *“A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais”* (62,0%), *“Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)”* (58,6%), *“As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos”* (57,7%), *“É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula”* (57,7%), *“As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica”* (56,7%) e *“A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos”* (55,7%).

Em termos de discordância, os itens com níveis mais elevados são *“Todos os alunos aprendem da mesma maneira”* (98,6%), *“O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula”* (88,7%), *“O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível”* (87,3%), *“O professor deve ensinar da mesma maneira para todos”* (83,1%), *“O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das actividades lectivas”* (81,7%), *“As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características”* (70,4%), *“As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma”* (59,2%), *“A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais”* (59,2%) e *“Não é possível desenvolver metodologias activas e interactivas na sala de aula”* (59,2%).

Analisando os resultados das respostas dos professores os mesmos, vão ao encontro da literatura apresentada, que salienta que este tipo de estratégias contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e para o bem-estar psicológico e social dos mesmos (Morgado & Silva, 1999; Lourenço, 2005; Silva, 2009; Rebelo, 2011).

Tais resultados remetem-nos também para o estudo de Ribeiro (2006), quando afirma que trabalhar em grupo pressupõe pois uma aprendizagem de modo a aumentar a coesão entre os membros do grupo, desenvolve-se um ambiente democrático, em que cada elemento sabe exatamente o que o grupo espera dele, aumenta a confiança e a segurança entre os seus membros, conseguindo assim maiores êxitos.

Pelo exposto parece-nos pertinente focar o estudo de Gonçalves e Trindade (2010), em que concluíram que perante as turmas heterogéneas os professores optam pelo apoio individualizado, como forma de garantir momentos de aprendizagem significativos. A

restante turma, em pequenos grupos trabalham no manual escolar e caderno da escola, ou, através de fichas de trabalho sistematizam os conteúdos e as competências adquiridas em aulas anteriores.

Continuando nesta linha de interpretação e fazendo um paralelismo com os nossos resultados Milheiro (2013), apresenta um estudo realizado nos Estados Unidos da América, onde se verificou que dos 93% dos professores das escolas, que entraram no estudo, utilizavam a aprendizagem cooperativa nas suas aulas de uma forma regular, de modo a alcançarem bons resultados académicos e sociais com os seus alunos.

Relativamente aos resultados obtidos nos termos da discordância podemos aqui focar os estudos que nos reenviam para a importância das escolas em terem propostas inclusivas devendo reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, de modo a assegurar uma educação de qualidade (Avramidis & Norwich, 2002; Paiva, 2012).

Na Tabela 5, visualizam-se os resultados alusivos à associação do número de alunos na turma e do número de alunos com NEE resultantes de deficiência com a utilização de estratégias pedagógicas como a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada. Não se constata qualquer associação com significância estatística ($p \geq .05$), entre o número de alunos na turma e a utilização das estratégias pedagógicas, bem como entre o número de alunos com NEE resultantes de deficiência e a utilização de aprendizagem cooperativa e de pedagogia diferenciada, pelo que não se valida a hipótese.

Tabela 5 – Turma atual segundo as estratégias pedagógicas

	Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa				U	p ¹	Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada				U	p ¹
	Sim		Não				Sim		Não			
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP		
Nº alunos da turma	19,8	4,6	20,7	2,2	142,5	0,901	20,1	4,2	18,7	6,3	124,0	0,524
Nº de alunos com NEE resultantes de deficiência	1,0	1,4	1,5	0,7	27,5	0,354	0,9	1,4	1,7	1,0	69,0	0,082

¹ Teste de Mann-Whitney

Tendo por base estes resultados não se constata qualquer associação entre o número de alunos na turma e o número de alunos com NEE com a utilização de aprendizagem cooperativa e de pedagogia diferenciada. O estudo de César (2003), defende que só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá a vir concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação, garantindo o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola de todos e para todos, situação não verificada nos nossos resultados o que nos leva a reconsiderar as palavras de Lourenço (2005), quando sublinha que se os professores falam para a turma considerando que todos os alunos são alunos médios, os indicadores da sua atuação pedagógica será um indicador de fracasso.

Para responder ao segundo objetivo onde se pretende analisar se o tipo de preparação específica dos professores influencia as estratégias utilizadas na sala de aula, desenvolvemos e aferimos uma hipótese de investigação:

Na hipótese um (H2) – *O grau académico dos professores está diretamente associado com o número de vezes que utiliza a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada*, iniciou-se esta análise tendo por base o grau académico dos professores e a utilização da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada, conforme se pode observar na tabela 6.

Tabela 6 – Estratégias pedagógicas segundo a formação inicial

	Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa				χ^2	p ¹	Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada				χ^2	p ¹	
	Sim		Não				Sim		Não				
	N	%	N	%			N	%	N	%			
Formação Inicial	1º ciclo	14	23,7%	3	50,0%	3,31	0,453	17	29,3%	0	0,0%	5,37	0,126
	2º ciclo	16	27,1%	0	0,0%			15	25,9%	1	14,3%		
	3º ciclo	15	25,4%	2	33,3%			13	22,4%	4	57,1%		
	Secundário	14	23,7%	1	16,7%			13	22,4%	2	28,6%		

¹ Teste do Qui-Quadrado

Quanto à associação da formação inicial com a utilização de estratégias pedagógicas como a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada não se observa qualquer

associação com significância estatística ($p \geq .05$) entre a formação inicial e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas, pelo que se não valida a hipótese.

Os nossos resultados vão ao encontro das palavras proferidas por Holloway (*cit. in* Morgado 2003), quando defende que para um desenvolvimento eficaz e mais consistente de práticas pedagógicas diferenciadas é necessário: (i) que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado; (ii) que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor, recorrendo a trabalho cooperado e regulado por elementos mais experientes.

Também neste âmbito concordamos com Machado (2012), quando foca que a formação dos professores é determinante para o progresso académico dos alunos e para a implementação da educação inclusiva. No entanto, muitos modelos de formação não tratam as estratégias indicadas para promover essa mesma educação.

Analisando os resultados sobre as opiniões que os professores têm relativamente a alunos com NEE destaca-se um item em comum relativo à importância dada à formação sendo que no nível da concordância “55, 7%, referem que “ *a preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos*” e no nível da discordância 59,2% salientam que *a formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais*” (59,2%). Neste âmbito tais resultados estão de acordo com o que nos refere Mendes (2004, p 227), quando salienta que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Monteiro (2000), num estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das percepções dos professores face à formação necessária para tornar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais uma realidade, concluiu que eles parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, situação idêntica encontrada no nosso estudo.

Também estamos de acordo com Morgado (2003), quando nos transmite que os educadores e professores referem que a sua formação inicial não os prepara para responder adequadamente a grupos heterogêneos, sendo necessário haver uma formação permanente, em que seja possível refletir sobre as experiências em conjunto com os colegas, estas conclusões parecem corroborar os nossos resultados uma vez que não se observa qualquer associação entre a formação inicial e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas,

Os resultados permitem igualmente constatar que para os docentes a formação inicial é insuficiente para responder adequadamente às necessidades individuais, pelo que a formação contínua e especializada, em particular na área das novas metodologias na sala de aula, é importante para responder às necessidades individuais.

A mesma opinião é apresentada por vários autores nomeadamente, Rodrigues (2001) Ferreira (2012), Machado (2012), quando defendem que a formação contínua é de extrema importância no âmbito da educação inclusiva, e o educador ao iniciar a sua prática pedagógica deve permanecer em constante aprendizagem, isto é, deve dar continuidade à sua formação inicial como forma de estar atualizado, adquirir novos conhecimentos e crescer a nível pessoal e profissional.

