



PAULA **FRASSINETTI**

Educação com Rumo

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Inclusão no 1º e 2º CEB: as estratégias mais valorizadas pelos professores

Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II

Porto

2016/2017



PAULA **FRASSINETTI**
Educação com Rumo

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de
História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Inclusão no 1º e 2º CEB: as estratégias mais valorizadas pelos professores

Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II

Orientadora: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Discente: Sandra Manuela da Silva Campos, 2012/2019

Porto
2016/2017

Agradecimentos

"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro" (Couto, 1996, p.1).

Terminado mais um caminho da vida académica, com a certeza que mais estradas se abrirão, não posso deixar de agradecer a quem sempre esteve presente, independentemente das circunstâncias.

Aos meus pais por todo o esforço que fizeram ao longo do meu percurso académico e pelo apoio constante para que este dia chegasse, tenho a agradecer-vos tudo. Sempre me mostraram que somos fortes o suficiente para superar as adversidades da vida e que quando lutamos por algo que queremos conseguimos alcançar. À minha irmã pelo exemplo de perseverança, firmeza e persistência que demonstra, pela confiança e motivação que depositou em mim, por me mostrar que apesar das dificuldades que a vida nos coloca somos sempre capazes de dar a volta e chegar aos objetivos que nos propomos. Que a determinação e o sonho devem sempre estar presentes no nosso pensamento. À minha tia, pelo apoio e encorajamento constante, por demonstrar que o trabalho árduo compensa no final.

À minha orientadora a Doutora Ana Gomes, por toda a ajuda disponibilizada durante estes dois anos, pela paciência, pela partilha de saberes que me ajudaram a finalizar esta investigação com prazer e com a certeza que juntos poderemos fazer a diferença.

À Sofia Correia, Débora Santos e Bruno Moreira por todo o apoio, companhia, motivação e por serem amigos sempre presentes.

À Helena Martins, a minha melhor amiga que me acompanha desde o primeiro ano da licenciatura. Pelas conversas, opiniões e ajudas em qualquer hora. Que a nossa amizade continue por muitos mais anos com todos os planos que traçamos. À Joana Silva, por toda a ajuda de última hora, por estar presente, disponível e por se tornar uma amiga e companheira.

A todas as meninas do perfil 4, especialmente à Cláudia Andrade por ter sido uma amiga constante nestes dois anos. Obrigada pela partilha de ideias, saberes, condutas e memórias que levarei com imenso carinho.

Por fim, mas não menos importante, a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e das instituições de estágios cooperantes, foi com eles que tracei este caminho cheio de novas aprendizagens.

Índice Geral

Resumo.....	II
Abstract.....	III
Lista de acrónimos e siglas.....	IV
Índice de figuras.....	V
Índice de quadros.....	VI
Índice de tabelas.....	VII
Índice de gráficos.....	VIII
Índice de anexos.....	IX
INTRODUÇÃO	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Inclusão	13
1.1 A escola inclusiva.....	14
2. Estratégias de práticas inclusivas.....	19
2.1 Motivação na sala de aula.....	21
2.2 Metodologias no processo de ensino-aprendizagem.....	23
2.3 Cooperação entre pares.....	24
3.O ensino diferenciado.....	26
3.1. O papel do professor do ensino regular.....	29
3.2 O papel do professor de educação especial.....	32
4. As necessidades educativas especiais.....	35
4.1 Definição da problemática das necessidades educativas especiais.....	38
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
5. Metodologia de investigação.....	48
5.1 Pergunta de partida.....	50
5.2 Objetivos do estudo.....	51
5.2.1 Objetivo Geral.....	51
5.2.2 Objetivo Específico.....	51
5.3 Contexto de estágio.....	51
5.4 Participantes.....	54
5.5. Esquema geral da investigação.....	55
PARTE III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	
6. Análise e discussão dos dados.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
BIBLIOGRAFIA.....	76
ANEXOS.....	81

Resumo

No quadro da reforma do sistema educativo, as mudanças em educação especial foram visíveis, pois estas direcionam-se progressivamente para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Os professores titulares e de educação especial tem um papel fundamental para a inclusão destas crianças, mas para além destes, toda a comunidade educativa também deverá assumir essa responsabilidade, sempre tendo em vista o sucesso da criança.

Este relatório de estágio enquadra uma abordagem história da inclusão, as mudanças legais ocorridas em Portugal, as necessidades educativas especiais, as suas problemáticas e a análise dos dados obtidos que emergiram de prática profissionalizante.

Tivemos como objetivo geral *identificar as estratégias de inclusão mais valorizadas e utilizadas pelos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico*, quando trabalham com crianças com necessidades educativas especiais. Desta forma, para elencar essas estratégias, foram realizadas entrevistas a professores titulares de turma e de educação especial no 1º e 2º ciclo e aplicados inquéritos online restringidos a professores do 1º e 2º CEB. Após a análise e tratamento dos dados, agrupamos as estratégias mais valorizadas em cada foco, referentes à *motivação, metodologias de ensino-aprendizagem e cooperação entre pares*.

Palavras-chave: Estratégias, Inclusão, Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial.

Abstract

In the field of education system reform changes in special education were visible, as these are progressively directed towards the inclusion of children with special educational needs in the regular class.

Full-time and special education teachers have a key role to play in this children inclusion, but in addition to these, the entire school community needs to assume the same responsibility, always with a view to the success of the child.

This study frames a history of inclusion, legal changes in Portugal, special educational needs, their problems and the analysis of the data obtained.

We aimed to identify *the most valued* inclusion strategies used by primary and secondary school teachers when working with children with special educational needs. Thus, to list the strategies most used by teachers, interviews were conducted with class and special education teachers in the 1st and 2nd cycle and online surveys restricted to 1st and 2nd grade teachers, where we grouped three groups of strategies related to *motivation, methodologies of teaching and cooperation*.

Keywords: Strategies, Inclusion, Children with special education needs, Special Education.

Lista de acrónimos e siglas:

AADID- Associação dos Amigos das Deficiências Intelectuais e Desenvolvidas

CID 10 - Código Internacional de Doenças

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DID – Doenças Intelectuais e Desenvolvidas

DM – Deficiência Mental

EE- Educação Especial

HGP- História e Geografia de Portugal

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE- Programas Educativos

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEI- Programa Educativo Individualizado

PHDA -Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

SB- Spina Bífida

SNC- Sistema Nervoso Central

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de figuras:

Figura 1 - Tipos de NEE significativas

Figura 2 – O fluxo de ensino numa turma diferenciada

Índice de quadros:

Quadro nº 1 - Vantagens da Filosofia da Inclusão

Índice de tabelas:

Tabela 1- Quadro Geral da Investigação

Índice de gráficos:

Gráfico 1 – Género da população inquirida

Gráfico 2– Idade da população inquirida

Gráfico 3 – Percentagem dos professores por Ciclo de estudos

Gráfico 4 – Tipo de habilitações académicas

Gráfico 5 – Anos de experiência profissional

Gráfico 6 – Percentagem dos professores com formação em Educação Especial

Gráfico 7 – Percentagens dos professores que têm (ou já tiveram) alunos com NEE

Gráfico 8 – Especificação das problemática(s)

Gráfico 9 – As três estratégias mais importantes para a motivação de alunos com NEE

Gráfico 10 – As metodologias mais valorizadas no processo de ensino/aprendizagem do aluno com NEE

Gráfico 11- Estratégias para promover a inclusão e a cooperação entre pares facilitando o sucesso educativo dos alunos com NEE

Índice de anexos:

Anexo I - Roteiro da entrevista exploratória ao professor titular

Anexo II - Roteiro da entrevista exploratória ao professor de educação especial

Anexo III - Roteiro do inquérito por questionário

Anexo IV - Entrevista ao professor titular da turma do 1ºciclo, 3ºano

Anexo V - Entrevista ao professor de Educação Especial do 1ºciclo

Anexo VI - Entrevista exploratória ao professor titular de História e Geografia de Portugal do 2ºciclo, 6ºano

Anexo VII - Entrevista exploratória ao professor titular de Português do 2ºciclo, 6ºano

Anexo VIII – Entrevista exploratória ao professor de educação especial do 2ºciclo

Anexo IX - Respostas à questão 9 dos inquéritos online

Anexo X - Respostas à questão 11 dos inquéritos online

Anexo XI- Respostas à questão 15 dos inquéritos online

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular - Prática de Ensino Supervisionada – integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base objetiva uma ação de acordo com o ideário da instituição, uma atuação sobre a perspetiva curricular e a gestão de recursos, organização do ambiente educativo e a adequação e constante reformulação da ação educativa. Durante a realização de vários estágios interventivos no 1º e 2º ciclos do ensino básico, foram colocadas em prática entrevistas aos professores titulares e de educação especial.

O tema de investigação elegido para o presente relatório de estágio abrange as *estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico para favorecerem a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*.

Este tópico surgiu pelo nosso interesse na área e em contexto das práticas pedagógicas e profissionalizantes, uma vez que possuíamos alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma, pretendemos elencar as estratégias mais valorizadas pelos professores para a inclusão dos alunos com NEE, salvaguardando os seus direitos, características individuais e necessidades. Tal como afirma uma das entrevistadas “dar-lhes asas para voar”.

Fomos também ao encontro dos objetivos de investigação da unidade curricular, sendo eles a caracterização do estabelecimentos de ensino do 1º e 2º CEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino no 1º e 2º CEB; apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar – neste caso com enfoque nas estratégias mais valorizadas para a inclusão de alunos com NEE e por fim, investigar o contexto e a intervenção educativa.

Na primeira parte, primeiro capítulo, realizamos um enquadramento teórico, acerca da inclusão e da escola inclusiva; o papel do professor da classe regular e do professor do ensino especial e por fim, as estratégias de inclusão mais valorizadas sobre três focos: a motivação na sala de aula, as metodologias de ensino/aprendizagem e a cooperação entre pares.

Seguidamente, abordamos o que é o ensino diferenciado e a sua importância para a inclusão, as necessidades educativas especiais, focando a evolução do enquadramento legal e as problemáticas associadas às mesmas.

Na segunda parte, no enquadramento metodológico, apresentamos através do esquema geral da investigação, a metodologia de trabalho escolhida, a pergunta de partida, os objetivos desta investigação, os instrumentos de recolha de dados e o contexto de cada centro de estágio.

Para finalizar, o enquadramento empírico, onde foram apresentados e analisados os dados recolhidos, tecidas as considerações finais onde explicamos a nossa postura perante a competência docente, a nossa progressão e as exigências que nos foram colocadas.

Fazem parte ainda deste relatório a bibliografia e os anexos, onde se encontram as entrevistas realizadas, o guião do inquérito online e as respostas abertas do mesmo inquérito.

Parte I- Enquadramento teórico

1. A Inclusão

Iniciamos a investigação partindo da perspectiva de que a inclusão é aplicada no sistema de ensino. Desta forma, pretendemos compreender o seu processo numa perspectiva histórica e legislativa.

Numa perspectiva histórica, até à década de 70, os alunos com NEE eram excluídos do sistema regular de ensino. Em 1976, criaram-se equipas de ensino especial de forma a “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”, porém um grande número de crianças com NEE não era recetora desses serviços destinados a minimizar ou suprimir essas necessidades (Correia 2013, p.14).

A maioria dessas crianças tinham como resposta às suas necessidades a classe especial, a escola especial ou as IPSS. Em 1986 com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), assiste-se a várias transformações na educação integrada, sendo um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (art.º 7º)”, (Correia, 2013, p.14).

Decorrente da mesma lei, são criadas equipas de educação especial que abrangem todo o sistema de ensino.

Começamos a observar um percurso de legislação para estes alunos, sendo que, a LBSE dá lugar a um normativo, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este veio preencher uma falha, ou seja, decretou que as escolas tinham ao seu dispor um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento de alunos com NEE. Para além disto, esta norma, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas (Correia, 2013, p.14).

Neste decreto-lei estabeleceu-se a individualização de intervenções educativas através do PEI e de PE.

O PEI é um programa educativo individual

que visa a estabilização da informação previamente recolhida e analisada, bem como a consolidação de um quadro comum partilhado entre todos os intervenientes acerca do aluno e das suas interações com os contextos. Decorre em contexto de equipa colaborativa, definindo claramente objetivos comuns de trabalho, responsabilidades, e a concertação das intervenções posteriores. O PEI é elaborado com base nas potencialidades e expectativas de desenvolvimento e necessidades de apoio previamente identificadas (Direção Geral de Educação, 2015, p.14).

Mais tarde, é criado o novo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, que contempla grandes mudanças e introduz conceitos básicos para a orientação e acompanhamento

escolares e educativo, continuando a assegurar como o Decreto-Lei nº319, que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições, que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, “onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa “curva normal”, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem” (Correia,2013, p.15).

O marco histórico da inclusão deu-se em junho de 1994, com a Declaração de Princípios de Salamanca, em Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que garante o acesso e qualidade, assinada por noventa e dois países, tendo como princípio fundamental que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

Assim, “Inclusão”, derivada do latim “Includere”, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou partir de.

De acordo com Leitão (2006, p. 34), “inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor”.

1.1. A escola inclusiva

Correndo o risco de defendermos uma utopia, observamos que um dos desafios que se coloca às escolas é responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos, todos eles com igual direito a uma escolaridade básica de qualidade.

Neste contexto, surge uma escola preocupada com a inclusão de todos os que a procuram.

No cerne da Educação Inclusiva, está o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.” Posto isto, o direito de participar na sociedade implica a que o desenvolvimento da criança ou do jovem se processe mais próximo no seu meio natural, familiar, escolar e da comunidade, sem que seja privado de respostas, independentemente da sua capacidade (art.º 26).

Tal como nos refere a UNESCO (1994, p.10),

as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...).

Para além disto defende uma escola inclusiva como sendo um local onde

as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, p.10).

Mais defende que,

as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...). As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994, p.10).

Tendo em conta tudo isto, deveríamos partir do pressuposto que uma escola só pode ser considerada inclusiva quando oferecer uma educação para todos, não fazendo distinção de alunos com e sem deficiências, necessidades educativas, etnias, religião e estatuto social. Esta escola para além de ser eficiente, aberta, democrática e solidária, deverá estar adaptada a todas os alunos, obrigando a uma existência de equipas multidisciplinares e dispostas a trabalhar em prol da criança.

Nesta nova perspetiva, a escola passa a ser vista como um lugar onde todas as crianças tem o direito de aprender ou seja, “uma escola para todos”.

Especificando os alunos com NEE, a educação inclusiva pressupõe que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens e em conjunto com toda a comunidade, que lhe seja proporcionado o melhor ambiente, quer de aprendizagem, quer de socialização, de forma a maximizar todo o seu potencial (Candeias, et al., s.d., p.38).

Contrastando com aquilo que foi dito inicialmente, Benard (1996, p.161) refere que “a escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia”. A autora também defende que para que mais escolas abram portas é necessária uma coordenação de esforços e recursos por parte do ministério, dos pais, dos profissionais e da população em geral, que acreditem que a escola inclusiva “é qualquer coisa por que vale a pena lutar”.

Como diz Nunes (1999, p.42) “uma educação inclusiva reconhece-se na procura de pontes, pontes de sentido que nos devolva à condição de sentir que o que se passa com os outros nos diz respeito”.

Para que haja um ensino que não corresponda somente às necessidades específicas do aluno com NEE, mas que atenda aos interesses e necessidades de todos, demanda a adaptação do ensino para que entre outros aspetos, os recursos humanos na escola trabalhem juntamente no sentido de desenvolverem métodos e programas adaptados às novas situações, bem como para atuarem em conformidade em relação aos desafios que toda a situação educacional apresenta.

Veríssimo (2001, citado por Gomes, 2012, p.39) referencia algumas condições que facilitam a prática educativa nas escolas inclusivas:

atitudes positivas e favoráveis e acordo em consenso de toda a comunidade educativa. A condição mais importante para que a inclusão educativa e social seja possível é que a sociedade em geral e a comunidade educativa aceite a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e da prática educativa;

legislação clara e precisa e planos de ação de educação para que todos promovam o desenvolvimento de escolas inclusivas;

projetos educativos institucionais que contemplem a diversidade como um eixo central em torno das decisões. A resposta à diversidade e como um processo de inovação, afeta a globalidade do centro que implica questionar a prática educativa tradicional e introduzir mudanças substanciais na mesma. Trata-se de um projeto da escola e não de professores isolados;

trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. As escolas em que existe um bom nível de colaboração e de ajuda mútua, contribuem de maneira mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos e são as que mais crescem como instituição;

currículo flexível, amplo e equilibrado e meios de acesso ao mesmo. O currículo comum com as adaptações necessárias tem de ser a referência para a educação de todos os alunos; estilo de ensino flexível. Os estilos de ensino que partem das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos, que utiliza a diversidade de estratégias metodológicas e procedimentos de avaliação que facilitam a resposta à diversidade;

os professores têm que conhecer bem todos os seus alunos e organizar experiências de aprendizagem nas quais todos possam participar e progredir na medida de suas possibilidades;

recursos de apoio humano e materiais. É indispensável contar com uma série de apoios e reforços de carácter especializado que possam conjuntamente com o professor de educação regular atender às necessidades das escolas;

formação adequada de todos os envolvidos no processo educativo. Todos os professores deveriam ter conhecimentos básicos sobre a forma de organizar o currículo e o ensino para responder às necessidades de todos os alunos;

desenvolver estudos e pesquisas, comunicar experiências sobre “inclusão” para se ter clareza de sua implementação no diversificado contexto da realidade sócio- cultural.

A inclusão deverá gerar uma mudança de atitude do ato pedagógico por parte dos professores e comunidade educativa para se poder ultrapassar as várias dificuldades que se colocam à inclusão dos alunos com NEE.

Como também refere a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, p.132), “nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas” (artº28).

Segundo Tilstone, Plorian, & Rose (2005, p.22) “a inclusão total só será conseguida quando as políticas de reforma educativa deixarem de tratar crianças selecionadas como membros de qualquer grupo minoritário”.

Na perspetiva do melhoramento de uma escola inclusiva, há como ponto central expandir a sua capacidade e responder a todos os alunos, no entanto, para termos uma inclusão eficaz, é necessário que a opinião dos professores sobre os alunos com NEE sejam consistentes com as aprendizagens destes. Um professor que esteja disposto a aceitar que cada criança é única, e que irá ter necessidades específicas em diferentes ocasiões, já contribui para o movimento em direção a salas de aula mais inclusivas (Tilstone, Plorian, & Rose, 2005, p.24).

Por outro lado, observamos nas práticas de intervenção pedagógica que existem professores que assumem a inclusão do aluno, dependendo da necessidade do mesmo.

Tal como refere a entrevistada (anexo VI) em relação à inclusão do aluno com NEE na sala de aula, esta afirma “depende muito do problema do aluno, se é um problema muito profundo, acho que prejudica muito a turma e prejudica o aluno, portanto depende das situações” e menciona ainda que “quando os problemas são muito profundos, aí nós temos dificuldades, porque as vezes estamos a dar uma aula para crianças normais e é impossível nós estarmos depois a dedicar-nos e a desenvolver um trabalho diferente com um único aluno com NEE.”

Segundo Tilstone, Plorian, & Rose (2005, p.24) é possível que exista um conjunto de condições necessárias, que formem a base da educação inclusiva, porém não são suficientes. Estas são:

uma oportunidade para a participação dos alunos no processo de tomada de decisões; uma atitude positiva quanto às capacidades de aprendizagem dos alunos; um conhecimento por parte dos professores das dificuldades de aprendizagem; uma aplicação competente de métodos e instrução específicos; apoio de pais e professores.

Para entendermos a situação da escola inclusiva e as funções dos professores, Niza (1996, p.147) refere que o princípio fundamental das escolas inclusivas, segundo a Declaração de Salamanca (1994),

consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, dataptando.se

aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (...).

Correia (s.d, p.2) defende também que a inclusão tem dois princípios essenciais, devendo “o primeiro, ocupar-se da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, designadamente às necessidades dos alunos com NEE”. Para tal acontecer é necessário que a escola e a comunidade se envolvam.

Examinamos que os benefícios subsequentes das práticas inclusivas trazem vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, nomeadamente para os alunos com NEE. Contudo, como podemos observar no quadro seguinte, também se estende para a comunidade e para os profissionais de educação:

Quadro nº1 – Vantagens da Filosofia da Inclusão (adaptado de Correia, 2003 e Mauerberg-de Castro, 2005 in Cunha, 2006, p.21)

Para a comunidade	<p>Promove uma maior consciencialização face às crianças com NEE.</p> <p>Estabelece um objetivo comum: o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos.</p> <p>Torna as escolas em verdadeiras comunidades de apoio aos alunos.</p>
Para os profissionais de educação	<p>Promove o trabalho em cooperação.</p> <p>Melhora a vida profissional e pessoal.</p>
Para os alunos com NEE	<p>Conduz à aprendizagem de apreciar a diversidade humana.</p> <p>Elimina o estigma de “deficiência”,</p> <p>Responde às suas necessidades específicas.</p> <p>Reconhece o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE.</p> <p>Proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas.</p> <p>Preocupa-se com um desenvolvimento global e um espírito de pertença.</p> <p>Leva à aquisição de uma experiência direta com a variedade das capacidades humanas.</p> <p>Promove um crescente interesse e responsabilidade no trabalho cooperativo.</p> <p>Conduz ao domínio do conteúdo académico em contextos mais realistas.</p> <p>Promove uma participação em todos os aspetos da vida escolar.</p> <p>Torna-os independentes na vida adulta: entendem e advogam que são diferentes, mas não inferiores.</p>

	Torna-os ativistas ao saberem reivindicar os seus direitos, reconhecem os direitos humanos de outras minorias.
Para os alunos sem NEE	<p>Permite perceber que todos somos diferentes e que essas diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.</p> <p>Reconhece que o medo e o preconceito emperram a cooperação e a tolerância social.</p> <p>Conduz à aquisição de um grande senso de responsabilidade social e à assumpção de atitudes politicamente corretas em diversos níveis, não só em relação á deficiência.</p> <p>Promove o assumir de papéis sociais inspirados nos direitos humanos; reconhecem conspirações preconceituosas no dia a dia.</p> <p>Torna-os mais maduros e mais conscientes, entram na vida adulta com valores menos volúveis; desenvolvem atitudes e princípios morais coerentes.</p>

Como também nos é indicado pelo documento do Conselho Nacional de Educação (2017, p.9) o enfoque não deverá ser apenas na escola, existem parceiros igualmente relevantes para o desenvolvimento dos alunos

como pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, como por exemplo a família. A inclusão de outros atores (família, parceiros sociais) na vida escolar, designadamente nos órgãos de administração e gestão, tem constituído uma opção dos tempos mais recentes. Não será, portanto, de menosprezar a sua importância como parceiros igualmente relevantes para a consecução dos referenciais educacionais que se apresentam no documento e que, em nosso entender, não se esgota na educação escolar.

Ainda agora David Rodrigues, num artigo recente, refere que (Rodrigues, 2017) “o Projeto Aqueduto desenvolvido em parceria entre o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos estabeleceu uma relação entre o sucesso escolar e a escolaridade dos pais — sobretudo da mãe — das crianças”, o que nos demonstra uma vez mais a importância do papel das famílias na educação escolar dos filhos/alunos.

2. Estratégias de práticas inclusivas

É necessário que na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível.

“A existência de diferentes modelos de gestão da diferença na sala de aula depende não só de fatores ligados ao professor, mas também da forma como a escola

organiza os recursos e de outros fatores externos.” Esta afirmação incluída no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2014, p.23) demonstra-nos que a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais não é apenas uma questão de recursos a nível da sala de aula. É importante aceitar que a organização da escola determina, igualmente, a quantidade e o tipo dos recursos que os professores podem usufruir no ensino de alunos com NEE.

Estar incluído é muito mais do que uma presença física, é o aluno sentir que realmente pertence à escola e a escola ser responsável por ele. Logo, a adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias que vão desde a *motivação*, a *aplicação de metodologias do ensino-aprendizagem* e à *cooperação entre pares na sala*, são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto de classe.

Estas três dimensões foram as mesmas que quisemos dar enfoque para analisar as estratégias mais valorizadas na sala de aula no 1º e 2ºCEB. Com base nelas partimos para a estruturação das entrevistas e inquéritos.

Assim sendo, estas três dimensões, associadas às estratégias promotoras de práticas inclusivas, serão consideradas por nós como essenciais.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005, p.6) efetuou um estudo sobre as práticas nas salas de aula em vários países da Europa, onde foram identificadas algumas estratégias impulsionadoras de inclusão em escolas dos 2º e 3º CEB, nomeadamente:

- Ensino Cooperativo – os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e também com outros profissionais exteriores à escola;
- Aprendizagem Cooperativa – tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros quando têm níveis de capacidades diferentes. Beneficiando da aprendizagem em conjunto;
- Formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas – necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula;
- Estratégias alternativas de aprendizagem;
- Planificação do ensino para alunos com NEE – ensino por áreas curriculares que pode implicar mudança na organização do espaço e do currículo.

No que diz respeito às estratégias de ensino, o trabalho na sala de aula, deve ser organizado de acordo com a diferenciação de estratégias que se pretende utilizar. Nas atividades da sala de aula, devem ser incluídas atividades realizadas em novos espaços e relacionadas com o mundo real para que o aluno se identifique com as mesmas. Nestas, é

fundamental um processo de rotinas de cariz funcional e transacional, para que, a passagem dos alunos dos diferentes níveis de ensino garanta que as aprendizagens realizadas e as necessidades sentidas num determinado ambiente tenham sido colocadas em consideração no ambiente onde o aluno será inserido.

Como Correia (2013, p.96) explicita deverá ser criado um ambiente de interações positivas na sala de aula sendo a mesma um local onde as necessidades humanas básicas sejam colocadas em consideração, tais como a pertença, a liberdade, a valorização, a segurança e o prazer entusiasmo.

Baseando a nossa descrição de práticas inclusivas no critério estabelecido pela *Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva* (Comenius, 2006, pp.4-15) podemos dizer que as boas práticas são aquelas que

incluem todos os alunos; promovem uma cultura de escola inclusiva; realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos; usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas; têm um modelo organizacional flexível; têm uma programação sistemática e específica; realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades; promovem atividades extracurriculares; valorizam a colaboração com a comunidade.

Ainda para avaliar o quanto estas estratégias e práticas se tornaram de facto inclusivas, propõe a tomada em consideração de vários aspetos, nomeadamente:

a qualidade e quantidade da aprendizagem dos alunos, considerando a sua educação global (não apenas as capacidades cognitivas, mas também o conhecimento cultural, capacidades sociais e relacionais, desenvolvimento moral, desenvolvimento da autonomia e autoconceito, desenvolvimento da cidadania, etc.); a sociabilidade e participação dos alunos no contexto de sala de aula, em particular e na escola em geral; a motivação dos alunos para a aprendizagem ativa; o nível de satisfação de todos os alunos envolvidos nas práticas educativas; a oportunidade de aplicar e transferir a sua experiência a situações novas.

Nos próximos tópicos iremos destacar algumas das estratégias de inclusão dos alunos com NEE focando três dimensões que também fazem parte das entrevistas e inquéritos, sendo eles a *motivação na sala de aula*, as *metodologias no processo de ensino-aprendizagem* e a *cooperação entre pares*.

2.1 Motivação na sala de aula

Dentro da sala de aula, a motivação dos alunos deve ser um dos principais objetivos a desenvolver pelo docente. Como tal já foi referido, este foi um dos focos estudados no presente relatório por acharmos que os alunos com NEE, ficam desmotivados, em alguns casos, na sala de aula. Sendo que o professor deverá conhecer

os interesses dos alunos e explorá-los, de forma a mantê-los interessados, a motivação ajuda a melhorar a atenção e a concentração dos mesmos, uma vez que o feedback do professor face ao trabalho realizado deverá ser numa vertente positiva e construtiva. Assim, nesta perspetiva, podemos dizer que a motivação é a força que move os alunos a realizarem as tarefas de forma satisfatória e mais eficiente, sendo então uma das nossas dimensões a estudar.

Tal como afirma Bolivar (et al., 2013, p.76),

motivar os alunos com ou sem NEE deve ser o objetivo mais importante para o professor. Alunos motivados tomam a iniciativa, utilizam estratégias de resolução de problemas eficazes, manifestam curiosidade, entusiasmo e interesse, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda.

Coll, Palacios e Marchesi (2004, p.296) enumeram diferentes formas de motivação para alunos com NEE, que podem ser aplicadas nas salas de aula, sendo elas as seguintes:

organizar o espaço da sala de aula de forma que seja agradável, facilite a autonomia e a mobilidade dos alunos e possa adaptar-se aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos. Os alunos com maiores dificuldades terão de ocupar os lugares onde tenham maior acesso à informação e possam comunicar-se e relacionar-se melhor com seus colegas e professor. Se na sala há crianças com problemas motores, é necessário criar condições adequadas de luminosidade, acesso e sonorização;

organizar o horário da classe levando em conta o tipo de metodologia e de atividades a realizar, como também as necessidades de apoio de que possam necessitar determinados alunos;

criar um clima de respeito e valorização entre os alunos: estabelecer canais de comunicação; propor atividades que propiciem a coesão do grupo e a regulação da vida da classe, como por exemplo as assembleias ou os debates emitir mensagens que não sejam desabonadoras nem impliquem situações comparativas entre os alunos.

Ao longo das práticas pedagógicas, observamos e experimentamos variadas estratégias de motivação que vão precisamente ao encontro daquilo que os autores referiram, não só a própria organização da sala como também na apropriação de conteúdos.

A motivação pode partir da utilização da tecnologia, que permite “aos seus utilizadores interagirem e participarem ativamente na construção do seu conhecimento a acederem de forma mais completa e mais rica a formas de apresentação de conteúdos” (Duarte, 2013, citado por Soledade, 2014, p. 32).

Para além disto, é imprescindível a motivação realizada com frases ou apoios orais, tais como “Muito bem”, “Eu sei que consegues”, “Pensa melhor”, “Ouçam a (aluna) X”. Estes tipos de motivação valorizam o empenhamento do aluno, obrigando-os a estar mais atentos e a querer participar na sua aprendizagem.

2.2 Metodologias no processo de ensino – aprendizagem

Assim como a motivação, as metodologias do processo de ensino-aprendizagem são igualmente importantes.

Como refere Rodrigues (2017),

a escola tal como a conhecemos hoje vê o aluno como um ser inacabado e imperfeito que vai ser corrigido pelo efeito da Educação, organiza-se como se os alunos aprendessem todos e tudo ao mesmo tempo, agrupa os alunos com base em critérios de homogeneidade, assume que a Educação é, sobretudo, um processo de transmissão. Ora os alunos que chegam à escola hoje encontram-se numa situação estruturalmente diferente dos que chegavam há escola há 15 anos atrás. Esta diferença deve muito à popularização das tecnologias digitais que permitem o acesso a fontes de informação e meios de comunicação até agora impossíveis. Os alunos de hoje não encontram na escola a centralidade de motivação e de fonte de conhecimento que encontravam antes.

Para entender se os alunos encontram ou não na escola, a motivação que as tecnologias digitais proporcionam, não só como a motivação propriamente dita, mas também como metodologia de aprendizagem, decidimos elencar algumas estratégias que vão ao encontro disso mesmo.

Coll, Palacios e Marchesi (2004, pp.294-295) referem que os professores devem utilizar estratégias metodológicas diversificadas, com base em alguns princípios pedagógicos essenciais

que permitam ajustar a ajuda pedagógica às diferentes necessidades, aos estilos de aprendizagem e aos processos de construção de cada aluno. (...) Vale lembrar que a forma de aprender das crianças com necessidades educativas especiais não é muito diferente, ainda que, em muitos casos, necessitem de mais ajudas (...);

abrir a possibilidade de que os alunos escolham entre diferentes atividades e decidam a forma de realizá-las (...) A escolha de atividades permite que elas se adaptem às diferenças individuais e que os alunos conheçam a si mesmos como aprendizes;

dar oportunidades para que os alunos pratiquem e apliquem de forma autônoma o que aprenderam. Saber quando os alunos alcançaram o nível suficiente de aprendizagem que lhes permita trabalhar com menos supervisão e ajuda;

utilizar uma ampla gama de materiais que possibilitem diferentes atividades, que abordem determinados temas ou conteúdos com diferentes níveis de complexidade e permitam diferentes formas de utilização. É importante levar em conta o material específico ou adaptado que possam requerer certos alunos com necessidades educativas especiais.

Para ajudar os alunos com NEE, dentro da sala de aula, é necessário organizar várias estratégias para implementar em diferentes momentos. Desta forma, tal como o autor supracitado aponta, é necessário ajustar estas ajudas dependendo do aluno. Devemos abrir novas possibilidades de atividades e até encontrar ligações com os alunos para que estes se sintam próximos dos professores e saibam que conseguem trabalhar autonomamente.

Lima et. al (2015, p.49/148) também referencia várias estratégias que podem ser impostas na sala de aula, segundo as várias necessidades dos alunos. Contudo, destacamos algumas dessas estratégias que podem ser aplicadas:

- usar cores diferentes para realçar a informação importante;
- construir muitos materiais de apoio para que a criança possa estar integrada na turma do ensino regular e realizar trabalho autónomo;
- ajudar a criança a registar os trabalhos de casa uma folha de registo que fique na parte da frente do caderno ou dossiê e informe os pais de como é feito esse registo;
- tentar usar uma linguagem positiva (“Tu és capaz, vais fazer melhor para a próxima.”) e, vez de negativa (“Não estás quieto, não fizeste bem esse exercício”).

2.3 Cooperação entre pares

A cooperação dentro e fora da sala de aula deverá ser realizada sempre que possível entre os alunos.

Pela perspetiva de Niza (1996, p.147), das estratégias que se preconizam com o objetivo de concretizar um trabalho mais individualizado, as experiências de trabalho cooperativo têm-se revelado muito vantajosas. Refere também esta perspetiva nos seguintes termos:

só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

De facto, estudos realizados nesta área têm revelado que uma pedagogia centrada na criança pode ser benéfica para as outras crianças, nomeadamente quando orientadas por estratégias que incentivem os mais capazes a ajudarem os que têm mais dificuldades. Constata-se que se obtêm resultados muito positivos, não só em relação aos que recebem ajuda, mas também em relação aos que a dão como projetos de tutoria.

Indo ao encontro de Coll, Palacios e Marchesi (2004, p.294), estes referem que utilizar estratégias de aprendizagens cooperativas é um fato bastante demonstrado e que as crianças não aprendem apenas com o professor, mas também com “os seus iguais” e que as mesmas têm efeitos positivos “no rendimento académico, na autoestima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal.”

Posto isto, percebemos que a utilização deste tipo de técnicas representa uma grande ajuda para o professor, porque facilita o trabalho autónomo dos alunos e disponibiliza o professor para ajudar outros alunos.

Segundo Tilstone, Plorian, & Rose (2005, pp.204-205) a promoção do trabalho cooperativo poderá ocorrer com a formação de pares em turmas do mesmo nível, grupos etários ou escolas diferentes, pois argumenta que “emparelhar alunos com boas capacidades com outros com maiores necessidades é um método que proporciona aos professores a oportunidade de utilizarem os benefícios da diferença: por exemplo, capacidade diferente, conhecimento diferente, idade diferente”.

Como referencia Correia (2013, p.99) devemos promover a amizade entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais. Este tipo de amizade poderá traduzir-se numa ajuda, como acima referimos, por exemplo, os alunos sem NEE podem ajudar o aluno com NEE a movimentar-se na sala de aula, indo buscar-lhes materiais, entre outros. Mas caso esta escolha não seja iniciativa dos próprios alunos, o docente pode considerar “um processo que envolva e comprometa os alunos a interagirem entre si” (Correia, 2013, p.100).

Uma das estratégias que o autor apresenta intitula-se “Círculos da Amizade”, e pretende estimular a amizade, principalmente naqueles alunos que não estão integrados ou que têm uma rede de amigos muito definida.

Esta atividade “começa com uma tarefa de exploração social que permite uma observação rápida de quem é quem na vida de uma criança”.

Para começar, pedimos aos alunos que desenhem quatro círculos concêntricos, uns dentro de outros; depois imagine que está no centro dos círculos, escrevendo o seu nome; de seguida, deverá preencher os restantes da seguinte forma: sobre a linha do primeiro círculo escreva o nome das pessoas mais próximas da sua vida, aquelas sem as quais a vida seria um pesadelo; sobre a linha do segundo, escreva o nome dos seus melhores amigos; sobre a linha do terceiro círculo escreva o nome das pessoas conhecidas que gosta e com quem se encontra no dia-a-dia; sobre a linha do quarto escreva o nome das pessoas que lhe proporcionam serviços.

No final desta atividade o professor deve criar um momento de discussão. Começando por pedir que um aluno sem NEE, apresente o seu círculo. Depois, poderá colocar algumas questões como: “Como é que vocês descreveriam as amizades deste colega?”; “Que tipo de pessoas fazem parte da vida dele?”; “Como é que vocês se sentiriam se não tivessem amigos?” (aqui estaríamos à espera de respostas do tipo: ficavam em casa, não vinham à escola, tentavam fazer amigos, iam para uma ilha deserta, para uma escola nova, entre outras). O professor deve saber ouvir e mediar as discussões de forma a encontrar soluções.

Para além destes jogos, Correia (2003, p.101) aponta que o professor poderá proporcionar diálogos na sala de aula acerca de assuntos relacionados com as NEE. Os tópicos podem surgir de várias fontes, tal como livros, revistas, filmes, jornais, reportagens televisivas, entre outras.

Pode criar situações de simulação, no caso de alunos com deficiências motoras, o professor pode simular problemas motores utilizando materiais simples, por exemplo “usando luvas- de forma e material variados- apanhem e encaixem cliques, escrevam, pintem, distribuam folhas, folheiem um livro; pintem com a boca (...); joguem cartas utilizando a mão não dominante” (Correia, 2013, p.101), ou problemas visuais utilizando uma venda e pedir ao aluno que caminhe ou realize alguma atividade na sala de aula ou no espaço escolar.

Estas atividades têm como objetivos sensibilizar os alunos sem NEE, colocando-os no lugar dos outros, criando um clima de respeito e autoajuda na sala de aula.

3. O ensino diferenciado

Também foi do nosso interesse perceber se os professores preferiam valer-se do ensino e da pedagogia diferenciada na sala de aula ou retirar o aluno com NEE para uma sala separada e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado.

Uma vez que defendemos a diferenciação pedagógica na sala de aula, estudamos diversas teorias de autores face a esta problemática e estamos atentas às diretrizes emanadas pelos órgãos com maior responsabilidade no âmbito da educação.

No presente ano (2017), o Conselho Geral de Educação, publicou um documento “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, onde nos indica o seguinte:

a ideia de que o foco deve estar numa educação de qualidade para todos, assente em percursos diferenciados, é mencionada em diversos pareceres, nomeadamente no Parecer 3/2016, que refere “A promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, entendendo-a aqui na sua multidimensionalidade, tem de se traduzir em proporcionar percursos de qualidade para cada aluno” e “Todos podem aprender e progredir, realizando aprendizagens significativas e que tenham bem vivo o seu sentido de utilidade, e promovendo a aquisição real de saberes e de competências, devidamente incluídas em atividades programadas e curricularmente enriquecidas”(p.5).

Ou seja, em pleno século XXI, espera-se que a educação dos alunos nas escolas seja diferenciada, o que só pode ser observado se partimos do princípio que os docentes aplicam medidas diferenciadas a cada aluno dentro da sala de aula.

Nesta ótica, todo o processo de ensino-aprendizagem encontra-se centrado no aluno que aprende e não no professor que ensina, como foi típico da escola tradicional onde se pretendia ensinar a todos como se fossem um só.

Tomlinson (2008, p. 14-18) demonstra que o ensino diferenciado não é o “ensino individualizado da década de 70”, “não é caótico”, “não é apenas outra forma de construir grupos homogêneos” e “não significa apenas ajustar um mesmo tamanho de roupa”. O ensino diferenciado é “pró-ativo” pois o professor parte do princípio que todos os alunos são diferentes e tem diferentes necessidades. Por isso mesmo, planeia diferentes formas de “chegar” até ao aluno com mais dificuldades. Este ensino mais do que “quantitativo é qualitativo”, ou seja, diferenciar não é colocar mais tarefas a alguns alunos e menos a outras, deve antes ajustar a quantidade de trabalho e a natureza do mesmo para que todos consigam alcançar o pedido.

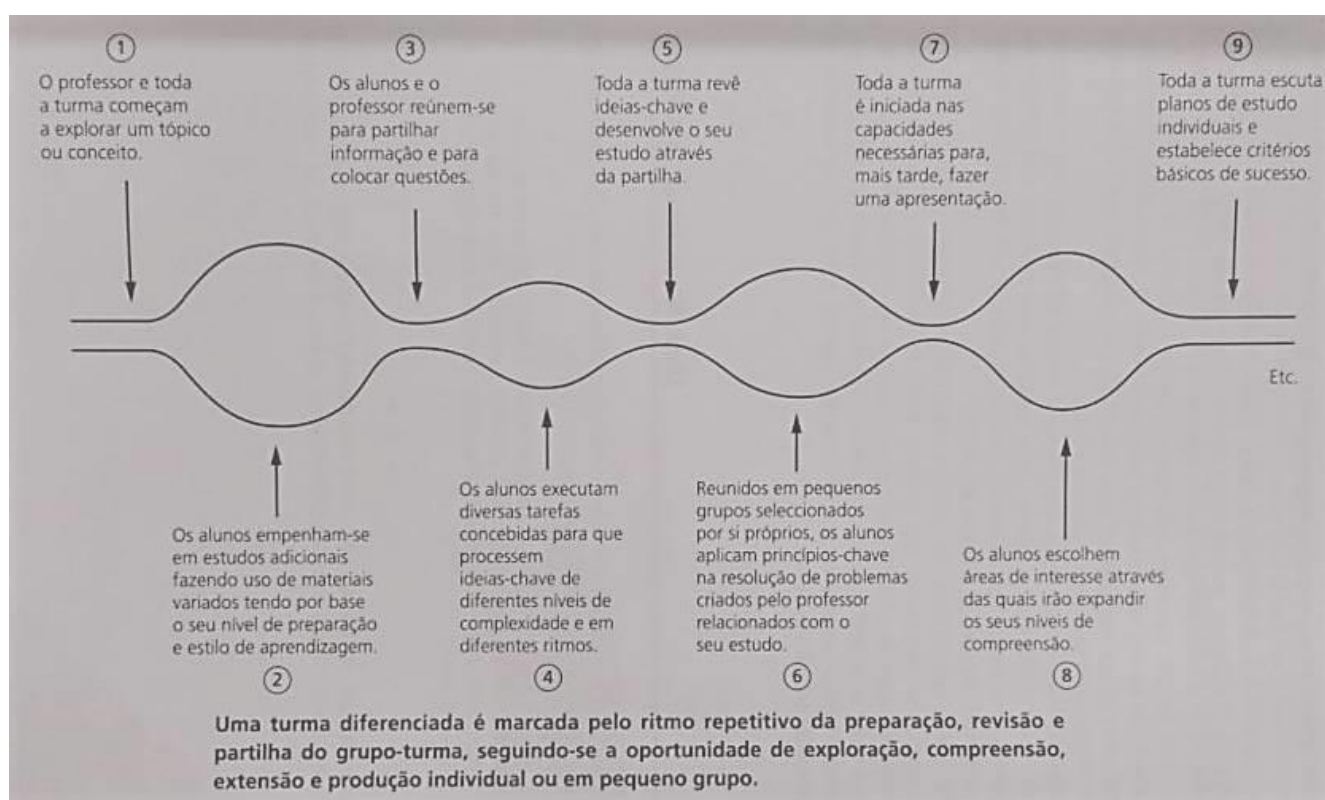
O ensino “tem as suas origens no processo de avaliação”, os professores que entendam as necessidades dos alunos devem aproveitar todas as oportunidades para os conhecer melhor. Desta forma, as conversas, os debates, o trabalho que cada um executa e a observação devem ser momentos de avaliação do mesmo. O processo de avaliação deixa de ser realizado em dois momentos do período, com as fichas de avaliação e passa a ser contínuo.