Tendo ainda em linha de conta os nossos resultados (83,1%), dos professores não concordam com a questão “*O professor deve ensinar da mesma maneira para todos*”. Diversos autores corroboram este resultado, nomeadamente quando salientam que educação deve ser vista como um sistema democrático, coletivo e cooperativo (Cochito, 2004). Isto é:

“trata-se de substituir uma escola criada à imagem da fábrica por uma outra, inclusiva e capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos, ao invés de simples produtores-consumidores” (Bessa e Fontaine, 2002: 143).

Nesta sequência Botelho (2012), assume que todos aprendemos de maneira diferente, então também é verdade que nos apropriamos do conhecimento de forma diferente. Com efeito, a diferença atribui um significado mais subjetivo à aprendizagem, porque retira uniformidade aos comportamentos e favorece a diversidade de respostas, pois a

forma como se aprende depende da pessoa, do contexto e da maneira que cada um utiliza para o fazer.

Estes resultados, poderão estar também associados ao estudo apresentado por Trindade e Gonçalves (2010), quando mencionam que, os professores anseiam por chegar a todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e àqueles que embora sejam autónomos na execução das atividades propostas, necessitam de uma “verificação ou controlo”. Como tal, o professor deve tentar “ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las.

Tendo como referência que, 81,7 % dos professores não concordam que “*O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas*” (aprendizagem cooperativa), situamo-nos nos estudos de Joaniquet (2004), e Ribeiro (2006) quando consideram que a Aprendizagem Cooperativa se baseia numa estrutura organizativa que potencia a responsabilidade individual e a responsabilidade grupal mediante a interação de alunos com diferentes capacidades e a intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora do professor. Entendendo-se também que a cooperação entre os alunos permite ainda, a criação de ideias e soluções novas levando a uma transformação mais significativa do que se está a aprender (Johnson; Johnson & Smith, 1997).

No que se refere a alunos com NEE na sala de aula 70,4% dos inquiridos, não concordam que “*As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características*”. Os nossos resultados estão em conformidade com Botelho (2012), quando refere que o termo NEE surge de uma progressiva reflexão da problemática social e educacional e implica uma viragem na perspetiva das crianças “diferentes”. Estamos também de acordo com os estudos que sublinham que desde cedo as crianças, convivem com a diferença, desenvolvem valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito. Perante isto torna-se urgente que a escola se prepare para a diferença, conseguindo assim alcançar uma escola para todos e que responde à diversidade que cada vez mais a caracteriza (Serrano, 2005; Botelho, 2012; Paiva 2012).

Em relação à questão “*Não é possível desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula*”, 59,2% dos professores não concordam. Para os inquiridos, é importante

ênfatisar que a escola inclusiva fomenta a aprendizagem cooperativa que por sua vez potencia o desenvolvimento das competências básicas dos alunos, corroborando com o estudo de Rodrigues (2011), que defende que estas competências só se desenvolvem num ambiente colaborativo e não em ambientes individualistas. Se os alunos tiverem a oportunidade de trabalhar juntos, interagir, partilhar aprendizagens dentro da sala de aula praticam e aprendem a desenvolver as suas próprias aprendizagens de forma sistemática e transferi-las para a sociedade, sendo que para que tal aconteça seja necessário desenvolver metodologias ativas e interativas na sala de aula. Nesta linha de interpretação, os nossos resultados também estão em concordância com o estudo de Pimentel (2011), pois reforça que é na observação permanente e na avaliação contínua das aprendizagens que o professor determina a sua prática de diferenciação pedagógica.

Relativamente às tarefas escolares os nossos resultados referem que 59,2%, dos professores discordam que “*As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma*”. Tais afirmações vão ao encontro do estudo de Moreira (2004), que defende que as práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos. Tais resultados remetem-nos também para os autores que referem que numa situação cooperativa, ao interagirem em grupo, os alunos promovem o êxito dos seus companheiros e adquirem uma visão mais ampla e realista das suas próprias competências e das dos seus colegas (Pujolàs, 2004; 2008; Fontes e Freixo, 2004; Lopes e Silva, 2009).

Quando os professores referem que “*Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)*” (58,6%), “*As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos*” (57,7%), “*É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula*” (57,7%), “*As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica*” (56,7%), tais resultados, levam-nos a considerar a teoria de Vygotsky (1998a, 1998b, 2001), quando defende que a aquisição de processos cognitivos superiores resulta das atividades sociais, nas quais cada individuo participa. Nesta perspectiva, a instrução permite que se estabeleça uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, indo ao encontro do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

De focar também os estudos que referem a importância do professor na utilização de pedagogias diferenciadas uma vez que este desempenha um papel importantíssimo na implementação da aprendizagem, e na inclusão, sendo um agente facilitador, modelador e agente de transmissão e ensino de competências sociais, cognitivas e interpessoais (Ainscow, 1993, 1995, 1998, 2006; Gaspar, 1999; Diaz-Aguado, 2000; Ainscow & César, 2006; Ribeiro, 2006).

Relativamente à aprendizagem cooperativa Ferreira (2011) refere que, trabalhar em grupo pressupõe uma aprendizagem de modo a aumentar a coesão entre os membros do grupo. Os grupos que revelem um ambiente democrático, em que cada elemento sabe exatamente o que o grupo espera dele, aumentam a confiança e a segurança entre os seus membros, conseguindo assim maiores êxitos. Os nossos resultados estão em consonância com o exposto quando 67,6%, dos professores referem que *“Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa). A autora acima referida, diz que se verifica hoje, uma crescente diversidade de necessidades por parte dos alunos. Devido a mudanças de ordem demográfica, familiar e social, os alunos revelam uma crescente diversidade de capacidades, de níveis de maturidade social e emocional, de origens culturais, raciais e étnicas, de experiências e de interesses, sendo que as crianças com NEE representam apenas um dos muitos tipos de diversidades que se podem encontrar nas salas de aulas.*

Relativamente ao trabalho de grupo salientamos os resultados às questões propostas quando podemos observar que (98,6%), dos professores *“não concordam que todos os alunos aprendem da mesma maneira”*; *“que o trabalho de grupo não é viável na sala da aula (88,7,%)”*, e que *“O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível” (87,3%)*. Estes resultados estão de acordo com Milheiro (2013), quando refere que cada elemento sabe que as suas falhas poderão dar origem a piores resultados no grupo e, se existir espírito de grupo, cada um tentará dar o seu melhor e ajudar os restantes elementos a darem também o seu melhor. No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas, os docentes aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros e a avaliar a sua própria

aprendizagem. Também o estudo de Bessa e Fontaine (2002), referem que a aprendizagem cooperativa pode surgir como uma solução pedagógica perante necessidades da sociedade contemporânea. O interesse por este tipo de aprendizagem é concomitante com a crise da sociedade moderna e do paradigma dominante de ensino, o qual reproduz a diferenciação social e formata os indivíduos à medida dos interesses de produção.

Para responder ao terceiro objetivo em que se pretende perceber se a experiência, o grau académico e a situação profissional influenciam as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na sala de aula, desenvolvemos e aferimos uma hipótese de investigação:

Na hipótese um (H3) – *O número de horas de formação específica está diretamente correlacionado com o sucesso da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada*, para esta análise foram tidas em conta as estratégias pedagógicas segundo o número de horas de formação específica, conforme se pode observar na tabela7.

Tabela 7 – Experiência segundo as estratégias pedagógicas

	Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa				U	p ¹	Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada				U	p ¹
	Sim		Não				Sim		Não			
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP		
Anos de serviço	13,3	9,0	15,7	4,1	121,0	0,203	12,8	8,4	18,9	9,9	124,0	0,094
Anos de serviço nesta escola	7,7	8,5	12,0	9,1	82,5	0,097	8,0	8,8	9,8	6,8	93,0	0,407
Anos de experiência com alunos com NEE	4,5	4,9	5,3	3,8	73,0	0,714	4,2	4,7	7,0	5,2	63,0	0,066

¹ Teste de Mann-Whitney

Em termos de associação da utilização da aprendizagem cooperativa e de pedagogia diferenciada com os tempos de serviço, de serviço nesta escola e de experiência com alunos com NEE não se observa qualquer associação com significância estatística ($p \geq .05$) entre qualquer dos tempos e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas.