O ensino diferenciado “providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto”, segundo a autora, os professores lidam com estes três elementos dentro da sala de aula. O conteúdo “input, o que os alunos aprendem”, o processo “o modo como os alunos assimilam as ideias e a informação, e o produto “output, o modo como os alunos demonstram o que aprenderam”. Estes três elementos têm algo em comum, o fato de serem planeados com o objetivo de encorajar um crescimento substancial em todos os alunos.

O ensino diferenciado “é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado”, este ensino permite um sentimento de comunidade, uma vez que existe partilha. Na figura 2 apresentada em baixo, a autora demonstra o padrão de ensino numa turma diferenciada representado por imagens espelhadas de uma linha ondulada,

onde os alunos se juntam enquanto grupo coeso para iniciar um determinado estudo, saindo em pequenos grupos ou individualmente em busca de informação e voltando a encontrar-se para partilhar e planejar novas pesquisas, saindo novamente para cumprir novas tarefas, voltando a reunir-se para partilhar e rever, e assim por diante.

Figura 2 – O fluxo do ensino numa turma diferenciada (Tomlinson, 2008, p. 19).



Por fim, o ensino diferenciado “é orgânico”, ou seja, é evolucionário, onde os alunos e os professores aprendem juntos, embora o professor obviamente saiba mais acerca dos conteúdos, mas estão a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem os conhecimentos. Além disto, um professor que adote este ensino “não se vê como alguém que “já diferencia o ensino”. Pelo contrário, esse professor está plenamente consciente de que cada hora de ensino, cada dia passado na sala de aula, pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos (Tomlison, 2008, p.20)”.

Entendemos assim, que se o professor adequar os instrumentos de trabalho numa sala de aula, tendo em conta os seus alunos já está a valer-se da diferenciação pedagógica. Muito mais do que o currículo e a avaliação, ter consciência que os alunos são diferentes já é a primeira etapa para começar.

Esteves (2017, p.17) refere que a pedagogia diferenciada é geralmente tida, pelos professores, como desejável em tese, mas declarada como impossível na prática, nas atuais condições existentes nas escolas. Aponta ainda que esta pedagogia

ganhou sobretudo nome próprio e visibilidade no espaço das políticas educativas quando estas pretenderam visar a democratização do ensino, não apenas como acesso de todos à escola, mas também como sucesso educativo para todos. Esta perspetiva emergiu em momentos diferentes do tempo conforme o estágio de desenvolvimento que cada sociedade e respetivo sistema educativo foram atingindo. Ela pode ser rastreada, por exemplo, em França já em finais dos anos 60, mas apenas ganha expressão plena em Portugal, em finais dos anos 90, com a consagração em lei da gestão flexível dos currículos (2017, p. 18).

Tal como Pacheco (2007, citado por Fernandes, et al., 2016, p.49) afirma a “inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças” através da criação de ambientes propícios às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos com NEE, respeitando “todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional”.

Silva (2009 citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013, p.56) refere que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permite dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula.

Concluimos assim que a diferenciação pedagógica é uma mais valia para os alunos, com e sem NEE.

3.1 O papel do professor do ensino regular

O papel do professor está estreitamente relacionado com as suas capacidades e atitudes. Estas atitudes, reflexivas e investigativas, deverão fazer parte do processo de formação. Logo, como afirma Vaz (2005, p.8) “para que haja uma mudança de atitude face à inclusão, é necessário que os professores mudem as suas crenças pouco a pouco e melhorem a sua formação”.

González (2002, p.245) afirma que a “conexão entre a formação inicial e permanente é imprescindível”.

Como compreendemos, a formação inicial dos professores deverá proporcionar as informações, métodos e técnicas científicas de base, bem como formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

Esta formação, como refere González (2002, p.245) deve durar toda a vida profissional do docente.

Imbernón (1997 citado por González, 2002, p.245) afirma que há cada vez uma maior concordância em que “ensinar já não é um produto da racionalidade técnica”. Concordamos com o autor quando refere que

a nova formação deveria girar sobre um eixo: a relação teoria-prática educativa. A formação não deveria realizar a tarefa tradicional de transmitir o “o conhecimento objetivo”, assumindo um compromisso que vai além do meramente disciplinar e técnico para afetar os âmbitos pessoal, cooperativo e social.

Quanto aos objetivos da formação inicial dos futuros docentes, Lee (1989, citado por González, 2002, p.246) classifica o seguinte: “a missão da formação do professor é provê-lo de um currículo instrucional e de outras experiencias profissionais que, sistematicamente o preparem para compreender como diversos grupos humanos crescem, mudam e aprendem.”

A Comissão de Educação Especial Vitória-Gasteiz (1988, citado por González, 2002, p.249) indica que a formação inicial deve ser estruturada a partir de uma educação geral, na qual sejam contempladas as seguintes ações na formação dos futuros professores:

promover as capacidades sociais e pessoais imprescindíveis para o manejo da aula, a relação com os pais e o trabalho em equipe; conhecer estratégias de ensino e funcionamento das estruturas educacionais; conhecer, em profundidade, os temas a serem ensinados e entender como devem ser organizados, selecionados e transmitidos didaticamente.

Para além da formação do professor que lhe permitirá trabalhar na sala de aula com estes alunos é necessário, como afirmam Coll, Palacios e Marchesi (2004, pp.293/294),

responder à diversidade significa romper o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais. A questão central é como organizar as situações de ensino de forma que seja possível personalizar as experiencias de aprendizagem comuns, isto é, como conseguir o maior grau de interação e de participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um.

Posto isto, concluímos que o professor do ensino regular que recebe na sala uma criança com necessidades educativas especiais, deverá primeiro que tudo conhecer o aluno e a sua problemática e criar condições para que haja um ambiente de respeito mútuo e de interajuda. Seguidamente, deverá estruturar os conteúdos do seu currículo com

metodologias específicas que vão ao encontro dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que estes aprendam de forma ativa e significativa. Deste modo, e de acordo com o estabelecido no estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, o Decreto Lei nº 15/2007, o artigo 10º, expressa o cumprimento de determinados deveres, dos quais passamos a enunciar:

orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade; orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência; colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho; zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático – pedagógicos, utilizados, numa perspetiva de abertura à inovação; desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola.

As funções do professor, e de acordo com o Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, assentam em: elaborar o PEI-Programa Educativo Individual– que deverá ser elaborado com a participação do professor do ensino especial e com os encarregados de educação; aplicar o programa educativo individual; elaborar um relatório dos resultados do PEI, que foram sendo aplicados ao longo do ano, conjuntamente com o professor do ensino especial, o psicólogo e por todos os técnicos que acompanham o processo educativo da criança.

Para que este sistema resulte é imprescindível o trabalho em equipa, que deve existir principalmente entre o professor titular de turma, os encarregados de educação e o professor de educação especial.

Deduzimos então que para trabalhar eficazmente em contextos inclusivos, os professores precisam de ter valores e atitudes apropriadas, competências, conhecimentos e compreensão.

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009, p.18) a formação para a inclusão envolve a aquisição de conhecimentos e de competências sobre:

diferenciação e resposta às diferentes necessidades, que permita a um professor prestar apoio individual na sala de aula; trabalho colaborativo com pais e famílias; colaboração e trabalho em equipa que facilite o trabalho efetivo em equipa com outros professores, bem como com os serviços educacionais e profissionais dentro e fora da escola.

A par da formação de todos os professores para a inclusão, os serviços responsáveis pela formação de professores devem assegurar:

a formação de professores especializados, a fim de manter e garantir recursos especializados para apoiar todos os professores, em contextos inclusivos; momentos formativos de partilha entre professores de diferentes serviços e setores, a fim de facilitar um trabalho de colaboração eficaz; formação de diretores de escola sobre desenvolvimento de competências de liderança e de visão consentâneas com a promoção de valores e práticas inclusivas e cursos de formação para formadores em educação inclusiva, de modo a que estes possam assegurar programas de formação inicial e em serviço que promovam a qualidade na educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p.18).

Concluimos que os professores que defendem a inclusão devem também traçar objetivos, tal como refere a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012, p.12) os objetivos do Perfil de Professores Inclusivos devem ser os seguintes:

identificar um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a todos os programas de formação inicial de professores. Estes valores essenciais e áreas de competências são independentes do conteúdo curricular, da faixa etária dos alunos ou do nível de ensino e não estão relacionados com qualquer orientação ou método de ensino; selecionar os valores essenciais e áreas de competência necessários na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva, considerando todas as formas de diversidade;

(...) a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores (...).

3.2 O papel do professor de educação especial

Segundo o Conselho Nacional de Educação, em 1975/76 foram implementadas as Equipas de Ensino Especial que constituíram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças – inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiência “intelectual” – que permaneciam integradas nas escolas regulares. O seu reconhecimento legal dá-se apenas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação. Estas equipas, que podiam integrar docentes de diversos níveis de ensino, socorriam-se das seguintes modalidades na sua intervenção: sala de apoio permanente; núcleos de apoio à deficiência auditiva; sala de apoio; apoio dentro da sala de aula e ao professor da classe e prestavam atendimento itinerante aos alunos de uma determinada área geográfica, geralmente de um concelho, funcionaram até 1997, tendo dado lugar então à estrutura de apoios educativos prevista no Despacho Conjunto 105/97 (Educação, 1999).

Como refere a LBSE (2005, p.8), a educação especial

organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.; a educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando; são também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente; a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às

características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.; incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes (artº21).

Como observamos, a Educação Especial tem a sua ação orientada para crianças que são consideradas exceção à regra; para quem os processos educacionais aplicados à generalidade das crianças são inadequados, visto o seu processo de aprendizagem se caracterizar por uma realização superior ou inferior à média.

Hoje em dia, a Educação Especial tem como pedra basilar a inclusão educativa e social, o acesso ao sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e transição da escola para emprego. Assim, são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais aqueles que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Crespo, et al., 2008, p.15).

Posto isto, o professor de educação especial deverá apreender todo o enquadramento legal relativamente às necessidades educativas especiais conhecendo na íntegra o Decreto Lei nº 3/2008, o documento orientador que preceitua a intervenção nas necessidades educativas especiais.

Este, também deverá auxiliar os professores do conselho de turma com estratégias e medidas que permitam ajudar o aluno no seu percurso escolar e neste caso a incluir o aluno na sala de aula.

É o departamento de educação especial que recebe as referenciações de todos os alunos que revelam dificuldades, avaliando, conjuntamente com o Serviço de Psicologia e Orientação, o perfil do aluno através de uma avaliação pedagógica, complementada com uma avaliação psicológica. Só após esta avaliação é que o professor de educação especial propõe as medidas educativas em conjunto com as informações do conselho de turma através do PEI.

Como refere Vaz, M. d. (1996, p.21) o professor de educação especial é

um professor de qualquer grau de ensino não superior, habilitado com uma formação especializada, ou possuindo experiência em educação especial, exercendo a sua atividade em uma ou mais Escolas (...) cujo objetivo genérico é contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos.

Segundo Correia (2008, p.60), o professor de educação especial deverá saber

modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Entendemos, assim que o docente da Educação Especial deverá colaborar e participar ativamente na “organização, gestão e implementação de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com NEE de carácter prolongado” (Crespo et al., 2008, p.26). Todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com os alunos com NEE são importantes influenciadores da sua aprendizagem, bem como da adoção das atitudes por parte de todas as pessoas que fazem parte da comunidade educativa.

Como afirmam Coll, Palacios e Marchesi (1995, p.20) “a predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham carácter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados”.

Os professores assumem assim uma grande responsabilidade neste âmbito, pelo que consideramos de extrema importância que os mesmos assumam uma atitude positiva, pois esse será um dos passos simplificadoros da educação dos alunos com NEE, numa escola verdadeiramente inclusiva. Todavia, Ferreira (2007, p.63) alerta para o facto de que “não é (...) fácil erradicar dos espíritos a visão tradicional do que é ser diferente”, pois tal como enumera Hahn (1994, citado por Ferreira, 2007, p.63),

a concretização da mudança envolve, da parte dos agentes educativos, duas condições fundamentais:

-tomar consciência de que incapacidade apenas significa outra diferença humana em vez de uma restrição funcional (...) que pode ser a base para promover um aumento da apreciação da diversidade e heterogeneidade na vida quotidiana;

-mover o enfoque no direito à diferença para o direito a uma cultura da diferença, o que, dito de outro modo, implica o direito a um espaço comum.

Neste âmbito, Guedes (2007, citado por Lima, Souto, Silva & Henrique, 2010, p.92) salienta a importância e a necessidade de que “o olhar dos professores dever estar voltado para o que seus alunos são capazes de desenvolver, e não para o que ainda não conseguem fazer, pois só assim, maximizarão as suas realizações, contribuindo para a inclusão desses alunos.”

É essencial que os professores assumam um papel multidisciplinar, na medida em que, para além das suas responsabilidades ao nível académico, estes assumam responsabilidades ao nível social e afetivo, que implica estabelecer uma relação estreita

com as famílias dos alunos com NEE, de forma a que seja possível identificar as suas necessidades, potencialidades e recursos, para adotar as estratégias adequadas à promoção e desenvolvimento da sua autonomia.

4. As necessidades educativas especiais

A expressão necessidade educativa especial (NEE) tem como índole responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo desta forma, o demandado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, no que diz respeito à não discriminação tendo em conta as características, sensoriais, intelectuais, sensoriais, físicas e sociomorais do indivíduo em idade escolar.

Brennan (1988, citado por Correia,2013, p.44) quando se refere ao conceito de NEE afirma que:

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

Correia (2013, p.45) refere-se ao conceito de NEE declarando que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, e também com dificuldades de aprendizagem específicas originárias de fatores orgânicos ou ambientais.

Para este autor, o conceito de NEE abarca crianças e adolescentes com aprendizagens irregulares, ou seja, que não acompanham o currículo normal, procedendo assim, a adaptações e adequações curriculares.

Assim, a escola deverá estar disposta para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE que, tal como os seus pares, tem direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem mais apropriado possível, que corresponda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem.

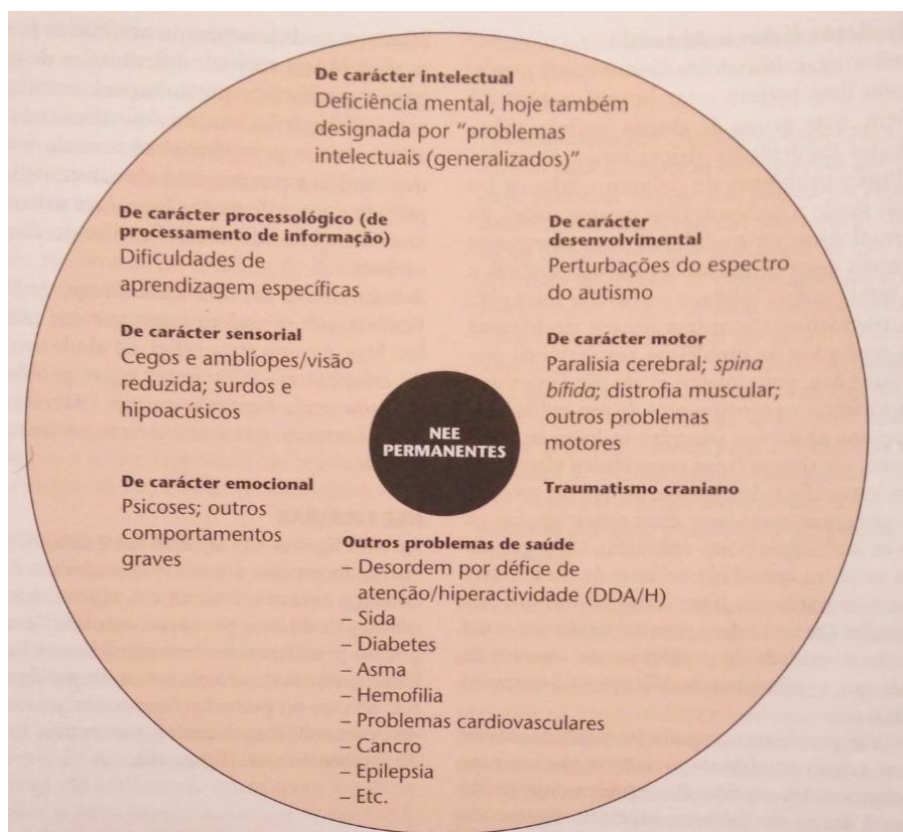
Para efeitos práticos, sabemos que existem necessidades educativas especiais temporárias e permanentes. O anterior decreto-lei n. °319/91, de 23 de agosto, contemplava ainda as necessidades educativas especiais nesses dois domínios. Como este decreto foi revogado pelo atual decreto-lei n. °3/2008, as necessidades educativas

especiais, definidas para apoio específico do ensino especial, passaram a ser apenas as de carácter permanente.

Segundo Correia (1997, p.49) “as NEE permanentes são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizado e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos dos alunos no seu percurso escolar”. Neste grupo, encontram-se os alunos que durante o seu percurso desenvolveram mudanças significativas ao nível sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional ou outros problemas relacionados com a saúde.

Para nos transmitir uma ideia do tipo de desordens que as NEE significativas englobam, ou seja, aquelas em que a adaptação ao currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e socio emocional, e são objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno, Correia (2013, p.47) estruturou a figura 1. Estas NEE abrangem problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo.

Figura 1 – Tipos de NEE (Correia, 2013).



Paralelamente às NEE significativas, temos as NEE ligeiras, sendo essas em que a adaptação do currículo é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar.

Costumam manifestar-se como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socio emocional.

Para auxiliar nos processos de avaliação e programação das NEE de carácter permanente, a organização mundial de saúde, produziu a CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde sendo “uma classificação com múltiplas finalidades elaboradas para servir a várias disciplinas e setores diferentes” que engloba todos os aspetos relacionados com a saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar e descreve-os em termos de domínios de saúde e domínios relacionados com a saúde. Dentro de cada componente, os domínios são agrupados de acordo, com as suas características comuns e ordenados segundo essas características (Organização Mundial de Saúde, 2004, pp.11-23). Esta tem como objetivos “proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde”, “estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde”, “permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo” e por fim, “proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde” (Organização Mundial de Saúde, 2004, p.9).

A CIF é uma classificação de saúde e dos estados relacionados com a saúde, utilizada por setores como “seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais”. Posto isto, esta é constada como um instrumento apropriado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos bem como de legislação a nível nacional (Organização Mundial de Saúde, 2004, p.9).

Em Portugal, o Conselho Superior de Estatística aprovou a aplicação da CIF para fins estatísticos a iniciar a partir de janeiro de 2003 (Deliberação nº10/2003, publicada no "Diário da República", II Série, nº5, de 7 de janeiro) e encarregou o acompanhamento em torno da futura aplicação da CIF no Grupo de Trabalho Estatísticas da deficiência e reabilitação, coordenado pelo então SNRIPD, atualmente INR, I.P (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2010).

4.1 Definição da problemática das necessidades educativas especiais

O conceito de necessidades educativas especiais surge como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo, hoje em dia, os princípios que a filosofia da inclusão estabelece. Pretende-se, assim, chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que respeita à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio emocionais dos alunos.

Ao longo dos tempos, houve grandes homens e mulheres com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) que conseguiram superá-las. Ainda que não haja provas de que o fosse, Mozart seria um bom exemplo de uma pessoa com DAE: impaciente, impulsivo, distraído, energético, emocionalmente carente, criativo, inovador, irreverente e contestatário... Albert Einstein, Edgar Allan Poe, George Bernard Shaw, Salvador Dali foram todos expulsos da escola e Thomas Edison era o pior aluno da turma. Abraham Lincoln e Henry Ford foram declarados como sem esperanças pelos seus professores. É extensa a lista de pessoas que atingiram, um excelente desempenho em adultos depois de um percurso escolar desastroso devido a dificuldades de aprendizagem específicas não diagnosticadas. Infelizmente, a lista de pessoas cujo ânimo se desvaneceu na escola é muito maior (Hallowell & Ratey, 1994, citados por Correia, 2008, p.7).

Para que esta lista não continue a aumentar é necessário que como futuros docentes não rotulemos os alunos como “sem esperança”, mas sim, perceber o que faz este tipo de alunos “especiais”, as suas fraquezas e dificuldades para que não necessitem de expandir todo o seu esplendor quando adultos ou expulsos da escola, devido ao seu “percurso escolar desastroso”.

Neste capítulo iremos definir algumas das problemáticas potenciadoras das necessidades educativas especiais.

Estas problemáticas serão divididas em grupos de caracterização/associação numa perspetiva de conceptualização, etiologia provável, os graus/níveis, tipo, causas e características das mesmas.

As perturbações de aprendizagem específicas (PAE) segundo Correia (2005, citado por Correia ,2008, p.46)

dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. (...) podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Esta definição, segundo Correia (2008, p.47), contém todas as características comuns às definições que até agora têm recebido maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas no que diz respeito à defesa dos direitos dos indivíduos com PAE.

Particularizando a *Perturbação Específica da Aprendizagem*, que diz respeito às dificuldades que existem na criança para fazer a sua aprendizagem escolar. É um diagnóstico feito em idade escolar e é importante especificar o tipo de perturbação: dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia.

Como é citado na Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.67)

a Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

É uma disfunção neurológica que altera o processamento da informação simbólica, causando transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração.

Existem três tipos de dislexia, a auditiva, onde existem dificuldades na discriminação de sons de letras e palavras compostas e na lembrança de padrões de sons, sequências, instruções e histórias; a visual, é uma dificuldade tanto em seguir e reter sequências visuais como na análise e integração visual de quebra-cabeças e a mista.

Nesta problemática, o aluno ao ler faz repetições, adições, omissões, substituições, inverte letras e sílabas, ou salta linhas, não respeita a pontuação; lê sem entoação adequada; não lê por grupos de sentido; tem uma má compreensão dos textos, logo existem imensas dificuldades em fazer o reconto e análise dos mesmos.