Relativamente aos nossos resultados estes contradizem os estudos que nos referem haver uma associação em relação ao tempo de serviço, horas de formação e influencia na utilização de estratégias pedagógicas, como a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada (Field, 1980, *cit. in* Nóvoa,1992; Leyser; Kapperman, e Keller, 1994).

No entanto poderemos considerar o estudo de com Leitão (2007), quando verificou que os professores do ensino regular efetivos são menos tolerantes a lidarem com alunos com NEE e resistem mais à colocação destes alunos nas suas salas. Os docentes argumentam que educar estes alunos requer mais tempo, trabalho e atenção e, para além disso, “não acreditam que as necessidades académicas e sociais da maioria dos alunos com deficiências possam ser melhor encontradas em classes do ensino regular” (p. 196).

A Tabela 8 apresenta os resultados alusivos à associação da idade com a utilização de estratégias pedagógicas como a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada. Constata-se que não existe qualquer associação estatisticamente significativa ($p \geq .05$) entre a idade e a utilização de ambas as estratégias pedagógicas, pelo que não se valida a hipótese.

Tabela 8 – Idade segundo as estratégias pedagógicas

	Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa				U	p ¹	Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada				U	p ¹
	Sim		Não				Sim		Não			
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP		
Idade	37,9	8,4	41,5	4,2	110,0	0,128	37,7	7,9	42,9	9,1	130,5	0,124

¹ Teste de Mann-Whitney

Através dos resultados obtidos, pode-se afirmar que não existe relação entre a idade e a utilização de estratégias pedagógicas. Se pensarmos que a idade está associada à experiência e à formação, este resultado é antagónico à perspectiva de Porter (1997) quando salienta que o reconhecimento da importância da formação do professor completa-se, assim, com uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa.

Em suma, a prática pedagógica exige uma mudança de atitudes e de vontades no que concerne à filosofia educacional. É necessário facultar diferentes níveis de formação aos professores, proporcionar uma visão do ensino, onde a educação especial tem um papel

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

importante na valorização das capacidades dos alunos, na diversificação e na adequação de estratégias e atividades, assim como um novo modo de trabalhar mais envolvente e cooperativo (Pereira, 2012)

CONCLUSÃO

Neste momento final pretende-se acrescentar algumas reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas, assim como retirar possíveis conclusões, de acordo com o nosso objetivo e as questões estabelecidas no início deste trabalho. Pretendemos, ainda analisar as implicações que este estudo poderá ter para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, para a nossa formação e para outros estudantes e professores que demonstrem algum interesse por estas metodologias.

A conclusão de um trabalho, qualquer que seja o seu âmbito, é um pretexto para uma reflexão sobre o percurso investigativo. Na origem temos uma série de questões para as quais pretendemos obter resposta, no seu término, a confirmação ou infirmação dos construtos que fomos construindo à medida que o trabalho se foi estruturando. Tudo o que se constrói tem de ser fundamentado, foi através da revisão da literatura que se foi construindo o suporte referencial que deu corpo à investigação que se levou a cabo.

Os resultados desta investigação, permitem-nos retirar conclusões acerca da influência, impacto e sucesso da aprendizagem cooperativa e da pedagogia diferenciada utilizada pelos professores em sala de aula. Tal como temos vindo a evidenciar ao longo do estudo, a dinâmica/práticas pedagógicas que o professor explora e imprime assume um papel essencial na formação dos alunos ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo que, desejavelmente, as suas atitudes devem fundamentar-se na promoção de um modelo inclusivo e no sucesso ensino-aprendizagem.

Como principais conclusões deste estudo podemos salientar que:

- Os docentes expõem que as suas turmas são usualmente divididas em grupos para realizarem trabalho de grupo, apesar da diferença dos níveis entre as crianças. Segundo os inquiridos a diversificação de estratégias e actividades, a utilização de metodologias ativas e interativas ajuda a responder às necessidades individuais contribuindo para o sucesso dos alunos.

- Com base nos resultados não se observa a existência de associação entre o tipo de deficiência dos alunos e a utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e de pedagogia diferenciada.

- Os docentes são da opinião que a formação inicial é insuficiente para responder com adequação às necessidades individuais dos alunos com NEE, pelo que a formação contínua e especializada, sobretudo relativa às novas metodologias na sala de aula, é necessária para responder às carências individuais.

- Em termos de características dos docentes, como a idade, a experiência, a formação inicial e as características da turma não se observou qualquer influência significativa na utilização de estratégias pedagógicas como a aprendizagem cooperativa e a pedagogia diferenciada.

Tendo em conta o referido parece ser pertinente salientar que para a nossa formação, este trabalho tornou-se uma mais-valia. Despertou a nossa atenção para a riqueza e diversidade de estratégias de ensino, que vão muito além daquilo que tradicionalmente ainda se faz nas escolas. E, numa altura em que a educação passa por algumas dificuldades e insucessos, reforçando a dimensão social podemos reforçar o interesse e gosto pela aprendizagem daqueles que verdadeiramente importam: os alunos, os cidadãos do amanhã.

Este estudo permitiu, perceber que é urgente promover a consciencialização dos professores para a implementação da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada na escola, em todas as disciplinas, e em todos os níveis de ensino e de preferência o mais cedo possível. Para isso, os professores têm de ser preparados para conseguir desenvolver o seu papel, para que desta forma se recorra mais aos métodos de aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada.

A todos aqueles que tenham interesse por estas metodologias, esperamos que possam ver neste trabalho um ponto de partida para quererem fazer mais e melhor. Reconhecendo que tanto a aprendizagem cooperativa como a pedagogia diferenciada são metodologias que exigem muito de nós, reconhecemos também que esta nos pode

levar a conhecer melhor as características e necessidades das crianças e a explorar as suas potencialidades, contribuindo para o sucesso de ensino-aprendizagem e para a inclusão das mesmas.

Com esta investigação pretendeu-se contribuir para que os professores reconheçam a importância da promoção de estratégias pedagógicas que criem um ambiente mais estimulador. Assim, assumindo um papel mais ativo, ao trabalharem em cooperação com os seus pares, os alunos podem desenvolver e dominar competências cognitivas e competências sociais que favoreçam o seu desenvolvimento integral, ao contrário de um ensino transmissivo em que o aluno desempenha um papel mais passivo no processo de aprendizagem, refletindo-se muitas vezes na desmotivação e no insucesso escolar.

Ambiciona-se também contribuir para que os professores reflitam na sua atuação pedagógica, ponderando a implementação da aprendizagem cooperativo e pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula. Desta forma, espera-se que este trabalho possa auxiliar todos aqueles que pretendam promover com os seus alunos a aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada.

Limitações do Estudo

Uma das limitações deste estudo está relacionada com a seleção da amostra. Este estudo incidu sobre as conceções e práticas de um grupo de professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino regular sobre o sucesso ensino-aprendizagem da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada quando utilizadas pelo professor em sala de aula.

Uma das limitações sentidas neste estudo prende-se com o facto de, ao solicitar-se a estes profissionais que se pronunciassem sobre a sua própria prática pedagógica em sala de aula, poder dar origem a algum grau de incómodo relativamente à qualidade da mesma, o que se revela inibitório para uma apreciação plena sobre o seu trabalho e sobre a forma como se sentem nesse desempenho.

Outro problema que se nos colocou prendeu-se com o facto de as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais serem muito diversas o que influenciou, claramente, a opinião que os professores têm sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Sugestões para futuras investigações

Para efeitos de investigação em estudos posteriores, consideram-se algumas sugestões que poderão contribuir para enriquecer e complementar o presente estudo. Assim, destacamos:

- a) o desenvolvimento de uma investigação que permitisse comparar duas turmas, uma em que as aulas decorreriam em ambiente cooperativo, e outra em que seria implementado o ensino tradicional para que desta forma possamos encontrar vantagens/desvantagens de cada uma das referidas metodologias e refletir sobre as suas potencialidades de utilização;
- b) o desenvolvimento de uma investigação que permitisse comparar duas turmas, uma em que seria utilizada a pedagogia diferenciada e outra em que seria implementado o ensino tradicional para que desta forma possamos encontrar vantagens/desvantagens de cada uma das referidas metodologias e refletir sobre as suas potencialidades de utilização;
- c) que se faça uma observação direta do trabalho realizado em ambas as turmas, através do recurso a aulas assistidas para que se ajude a diagnosticar precocemente e a colmatar possíveis limitações e/ou dificuldades;

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1993). Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. In R. Slee, (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Keynote address presented at the International Special Education Congress. Birmingham, England, 10-13 April 1995. Disponível em <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/making_it_happen.doc>. Consultado em 15 novembro, 2014.

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

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 231-238.

Ainscow, M. (2008). Garantir que cada aluno é importante: a melhora da equidade dentro dos sistemas de educação. In: J. Gairín & S. Antúnez (Eds.). *Organizações educativas ao serviço da sociedade*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 261-282.

Ainscow, M. (2009) Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco; p. 11-24.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em Língua Portuguesa. Um estudo de caso*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus.

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa: Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

Astolfi, J.P. (1992-1995). *L'école pour apprendre*, Paris: ESF Editeur.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority. *Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

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

Azinhiera, A. (2011). *A Aprendizagem Cooperativa como estratégia de inclusão no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Lisboa.

Berrocal, P. F. e Zabal, M. A (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI. Editores S.A.

Bessa, N. e Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boleiro, S. (2012). *Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Boni, V. e Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Em Tese - Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2 (nº1 (3)), pp. 68-80.

Botelho, A. (2012). *A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa

Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, Revue française de pédagogie, nº3, 325-347.

Branco, J. (2012). *Insucesso escolar e autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)*. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis. Braga. Nº 48.

Camacho, R. (2010). *Insucesso escolar*. Universidade da Madeira.

Camisão, I. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Minho: Tese apresentada à Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

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

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

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

Cochito, M. I. (2004) *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa, Disponível em: <http://www.entreculturas.pt/DiartioDe=Bordo.aspx?to=213>

Chousa, M., M., N. (2012). *Sala de aula inclusiva- práticas de diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Coelho, A. M. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Portugal.

Coelho, M. F. (2012), "*La formación y actitudes de profesores de enseññza básica ante la inclusión de los alumnos con NEE en el aula*", Universidad de Extremadura
Disponível em:
http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho_+2012_imprimir1.pdf/394161094/TESE%20FINAL%20junho_%202012_imprimir1.pdf

Colôa, J. (2014). *Avaliação para as Aprendizagens de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo do Ensino Básico: da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade*. Tese de doutoramento Universidade Nova de Lisboa.

Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12137/1/ulsd068993_td_Joaquim_Dias.pdf

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

Correia, A. (1994). *Estratégia nas federações: Emergência de uma necessidade*. *Ludens*, 14 (2), 19-26.

Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1994). *Impacto dos programas de intervenção precoce na criança e na família*. Revista Portuguesa de Educação, 7(3), 85-93.

Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp 17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia Para educadores e Professores*. Porto.

Correia, L. M. (2005) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B., et alli, (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

Cruz, S. (2012). *Alunos com Dificuldades Educativas Especiais – Dificuldades Sentidas pelos professores de Educação Especial*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Cunha, M. V. (1998). *John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes.

Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

Declaração de Dakar. Educação para Todos - 2000
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/UNESCO-Organização-das-Nações-Unidas-para-a-Educação-Ciência-e-Cultura/>

Dias, C.; Rodrigues, L. e Correia, M. (2001). *Como clarificar as práticas de avaliação*. Disponível em http://www.cfpa.pt/cfppa/a03_2001/a3_2.pdf.

Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Duarte, B. J. (2004). *Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico*, uma reflexão sobre duas obras de referência. Acedido em 13/05/15 em:

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04_Duarte.pdf?sequence%20e=1

Duarte, J. B. (2005). *Resenã da “Faire L'école, faire la Classe”* de Philippe.

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar in J. Torrego e A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, 21-45. Madrid: Alianza Editorial.

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

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*: Edições Afrontamento.

Ferreira, I. M. A. (2011) *Construindo pontes para a inclusão: um projeto de ensino/aprendizagem cooperativa*. Universidade Lusófona. Mestrado em ciências da educação - educação especial: domínio cognitivo e motor. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4125?show=full>.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editores (3ª edição).

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Frias, S. (2013). *Perspetivas dos Encarregados de Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre a Inclusão e a Escola no Percorso Escolar dos seus Educandos*. Porto: Tese de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.

Freitas, L. e Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Freixo, S. C. O. (2003). *A aprendizagem cooperativa e o sucesso na educação em ciências*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gillies, R. (2007). *Cooperative Learning – integrating theory and practice*. The University of Queensland. California: Sage Publications, Inc.

Gomes, H., A., R. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação Lisboa. Lisboa.

Gonçalves, E. J. A. e Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. Comunicação apresentada na Universidade Lusófona do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>

González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. Em L. Correia (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Hoz, V. G. (1970). *Educación Personalizada*. Valladolid: Miñon.

Jesus, S. N. & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: ASA Editores.

Joaniquet, P. S. (2004) Tutoría entre Iguales: El Aprendizage cooperativo, una competencia básica, *Aula*, nº 132, 76-77

Johnson, D. e Johnson, R. e Smith, K. (1997). *El Aprendizage Cooperativo Regresa a la Universidad: Qué Evidencia Existe De Que Funciona?*; Universidad de Minesota.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta analysis*. Disponível em <http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf>

Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Em A. Estrela e J. Ferreira (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Ramo de Necessidades Educativas Especiais, apresentada à Universidade dos Açores.

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

Leyser, Y., Kapperman, G., e Keller, R.(1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, pp. 1-15.

Lima-Rodrigues, L. et al. (2007) *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*”, Lisboa, FEEI.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Lopes, V. (2010). *(In) Sucesso Escolar – Quais os anos de escolaridade mais problemáticos?* Estudo de Caso. Vila Real. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Miranda, Guilhermina e Bahia, Sara (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 141-165. Lisboa: Relógio de Água.

Machado, N. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Jardim de Infância*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.

Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Madureira, I. (2005). *Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais*. In: *Sim-Sim (Coord.). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27- 46.

Marchesi, Á. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, p.93-108.

Marchesi, A. (2004). *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 1, pp. 17-20). Porto Alegre: Artmed.

Martinho, B. (2007). *O insucesso Escolar numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado*. Dissertação de Mestrado em Supervisão, Universidade do Algarve.

Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky*. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf.

Marreiros, A., Fonseca, J. e Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista de Educação*, 10 (2), 99-115.

Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mendes, E. G. (2004). *Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: Mendes, E.G; Almeida, M. A; Williams, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230.

Menezes, A.; Kalhil, J. e Oliveira, N. (2007). *A Pedagogia Diferenciada Influenciando a Inclusão e o Sucesso no Processo Ensino-Aprendizagem*. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp161.htm>

Ministério da Educação, (2007) *Declaração de Lisboa*, Lisboa. Disponível em http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf

Miranda, C. (2010). *Causas de (IN)Sucesso Escolar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Ato Douro.

Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre Docentes- um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Monteiro, M. I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Braga: Universidade do Minho.