A “Disortografia” ou a *Perturbação de Aprendizagem Específica com Prejuízo na expressão escrita*, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.67) é uma perturbação que afeta as aptidões da expressão escrita, em particular a precisão, ortográfica, a organização/estruturação das frases, bem como as regras gramaticais e morfossintáticas.

As crianças revelam erros de escrita fundados em falhas de evocação e rechamada/associação grafema-fonema; dificuldades de percepção e memória sequencial auditiva e/ou visual; escrita – sílaba e palavra. a inversão (das letras - pia / pai ou das sílabas – cabalhau); confusão – iducador; omissão – aquea; a repetição – ella; a adição – felores; a substituição – mertado; a ligação – derepente ou separação – qua se; tem frases mal estruturadas e inacabadas; tempos verbais mal utilizados; confusão das homófonas

(ex: sinto- cinto); erros de pontuação; erros de concordância; articulação das ideias incorreta; e por fim, a expressão escrita é pobre, telegráfica. (Serra, 2012)

A “Disgrafia” é uma alteração funcional na componente do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita. As crianças com Disgrafia apresentam uma caligrafia deficitária, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme.

Os traçados grafo motores sofrem alterações: mudam a forma das letras; têm dificuldade em pegar no lápis; aumentam e diminuem o tamanho das letras; não respeitam as margens; ultrapassam a linha para cima e para baixo; pois tem problemas de controle e destreza; fraca coordenação; dificuldades na lateralidade/ direção; pode usar ora uma mão ora outra para tarefas uni manuais (ambivalência).

A “Discalculia” ou déficit na matemática, é considerada uma *Perturbação da Aprendizagem Específica com Prejuízo na Matemática* caracterizada por uma significativa dificuldade no conceito do número, na memorização de fatos aritméticos, na fluência e precisão do cálculo, e na precisão do raciocínio matemático (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p.67).

A “Discalculia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento da informação numérica, aprendizagem de fatos aritméticas e realização de cálculos precisos e fluentes” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p.67).

Os alunos podem alterar números e parcelas ou esquecer elementos; tem dificuldade na realização de cálculos; dificuldade em memorizar as tarefas sequenciais nas diferentes operações, por exemplo a inversão de algarismos (28 / 82); tem dificuldades de ordenação (15, 7, 4, 19); confusão de sinais (+ / x); não retenção de noções “aprendidas”; incompreensão das relações espaciais (geometria); não decora a tabuada e poderá saber as respostas, mas não sabe indicar as operações, entre outros.

Quanto às *deficiências intelectuais e desenvolvimentais (DID)*, passamos a explicar do que se trata e destacaremos a Trissomia 21, que é a causa mais frequente de atraso intelectual nas crianças.

A nova terminologia designada por DID, proposta pela AADID refere que: “DID é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas).

Para Luckasson (1992, citado por Ragageles, 2012, p.6) o comportamento adaptativo é analisado em função de competências relativas à inteligência prática e

inteligência social. A inteligência prática reporta-se à capacidade de autossuficiência em gerir e realizar as atividades da vida diária, relativas a higiene e segurança pessoal. Por seu lado, a inteligência social aponta para a aptidão de relacionamento, comunicação e comportamento social. O indivíduo com DID tem tendência a compreender apenas diretivas e revela dificuldades em expressar sentimentos e pensamentos, o que debilita a sua inteligência social. Das DID existentes, iremos focar a *Trissomia 21*.

Morato (1998, p.23) define a Trissomia 21 como

uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas.

Kirk & Gallagher (1996, p.129) referem ainda que,

o cariótipo do padrão de cromossomas indica a presença de um cromossoma extra no par 21. Tal condição leva à deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e de coração (...). A presença da síndrome de Down é também relacionada à idade da mãe, pois sua incidência, aumenta significativamente em crianças nascidas de mães com mais de 35 anos (...). Não se deve concluir, contudo, que a causa exclusiva do cromossoma extra é a mãe. O pai contribui com o cromossoma extra em 20 a 25 por cento dos casos.

Assim, tal como refere Costa (2011, p.53),

a *Síndrome de Down*¹ constitui a anomalia cromossómica mais frequente e a mais conhecida, resulta da existência de um cromossoma 21 em excesso e traduz se por um atraso no desenvolvimento tanto a nível das reacções motoras como a nível das funções cognitivas. Em cada célula do indivíduo existe um total de 46 cromossomas, divididos em 23 pares. A pessoa com SD possui 47 cromossomas sendo o cromossoma extra ligado ao par 21.

Outro grande grupo de problemáticas advém do domínio motor. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.74), dentro dos *transtornos motores*, existe o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, que afirma, segundo os critérios de diagnósticos o seguinte:

a aquisição e a execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado considerando-se a idade cronológica do indivíduo e a oportunidade de aprender e usar a habilidade. As dificuldades manifestam-se por falta de jeito (p. ex., derrubar ou bater em objetos), bem como por lentidão e imprecisão no desempenho de habilidades motoras;

o défice nas habilidades motoras do Critério A interfere, significa e persistentemente, nas atividades quotidianas apropriadas à idade cronológica;

o início dos sintomas ocorre precocemente no período do desenvolvimento;

os défices nas habilidades motoras não são mais bem explicados por deficiência intelectual.

¹ O destaque em itálico é nosso, uma vez que, a terminologia “Síndrome de Down” dá lugar a uma mais adequada, Trissomia 21.

O diagnóstico de *Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação* é feito por meio de uma síntese clínica da história, do exame físico, de relatórios escolares ou profissionais e da avaliação individual utilizando-se testes padronizados, psicometricamente adequados e culturalmente apropriados.

Quanto às características associadas que apoiam o diagnóstico, algumas crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação mostram atividade motora adicional, como movimentos coreiformes de membros sem apoio ou movimentos espelhados. Esses movimentos “excessivos” são mais conhecidos como imaturidades do neuro desenvolvimento ou sinais neurológicos leves do que como anormalidades neurológicas.

A prevalência do transtorno do desenvolvimento da coordenação em crianças com 5 a 11 anos de idade fica entre 5 e 6% (em crianças com 7 anos, 1,8% tem diagnóstico de transtorno do desenvolvimento da coordenação grave e 3% apresentam provável transtorno do desenvolvimento da coordenação), (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, pp.74-76).

Ainda dentro do grupo dos transtornos motores temos a *Paralisia Cerebral*, em que a criança apresenta uma perturbação do controlo da postura e movimento em consequência de uma lesão não progressiva que atinge o cérebro em desenvolvimento. Há um enorme e variável espectro de gravidade. Algumas crianças terão perturbações ligeiras, quase impercetíveis. Outras terão graves incapacidades, sendo totalmente dependentes nas atividades da vida diária.

Silva (2014, p.20) refere que em 1843, William Little Club, cirurgião inglês, definiu pela primeira vez a paralisia cerebral como um distúrbio do movimento ou da postura, decorrente de lesão cerebral não progressiva, que ocorre durante o período do desenvolvimento cerebral, limitando-se à infância (Club, 1962). Esta desordem, mais tarde definida como paralisia cerebral, ficou conhecida como a doença ou a síndrome de Little. A definição de Little assenta num estudo que o mesmo fez, na época, a 47 crianças que apresentavam rigidez espática. Little descrevia uma desordem médica, que afetava crianças durante os primeiros anos de vida, bastante espáticas nos membros inferiores e em menor grau nos membros superiores. As crianças apresentavam dificuldades em agarrar objetos, gatinhar e andar.

O diagnóstico de *Paralisia Cerebral* é normalmente determinado pela concomitância de atraso na aquisição das competências motoras e alterações do tónus muscular, reflexos e padrões de movimento (Associação de Paralisia Cerebral de Almada, 2013).

Segundo o supracitado, em cada 1000 bebês, em média, dois serão afetados por Paralisia Cerebral.

As causas da paralisia cerebral, numa grande parte dos casos, estão presentes *antes* do nascimento, destas “algumas crianças nascem com malformações cerebrais que podem ser o resultado de exposição a tóxicos ou infecções durante a gravidez”, as lesões cerebrais podem instalar-se *durante* ou pouco tempo após o nascimento e em maior risco destas lesões encontram-se os prematuros, os recém-nascidos de muito baixo peso de nascimento, os que têm asfixia grave ao nascer e os que sofreram hemorragias cerebrais. As principais causas de Paralisia Cerebral *após* o nascimento são a asfixia, os traumatismos cranianos e as sequelas de infecções que afetaram o cérebro.

Outra problemática, *Spina Bífida* (SB), significa “espinha dividida em dois”. A coluna vertebral é formada por ossos separados, chamados de vértebras, que no indivíduo saudável revestem e protegem a medula espinal. Na pessoa portadora de spina bífida, alguns desses ossos não estão completamente formados ocasionando uma fenda que causa danos ao SNC. É uma malformação congênita, que ocorre no primeiro mês de gestação devido a um inadequado encerramento do tubo neural. O bebê já nasce portador desta patologia, não adquire mais tarde durante o seu desenvolvimento. Desta malformação podem decorrer diferentes graus de comprometimento neurológico, dependendo da localização e extensão da lesão (Associação Spina Bífida e Hirdocefalia de Portugal, s.d.).

As crianças com esta afeção devem ser educadas, de modo a aprenderem a viver com as suas limitações, aprendendo a utilizar a cadeira de rodas ou muletas, para melhorar a sua mobilidade.

Como refere Rodrigues (2000, citado por Associação Spina Bífida e Hidrocefalia de Portugal, s.d.) “a limitação do movimento voluntário pode, para além de limitar o desenvolvimento percetivo, interferindo negativamente na aprendizagem, afetar a capacidade intelectual consequentemente a nível mental.”

O supracitado, relaciona ainda a “influência da experiência motora nos conceitos de esquema corporal e organização espacial e reforça esta ideia citando Ajuriaguerra e Stuki (1972) que dizem ser a estrutura neuro motora, a responsável pela consciencialização do seu corpo e ainda das adaptações às novas situações, baseadas na orientação no espaço.”

O mesmo refere ainda que as crianças com SB, apesar de possuírem os conceitos cima/baixo e esquerda/direita bem intrínsecos, têm grandes dificuldades em relaciona-los

no espaço. O processo de interiorização corporal e espacial resulta da imagem do corpo o que subsequentemente vai interferir na lateralização e direccionalidade.

Dentro das *Deficiências Sensoriais*, destacamos dois grandes campos, os problemas de percepção visual e os problemas de percepção auditiva.

Como sabemos a visão constitui um meio privilegiado de acesso ao mundo, constituindo a base de uma parte considerável das aprendizagens humanas.

As crianças com boa visão desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham que ser ensinadas, unicamente pelo facto de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia, mas, no caso das crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual é inexistente ou recebida de forma fragmentada e distorcida. Logo limita a interação com o ambiente e a extensão e variedade das experiências, comprometendo as aprendizagens acidentais e originando atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Com a inexistência de estímulos visuais há também um decrescimento do acesso à informação visual que lhes permita aperceberem-se dos objetos a tempo de não se magoarem, o que lhes diminui a sua curiosidade e causa sentimentos de insegurança que limitam a interação com o ambiente, conduzindo a um desenvolvimento motor e psicomotor mais lento e menos eficaz.

Quanto à audição, existem “problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequencia-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correto da linguagem e à descodificação da leitura” (Correia, 2008, p.40).

A hiperatividade ou, na designação científica *Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção* (PHDA), “não é só um dos mais estudados, como um dos mais controversos distúrbios do desenvolvimento da infância e adolescência” (Lopes, 2004, p.15).

As crianças que hoje em dia são diagnosticadas com comportamentos de PHDA anteriormente eram vistas como as “mal-educadas”, “que se portavam mal porque queriam”, “sempre com a cabeça na lua” ou “com mau feitio”. Muitas vezes, “os pais destas crianças costumam descrevê-las como falando de mais, não sendo capazes de estar quietas, parecendo ter bichos-carpinteiros, e os professores referenciam-nas como estando constantemente fora do lugar sem autorização, respondendo fora da sua vez, fazendo barulhos inapropriados” (Lopes, 2004, p.71).

Esta perturbação foi aceite pela comunidade científica como um distúrbio que se inicia na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida, causando-lhe grandes danos psíquicos, sendo que, e de acordo com Lopes (2004, p.72), “por vezes estas crianças têm desempenhos inferiores às crianças normais” e vivenciam dificuldades significativas no que respeita ao relacionamento interpessoal.

Quanto à *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA), Leo Kanner foi o primeiro a definir autismo, em 1943 como um conjunto de características que se revelaram num grupo de crianças avaliadas.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.53) a PEA é uma perturbação do neuro desenvolvimento, caracterizada por défices na interação e comunicação social recíproca em múltiplos contextos (onde se incluem a comunicação verbal e não verbal e a partilha de emoções), assim como pela presença de padrões de comportamentos, interesses e atividades restritas e/ou estereotipadas. O estágio que o autismo é mais evidente, varia de acordo com as características do indivíduo e do seu ambiente. As manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (p. 53).”

Uma investigação adequada da função intelectual no transtorno do espectro autista é fundamental, com reavaliação ao longo do período do desenvolvimento, uma vez que as pontuações do QI no transtorno do espectro autista podem ser instáveis, particularmente na primeira infância (p.40).

No diagnóstico do autismo pela CID-10 são apontados os seguintes fatores, sendo que 8 dos 16 especificados devem estar evidentes (Organização Mundial de Saúde, 1993, pp.247-249):

Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens: Dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social; Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo; Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade; Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas; Falta de reciprocidade social e emocional.

Marcante lesão na comunicação: Ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes; Diminuição de ações imaginativas e de imitação social; Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos; Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais; Ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas; Pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa; Ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens: Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse; Apego específico a objetos incomuns; Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos; Hábitos motores estereotipados e repetitivos; Obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação; Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Lima referencia o Programa Integrado Para o Autismo (2015, p.108) promovido pelo Centro de Desenvolvimento LógicaMentes dirigidos a crianças com PEA, sendo “baseado no Ensino Estruturado e tem por objetivo a promoção das seguintes áreas: Socialização; Cognição; Comunicação/Linguagem; Aprendizagem Académica; Atenção; Comportamento; Desenvolvimento Emocional; Desenvolvimento Motor e Autonomia.” Este programa tem como objetivo recorrer “às competências fortes da criança com PEA e, através de um ensino estruturado, promover as competências/ áreas onde se observa um déficit” (2015, p.109).

Por fim, quanto à *Sobredotação*, partilhando a conceção de Freeman & Guenther (2000, pp. 23-24), consideraremos o termo “sobredotado” relativo a indivíduos que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, quer numa amplitude de realizações, quer numa área específica delimitada, e ainda aqueles cuja realização de testes não tenha adquirido o reconhecimento da excelência do seu potencial.

De acordo com Van Tassel (1980, citado por Fernandes, 2016, p.131):

os alunos sobredotados necessitam de oportunidades educativas que promovam o seu potencial, sendo de destacar: pensar a níveis concetuais elaborados; produzir trabalhos diferentes do habitual; trabalhar em equipa; apreciar e discutir questões de natureza moral e ética; realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; estudar temas novo, dentro e fora do programa escolar habitual e aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real.

Segundo Mayer (2005, citado por Rocha, 2013, p. 5) a definição de sobredotação deve incluir, pelo menos numa fase inicial, o conceito de precocidade, uma vez que este permite considerar as realizações atuais como potencial de sobredotação. Assim, pode afirmar-se que a sobredotação é o potencial individual para a realização ou a realização excepcional em um ou mais domínios.

Parte II – Enquadramento metodológico

5. Metodologia da investigação

Ao falarmos de educação inclusiva estamos a referir-nos a paradigma recente em termos educativos, ou seja, a uma nova conceção de escola.

Enquanto investigadores e durante a nossa prática profissionalizante, constatamos que nas escolas existem algumas lacunas na forma como incluem os alunos com NEE na turma.

A partir deste foco, verificamos através da análise de diferentes autores uma grande vantagem na inclusão dos alunos com NEE e que os professores titulares da turma e os de educação especial são os pontos fulcrais para que esta inclusão seja aceite e se crie uma escola inclusiva.

Assim, com esta investigação pretendemos perceber as várias estratégias utilizadas pelos docentes para favorecerem a inclusão de todos os alunos.

Tal como refere Almeida & Freire (1997, p.38)

qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar ou buscar soluções para um dado problema. Colocada de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação do problema.

O método utilizado neste trabalho teve predominantemente um carácter misto de pesquisa qualitativa, variando os instrumentos, sendo eles as entrevistas, destinadas ao professor titular de turma (ver anexo I) e outra ao professor de educação especial (ver anexo II) e, num enfoque mais quantitativo, os inquéritos por questionário disponibilizados via online a professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico (ver anexo III).

Dado que a metodologia e os instrumentos de investigação têm de ser adequados aos objetivos traçados, na sequência deste trabalho fizemos entrevistas aos professores das turmas onde realizamos a prática de ensino supervisionada no 1ºCEB e 2º CEB e aos professores de educação especial das mesmas escolas. Aplicamos ainda questionários online a professores do 1º e 2º CEB.

Na realização das entrevistas aos professores titulares e de EE, decidimos dar relevância às estratégias de três dimensões, sendo elas *a motivação, as metodologias de aprendizagem e a cooperação entre pares*. Em cada dimensão, foi pedido que os professores comentassem como a desenvolviam na sala de aula.

Na realização dos inquéritos elaboramos uma série de estratégias para cada dimensão já referenciadas. Numa primeira fase, escolhemos cerca de dez estratégias para cada dimensão, elegidas através da recolha das entrevistas aos professores e das leituras

de autores já citados. No entanto, devido à acessibilidade do website escolhido para a construção do inquérito, diminuámos o número de estratégias, tendo em conta as que mais referenciaram nas entrevistas. Depois de eleger as cinco estratégias, pedimos que os professores elencassem as três que mais utilizam quando trabalhavam com estes alunos.

Gil (2002, p.117) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Desta forma, interpretamos e analisamos as opiniões de cada professor dos centros de estágio, onde realizamos a nossa prática profissionalizante.

As entrevistas também servem como base para aprofundar os conhecimentos já adquiridos e relacionar a teoria com a prática real dos docentes.

A técnica de entrevista utilizada neste estudo será estruturada uma vez que é elaborada mediante um questionário, ou seja, esta entrevista é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e onde se mantém uma preocupação em não se desviar das mesmas.

Esta técnica metodológica, permitirá abrir o espírito, ouvir e colocar perguntas precisas para obter respostas claras e descobrir novos modos de colocar o problema para uma investigação mais ampla e estruturada.

Esta metodologia foi escolhida mais uma vez, para comparar e suscitar novos caminhos de pesquisa e de estudo focando-nos nas estratégias que cada professor mais valoriza na sala de aula.

Ainda, como instrumento metodológico de recolha de dados, que permitiram uma análise mais quantitativa, optámos pelo inquérito por questionário, pela importância deste na "facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo" (Reis, 2010, p.91) e ainda pelas possibilidades que o mesmo concede para o tratamento qualitativo e quantitativo da informação, uma vez que pretendemos elencar as três estratégias mais valorizadas pelos professores, quando tem um aluno com NEE na sala de aula.

Bell (1977, p.25), refere ainda que “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

No nosso caso, pretendíamos analisar as estratégias em cada dimensão e comparar com as entrevistas dos professores, para entender se os mesmos as aplicam na sala de aula.

Em contrapartida, Quivy & Campenhoudt (2005, p. 189) mencionam que esta observação indireta consiste em colocar a um conjunto de sujeitos, geralmente uma amostra, perguntas específicas referentes à investigação em questão. Este dois autores citam ainda algumas vantagens subjacentes a esta observação tais como o permitir alargar a amostra de dados e posteriormente proceder a uma numerosa análise desses mesmos dados bem como o facto de a exigência “por vezes essencial, de representatividade dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método”.

No entender de Carmo & Ferreira (1998, p.137), o inquérito por questionário “distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Nestes questionários, estão presentes perguntas de natureza aberta e fechada que possibilitarão a recolha de dados mais específicos sobre a opinião de cada inquirido.

Para o tratamento destes dados procedemos, na seguinte fase, a uma análise de conteúdo. De acordo com a autora Bardin (1977, p.17) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que analisam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências de conhecimentos referentes às condições de produção das mensagens,”

Através da elaboração e recolha dos inquéritos por questionário é possível verificar e constatar as informações e os objetivos que estão subjacentes neste trabalho de investigação. Posto isto, a construção dos inquéritos deve ser planeada e executada de forma cautelosa e cuidada. Também importa referir que expusemos no inquérito por questionário que os dados obtidos seriam confidenciais e que se destinavam apenas a fins académicos e investigativos.

5.1. Pergunta de partida

Deste modo, ao investigar este tema elaboramos uma questão de partida à qual queremos pretendemos dar resposta: *Quais as estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2ºCEB para favorecerem a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula?*

5.2 Objetivos do estudo

5.2.1 Objetivo Geral

Temos como objetivo geral *identificar as estratégias de inclusão mais valorizadas e utilizadas pelos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico (CEB) quando trabalham com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).*

5.2.2 Objetivos Específicos

Decorrentes de um objetivo geral, enumeramos de seguida os objetivos específicos que nos ajudam a delinear melhor o trabalho, sendo eles:

- *Apreender as estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2º CEB nas respostas educativas aos alunos com NEE;*
- *Identificar as estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2º CEB:*
 - *Na motivação em sala dos alunos com NEE;*
 - *Na metodologia de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE;*
 - *Na cooperação entre pares na sala.*
- *Identificar estratégias de inclusão para alunos com NEE.*

5.3 Contexto de estágio

Antes de apresentarmos as entrevistas realizadas aos professores do 1ºCEB e aos professores de educação especial das mesmas escolas, descrevemos sumariamente cada centro de estágio, uma vez que, todo o sentido desta investigação e conseqüente relatório emergiram da nossa prática profissionalizante. No final, com base nos dados recolhidos, analisamos as estratégias mais valorizadas de cada professor face à instituição e ao meio incluído.