Monteiro, R. P. S. (2012). *Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaonteiro2012.pdf>

Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Coleção Crescer a brincar. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. e Silva, J. (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 127-142. http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j_2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2009). *Educação Inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Atas do X congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*”, in Estrela, A. e Ferreira, I. (Eds.). Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 79-110.

Nunes, R. (2010). *Trabalho Cooperativo e a Aprendizagem do Português Língua Não Materna. Tese de Mestrado*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto da Educação. Lisboa.

Pais, L., P. (2012). *Inclusão e Práticas de Diferenciação Curricular nos Cursos de Educação e Formação*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz.

Paulino, P. (2013). *Todos diferentes, todos iguais – estratégias de diferenciação pedagógica em ensino do Espanhol Língua Estrangeira*. Minho: Universidade do Minho- Instituto de Educação.

Pereira, M. (2012). *O trabalho de cooperação entre professores titulares de turma e docentes de educação especial como fator de qualidade na inclusão de crianças com dificuldades intelectuais*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação. Beja.

Perrenoud, P. (2000) *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. São Paulo: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2010). *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares*. Revista Educação Inclusiva, Suplemento, Vol. 1, n° 1.

Pimentel, A., C., S. (2011). *Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa.

Pinto, N. (2011). *Atitudes de pais e professores perante a inclusão*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: IIE.

Przesmychi, H. (2000). *La pedagogía de contrato: El contrato didáctico en la educación*. Graó. Barcelona.

Pujolás, M. P. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo. Consultado no dia 5 de outubro de 2014 em: <http://www.octaedro.com/pdf/10062.pdf>

Pujolàs, P. (2008). *9 ideias chave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editora GRAÓ. Consultado no dia 5 de outubro de 2014 em: http://books.google.pt/books?id=Ac6_gQSLJDYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Qin, Z., Johnson, D.W. e Johnson, R. T. (1995) Cooperative versus competitive efforts and problem solving, *Review of Educational Research*, 65(2): 129-143.

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

Ramos, R. C. C. (2008). A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – o método STAD. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Rebelo, J. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercussões Educativas*. In A. Matos, et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.

Rebelo, M. (2011). *Conceções e práticas dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com NEE*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa: uma Estratégia para Aquisição de algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. [<http://repositório.utad.pt/handle/10348/35>]

Ribeiro, V.P.Q. (2012). *A Aprendizagem Cooperativa no Ensino da Ciências Naturais e da Biologia e da Geologia: percepções dos alunos e efeito no seu rendimento escolar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

Rief, S. F. & Heimburge, J. A.(2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora

Roazzi, A. e Almeida, L. (1988). *Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? In, Revista Portuguesa de Educação, 1 (2)*. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, pp. 53-60.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

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

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e Educação*. São Paulo, Summus Editorial, pp. 229-318.

Rodrigues, D., et alli, (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, P., B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança.

Roldão, M. (2000). *O currículo Escolar da uniformidade à contextualização- campos e níveis de decisão curricular*, Revista de Educação, Vol IX, nº 1, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão: Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.

Sammons, P. e Bakkum, L. (2011) Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3).

Sanches, M. F. C. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista de Educação*, 4, 31-42.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora. (Col. Educação).

Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.

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

Serra, A. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa*. Universidade Aberta: Lisboa.

Serrano, J.M. M. (2005). Percursos e práticas para uma escola inclusiva. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Simeonsson, R., et alii, (2010) *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. (2009), *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*; Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 135-153.

Silva, A. (2012). *Inclusão de Alunos com NEE (Mutismo Seletivo) nas Aulas Regulares de Língua Estrangeira – Espanhol*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto

Sousa, F. (2005). *Políticas educativas e curriculares face à diferença: virtudes e limitações de uma abordagem categorial* In Estrela, A. Mendes, P. Chouriço, J.C. (Orgs.). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Editora SPCE, pp. 29-36.

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

Tomlinson, C. A. e Allan S. D. (2001). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Trujillo, F. S. e Ariza, M. A. P. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Grupo Editorial Universitario. Disponível em http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf.

Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição), Lisboa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

Valadares, J. A. e Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Vygotsky, L. S. (1998a). *Pensamento e Linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998b). *A Formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock Report 'Special educational needs' (1978), Disponível em: www.educationengland.org.uk/documents/warnock/

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-123). Lisboa: Porto Editora

Yániz, C. e Villardon, L. (2003) Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos estilos de aprendizagem. *III Jornadas sobre Aprendizagem cooperativa*. UPC. Barcelona.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Panejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. (3.ª Edição).

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Legislação:

Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação

Portaria nº 60/12 de 29 de maio de 2012

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

ANEXOS

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

ANEXO 1
(Autorização para distribuição dos questionários)

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
da Escola _____

Assunto: Pedido de distribuição e preenchimento de questionários

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, iremos realizar uma investigação que aborda o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais através da aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada.

Em nosso entender, na concretização de uma Escola Inclusiva é cada vez mais importante reconhecer a importância da participação ativa da família, na educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste estudo a família terá um papel fundamental.

Assim vimos por este meio, solicitar a V. Ex^a se digne autorizar a distribuição de docentes do 1º, 2º e 3º Ciclo desta escola, no presente ano letivo, ao mesmo tempo que solicitávamos na medida do possível, colaboração na sensibilização dos docentes para a participação no estudo, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecemos desde já a atenção para o referido pedido, considerando que o contributo de v^a Ex^a é fundamental para prossecução dessa pesquisa, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Porto, 28 de Março 2012

A orientadora

(Doutora Luisa Saavedra)

A mestranda

(Natércia de Fátima da Silva Bettencourt)

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

ANEXO 2

(Questionário aos professores)



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR*

A PREENCHER POR TODOS OS PROFESSORES DO 1º. 2º. 3º CICLO e SECUNDÁRIO

O presente questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Ciência da Educação: Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa e apresenta-se dividido em duas partes. Na 1ª parte, deverá responder a elementos sobre a sua situação pessoal. Na 2ª parte, deverá assinalar a sua resposta, desenhando uma cruz no quadrado correspondente ao número que melhor caracteriza a sua opinião.

Não há respostas certas ou erradas às questões que lhe são postas. O que conta é a sua opinião.

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

1- (concordo)

2- (concordo em parte)

3- (não concordo)

O inquérito é confidencial e visa unicamente o tratamento de dados.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

* Inquérito por questionário construído por Loureiro (2002) docente da Universidade da Beira Interior e adaptado para o presente estudo.

II.

		Concordo		
		Concordo em parte		Não concordo
		1	2	
1	Todos os alunos sentem-se bem vindos a esta escola			
2	Todas as crianças são bem vindas a esta escola			
3	Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige			
4	Na escola não se fazem só aprendizagens académicas			
5	As crianças com deficiência devem estar numa instituição de educação especial			
6	As crianças com NEE resultantes de deficiência devem ser totalmente integradas pelo professor titular da turma			
7	As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características			
8	As dificuldades da criança podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula			
9	As dificuldades da criança podem dizer respeito à acção do professor			
10	As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma			
11	As tarefas escolares devem ter em conta as competências do aluno			
12	O professor deve ensinar da mesma maneira para todos			
13	Todos os alunos aprendem da mesma maneira			
14	As diferenças dos alunos são um factor que dificulta o bom desempenho do professor			
15	As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma			
16	As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos			
17	Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa)			

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

		Concordo		
		Concordo em parte		Não concordo
		1	2	
18	Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)			
19	O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula			
20	O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível			
21	O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das actividades lectivas			
22	A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais			
23	Na formação inicial tive abordagens às NEE			
24	Na formação inicial tive abordagens à diferenciação pedagógica			
25	O número de horas de formação específica dos professores do 1º ciclo está directamente correlacionado com o grau de sucesso dos alunos com NEE			
26	A formação contínua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais			
27	O grau académico dos professores do 1º ciclo está relacionado com a frequência de utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada			
28	É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula			
29	As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica			
30	Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da aprendizagem cooperativa			
31	Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da pedagogia diferenciada			

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

		Concordo		
		Concordo em parte		Não concordo
		1	2	
32	Não é possível desenvolver metodologias activas e interactivas na sala de aula			
33	É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e actividades			
34	Sem formação especializada não é possível trabalhar com NEE resultantes de deficiência			
35	O tipo de NEE influencia as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de 1º ciclo na sala de aula			
36	Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência			
37	A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos			
38	O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa			
39	O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da pedagogia diferenciada			

Questões abertas:

Quais as estratégias pedagógicas que, na sua opinião, contribuem para o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

O que pensa sobre a inclusão de crianças com NEE no ensino regular?

Acha que os apoios educativos prestados a estas crianças, devem ser dentro ou fora da sala de aula?

Se utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada e a aprendizagem cooperativa, acha que estes tipos de estratégias contribuem para o sucesso das aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Como as utiliza?

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

ANEXO 3

(Opinião sobre os alunos com NEE)

Tabela / Apêndice

Opinião sobre os alunos com NEE

	Concordo		Concordo em parte		Não concordo	
	N	%	N	%	N	%
Todos os alunos sentem-se bem vindos a esta escola	55	77,5%	16	22,5%	0	0,0%
Todas as crianças são bem vindas a esta escola	51	71,8%	20	28,2%	0	0,0%
Todas as crianças devem estar na escola, porque a legislação assim o exige	27	38,0%	42	59,2%	2	2,8%
Na escola não se fazem só aprendizagens académicas	53	74,6%	17	23,9%	1	1,4%
As crianças com deficiência devem estar numa instituição de educação especial	8	11,3%	43	60,6%	20	28,2%
As crianças com NEE resultantes de deficiência devem ser totalmente integradas pelo professor titular da turma	26	36,6%	40	56,3%	5	7,0%
As dificuldades que a criança apresenta só têm a ver com as suas características	0	0,0%	21	29,6%	50	70,4%
As dificuldades da criança podem dizer respeito ao ambiente da sala de aula	1	1,4%	41	57,7%	29	40,8%
As dificuldades da criança podem dizer respeito à acção do professor	0	0,0%	47	66,2%	24	33,8%
As tarefas escolares devem ser iguais para todos os alunos da turma	0	0,0%	29	40,8%	42	59,2%
As tarefas escolares devem ter em conta as competências do aluno	13	18,3%	28	39,4%	30	42,3%
O professor deve ensinar da mesma maneira para todos	0	0,0%	12	16,9%	59	83,1%
Todos os alunos aprendem da mesma maneira	0	0,0%	1	1,4%	70	98,6%
As diferenças dos alunos são um factor que dificulta o bom desempenho do professor	8	11,3%	36	50,7%	27	38,0%
As diferenças de determinados alunos prejudicam a aprendizagem dos outros alunos da turma	13	18,3%	40	56,3%	18	25,4%
As diferenças dos alunos são um factor de enriquecimento para todos	41	57,7%	23	32,4%	7	9,9%
Na minha sala de aula, com frequência, os alunos fazem trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa)	48	67,6%	22	31,0%	1	1,4%
Com frequência a turma é dividida em grupos para trabalhar (aprendizagem cooperativa)	41	58,6%	29	41,4%	0	0,0%
O trabalho de grupo não é viável na minha sala de aula	0	0,0%	8	11,3%	63	88,7%
O trabalho de grupo só é possível quando os alunos estão todos ao mesmo nível	0	0,0%	9	12,7%	62	87,3%
O trabalho de grupo atrapalha o desenvolvimento das actividades lectivas	2	2,8%	11	15,5%	58	81,7%
A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais	0	0,0%	29	40,8%	42	59,2%
Na formação inicial tive abordagens às NEE	25	35,2%	29	40,8%	17	23,9%
Na formação inicial tive abordagens à diferenciação pedagógica	34	47,9%	29	40,8%	8	11,3%
O número de horas de formação específica dos professores do 1º ciclo está directamente correlacionado com o grau de sucesso dos alunos com NEE	26	37,7%	19	27,5%	24	34,8%
A formação continua na área das novas metodologias na sala de aula é importante para responder às necessidades individuais	44	62,0%	25	35,2%	2	2,8%
O grau académico dos professores do 1º ciclo está relacionado com a frequência de utilização de estratégias pedagógicas de aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada	4	5,7%	42	60,0%	24	34,3%
É possível desenvolver novas metodologias na sala de aula	41	57,7%	21	29,6%	9	12,7%
As metodologias activas ajudam a fazer a diferenciação pedagógica	38	56,7%	21	31,3%	8	11,9%
Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da aprendizagem cooperativa	25	35,2%	38	53,5%	8	11,3%
Os resultados dos alunos estão relacionados com a frequência da utilização da pedagogia diferenciada	24	33,8%	38	53,5%	9	12,7%
Não é possível desenvolver metodologias activas e interactivas na sala de aula	13	18,3%	16	22,5%	42	59,2%
É mais fácil responder a todos os alunos se diversificarmos estratégias e actividades	46	64,8%	16	22,5%	9	12,7%
Sem formação especializada não é possível trabalhar com NEE resultantes de deficiência	13	18,8%	36	52,2%	20	29,0%
O tipo de NEE influencia as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de 1º ciclo na sala de aula	33	46,5%	32	45,1%	6	8,5%
Tenho mais facilidade em responder às NEE que não resultam de deficiência	27	38,0%	40	56,3%	4	5,6%
A preparação específica dos professores contribui para o sucesso dos alunos	39	55,7%	30	42,9%	1	1,4%
O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da aprendizagem cooperativa	14	19,7%	48	67,6%	9	12,7%
O sucesso dos alunos com NEE está correlacionado com a frequência de utilização da pedagogia diferenciada	14	19,7%	52	73,2%	5	7,0%

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

ANEXO 4

(Base de dados dos questionários)

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questionário	a) Formação Inicial (1:1º ciclo, 2: 2º ciclo, 3: 3º ciclo, 4: secundário)	b) Se possui outra formação relevante diga qual	c) Idade	d) Anos de serviço	e) Anos de serviço nesta escola	f) Anos de experiência com alunos com NEE	g) Nº alunos da turma	h) Nº de alunos com NEE resultantes de deficiência
1	2		39	16	15	15	23	2
2	2		43	14	13	13	23	7
3	4		52	17	11	0	0	0
4	3		40	15	13			
5	1		50	29	29		23	2
6	4		35	10	3			
7	2		52	32	31	0		
8	1		55	31		16	6	3
9	1		39	18	15		17	
10	3		30					
11	2		28	4			17	
12	1	1º Ciclo	36	7				
13	1		42	20			23	2
14	1		28	4	2		22	
15	1		29	5	1	0	17	2
16	1		29	5	2	3	20	0
17	2	0	39	12	3	2	22	0
18	3		40	17	10	9	22	1
19	4		50	26	20	3	20	2
20	1		40	12	5	2	20	
21	1		32	5	1	2	20	1
22	2		31	6	2	3	24	1
23	2		36	9	4	3	22	0
24	3		44	19	15	2	22	0
25	2		37	12	10	4	20	0
26	2		40	12	10	4	22	0
27	4		28	3	1	2	20	0
28	2		30	4	2	3	24	0
29	2		34	9	3	4	23	0
30	3		41	14	8	4	22	0
31	1		28	4	1	1	22	0
32	4		50	25	9	0	0	0
33	3		30	4	2			
34	1		50	29	29		23	2
35	4		35	10	3			