O primeiro contexto de prática profissional foi realizado numa turma do 3ºano do 1º CEB, composta por 17 alunos. A turma tinha baixo rendimento escolar e quatro alunos repetentes. Dos alunos que apresentavam mais dificuldades, apenas um estava referenciado com perturbação de aprendizagem específica (PAE), segundo o Decreto-lei nº3/2008, dispondo de um apoio especial com um professor de educação especial, numa sala separada, três vezes por semana. Cerca de seis alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, possuíam apoio, numa sala à parte com uma professora de ensino

regular, alguns dias da semana, mas não estavam “ao abrigo” de nenhum decreto, os alunos restantes trabalham na sala de aula durante todo o período letivo.

A escola não especificada, por motivos de privacidade, é inserida num bairro social da cidade do Porto. Esta escola é uma escola TEIP, ou seja, é parte do *Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. O programa TEIP é uma iniciativa governamental, executada em escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, assinalados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se exteriorizam.

Nos últimos anos, devido à crise económica, os problemas sociais têm vindo a salientar-se, uma vez que grande parte da população vive em condições económicas e socialmente desfavorecidas. Apuram-se vários indicadores de exclusão, quer do sistema educativo, quer do mercado de trabalho. Estes, são observados na escola, uma vez que havia pais de alunos presos, outros alunos saíram da escola por problemas pessoais e entraram novamente anos mais tarde, observam-se imensas dificuldades na aprendizagem, contudo são alunos esforçados. Nesta escola, observava-se a inclusão de todos os alunos, uma vez que tinham de respeitar todos, apesar das diferentes culturas, era elegido o respeito pelos colegas uma vez que na escola todos tinham os mesmos direitos e deveres.

O segundo contexto de prática profissional não será referido uma vez que não foi possível realizar as entrevistas na escola. Como é nosso objetivo analisar as entrevistas face à instituição consideramos não ter sentido referenciar o mesmo.

O terceiro contexto de prática profissional, foi realizado no 2º CEB numa turma do 6º ano com 20 alunos.

Segundo o regulamento interno da mesma,

a constituição de grupos de crianças ou turmas de alunos, é feita de acordo com critérios de natureza pedagógica, em conformidade com a legislação em vigor e tendo em conta as propostas da Direção de Turma, Coordenações de Ano, Equipa de Educação Especial e Conselho Pedagógico, sendo o Diretor responsável pela sua aplicação, em função dos recursos humanos e materiais disponíveis nos estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento. Assim sendo, estabelecem-se os seguintes critérios para a constituição dos grupos/turmas em cada nível de ensino. No início de ciclo, as turmas deverão ser, sempre que possível, constituídas de forma a garantir: a sua diversidade do ponto de vista da proveniência geográfica dos alunos, do género e do estágio de desenvolvimento e o

respeito pelas indicações pedagógicas fornecidas pelos docentes titulares de turma do ciclo/nível de ensino precedente, designadamente as propostas de divisão das turmas (p.86).

Informaram-nos que as turmas com alunos com NEE não podem ser superiores a 20 alunos, como também está descrito no regulamento interno da própria instituição,

as turmas serão constituídas (...) nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, por um número mínimo de 26 e máximo de 30 alunos, procurando não se ultrapassar os 26 alunos (a capacidade normal das salas da escola sede é de 24 e atendendo às condicionantes das salas da EB [...]). As turmas com alunos com NEE não deverão ultrapassar 20 alunos, sempre que o programa educativo individual explicitamente determine a medida de redução de turma (p.86).

A estagiária encontrava-se no 6ºano, com uma turma composta por vinte alunos, sendo dez do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

Dos alunos, dois estão referenciados com NEE, um tem Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e o outro tem baixa visão e um atraso cognitivo, sendo o último repetente do 6ºano.

Nas aulas de História e Geografia de Portugal o aluno com baixa visão tem um apoio particular de uma professora, numa sala separada da turma. Nas aulas de português, o aluno usufrui do mesmo apoio, mas dentro da sala de aula a pedido da professora. Apesar de ser necessária a diferenciação pedagógica em todas as disciplinas, e comparando observações, vimos que só nas aulas de português é que o aluno obtém uma forma de avaliação diferente. Nesta turma, a professora de português realiza quatro versões diferentes de testes, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais. Tal como a mesma refere na entrevista (E4 - questão 9)

[n]ós praticamos aqui, mais uma vez depende dos casos, vemos caso a caso, mas tentamos um misto de tudo isso. Portanto, para além de aulas em que os alunos estão sempre em sala de aula, tem a componente curricular igual à dos outros, procuramos e temos conseguido que esses alunos tenham apoio na própria sala de aula com outros professores, são as chamadas coadjuvações, portanto são ministradas em termos de sala de aula, os conteúdos estão a ser expostos e trabalhados e tem alguém ao lado que é da área... vamos imaginar que é uma aula de português, o professor que esta a fazer a coadjuvação é um professor de português e por aí adiante. É impossível termos coadjuvação a todas as aulas, todos os dias da semana, mas procuramos fazer isso. Por outro lado, esses alunos têm apoio personalizado fora da sala de aula, fora do horário, da mancha comum dos alunos, e para além disso, também há na retaguarda o apoio do SPO. Portanto do setor da psicologia, tem tutorias, e depois tem sempre..., mas é sobrecarregar o horário deles, a possibilidade de frequentar o apoio ao estudo, tem as oficinas como tem os outros. Portanto essa diferenciação na sala de aula é mais difícil de fazer... claro se for levada a efeitos só pelo professor titular, claro que com a ajuda de alguém ao mesmo tempo na sala de aula é mais fácil. Tirá-los só porque é um aluno das NEE não se ele estiver integrado numa turma do ensino regular, senão haverá os tais casos intermédios, que não tenho nenhum este ano. Os alunos estão a frequentar todas as disciplinas.

Enquanto que a professora de HGP (E3- questão 9) indica o contrário

[s]em dúvida nenhuma é a segunda, ou seja, retirá-lo, dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado porque nós não conseguimos, mesmo com turmas mais reduzidas, muitas vezes é muito difícil conseguirmos, agora mais uma vez depende do problema do aluno. Por exemplo, o aluno x consegue manter-se na sala e entender, ou por exemplo, o aluno y consegue manter-se e vai acompanhando, mas, no entanto, o apoio individualizado acaba por ser necessário e mais benéfico para o aluno.

Dos restantes, cerca de seis alunos têm dificuldades e os outros têm um bom aproveitamento, são bastante interventivos e realizam os trabalhos de casa. Em geral, a turma tem um rendimento escolar médio/baixo. Os alunos e as professoras têm uma relação tranquila e harmoniosa, pois respeitam-se mutuamente. O comportamento geral da turma é razoável, uma vez que o espaço físico da sala é pequeno, fazendo com que os alunos fiquem muito juntos, gerando alguma conversa.

5.4 Participantes

As entrevistas foram realizadas a um professor titular do 1ºCEB (E1) e um professor de educação especial do 1ºCEB (E2) e a dois professores titulares (E3 e E4) e um professor de educação especial do 2ºCEB (E5). As entrevistas, encontram-se registadas em anexos, ao professor do 1ºCEB titular (ver anexo IV), ao de educação especial (ver anexo V), a dois professores titulares do 2ºCEB (ver anexos VI e VII) e do professor de educação especial do 2ºCEB (ver anexo VIII).

Os inquéritos por questionário, foram partilhados em grupos de docentes através das redes sociais (ver anexo III).

5.5 Esquema geral da investigação:

Para melhor perceber todo o percurso investigativo, no início deste trabalho realizamos um esquema para clarificar e compreender todo o processo. Assim, apresentamos abaixo, o esquema geral da investigação, com base numa adaptação de Torres González (2003).

Tabela 2- Quadro Geral da Investigação

Título:	Inclusão no 1º e 2º CEB: as estratégias mais valorizadas pelos professores
Para: (clarificar objetivos)	<p>Conhecer os princípios de inclusão</p> <p>Clarificar o processo de referenciação de alunos com NEE no 1º e 2º ciclo do ensino básico</p> <p>Identificar as principais patologias associadas às NEE</p> <p>Identificar as estratégias utilizadas pelos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico para com os alunos com NEE.</p>
Respondendo:	Aos alunos com NEE
Como (fases)	<p>Definição da problemática</p> <p>Enquadramento teórico</p> <p>Enfoque metodológico</p> <p>Análise e tratamento de dados</p> <p>Considerações Finais</p>
Contextos Espaciotemporais	<p>1º e 2º ciclo do ensino básico</p> <p>Anos letivos 2015/2016 e 2016/2017</p>
Foco de atenção:	Alunos com NEE
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	<p>Princípios de inclusão</p> <p>Legislação em vigor</p> <p>Processo de referenciação</p> <p>Patologias associadas às NEE</p> <p>Estratégias docentes</p>

Parte III – Enquadramento empírico

6. Análise e discussão dos dados

Apresentamos seguidamente os dados resultantes dos inquéritos por questionários cuja população alvo incidu nos professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Procedemos à análise com gráficos para melhor demonstrar a sua amplitude a algumas questões.

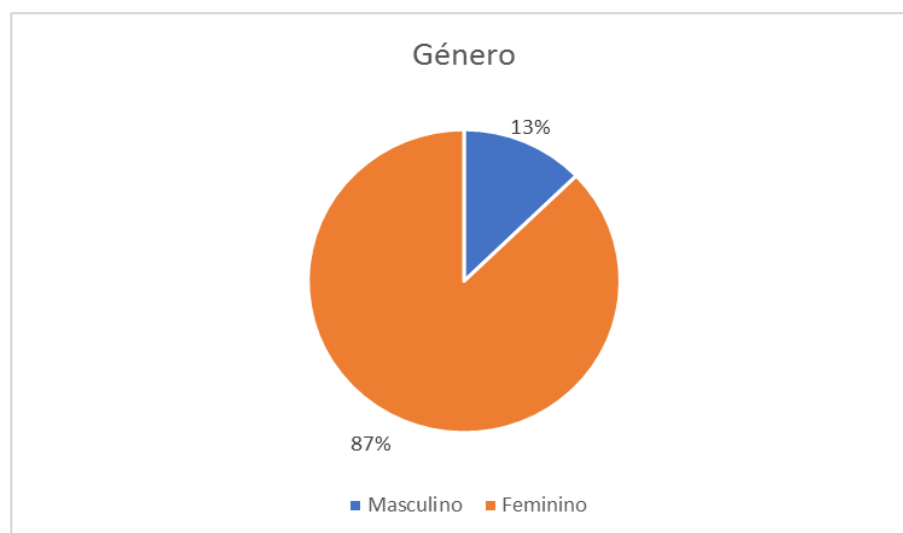
A aplicação do inquérito foi mais dificultada, uma vez que temos consciência de que este era extenso e tinha várias questões de resposta aberta. Foi por isso necessário imprimir uma série de questionários em suporte de papel e deixá-los pessoalmente em algumas escolas. Posteriormente, imprimiram-se os 47 inquéritos e analisaram-se cada um. Como apontavam outros temas substancialmente importantes achamos que deveríamos analisar os mesmos e refletir em cada resposta.

Da população inquirida resultou uma amostra de 47 professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Posto isto, passamos à análise e discussão dos dados.

A primeira questão acerca do *género da população*, é possível observar que 87% da amostra (41) são do género feminino e 13% (6) são do género masculino.

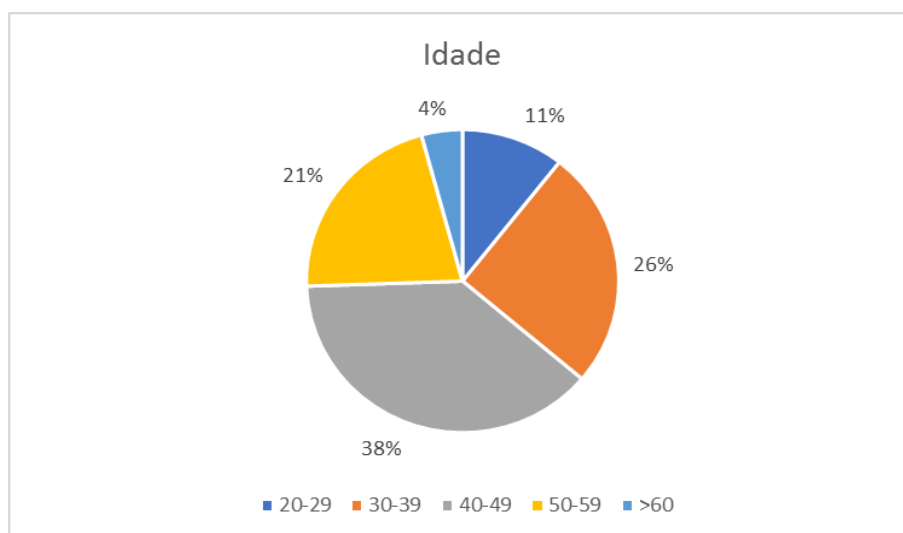
Gráfico 1 – Género da população inquirida



No que se refere à idade da população, observamos no gráfico 2, que a maior percentagem de pessoas inquiridas com idades compreendidas entre os 40 a 49 anos, é de 38% (18 pessoas), seguido por 26% (12 pessoas) com 30 a 39 anos, depois 21% (10

peessoas) com idades compreendidas entre os 50 a 59 anos, de seguida, 11% (5 pessoas) de 20 a 29 anos e por fim, 4% (2 pessoas) com mais de 60 anos.

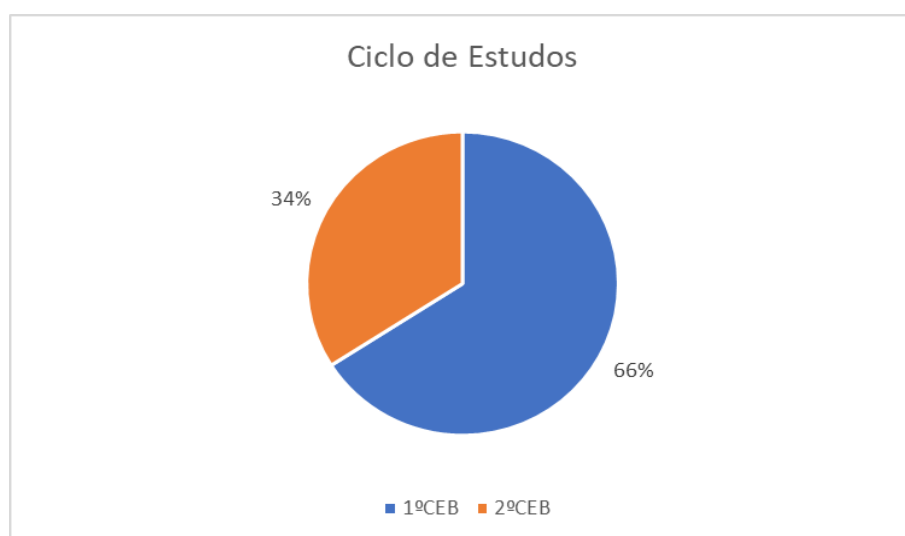
Gráfico 2– Idade da população inquirida



Sobre os dois ciclos de ensino, como podemos observar no gráfico 3, 66% (31 professores) lecionava no 1ºCEB neste momento, e 34% (16 professores) no 2ºCEB.

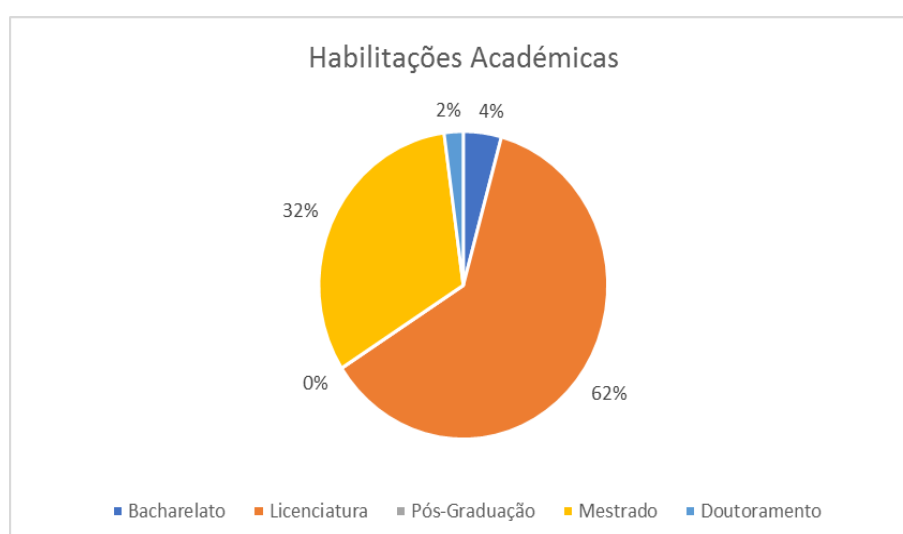
Dos 31 professores que lecionam o 1ºCEB, analisamos que 13 dos mesmos têm idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos de idade, 9 deles tinham idades entre os 30 e os 39 anos, 6 professores tinham idades dos 50 aos 59 anos, 3 tinham idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos e por fim, somente 1 professor tinha mais de 60 anos. No 2ºCEB, analisamos que 6 docentes têm cerca de 40 a 49 anos de idade, cerca de 4 têm entre 50 a 59 anos, 3 entre 30 a 39, 2 entre os 20 e 29 anos e finalmente, 1 com mais de 60 anos. Esta análise foi realizada em separado pois, seguidamente, confrontamos se a idade do docente influencia de alguma forma a sua conceção de escola inclusiva.

Gráfico 3 – Percentagem dos professores por Ciclo de estudos



Verificando as respostas quanto às habilitações académicas, questão 4, examinamos no gráfico 4, que 62% (29 professores) possuem uma licenciatura, 32% (15 professores) tem mestrado, 4% (2 professores) o bacharelato, sendo um do sexo masculino, com mais de 60 anos de idade e com mais de 40 anos de experiência profissional, e outro do sexo feminino com idade compreendida entre os 40 a 49 e com cerca de 20 a 29 anos de serviço, 2% (1 professor) com doutoramento, do sexo feminino, tendo esta uma idade compreendida entre os 50 a 59 anos, e com 10 a 19 anos de experiência profissional, por fim, 0% com alguma pós-graduação.

Gráfico 4 – Tipo de habilitações académicas



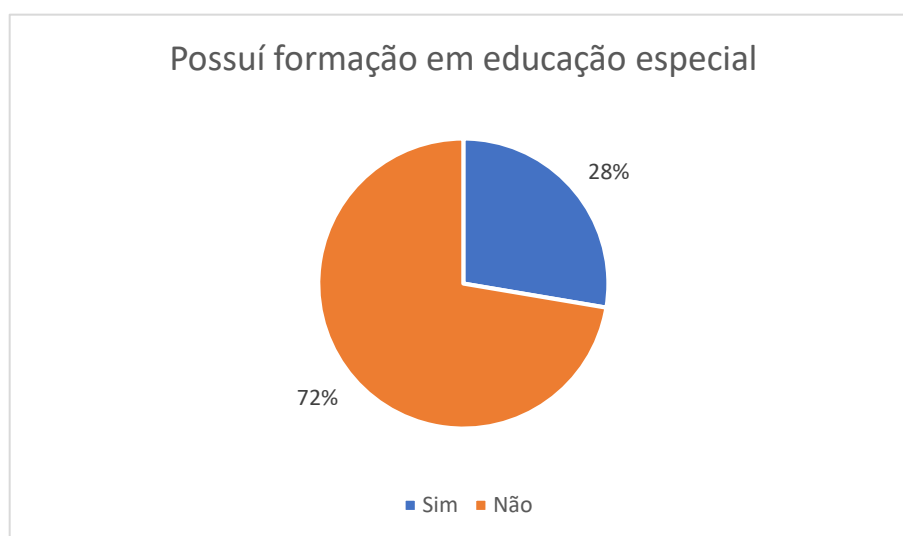
Comentando o gráfico 5, subjacente da questão 5, acerca dos anos de experiência profissional, dos 32% (15 professores) tem entre 10 a 19 anos de experiência, 25% (12 professores) tem de 20 a 29 anos, 17% (8 professores) com 30 a 39 anos, 13% (6 professores) com menos de 5 anos de experiência profissional 11% (5 professores) com 5 a 9 anos e por fim, 2% (1 professor) com mais de 40 anos.

Gráfico 5 – Anos de experiência profissional



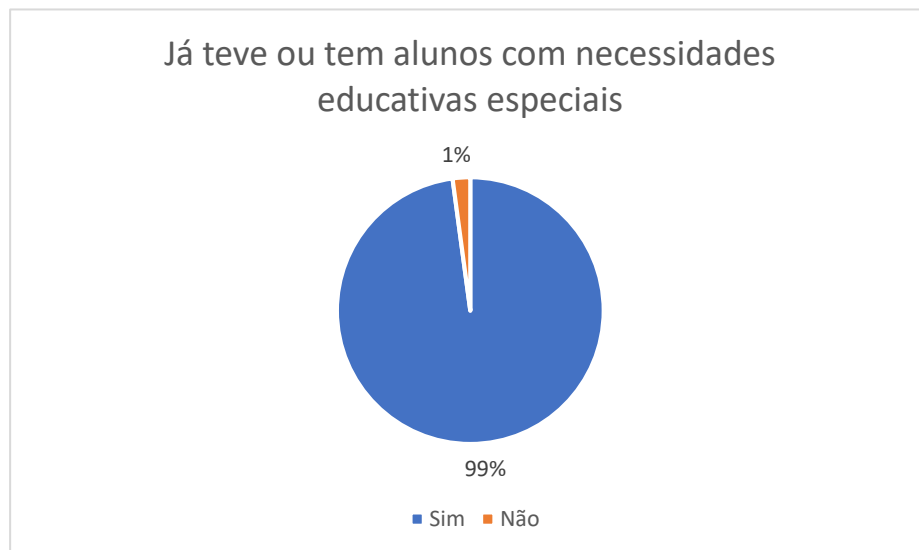
Interpretando os resultados do gráfico 6, relativamente à questão 6, vemos que 72% (34 professores) não possuem formação em educação especial, enquanto 28% (13 professores) afirma que tem formação.

Gráfico 6 – Percentagem dos professores com formação em Educação Especial



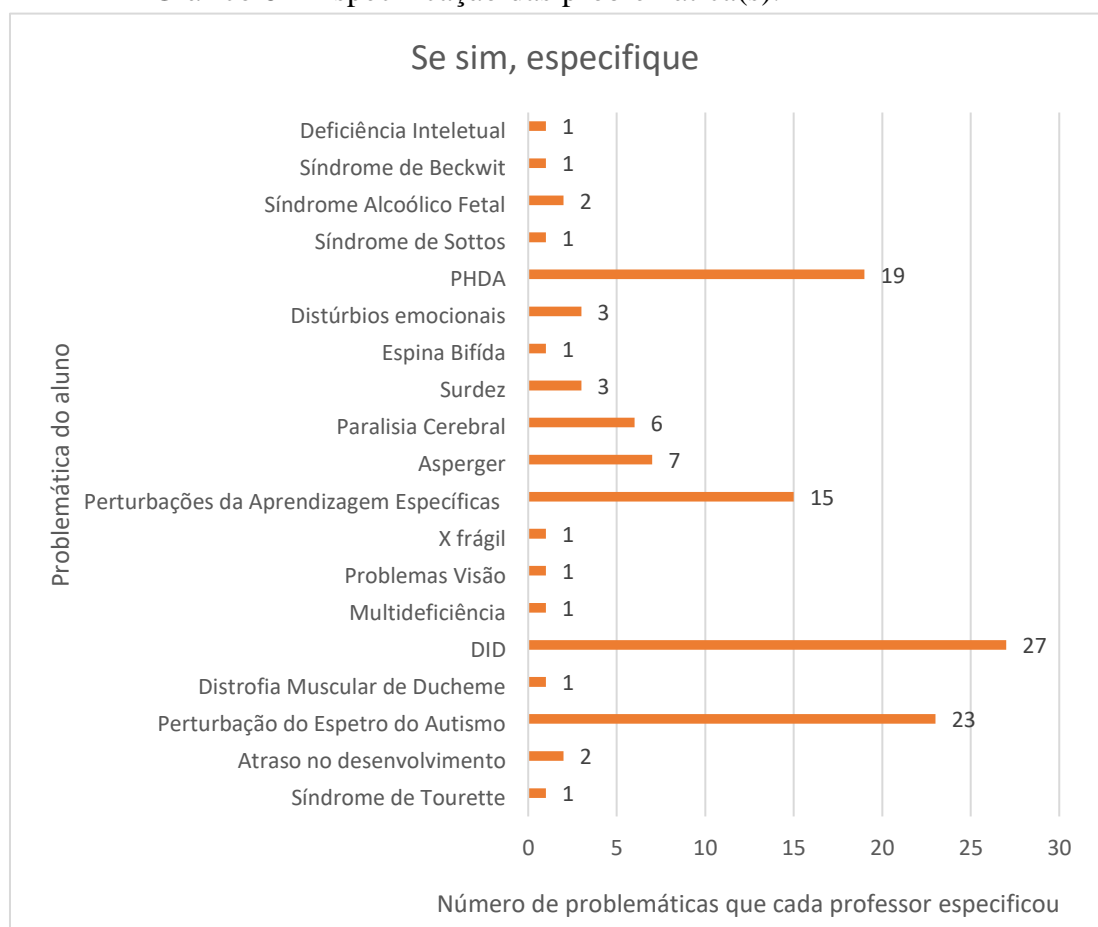
Dos 47 inquiridos, 99% (46 professores) confirmam que já tiveram ou tem alunos com NEE, enquanto que 1% (1 professor) nunca teve.

Gráfico 7 – Percentagens dos professores que têm (ou já tiveram) alunos com NEE



Subjacente da questão 7, colocamos a oitava questão referente à especificação das problemáticas referidas anteriormente.

Gráfico 8 – Especificação das problemática(s).



Este gráfico apresenta as problemáticas que cada professor indicou, neste caso, apontamos todas as problemáticas e reunimos neste gráfico as coincidentes.

Como podemos verificar, 23 professores indicaram a Perturbação de Espectro do Autismo (PEA), como a problemática mais recorrente ao longo da sua experiência profissional. Também referiram o Síndrome de Asperger, mas, dada a nova organização do DSM-V englobamos no PEA, uma vez que só quando a criança não atinge “cabalmente os critérios de autismo, há pelo menos uma outra classificação, integrada nas chamadas desordens do espectro do autismo, que importa conhecer: a síndrome de Asperger (Correia, 2013, p. 52)”. Esta síndrome, apesar de apresentar alterações no relacionamento social e ocupacional, não apresenta atrasos significativos ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, na autonomia, entre outros.

De seguida, surge a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), apontada por 19 professores. Achamos importante referir que alguns dos docentes só referiram a hiperatividade e outros o défice de atenção, ou seja, há docentes que não percebem que esta problemática não é dividida. Desta forma, agrupamos alguns dos conceitos que nos foram dados.

Seguidamente, as DID, onde agrupamos o défice cognitivo, nomeado por 17 professores, e a Trissomia 21 referenciada por 10 professores, sendo esta uma problemática de foro intelectual e desenvolvimental, uma vez mais, alguns dos docentes referiram Síndrome de Down ou Mongolismo, conceitos antigos, o que demonstra alguma falta de conhecimentos relativamente à nova terminologia.

Relativamente às perturbações de aprendizagem específicas, 15 professores referiram a dislexia.

Nas NEE de carácter físico e de saúde, problemáticas de fórum motor, 6 professores referiram a paralisia cerebral, cujos problemas motores podem criar um impedimento de várias ordens. Correia (2013, p. 48) refere que as capacidades destes alunos, foram alteradas por quaisquer problemas de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Também surge a distrofia muscular de Duchenne, referenciada apenas por um docente, como “Ducheme”.

As NEE de caráter sensorial referenciadas foram a surdez e problemas de visão, os professores indicaram terminologias diferentes tais como “não ouvia nada”, “baixa visão” e “perda da audição”.

Relativamente aos distúrbios emocionais, alguns professores referiram a “psicose”, como se agrupa neste domínio, optamos por as juntar. Alguns dos distúrbios emocionais (nomeadamente os mais graves), fazem parte da categoria de NEE permanentes, ou então temporárias que como Correia (2013, p.47) afirma, é uma categoria onde se enquadram os alunos cuja problemática emocional ou comportamental “elicia comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem”. Ou seja, apresenta-se aqui um grupo de alunos com perturbações graves onde poem em causa o seu sucesso escolar e segurança, bem como aqueles que os rodeiam. Para além da psicose, a esquizofrenia e problemas graves de comportamento se inserem neste domínio.

Um caso de multideficiência, referida por um docente, engloba um conjunto de deficiências numa mesma criança, o que causa problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas.

Outro caso de síndrome de Tourette, ou segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p. 47) “transtorno de Tourette”, identificado como um transtorno da comunicação social, de tique, que consiste em “múltiplos tiques motores e um ou mais tiques vocais (..)”, sendo que os tiques podem aumentar e diminuir em frequência, mas persistem por mais de um ano desde o início do primeiro tique. O início ocorre antes dos 18 anos de idade e a perturbação não é atribuível aos efeitos fisiológicos de uma substância (p. ex., cocaína) ou a outra condição médica (p. ex., doença de Huntington, encefalite pós-viral), (p.81).

Segundo a supracitada (2014, p.82), os tiques são movimentos motores ou vocalizações súbitas, rápidos, recorrentes e não ritmados. Um indivíduo pode ter vários sintomas de tique ao longo do tempo, mas em qualquer momento o repertório de tiques retorna de uma maneira característica. Embora os tiques possam incluir praticamente qualquer grupo muscular ou vocalização, alguns sintomas de tiques, como piscar os olhos ou limpar a garganta, são comuns entre grupos de pacientes.

Ainda dos 47 professores inquiridos, 4 indicaram que já tiveram alunos com NEE, mas não especificaram a problemática.

Questionamos, de forma aberta, com a nona questão se o docente *considera benéfica a inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular e porquê?*

As 47 respostas estão organizadas no anexo IX, no entanto, daremos conta de alguns resultados. Cerca de 6 professores afirmam que não acham a inclusão dos alunos com NEE benéfica. Apenas dois justificaram as suas respostas. Um dos professores referiu que existia discriminação quando os colegas tinham Trissomia 21 ou Autismo; enquanto que o outro disse que o ensino não está preparado para ajudar estes alunos devido ao currículo.

Cerca de 10 professores encontram-se divididos na resposta, observamos que os mesmos justificam com “depende”, depende do aluno, da necessidade, da turma e da escola.

Os restantes 31 inquiridos acreditam que seja benéfica a inclusão para o desenvolvimento total da criança com NEE, referindo que a inclusão é equidade, um princípio fundamental da cidadania; enquanto estão com os colegas superam mais facilmente as dificuldades e entreadjudam-se criando laços.

Para comparar as duas situações confrontamos com os dois autores abaixo citados.

Tal como Correia (2013, p.9) indica, a inclusão é a “inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado”.

Porém Smith, Polloway, Patton e Dowdy (2001, citado por Correia, 2013, p.11) definem inclusão como “sendo a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar”.

Correia diz que o aluno deve ser inserido na sala de aula “sempre que possível” junto da criança dita normal, enquanto que na de Smith et al, lê-se “uma grande parte do dia escolar”.

Apercebemo-nos de duas teorias que vão ao encontro das respostas disponibilizadas, uma vez que encontramos professores a favor e professores contra a inclusão dos alunos com NEE.

Tal como também observamos nas entrevistas realizadas às professoras do 2ºciclo, ambas têm diferentes perceções, enquanto a docente de Português (anexo VII- questão 12) apoia a inclusão, dizendo “acredito numa escola inclusiva, porque a escola inclusiva não tem de ser necessariamente incluir os meninos com NEE numa turma do regular”, como podemos analisar pela entrevista, a inclusão dos alunos não deve ser somente na turma,

mas sim em todo o meio educativo, em toda a escola. Vendo pela perspectiva da professora de HGP (anexo VII- questão 12), esta afirma que “(...) a escola inclusiva (...) é uma forma de poupar dinheiro ao estado, porque muitas vezes são incluídos alunos que não deveriam estar a ser incluídos e a ideia é sempre essa, não é dar mais apoio aos miúdos é gastar menos dinheiro ao estado (...).

Sobre a forma como os docentes veem *a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial*, questão 10, e se na sua prática *vivenciam essa mesma colaboração*, decidimos agrupar a análise destas questões pois se complementam. No anexo X colocamos as respostas da primeira questão e no anexo XI as da segunda questão.

Percebemos que as respostas são em grande número positivas face a esta colaboração dos professores. Das respostas analisadas, vimos que a maioria dos professores titulares colaboram ativamente com os professores de educação especial. Alguns referem que é essencial a colaboração para o sucesso do aluno com NEE, devido à partilha de estratégias e planos para o ano letivo, referindo que os professores de EE tem mais conhecimentos sobre as problemáticas dos alunos do que os próprios professores titulares.

Porém, também analisamos respostas negativas face a esta colaboração, tendo em conta as experiências dos inquiridos. Sendo que alguns referiram que tem uma péssima colaboração, outros que é inexistente ou então que os próprios professores de EE não estão dispostas a ouvir e a trabalhar em cooperação e que alguns só complicam a situação do professor dentro da sala de aula.

Relativamente à vivência desta colaboração, dos 47 inquiridos, cerca de 36 responderam prontamente que sim, que vivenciam esta colaboração pois acham que será importante para o sucesso dos alunos com NEE. Cerca de 5 professores referiram que não vivenciam esta colaboração e os restantes seis professores não comentaram se vivenciam ou não, dando apenas uma opinião.

No entanto, achamos que o papel do professor de EE é essencial para o sucesso destes alunos, assim tal como refere Correia (2008, p.60),

no seu desempenho profissional (...) o docente de educação especial também deve: colaborar com o professor de uma turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (...); efetuar planificações em conjunto com professores de turma; trabalhar diretamente com aluno com NEE.

Relativamente às entrevistas, analisamos as respostas dos professores titulares e de EE do 1º e 2ºCEB e destacamos que todos acham basilar esta cooperação e todos a

vivenciam pois justificam que é o melhor para os alunos e para as suas próprias práticas docentes.

No que concerne ao 1ºCEB, a professora titular, indica-nos o seguinte (E1- questão 11) “penso que, dentro das limitações temporais e de recursos, é realizado um trabalho de colaboração, no sentido de existir uma continuidade ou um reforço do trabalho desenvolvido na turma”. E o professor de EE do mesmo contexto escolar afirma (E2- questão 5),

[o] papel do professor do ensino regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial para possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar dos seus alunos e, sim, salvo raras exceções, sempre soube agilizar e responder de forma eficaz e colaborativa às diferentes situações com que nos deparávamos.

No terceiro centro de estágio, a professora de HGP disse o seguinte, face a esta colaboração (E3– questão 11):

[a]cho que é absolutamente essencial com estes “garotos”, se não há uma colaboração entre uns e outros, passagem de informação, dicas que são dadas, informações que são dadas de um para o outro, pronto é que não funciona mesmo nada.

Seguindo o mesmo pensamento, a professora de Português, diretora de turma, aponta (E4- questão 11),

[c]laro que é fundamental, se não as coisas não funcionam, até porque o professor do ensino regular, sem ilusões, não é um professor que está preparado, não tem digamos, competências no sentido de muitas vezes até descortinar e até lidar com determinado tipo de situações e é fundamental o professor do ensino especial. Não só para uma primeira abordagem, para nos dar, a conhecer o quadro dos alunos que temos à nossa frente, mas também passar-nos estratégias e é frequente isso. Não só contatos institucionais, mas até mesmo a nível particular. São frequentes as conversas que temos nos intervalos mesmo com a psicóloga, portanto é fundamental, claro que é. Até porque acabam também por fazer um trabalho, digamos de retaguarda, se não houver essa colaboração as coisas não funcionam de todo.

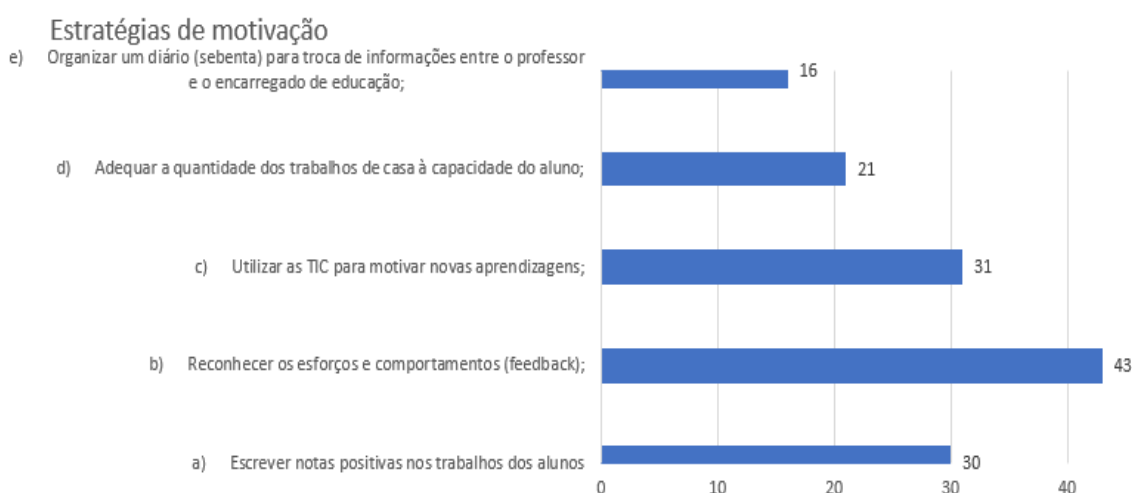
Analisando a resposta da professora de educação especial do 2ºCEB, do mesmo contexto escolar (E5- questão 5), vemos que a mesma acha

[f]undamental e trabalho sempre nesse sentido, mas a colaboração de alguns docentes nem sempre segue esse caminho, o que pode prejudicar em grande parte o desempenho e o sucesso educativo do aluno NEE.

Pretendemos com esta análise comparativa, perceber se os professores estavam em consenso no que se refere a esta colaboração, uma vez que as turmas do 1º e 2º CEB incluíam alunos com NEE. Concluímos que estão em acordo e referem uma colaboração por parte dos docentes na partilha de materiais e estratégias. No entanto, como afirma a entrevista acima citada, depende sempre do professor, pois nem sempre acham necessária esta colaboração, tal como analisamos nos dados dos inquéritos, referidos no início da análise desta questão.

Pedimos que os professores *enumerassem as três estratégias que considerassem mais importantes para a motivação de alunos com NEE*, na questão 12, da qual resultou o gráfico seguinte.

Gráfico 9 – As três estratégias mais importantes para a motivação de alunos com NEE



Observamos que as três estratégias mais valorizadas pelos professores face à motivação dos alunos com NEE na sala, são: *reconhecer os esforços e comportamentos (feedback)* referidos 43 vezes; 31 vezes *utilizar as TIC para motivar novas aprendizagens* e outras 31 vezes *escrever notas positivas nos trabalhos dos alunos*. Tendo sido como menos valorizadas, a organização de um diário (sebenta) para a troca de informações entre o professor e o encarregado de educação e a adequação na quantidade dos trabalhos de casa face à capacidade do aluno.

Indo ao encontro destas estratégias referente à motivação e feedback oral positivo, uma das entrevistadas (anexo VII- pergunta 10), aponta que é necessário

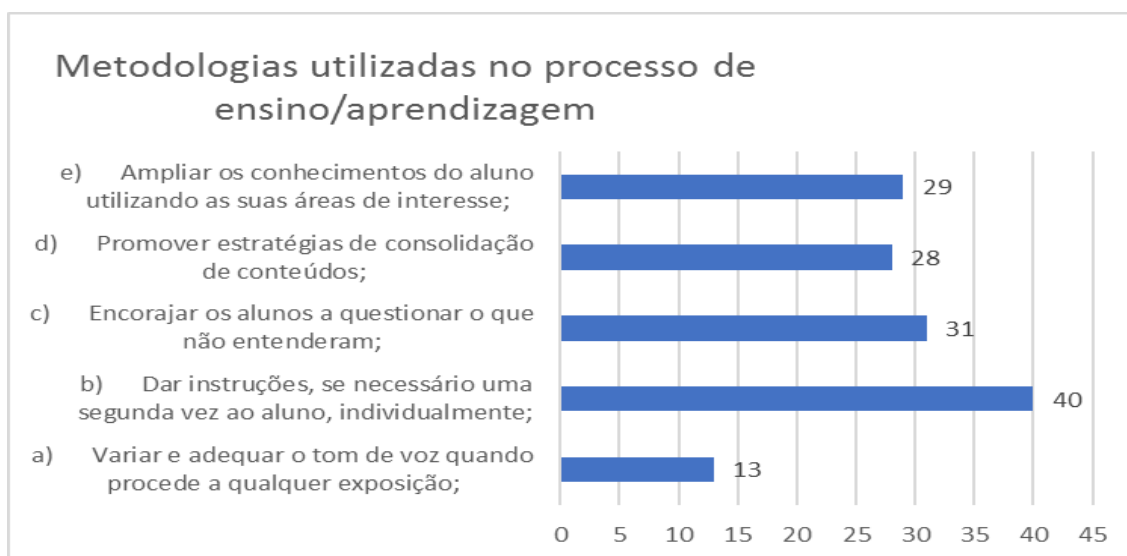
reforçá-los pelo aspeto positivo, quando é o caso. A oralidade e no caso de português é fundamental como é evidente. Uma das coisas que também procuramos é que se houver a possibilidade de realização de algum trabalho, feito a nível de pares isso também vai resultando. Depois podemos ter a sorte como este ano também termos para além da coadjuvação, termos a ajuda das estagiárias que dão apoio imenso a estes alunos.

Tal como Lima (2015, pp.49:148) referencia acerca da utilização das TIC “recorrer a tecnologias de apoio como computadores, tablets, etc. que permitam manter a criança atenta e fazer aprendizagem com recurso a softwares educativos adequados às suas competências”.

Durante a nossa prática pedagógica, colocamos em prática as TIC na sala de aula, como motivação e metodologia de ensino-aprendizagem. Desta forma, observávamos uma mudança positiva no comportamento dos alunos para os recursos empregues, como as apresentações em PowerPoint, os vídeos, os recursos áudio e ferramentas web 2.0, que possibilitavam a interação professor-aluno e influenciava significativamente as aprendizagens. Tal como uma das entrevistadas também referiu (anexo VI- pergunta 8), “por exemplo, (...) imagens, sons, é aquilo que mais os atraí”.

A questão 13 fez referência às três metodologias mais valorizadas no processo de ensino/aprendizagem do aluno com NEE.

Gráfico 10 – As metodologias mais valorizadas no processo de ensino/aprendizagem do aluno com NEE.



Das cinco estratégias apresentadas, as três que mais se destacam são *dar instruções, se necessário uma segunda vez ao aluno, individualmente*, aparecendo 40 vezes; 31 vezes o *encorajar os alunos a questionar o que não entenderam*, e 29 vezes o *ampliar os conhecimentos do aluno utilizando as suas áreas de interesse*.

Assim como refere a professora titular do 1ºCEB (E1- questão 10b) “tendo por base os princípios que referi anteriormente, todas as metodologias são possíveis” e o professor de EE do 1º CEB (E2- questão 5) referencia que,

[n]enhuma metodologia numa fase inicial é descartada, após uma avaliação diagnóstico, a equipa de professores e técnicos deverá aferir sobre que tipo de método de ensino se adequa à problemática apresentada. Entre eles estão o método de ensino direto e indireto, expositivo e o que eu mais utilizo o programado, uma vez que o aluno: progride no seu próprio ritmo; avança somente com o conteúdo aprendido; o ensino é sequencial;

mantém-se ativo e recebe imediata confirmação de seu êxito e o registro das respostas fornece ao professor valiosas informações para futuros aperfeiçoamentos do seu programa curricular.