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

36	3		45	18	6	0		
37	3		55	31		16	6	3
38	4		39	18	15		17	
39	3		30	6				
40	2		28	5			17	
41	2		35	9				
42	2		42	15			23	2
43	3		28	5	2		22	
44	4		29	5	1	0	17	2
45	1		27	2	1	1	22	0
46	3		39	13	3	2	22	0
47	3		40	15	8	8	22	
48	4		50	26	10	3	20	2
49	1		40	12	5	2	20	
50	1		32	6	1	2	20	1
51	4		30	5	1	3	24	1
52	4		35	8	1	3	22	0
53	3		44	19	15	2	22	0
54	3		37	12	10	4	20	0
55	4		40	14	7	2	20	0
56	4		28	5	1	2	20	0
57	4		30	6	2	3	20	0
58	3		34	10	3	4	23	0
59	3		40	14	6	3	20	0
60	1		54	32	28	12	22	0
61	3		55	33		16	6	3
62	4		39	15	15		17	
63	3		30	6				
64	2		30	5	1	3	24	1
65	2		35	9	1	3	22	0
66	1		50	23	29		23	2
67	4		35	9	3			
68	3		45	20	6	0		
69	3		55	30		16	6	3
70	4		39	18	15		17	
71	3		30	6				2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questionário	a) Formação Inicial (1:1º ciclo, 2: 2º ciclo, 3: 3º ciclo, 4: secundário)	i) Deficiências (1: Deficiência auditiva, 2: Def. Motora, 3: Def. Visual, 4: Mental, 5: Multideficiência)	j) Utiliza como estratégia pedagógica a aprendizagem cooperativa (1: sim (Porque), 2: Não (Porquê))	k) Utiliza como estratégia pedagógica a pedagogia diferenciada (1: sim Porque), 2: Não (Porquê))	P1	P2	P3	P4
1		4	1 (para as crianças interagiram)	1 (Para promover as aprendizagens e colmatar dificuldades)	1	1	2	3
2		4	1 (Forma dos alunos se apoiarem uns aos outros)	1(Para chegar às necessidades de da aluno)	2	1	1	1
3					1	1	1	2
4					1	1	2	1
5		4	1	1	1	1	2	1
6			1	1	1	1	1	1
7		5	1	1	2	1	1	1
8		4	1 (porque os resultados são positivos)	1 (porque é necessário "atender" a casos peculiares)	2	2	2	1
9			1 (Porque traz benefícios para todos os alunos)	1 (Porque só assim se pode colmatar as dificuldades de todos os alunos)	1	1	1	1
10					1	1	1	2
11			1	1	2	2	1	1
12		1	1	1	1	1	2	2
13		1	1	1	1	1	1	1
14			1 (porque facilita o conhecimento da criança)	1 (para facilitar a aquisição de conhecimentos)	1	1	3	1
15		5	1	1	2	1	2	1
16		0	1	1	1	1	2	2
17			1	1	2	1	2	1
18		4	2	2	1	2	3	2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

19		1	1	2	1	1	2	1
20			2	1	1	1	2	2
21		2	1	1	1	1	1	1
22		2	1	1	1	1	1	1
23		0	1	1	1	1	1	1
24		0	1	1	1	2	1	2
25		0	1	1	1	2	1	2
26		0	1	1	1	1	2	2
27		0	1	1	1	2	2	1
28		0	1	1	1	1	2	1
29		0	1	1	1	1	2	2
30		0	1	1	1	1	2	2
31		0	1	1	1	2	1	1
32					1	1	2	1
33					1	1	2	1
34		4	1	1	1	1	2	1
35			1	1	1	1	1	1
36		5	1	1	2	1	1	1
37		4	1 (porque os resultados são positivos)	1 (Porque é necessário "atender" a casos peculiares)	2	2	2	1
38			1 (Porque traz benefícios para todos os alunos)	1 Porque só assim se pode colmatar as dificuldades de todos os alunos)	1	1	1	1
39					1	2	2	1
40			1	1	2	2	1	1
41		1	1	1	1	1	2	1
42		1	1	1	1	1	2	1
43			1 (porque facilita o conhecimento da criança)	1 (para facilitar a aquisição de conhecimentos)	1	1	2	1
44		5	1	1	2	1	2	1
45		0	1	1	1	1	2	2
46			1	1	2	1	2	1
47		4	2	2	1	2	2	2
48		1	1	2	1	1	2	1
49			2	1	2	1	2	2
50		2	1	1	1	1	1	1
51		2	1	1	1	1	1	1
52		0	1	1	1	1	1	1
53		0	1	1	1	2	1	1

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

54		0	1	1	1	2	1	1
55		0	1	1	1	1	2	1
56		0	1	1	1	2	2	1
57		0	1	1	1	1	2	1
58		0	1	1	1	1	2	1
59		0	1	1	1	1	2	1
60		0	1	1	2	2	1	2
61		2	1	2	2	2	2	2
62		1	2	1	1	2	2	1
63		4	1	1	2	1	2	1
64		2	1	1	1	1	2	1
65		2	1	2	1	1	1	1
66		1	2	1	1	1	1	1
67		1	1	1	1	1	2	1
68		1	1	1	1	1	2	1
69		4	1	1	2	2	2	1
70		1	1	1	1	2	1	1
71		1	1	2	1	2	2	2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questionário	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2
2	3	1	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3
3	1	2	3	2	3	3	1	3	3	1	2	2	2	2	3	3
4	2	2	2	2	2	3	1	3	3	2	2	2	2	2	3	3
5	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	2	2		3	3
6	2	2	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3
7	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	2	1	1	3	3
8	2	2	3	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	3	3
9	2	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3	1	1	1	3	3
10	1	2	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	1	2	3	3
11	3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	1	1	2	2	2
12	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2
14	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3
15	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	3	3
16	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	3	3
17	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	3	3
18	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3
19	3	2	2	2	2	2	1	3	3	2	1	1	1	1	3	3
20	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	1	3	3
21	2	1	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3
22	2	1	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3
23	2	1	2	3	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3
24	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	1	1	1	3	3
25	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	1	1	1	3	3
26	3	1	3	2	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	3
27	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3
28	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	1	1	2	3	3
29	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3
30	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3
31	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	1	1	1	3	3
32	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3
33	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3
34	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3
35	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3
36	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3
37	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3
38	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	3	3
39	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3
40	3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	1	1	2	3	2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

41	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	2
42	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	2
43	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3
44	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	1	3	3
45	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	1	3	3
46	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	1	3	3
47	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	1	3	3
48	3	2	2	2	2	2	1	3	3	2	1	1	2	1	3	3
49	2	1	2	3	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3
50	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	1	3	3
51	2	1	2	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	1	3	3
52	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3
53	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	3	3
54	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	3	3
55	3	1	3	2	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	3
56	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	1	1	3	3
57	3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	2	1	1	1	3	3
58	2	1	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	1	3	3
59	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	1	2	1	2	3	3
60	1	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	2	3	3
61	2	2	3	2	3	3	2	2	3	1	1	3	2	2	3	3
62	2	2	3	2	3	3	2	2	3	1	1	3	1	2	3	3
63	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3
64	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	1	3	1	1	3	3
65	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	1	1	2	2
66	3	2	3	2	2	2	3	3	3	1	3	1	2	2	2	2
67	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3
68	3	1	2	3	2	2	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3
69	1	1	3	3	2	2	3	3	3	1	1	3	1	2	3	3
70	1	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3
71	1	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	1	3	3