Relativamente ao segundo ciclo, a docente de HGP (E3- questão 10b) refere que,

[n]ormalmente o que nós fazemos é na própria, portanto quando eles estão a ser avaliados nós damos mais valor, por exemplo, à parte oral ou à parte escrita ou avaliamos de uma forma diferente, fazemos testes diferentes, é mais até nesse sentido. Portanto, porque é aquilo digo é muito difícil ter uma metodologia diferente para esses do que para os outros.

A outra docente do 2ºCEB, de Português (E4- questão 10b) aponta que,

[n]ão é fácil cativá-los e as metodologias também, sejamos realistas, dizer que aplicamos a metodologia à hora, ao segundo na sala de aula, infelizmente não o conseguimos fazer, porque os ritmos de aprendizagens são diferentes e mesmo relativamente aos outros alunos que são rotulados ditos normais. Portanto, as metodologias principalmente também na avaliação que é feita no dia a dia, mas também a nível de testes, de fichas de outro tipo de avaliação são mais visíveis nessa altura, essa metodologia diferenciada.

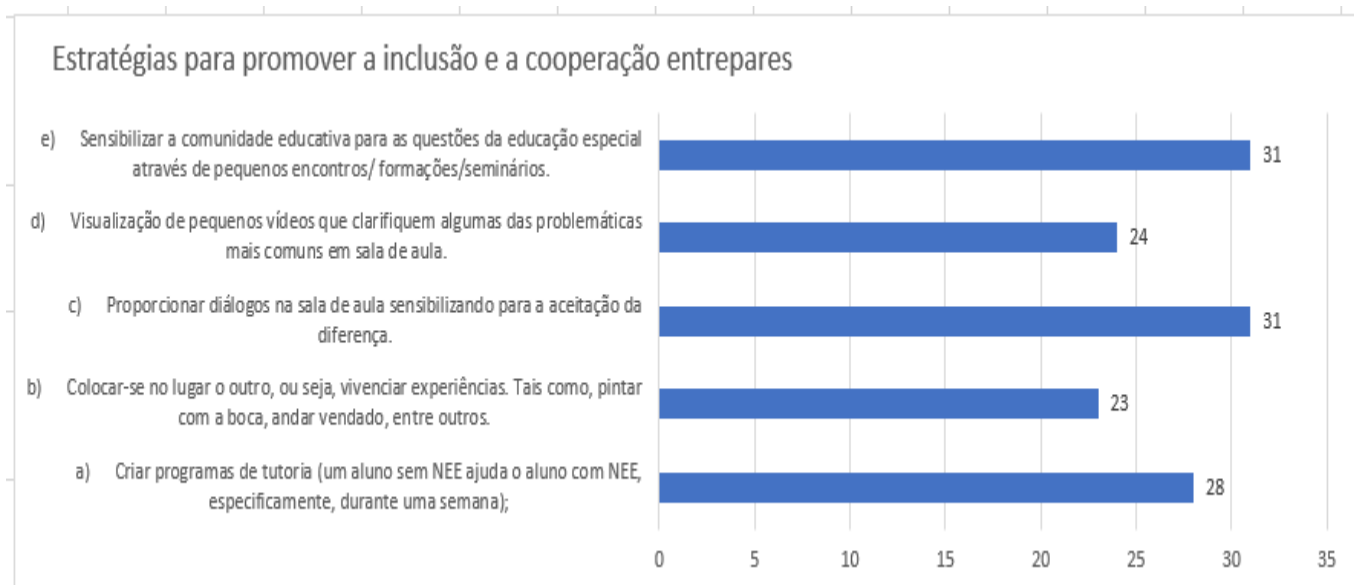
A professora de EE, da escola do 2º CEB (E5- questão 10) indica que,

[o] saber ouvir e aconselhar; levar materiais motivadores/estimulantes e únicos para cada caso que se estudou previamente; insistir sempre nas áreas fracas de cada caso a acompanhar, optando pela diversidade de materiais; explicar calmamente e pacientemente, ainda que com muita repetição e variedade, dentro do mesmo assunto a consolidar; articular sempre com os docentes que lecionam a cada aluno, procurando aconselhá-los nas adequações a efetuar (nos testes e nos programas) e contar muito com o apoio de cada diretor de turma envolvido e de cada encarregado de educação; articular com técnicos que apoiam os alunos extra escola, quando é o caso; contar como apoio de algum/ns colega/s da turma, se possível.

Tal como mencionado existem múltiplas estratégias e nunca conseguiremos partilhar a que usamos naquele momento, dependendo da situação, mas o simples fato de admitir que usam diferentes estratégias já é um ponto a favor. Em todas as práticas curriculares, podemos observar a diferenciação pedagógica, menos, como já referimos nas aulas de HGP do 2ºCEB. A postura da docente é perceptível, ou seja, não concorda com a inclusão, no entanto, refere que aplica práticas diferentes para estes alunos. Contudo, nas aulas assistidas e nos processos de avaliação ao longo da nossa prática profissionalizante, o mesmo nunca foi observado.

Na questão 14 pedimos que elencassem as três estratégias mais valorizadas para promover a inclusão e a cooperação entre pares facilitando o sucesso educativo dos alunos com NEE.

Gráfico 11- Estratégias para promover a inclusão e a cooperação entre pares facilitando o sucesso educativo dos alunos com NEE



Este último gráfico agrupa as estratégias mais valorizadas para a inclusão e cooperação entre pares. Uma vez mais, elegemos cinco estratégias e pedimos à população em estudo que selecionasse as três estratégias que mais valorizasse. Deparamo-nos com um número de vezes igual em duas das estratégias. As mesmas são *proporcionar diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação da diferença* e *sensibilizar a comunidade educativa para as questões da educação especial através de pequenos encontros/ formações/seminários*, ambas apontadas por 31 vezes e *criar programas de tutoria* (um aluno sem NEE ajuda o aluno com NEE, especificamente, durante uma semana), referida 28 vezes.

Relativamente à visão do professor do 1ºCEB, face à cooperação entre pares para o sucesso educativo dos alunos com NEE (E1- questão 10c) este refere que é

[e]ssencial... é a melhor forma de se conhecerem e respeitarem ajudando-se nas fragilidades que todos têm. Tal como digo aos meus alunos, ninguém é perfeito. Todos temos dificuldades em alguma coisa. O trabalho de pares deve ser pensado ao longo do ano numa perspetiva em que não é sempre o mesmo que ajuda ou é ajudado... caso contrário não é uma cooperação, mas uma submissão do mais fraco ao melhor...

E o professor de EE do 1º CEB, refere que é “fundamental e basilar (E2- questão 11).

Quanto ao 2ºCEB, a docente de HGP (E3- pergunta 10 c) refere que,

[à]s vezes dá resultado, ajuda, sem dúvida nenhuma, mas não é a solução porque muitas vezes mesmo que eles respeitem e sigam o que diz o par, e façam o que diz o par, obriga o par a ser “sacrificado”, acaba por ser prejudica, porque não está com tanta atenção na aula, perde mais tempo, porque tem ainda de verificar se o outro também passou e acaba

por sair prejudicado. Quer dizer, na parte humana, sim senhora ganhou uma experiência, mas, portanto, a nível de aprendizagem acaba por ser sacrificado.

Enquanto que a de Português (E4- pergunta 10 c.) declara que a cooperação entre pares é

[f]undamental, entre os pares ou alunos e também, na colaboração entre professores. Os miúdos nestas idades têm aquelas quezílias são muito mauzinhos uns com os outros, mas hoje estão aborrecidos com os meninos das NEE, noutras alturas é o contrario, até por uma questão de afirmação há alunos não só com NEE, que não tem uma convivência fácil, mas é fundamental, nunca excluí-los, integrá-los e até procuramos o seguinte, quando vemos que a integração está a ser um pouco mais difícil, incumbir alguém da turma até um aluno, não é necessariamente o delegado de turma, que faça essa aproximação, essa ponte. De alguma forma, para além de professor-tutor, mas que um próprio colega, depende do aluno, mas que seja também tutor do colega, nos intervalos, ver se trás o material, de muitas formas, é fundamental.

O professor de EE do mesmo ciclo (E5- questão 11), menciona que a cooperação entre pares lhe “parece (...) excelente, mas pouco em uso nas nossas escolas que ainda não estão preparadas para essa dinâmica que pouco acontece; apenas em casos pontuais com professores mais dedicados.”

Assim sendo, tal como referimos acima, concordamos que para promover a inclusão e a cooperação entre pares, é necessário que haja uma partilha de informações acerca das NEE. Só quando a comunidade estiver envolvida e partilhar os mesmos interesses é que entenderão a importância da inclusão destes alunos e como fazer que a sua participação seja ativa dentro da sala de aula, com a ajuda dos colegas.

Para concluirmos o inquérito, pedimos que os professores nos aconselhassem no sentido e na promoção de uma escola inclusiva, questão 15, obtivemos as respostas colocadas em anexo XII.

As respostas foram na sua maioria positivas, o que nos demonstrou uma crença de que é possível chegarmos a uma escola inclusiva de verdade, que não será somente uma utopia, pois para além dos materiais, estratégias, planos e currículos é necessário que os docentes reflitam sobre a necessidade e pertinência da inclusão para o sucesso dos alunos com NEE.

As respostas que melhor interligamos com todo este trabalho e que nos fizeram refletir foram,

pensar sempre no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Incluir a família no processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhar em parceria com os colegas da Ed. Especial. Partilhar ideias, estratégias e atividades. Dar o seu melhor.

Não há receitas! O melhor é estabelecer ligação e cooperação com todos os intervenientes (encarregados de educação, psicólogos, terapeutas, professores do Ensino Especial, etc.), mas acima de tudo promover variadas estratégias para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais se possam sentir bem na sala de aula e integrados na turma.

Formação contínua e coração grande.

Todos os alunos são suscetíveis de aprendizagem, mesmo os mais problemáticos. A sua inclusão no ensino regular permite-lhe abrir horizontes e essencialmente sentir, acima de tudo, que tem potencialidades... Os professores têm de investir num ensino individualizado e valorizar as competências e os saberes de cada aluno. Para tal, e muito importante um trabalho cooperativo entre escola e família: a escola não pode trabalhar sozinha.

Escola inclusiva, pode ser muita coisa. Em Portugal, e tanto quanto conheço, é mais papéis do que ações! Mas, os alunos com ou sem NEE, são sempre os nossos alunos e por muita articulação/trabalho conjunto com outros técnicos, a maior preocupação e o maior desenvolvimento do trabalho será sempre nosso.

Uma vez mais, salientamos a importância da cooperação, não só cooperação entre alunos, mas sim entre os professores, família e escola. Pois acreditamos que quando partilhamos o mesmo interesse, neste caso a educação de cada aluno como ser individual e diferente, é que conseguimos atingir os nossos objetivos.

Para além da cooperação, também é necessário a formação contínua, os professores não se podem limitar às aprendizagens adquiridas até ao seu último ano de estudo, o professor para além de professor, é aluno, precisa de aprender e de formação contínua ao longo de toda a sua carreira profissional, pois tal como o conceito de inclusão evoluiu, muitas outras aprendizagens se melhoram e é necessário que estejamos atentos à mudança.

Os professores entrevistados do 1ºCEB, referem que,

acredito que deveríamos ter uma escola inclusiva, acredito que todos têm neste momento acesso a esta escola inclusiva... No entanto, não estão criadas ainda as condições para todos obterem sucesso nesta escola inclusiva... Receio que este processo de inclusão nunca fique terminado com os princípios economicistas e de competição que estão na base da educação (E1- questão 12).

Sim, por essa razão optei por tirar uma especialização em Educação Especial que muito me foi útil, uma vez que e, segundo Ainscow (1997) “O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem dificuldades.(...) Os ingredientes principais são a flexibilidade e a diversidade – o reconhecimento de que as crianças aprendem em etapas diferentes e que os professores precisam de encontrar estratégias e técnicas para apoiar a sua aprendizagem de uma maneira flexível. Na maioria dos casos, as crianças apenas necessitam de um método de ensino bom, claro e acessível (E2- questão 12).

Enquanto que no 2ºCEB, a docente de HGP (E3- questão 12) afirma,

eu acho que cada vez mais, a escola inclusiva é uma forma de passar os garotos, não é de ajudar os garotos é cada vez mais, por aquilo que vejo através da legislação e até da prática, infelizmente, não é uma forma de incluir os garotos, é uma forma de poupar dinheiro ao estado, porque muitas vezes são incluídos alunos que não se deveriam estar a ser incluídos e a ideia é sempre essa, não é dar mais apoio aos miúdos é gastar menos dinheiro ao estado, ter menos professores para lhes dar apoios individuais e simplificar as coisas, dizer pronto ou este aluno não pertence ao ensino especial ou este aluno que

pertence ao ensino especial arranjam como quiserem, deem positiva e passem-no, portanto, essa, infelizmente é a realidade. Há casos que funciona, mas a regra não é essa. A legislação aponta precisamente o contrário.

Por outro lado, a docente de Português do mesmo ciclo de estudos (E4- questão 12), quando questionada da sua opinião e crença de uma escola inclusiva refere que,

sim, acredito mas é preciso que não passe só do nome e do papel, é preciso mesmo praticar, porque dizer que a escola é uma escola inclusiva, que tem meninos de necessidades educativas, meninos que deviam de estar integrados em turmas e que depois possam passear pelos corredores, porque estão a perturbar ou porque não acompanham, digamos, o ritmo dos outros, isso nesta escola, as coisas funcionam bem mas não é assim, eu sei que não é assim em todo o lado, mas também temos de dizer uma coisa se para o aluno com NEE, o fato de esta integrado numa turma, numa sala do ensino regular, se for prejudicial é preferível, e temos casos desses e sabemos, é preferível que o aluno tenha um projeto, digamos de aprendizagem individual e temos, temos aqui na escola, temos casos que nos passaram pelas mãos que num primeiro momento, meninos com NEE, integrados numa turma normal que não estavam a dar rendimento porque pura e simplesmente não conseguiam acompanhar a vários níveis as aprendizagens e claro que há todo um trabalho e falar abertamente e haver uma grande colaboração com os pais, com os encarregados de educação, para tentar desbloquear essas situações, não são fáceis, imagino-me como mãe, encarregada de educação, muitas vezes aceitar ou fazer o luto completo, nesses tipos de situações, mas temos casos de alunos que há bem pouco tempo passaram a integrar o dito CEI, os meninos que tinham currículos específicos individuais próprios, não tem as disciplinas dos outros, embora tenham português, matemática à sua maneira mas são, neste momento, meninos felizes porque estão a ser ensinados para algo que lhes diz mais respeito, que lhes desperta o interesse, são coisas praticas até prepará-los eventualmente para uma profissão e têm, por exemplo se tiverem atividades como jardinagem, culinária, natação, mas adaptados, porque eles aprendem a contar, a ler são capazes, por exemplo no caso de português, de compreenderem à maneira deles, de outra maneira, de compreender um texto instrucional, basta tentar seguir uma receita para confeccionar alguns bolos, portanto significa que sim, acredito numa escola inclusiva, porque a escola inclusiva não tem de ser necessariamente incluir os meninos com NEE numa turma do regular. Basicamente é isto.

Uma vez mais, percecionamos duas conceções diferentes acerca da escola inclusiva. Tal como nos inquéritos online, verificamos que existiam professores em desacordo com a escola inclusiva, nas entrevistas e observações nos centros de estágio podemos comprovar o mesmo. Achamos que é difícil para o docente que não concorda com estas práticas as aplicarem na sala de aula. Ou então, não passam das tradicionais adaptações a nível da quantidade de trabalhos e não da qualidade dos mesmos, onde diferenciam as capacidades dos alunos com NEE e pensam que não são capazes de “lá chegar”, o que é errado, pois apesar das diferentes características todos os alunos são capazes de ultrapassar os obstáculos e ter sucesso. A motivação e o “acreditar” neles é assim fundamental.

Considerações Finais

Este percurso de investigação que emerge da nossa prática profissionalizante e onde interligamos a teoria e a prática pedagógica, permitiu-nos compreender que a inclusão de alunos com NEE, não é de todo uma utopia.

A inclusão deverá ser da “responsabilidade” de toda a comunidade educativa, desde o professor titular, professor de educação especial, psicólogos, pais e alunos com e sem NEE.

No percurso desta investigação a prática pedagógica foi paralelamente desenvolvida, visto que, tivemos alunos com NEE nas turmas. A partir daqui, foi nossa intenção realizar entrevistas aos professores titulares e de educação especial do 1º e 2ºCEB e disponibilizar inquéritos online ao mesmo ciclo de professores titulares para depois apurarmos as estratégias mais valorizadas. Desta forma, concentramos as estratégias em três dimensões, tais como a motivação, ensino-aprendizagem e cooperação entre pares. Em cada dimensão, foi pedido que selecionassem (de um conjunto de cinco) as três que considerassem mais importantes.

Como explicitamos na análise e discussão dos dados e interligando com os nossos objetivos específicos para esta investigação, as estratégias mais valorizadas relativamente à motivação foram *o reconhecer os esforços e comportamentos (feedback), utilizar as TIC para motivar novas aprendizagens e escrever notas positivas nos trabalhos dos alunos*; quanto à dimensão das metodologias de ensino aprendizagem, as eleitas foram *dar instruções*, se necessário uma segunda vez ao aluno, individualmente, *encorajar os alunos a questionar o que não entenderam e ampliar os conhecimentos do aluno utilizando as suas áreas de interesse*. Por fim, relativamente às estratégias para a promoção da inclusão e cooperação entre pares, obtivemos um empate nas duas primeiras estratégias mais valorizadas, sendo elas *o proporcionar diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação da diferença e sensibilizar a comunidade educativa para as questões da educação especial através de pequenos encontros/ formações/seminários* e, a terceira, *criar programas de tutoria* (um aluno sem NEE ajuda o aluno com NEE, especificamente, durante uma semana).

Sentimos algumas limitações nas entrevistas e nos inquéritos online. Nas entrevistas, porque alguns dos professores não colaboraram da forma que esperávamos nem se mostraram tão disponíveis. Quanto aos inquéritos, uma vez que tinham três questões de respostas abertas e era um pouco extenso, mas necessário para a análise

realizada, também obtivemos poucas respostas, o que nos obrigou a imprimir alguns inquéritos e deixar em escolas, recolhendo-os dias mais tarde já preenchidos.

Apesar do caminho não ter sido fácil, conseguimos apresentar os dados e cumprir os objetivos que delineamos e desta forma, concluir este trabalho com a esperança de que melhores oportunidades surgirão para o aprofundar.

Refletimos também na importância de envolver todos os agentes educativos neste processo. Para além do professor de educação especial e do aluno, é importante envolver as famílias.

Como futuros docentes, também entendemos a importância de conhecer melhor as problemáticas e o tipo de NEE que cada um apresenta, antes de aplicar qualquer método com o aluno. É necessário perceber a problemática envolvente, traçar um perfil desenvolvimental e educacional realista e adequado, para tirarmos melhor partido das capacidades que o aluno pode oferecer.

Finalizamos assim esta investigação, consubstanciada neste relatório de estágio, exprimindo com toda a certeza que as aprendizagens adquiridas foram importantes para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica e desenvolvimento profissional, uma vez que, tivemos a oportunidade de aplicar algumas destas estratégias com os nossos alunos com NEE e obtivemos sucesso. Desta forma, refletimos como futuras docentes que teremos um papel relevante a desempenhar para melhorar o conceito de escola e professor inclusivo sempre pensando no sucesso destes alunos, dando-lhes esperança mostrando que acreditamos nas suas capacidades e para que nunca deixem de acreditar num futuro promissor.