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questi onário	P 5	P 2 1	P 2 2	P 2 3	P 2 4	P 2 5	P 2 6	P 2 7	P 2 8	P 2 9	P 3 0	P 3 1	P 3 2	P 3 3	P 3 4	P 3 5	P 3 6	P 3 7	P 3 8	P 3 9
1		3	2	1	1	3	2	3	2	2	2	2	2	3	1	1	1	1	2	2
2		1	3	2	1	3	1	2	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	2	1
3		3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	3		3	2
4		3	2	3	3		1		1	3	2	3	2	2		1	2	2	2	2
5		3	3	2	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	1	1	2	3	2
6		3	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	3	1	1	1	3	3	3	3
7		3	3	2	1	3	1	1	1		2	1	3	1	2	1	3	1	1	1
8		3	2	2	2	2	2	1	1		2	2	3	1	2	2	1	1	1	2
9		3	3	3	2	3	1	3	1	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1
10		3	3	2	2	2	1	3	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1
11		3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
12		1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1
13		2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
14		3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2	2
15		3	3	3	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
16		3	3	1	1	1	1	2	1	1	3	3	3	1	3	1	2	1	2	2
17		3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
18		3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	2	3	3
19		3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
20		3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2
21		3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2
22		3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	1	2	2	2	2	2	2
23		3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2
24		3	3	1	2	3	1	2	1	3	3	3	3	1	2	2	2	1	2	2
25		3	3	1	2	3	1	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2
26		2	2	1	1	3	2	2	3	2	2	1	1	3	1	2	2	1	2	2
27		2	2	3	1	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	2	2	1	1	2
28		3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2
29		2	2	1	1	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2
30		2	2	1	2	3	3	2	2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	1
31		3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	1	2	3	2	1	2	2	1
32		3	3	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	2
33		3	2	3	3		1	2	1	3	2	2	2	2		1	2	2	2	2
34		3	3	2	1	3	1	3	1	1	3	2	3	1	3	1	1	2	3	2
35		3	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	3	1	1	1	1	2	3	3
36		3	3	2	1	3	1	3	1		2	1	3	1	2	1	1	1	1	1
37		3	2	2	2	2	2	3	1		2	2	3	1	2	2	1	1	1	2
38		3	3	3	2	3	1	3	1	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1
39		3	3	1	1	1	1	3	1	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1
40		3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

41		3	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1
42		2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
43		3	3	2	2	1	1	2	1	1	2	2	3	3	3	1	1	1	2
44		3	3	3	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	2	2	1	2
45		3	3	1	1	1	1	2	1	1	3	3	3	1	3	1	2	1	2
46		3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2
47		2	3	3	3	1	1	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3
48		3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2
49		3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2
50		3	3	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2
51		3	3	2	1	2	2	2	3	1	2	1	3	1	2	2	2	2	2
52		3	3	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2
53		3	3	1	1	3	1	2	1	3	3	1	3	1	2	2	2	1	2
54		3	3	1	1	1	1	2	1	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2
55		3	2	1	1	1	2	3	3	2	2	1	1	3	1	1	2	1	2
56		3	2	3	1	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	2	2	1	1
57		3	2	2	3	1	1	3	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2
58		2	2	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2
59		2	2	1	2	3	1	2	2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	1
60		3	2	1	1	1	2	3	3	1	2	2	1	2	3	2	1	2	1
61		3	2	1	2	1	1	3	3	1	1	3	1	1	2	1	1	1	2
62		2	3	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2
63		3	3	3	2	3	2	3	3	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2
64		3	3	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1
65		2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1
66		3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	1	2	1
67		3	2	3	1	3	1	2	1	2	2	3	3	2	3	3	1	2	3
68		3	2	3	1	1	2	3	1	2	1	2	2	2	3	3	1	1	2
69		3	2	2	1	2	1	3	2	1	1	1	2	1	3	3	1	2	2
70		3	2	3	1	3	1	3	2	1	1	1	3	1	2	3	2	2	3
71		3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questões ABERTAS

Questão 40

Questionário	1: Estar inserido em pequenas turmas 2: Diferenciação, trabalho de grupo e auto avaliação sistemática); 3: Ensino individualizado e tarefas adaptadas; 4: Diferenciação; 5: Respeitar as diferenças; 6: Uso de audiovisuais e de material manipulável; 7: Aprendizagem cooperativa; 8: Aprendizagem cooperativa e pedagogia diferenciada; 9: Aprendizagem cooperativa e apoio individualizado; 10: adaptar se `s turma do ensino regular
1	1
2	2
3	2
4	3
5	
6	4
7	1
8	5
9	6
10	7
11	7
12	7
13	8
14	9
15	8
16	8
17	
18	10
19	7
20	2
21	8
22	7
23	8
24	7
25	4
26	1
27	2
28	3
29	1
30	2
31	4
32	2
33	3
34	

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

35	4
36	1
37	5
38	6
39	7
40	7
41	7
42	8
43	9
44	8
45	8
46	
47	10
48	7
49	2
50	8
51	7
52	8
53	7
54	4
55	1
56	1
57	2
58	3
59	1
60	4
61	8
62	7
63	6
64	4
65	5
66	2
67	1
68	4
69	8
70	7
71	1

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questão 41

Questionário	1: Depende da gravidade da deficiência; 2: Interação Social; 3: Concordo se o número de alunos for reduzido; 4: Concordo, desde que os professores tenham formação; 5: Devia ser obrigatória; 6: Concordo; 7: Concordo, todas as crianças têm direito ao ensino; 8: Não concordo
1	1
2	2
3	3
4	3
5	
6	4
7	5
8	4
9	4
10	4
11	4
12	4
13	6
14	7
15	4
16	3
17	
18	8
19	8
20	2
21	2
22	
23	3
24	4
25	7
26	1
27	2
28	3
29	1
30	4
31	4
32	3
33	3
34	
35	4
36	5
37	4
38	7

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

39	8
40	5
41	4
42	5
43	4
44	5
45	2
46	
47	8
48	7
49	3
50	2
51	
52	2
53	7
54	6
55	5
56	3
57	2
58	1
59	2
60	3
61	3
62	3
63	2
64	2
65	8
66	7
67	2

Questão 42

Questionário	1: Depende da gravidade da deficiência; 2: Interação Social; 3: Concordo se o número de alunos for reduzido; 4: Concordo, desde que os professores tenham formação; 5: Devia ser obrigatória; 6: Concordo; 7: Concordo, todas as crianças têm direito ao ensino; 8: Não concordo	1: Varia conforme as características e da criança; 2: Dentro da sala de aula; 3: Dentro e fora da sala; 4: Fora da sala de aula
1		1
2		2
3		3
4		2
5		
6		3
7		2
8		2
9		2
10		2
11		3
12		3
13		3
14		3
15		3
16		3
17		4
18		
19		4
20		3
21		3
22		3
23		3
24		3
25		3
26		1
27		2
28		3
29		3
30		3
31		3
32		3
33		2

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

34		
35		3
36		2
37		3
38		2
39		2
40		3
41		2
42		2
43		3
44		3
45		3
46		4
47		
48		4
49		3
50		3
51		3
52		3
53		3
54		3
55		1
56		2
57		3
58		3
59		3
60		3
61		3
62		3
63		3
64		4
65		4
66		3
67		3

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

Questão 43

Questionário	1)Leva ao sucesso da inclusão mas não ao sucesso acadêmico do aluno; 2)Cada aluno trabalha ao seu ritmo; 3: Com dificuldade devido elevado numero de alunos e horário extenso do professor; 4: Sim, utilizo; 5: Sim, mas é complicado uma vez que turma possui dois anos de escolaridade: 6: sim, contribuem através de trabalhos de grupo; 7: aprendizagem cooperativa
1	1
2	2
3	3
4	1
5	
6	1
7	4
8	
9	5
10	3
11	4
12	4
13	4
14	4
15	6
16	4
17	
18	
19	7
20	
21	4
22	
23	4
24	
25	
26	2
27	1
28	3
29	4
30	4
31	6
32	3
33	1
34	
35	1
36	4
37	

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.

38	5
39	3
40	4
41	4
42	3
43	5
44	5
45	4
46	
47	
48	6
49	
50	3
51	
52	4
53	
54	
55	2
56	1
57	3
58	4
59	4
60	5
61	4
62	4
63	5
64	5
65	4
66	4
67	3
68	3
69	1

O Sucesso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia Diferenciada utilizadas pelo professor.