Bibliografia

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva: Victoria Soriano, Membro da Agência
- Agrupamento de Escolas de Garcia da Orta (2016) *Regulamento Interno*. Obtido de <http://www.aegarciadeorta.pt/Docs/Regulamento%20Interno%20do%20Agrupamento.pdf>
- Almeida, L. S.; Freire, T. (1997). *Metodologia Da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (M. I. Nascimento, Trad.) Porto Alegre: Artmed
- Associação de Paralisia Cerebral de Almada. (9 de julho de 2013). *Associação de Paralisia Cerebral Almada Seixal*. Obtido de APCAS: <http://paralisiacerebral.pt/paralisia-cerebral/>
- Associação Spina Bifida e Hidrocefalia de Portugal (s.d.). *ASBIHP*. Obtido de ASBIHP: <http://www.asbihp.pt/wp/?p=73>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA
- Bell, J. (1977). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benard, A. (1996) *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*; Revista do Instituto de Inovação Educacional. (Vol.9), pp.151-163

- Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., Guerra, M. S. (2013). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. Obtido de: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Melhorar%20a%20Escola.pdf>
- Candeias, A., J. C. d., Grácio, M. L., Pomar, C., Ljusberg, A., Brodin, J., Falcó, C., Cabral., M. N. (s.d.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J., & Colaboradores, &. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação : Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 2). Porto Alegre: Artmed
- Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Comenius, P. (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Education and Culture Lifelong Learning Programme Comenius (pp. 4-15). IRIS
- Conselho Nacional de Educação (15 de janeiro de 1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Obtido de Parecer nº 1/99 (DL, 17 de fevereiro) do Conselho Nacional de Educação:
<http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/parecercne.htm>
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Parecer sobre o Perfil dos Alunos para o século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Correia, L. d. (s.d.). *Educação Especial e Inclusão: duas faces de uma mesma moeda*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança
- Correia, L.M. (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Editorial Presença
- Correia, L. M.; Serrano, A. M. (2003). *Inclusão e Intervenção Precoce: Para um Começo Educacional Promissor*. Em L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 53-

- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Costa, E. d. (2011). *Síndrome de down e diagnóstico pré-natal: perspetivas de grávidas em risco e das mães portadoras de trissomia 21*. Porto: Instituto de ciências biomédicas Abel Salazar - Universidade do Porto - Mestrado em Medicina Legal
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. e Micaelo, M. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Couto, M. (1996). *Terra sonâmbula* (2ª edição ed.). Caminho
- Cunha, M. D. (2006). *Educação Inclusiva - Uma realidade?* Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto
- Decreto Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação
- Direção Geral de Educação (2015). *Necessidades especiais de educação: Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. (D. -D.-G. Socioeducativos, Ed.) Lisboa: CERCICA
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009/2010). Obtido de Programa TEIP:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf
- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escolas Inclusivas: Múltiplos Olhares* (pp. 16-20). Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve. Obtido de https://www.ualg.pt/sites/default/files/esec/Artigos/ICongressoInternacionalDHEI2014/e-book_22-02-2017_final_0.pdf#page=462
- Fernandes, A. S., Gomes, A., Lima, M., Lima, R., Afonso, C., Serra, H., & Sousa, J. (2016). *Educação Especial em Tese 25 anos a formar professores*. Porto: ESEPF
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

- Freeman, J., Guenther, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes. Ideias e Ações Comprovadas*. São Paulo: EPU
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- Gomes, M. G. (2012). *A Inclusão de crianças com Asperger no ensino regular*. Escola Superior de Educação de Almeida Garret, Lisboa
- González, J. A. (2002). *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. Artmed
- Instituto nacional para a Reabilitação. (27 de dezembro de 2010). Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/54/aplicacao-implementacao-cif>
- Kirk, S.A.; Gallagher, J. J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. 3ª ed. São Paulo, Brasil. Martins Fontes
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor
- Lima, M. G., Souto, M. C. D., Silva, V. F. e Henrique, J. (2010). *A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores*. Revista Educação em Questão. 24(38), pp. 88-113.
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do neurodesenvolvimento*. Lisboa: Lidel
- Lopes, J. (2004). *A hiperatividade*. Coimbra: Editora Quarteto
- Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e aprendizagem: um estudo sobre cognição espacial sobre crianças com Trissomia 21*. 2ª Edição. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*; Revista do Instituto de Inovação Educacional. (Vol.9), pp.139-149
- Nunes, R. S. (1999). *Construir uma escola inclusiva*. Vale de Campanhã: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ragageles, V. S. (2012). *Inclusão e Inserção Socioprofissional das DID's no concelho de Constância*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação. Obtido de : <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1591/1/Tese%20final.pdf>
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pacto
- Rocha, H. M. (2013). *Caracterização e identificação de crianças e adolescentes sobredotados: O contributo dos testes de inteligência e da sinalização dos professores*. Covilhã: Universidade da beira interior, Ciências Sociais e Humanas

- Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*. Genebra: Artes Médicas
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação
- Rodrigues, D. (9 de junho de 2017). Obtido de Público:
<https://www.publico.pt/2017/06/09/sociedade/noticia/ha-alunos-rotulados-de-normais-1773944>
- Serra, H. (2012). Dificuldades de aprendizagem específicas avaliação e intervenção modelo multissensorial. *I Congresso de Estarreja, parte 4*. Estarreja: http://www.cm-estarreja.pt/media/Documentos/educacao/gabinete_psicologia/1_congresso/Apresentacoes_I_Congresso_Estarreja_parte4.pdf
- Silva, S. (2014). *As respostas sociais para o estudante do ensino superior com paralisia cerebral*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Silva, M. D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). *Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 53-73
- Soledade, C. I. (2014). *A ferramenta PowerPoint como estratégia de ensino no Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3858/1/A%20ferramenta%20PowerPoint%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20ensino%20no%20Estudo%20do%20Meio%20no%201.%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>
- Tilstone, C., Plorian, L., & Rose, R. (2005). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Vaz, J. (2005). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Vaz, M. d. (1996). *O professor de apoio de educação especial*. Coimbra: Fora do Texto
- Tomlison, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora

Anexos

Anexo I – Roteiro da Entrevista exploratória ao professor titular

Objetivos da entrevista:

Perceber as estratégias utilizadas pelos docentes titulares.

Perceber se existe uma relação entre o professor de educação especial e o professor titular da turma para favorecer a inclusão dos alunos com NEE.

Sexo:

Idade:

Ciclo de estudos onde leciona:

1. Quantos anos têm de experiência profissional?
2. Tem alguma formação em educação inclusiva?
3. Já teve alunos com necessidades educativas especiais?
 - a. Se sim, quais as problemáticas mais frequentes?
4. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas do ensino regular?
5. Quais as principais dificuldades que o professor encontra para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares?
6. Quais as principais preocupações na promoção de uma escola inclusiva?
7. Em relação a este ano, tem alunos com necessidades educativas especiais?
 - a. Se sim, refira de que tipo.
8. Quais as estratégias que mais valoriza para implementar na sala de aula com esses alunos?
9. O que acha mais vantajoso para o aluno, valer-se da diferenciação pedagógica na sala de aula, juntamente com os seus pares, ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado?
10. Quais as estratégias que implementa na sala de aula com esses alunos?
 - a. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?
 - b. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem*?
 - c. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?
11. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial?
 - a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?
12. Acredita no processo de escola inclusiva?

Obrigada pela disponibilidade!

Anexo II – Roteiro da Entrevista exploratória ao professor de educação especial

Objetivos da entrevista:

Perceber as estratégias utilizadas pelo professor de educação especial quando trabalha com o aluno com NEE.

Perceber se existe uma relação entre o professor de educação especial e o professor titular da turma para favorecer a inclusão dos alunos com NEE.

Sexo:

Idade:

Ciclo de estudos:

1. Quantos anos têm de experiência profissional?
2. No primeiro ciclo, já trabalhou com crianças com NEE?
 - a. Se sim, especifique
3. De acordo com a sua experiência, de que modo acha possível a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Portugal no 1º do ensino básico?
4. O que acha mais vantajoso para o aluno, deixá-lo na sala de aula, juntamente com os seus pares ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado, se necessário?
5. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial?
 - a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?
6. Em geral, um aluno com NEE manifesta algum tipo de problema de autoestima?
 - a. Se sim, explique.
7. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?
8. Quais as estratégias que aconselha a um futuro professor no sentido e na promoção de uma escola inclusiva?
9. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?
10. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem* que mais favoreçam a inclusão de alunos com NEE?
11. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?
12. Acredita no processo de inclusão?

Obrigada pela disponibilidade!

Anexo III – Roteiro do inquérito por questionário:

Quais as estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2º CEB para favorecerem a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula?

O presente inquérito por questionário, destinado a professores do 1º e 2º CEB, realiza-se no âmbito de uma investigação no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

É nossa intenção perceber *quais as estratégias mais valorizadas pelos professores do 1º e 2ºCEB para favorecerem a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*. Serão salvaguardados todos os dados de identificação dos colaboradores.

1- Género:

Feminino

Masculino

2- Idade:

20-29

30-39

40-49

50-59

>60

3- Ciclo de ensino:

1ºCEB

2ºCEB

4- Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra, qual?

5- Experiência profissional:

< 5 anos

- 5 a 9 anos
- 10 a 19 anos
- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- > 40 anos

6- Possui formação em Educação Especial?

- Sim
- Não

7- Já teve ou tem alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- Sim
- Não

8- Se respondeu sim à pergunta anterior, queira especificar qual/quais a(s) problemática(s).

9- Considera benéfica a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do ensino regular? Porquê?

10- Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial?

11- Na sua prática, vivencia essa colaboração?

Nas questões seguintes, pedimos que selecione as estratégias que mais valoriza na sala de aula.

12- Estratégias de *motivação* para os alunos com NEE

- a) Escrever notas positivas nos trabalhos dos alunos
- b) Reconhecer os esforços e comportamentos (feedback);
- c) Utilizar as TIC para motivar novas aprendizagens;
- d) Adequar a quantidade dos trabalhos de casa à capacidade do aluno;

- e) Organizar um diário (sebenta) para troca de informações entre o professor e o encarregado de educação;

13- Metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem do aluno com NEE.

- a) Variar e adequar o tom de voz quando procede a qualquer exposição;
- b) Dar instruções, se necessário uma segunda vez ao aluno, individualmente;
- c) Encorajar os alunos a questionar o que não entenderam;
- d) Promover estratégias de consolidação de conteúdos;
- e) Ampliar os conhecimentos do aluno utilizando as suas áreas de interesse;

14- Estratégias para promover a inclusão e a cooperação entre pares facilitando o sucesso educativo dos alunos com NEE

- a) Criar programas de tutoria (um aluno sem NEE ajuda o aluno com NEE, especificamente, durante uma semana);
- b) Colocar-se no lugar do outro, ou seja, vivenciar experiências. Tais como, pintar com a boca, andar vendado, entre outros.
- c) Proporcionar diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação da diferença.
- d) Visualização de pequenos vídeos que clarifiquem algumas das problemáticas mais comuns em sala de aula.
- e) Sensibilizar a comunidade educativa para as questões da educação especial através de pequenos encontros/ formações/seminários.

15- Que conselhos daria a um futuro professor no sentido e na promoção de uma escola inclusiva?

Agradecemos a sua disponibilidade! Será importante para o desenvolvimento do nosso estudo.

Anexo IV- E1-Respostas à Entrevista - professor titular da turma do 1º ciclo, 3º ano

Sexo: feminino

Idade: 39 anos

Ciclo de estudos onde leciona: 1º ciclo

1. Quantos anos têm de experiência profissional?

19 anos de serviço

2. Tem alguma formação em educação inclusiva?

Apenas a participação em algumas ações de formação, subordinadas a temáticas de educação especial.

3. Já teve alunos com necessidades educativas especiais? Sim

a. Se sim, quais as problemáticas mais frequentes?

Paralisia cerebral (um aluno durante quatro anos), Síndrome de Down (outro aluno, também durante quatro anos), mutismo seletivo (durante quatro anos), dislexia (durante cinco anos) e atraso no desenvolvimento global (e cognitivo) ...

4. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas do ensino regular?

Considero benéfico. No entanto para uma integração perfeita seriam necessários dois docentes numa sala, e não o apoio “de complemento” duas vezes por semana.

5. Quais as principais dificuldades que o professor encontra para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares?

Na minha opinião as dificuldades centram-se:

1º - Falta de formação para lidar com os alunos. Cada vez que uma nova problemática “entra” na nossa sala temos de procurar informação e estratégias para agir. As problemáticas são imensas!!!! E cada caso tem respostas específicas...

2º - Dificuldade em dar a resposta individual que o aluno necessita. O professor é só um e os alunos são muitos, mesmo sem necessidades educativas específicas, têm necessidades educativas... é muito difícil (se não impossível) dar resposta a esse caso específico e a todos os outros que estão na sala. Pelo menos a resposta ideal e que todos mereciam...

3º - Na aceitação da criança pelas outras crianças e pelos seus pais. Consideram-na quase sempre um entrave e um obstáculo ao ritmo de aprendizagem dos outros... Principalmente em situações de crianças com problemáticas mais “perturbadoras” como é o caso da paralisia cerebral ou síndrome de Down.

6. Quais as principais preocupações na promoção de uma escola inclusiva?

As principais preocupações deveriam ser mudar mentalidades e criar efetivamente condições de sucesso para as crianças NEE. O que implica mais e melhores recursos. O acesso à escola não chega!

7. Em relação a este ano, tem alunos com necessidades educativas especiais? Sim

a. Se sim, refira de que tipo. Atraso no desenvolvimento global

8. Quais as estratégias que mais valoriza para implementar na sala de aula com esses alunos?

O mais importante a trabalhar é a valorização das suas capacidades e saberes perante os outros, reforçando a sua autoestima e confiança. Assim, toda a aprendizagem é feita ao seu ritmo e segundo as suas capacidades.

9. O que acha mais vantajoso para o aluno, valer-se da diferenciação pedagógica na sala de aula, juntamente com os seus pares, ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado?

As duas são essenciais... A primeira pelos motivos que referi na pergunta anterior. Retirá-lo da sala para um apoio mais especializado e individualizado é essencial também para possibilitar que o aluno desenvolva algumas competências deficitárias. Não o fazer é negar que o aluno é capaz de as adquirir, que necessita apenas de mais reforço, mais tempo ou de as adquirir de uma forma diferente...

10. Quais as estratégias que implementa na sala de aula com esses alunos?

a. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Um aluno motivado tem de ter confiança em si e nas suas capacidades, sendo por isso essencial, tal como referi anteriormente o reforço da sua autoestima e confiança. Assim como esta motivação para a aprendizagem escolar só existe se ele estiver integrado e for bem aceite na turma.

São estes os dois fatores a trabalhar pelo titular de turma e que considero base de qualquer processo de aprendizagem de uma criança nee.

b. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem*?

Tendo por base os princípios que referi anteriormente, todas as metodologias são possíveis...

c. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Essencial... é a melhor forma de se conhecerem e respeitarem ajudando-se nas fragilidades que todos têm. Tal como digo aos meus alunos, ninguém é perfeito. Todos

temos dificuldades em alguma coisa. O trabalho de pares deve ser pensado ao longo do ano numa perspectiva em que não é sempre o mesmo que ajuda ou é ajudado... caso contrário não é uma cooperação, mas uma submissão do mais fraco ao melhor...

11. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial? Essencial

a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?

Penso que, dentro das limitações temporais e de recursos, é realizado um trabalho de colaboração, no sentido de existir uma continuidade ou um reforço do trabalho desenvolvido na turma.

12. Acredita no processo de escola inclusiva?

Acredito que deveríamos ter uma escola inclusiva, acredito que todos têm neste momento acesso a esta escola inclusiva... no entanto, não estão criadas ainda as condições para todos obterem sucesso nesta escola inclusiva... Receio que este processo de inclusão nunca fique terminado com os princípios economicistas e de competição que estão na base da educação...

Anexo V – E2- Entrevista ao Professor de Educação Especial do 1º ciclo

Sexo: Masculino

1. Quantos anos têm de experiência profissional?

Dezoito anos de serviço.

2. No primeiro ciclo, já trabalhou com crianças com NEE?

a. Se sim, especifique

Alunos com dificuldades de aprendizagem (apoio educativo) e alunos de necessidades educativas especiais permanentes (educação especial).

3. De acordo com a sua experiência, de que modo acha possível a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Portugal no 1º do ensino básico?

Julgo ser possível e aconselhável, para tal bastará ao professor possuir a capacidade de diversificar respostas adaptadas às diferenças, ser flexível de forma a proporcionar alternativas pedagógicas ajustadas às características e ao quadro de competências do aluno.

4. O que acha mais vantajoso para o aluno, deixá-lo na sala de aula, juntamente com os seus pares ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado, se necessário?

Sempre que o trabalho cooperativo existente entre os intervenientes funciona, cedo nos apercebemos de quais serão as competências e os momentos em que o aluno beneficiará mais em estar inserido no grupo turma na sala de aula ou a trabalhar na sala de apoio individualmente ou em pequeno grupo.

5. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial?

a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?

O papel do professor do ensino regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial para possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar dos seus alunos e, sim, salvo raras exceções, sempre soube agilizar e responder de forma eficaz e colaborativa às diferentes situações com que nos deparávamos.

6. Em geral, um aluno com NEE manifesta algum tipo de problema de autoestima?

a. Se sim, explique.

Sim, é bastante frequente um aluno com NEE apresentar baixa autoestima dadas as dificuldades que por vezes sente em acompanhar as tarefas propostas e em obter os mesmos resultados académicos dos seus pares.

7. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?

Não comento.

8. Quais as estratégias que aconselha a um futuro professor no sentido e na promoção de uma escola inclusiva?

Quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo, consegue-se alcançar um ambiente positivo de apoio e interajuda que proporciona a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.

9. Considera a motivação fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Para além da motivação terá que existir o dito “perfil de professor”. Um professor de educação especial, na minha opinião terá que ser capaz de “saber como ensinar” um aluno que no ensino regular sem apoio individualizado dificilmente seria capaz de aumentar de forma consistente o seu quadro de competências funcionais.

10. Quais as metodologias que emprega no processo de ensino/aprendizagem que mais favoreçam a inclusão de alunos com NEE?

Nenhuma metodologia numa fase inicial é descartada, após uma avaliação diagnóstico, a equipa de professores e técnicos deverá aferir sobre que tipo de método de ensino se adequa à problemática apresentada. Entre eles estão o método de ensino direto e indireto, expositivo e o que eu mais utilizo o programado, uma vez que o aluno: progride no seu próprio ritmo; avança somente com o conteúdo aprendido; o ensino é sequencial; mantém-se ativo e recebe imediata confirmação de seu êxito e o registro das respostas fornece ao professor valiosas informações para futuros aperfeiçoamentos do seu programa curricular.

11. Como vê a cooperação entre pares para o sucesso educativo dos alunos com NEE? Fundamental e basilar.

12. Acredita no processo de inclusão?

Sim, por essa razão optei por tirar uma especialização em Educação Especial que muito me foi útil, uma vez que e, segundo Ainscow (1997) “O ensino inclusivo reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem dificuldades.(...) Os ingredientes principais são a flexibilidade e a diversidade – o reconhecimento de que as crianças aprendem em etapas diferentes e que os professores precisam de encontrar estratégias e técnicas para apoiar a sua

aprendizagem de uma maneira flexível. Na maioria dos casos, as crianças apenas necessitam de um método de ensino bom, claro e acessível.”

Anexo VI – E3- *Entrevista ao professor titular de História e Geografia de Portugal, 2ºciclo, 6ºano*

Sexo: Feminino

Idade: 57

Ciclo de estudos onde leciona: 2ºciclo

1. Quantos anos têm de experiência profissional? Tenho 32.
2. Tem alguma formação em educação inclusiva? Não
3. Já teve alunos com necessidades educativas especiais? Sim
- a. Se sim, quais as problemáticas mais frequentes?

Normalmente, atenção, concentração, dificuldades na aprendizagem, memorização, não ouviam ou ouviam com dificuldades, quase surdos, normalmente são estas as problemáticas mais frequentes.

4. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas do ensino regular?

Depende muito do problema do aluno, se é um problema muito profundo, acho que prejudica muito a turma e prejudica o aluno, portanto depende das situações.

5. Quais as principais dificuldades que o professor encontra para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares?

Lá está, quando os problemas são muito profundos, aí nos temos dificuldades, porque as vezes estamos a dar uma aula para crianças normais e é impossível nós estarmos depois a dedicar-nos e a desenvolver um trabalho diferente com um único aluno com NEE, não nos podemos desdobrar, essa é a realidade independentemente daquilo que possam dizer, a realidade é essa.

6. Quais as principais preocupações na promoção de uma escola inclusiva?

A principal promoção é que o aluno tire algum proveito, aproveite alguma coisa, aprenda alguma coisa e que se sinta incluído na própria turma quando é possível, porque por vezes o próprio aluno se exclui e é muito difícil inclui-lo, ou então nota mesmo que está ali a mais, não consegue acompanhar os restantes. Portanto a principal preocupação é essa, nem sempre como eu digo se consegue ultrapassar isso.

7. Em relação a este ano, tem alunos com necessidades educativas especiais? Tenho sim.
- a. Se sim, refira de que tipo.

Nós temos por exemplo o caso do aluno x, com hiperatividade, falta de atenção e concentração, com medicação que nem sempre é dada atempadamente, mas tenho outros alunos, por exemplo, com autismo, tenho dois alunos com autismo de alto funcionamento e tenho outros alunos também com dificuldades de aprendizagem mesmo, já com problemas que vem de trás, portanto, há aquela falta de bases, pré-requisitos e normalmente, há em quase todas as turmas dois ou três casos desses.

8. Quais as estratégias que mais valoriza para implementar na sala de aula com esses alunos?

Normalmente eles gostam mais, por exemplo, de ver imagens, sons, é aquilo que mais os atrai, muitas vezes nem isso funciona, e quando isso não funciona já é difícil nós sabermos como lhes havemos de pegar.

9. O que acha mais vantajoso para o aluno, valer-se da diferenciação pedagógica na sala de aula, juntamente com os seus pares, ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado?

Sem dúvida nenhuma é a segunda, ou seja, retirá-lo, dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado porque nós não conseguimos, mesmo com turmas mais reduzidas, muitas vezes é muito difícil conseguirmos, agora mais uma vez depende do problema do aluno. Por exemplo, o aluno x consegue manter-se na sala e entender, ou por exemplo, o aluno y consegue manter-se e vai acompanhando, mas, no entanto, o apoio individualizado acaba por ser necessário e mais benéfico para o aluno.

10. Quais as estratégias que implementa na sala de aula com esses alunos? Normalmente, como disse, imagens, som quando é possível para os atrair, como digo nem sempre resulta.

a. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Sem dúvida nenhuma, não só para os alunos com NEE como para os outros, eles têm de sentir uma motivação, tem de sentir que são capazes de aprender alguma coisa, são capazes de perceber que aquela disciplina tem coisas, pronto, que eles gostam ou que lhes pode ser útil de alguma forma. Portanto, se não se conseguir isso é muito difícil que os miúdos entendam que tem de estudar, porque tem de estudar, tem de estar atentos porque tem de estar atentos.

b. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem*?

Pronto, ensino/aprendizagem nós já falamos, normalmente o que nós fazemos é na própria, portanto quando eles estão a ser avaliados nós damos mais valor, por exemplo, à

parte oral ou à parte escrita ou avaliamos de uma forma diferente, fazemos testes diferentes, é mais até nesse sentido. Portanto, porque é aquilo digo é muito difícil ter uma metodologia diferente para esses do que para os outros.

c. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Às vezes dá resultado, ajuda, sem dúvida nenhuma, mas não é a solução porque muitas vezes mesmo que eles respeitem e sigam o que diz o par, e façam o que diz o par, obriga o par a ser “sacrificado”, acaba por ser prejudica, porque não está com tanta atenção na aula, perde mais tempo, porque tem ainda de verificar se o outro também passou e acaba por sair prejudicado. Quer dizer, na parte humana, sim senhora ganhou uma experiência, mas, portanto, a nível de aprendizagem acaba por ser sacrificado.

11. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial?

Acho que é absolutamente essencial com estes “garotos”, se não há uma colaboração entre uns e outros, passagem de informação, dicas que são dadas, informações que são dadas de um para o outro, pronto é que não funciona mesmo nada.

a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?

Sem duvida nenhuma, quer diretamente quer indiretamente pela diretora de turma, porque as vezes, a própria passa essas informações. Nas reuniões a professora de ensino especial dá sempre informações e noto que pelo menos aqui na escola e noutras escolas onde tenho estado, estão sempre abertos a que nós possamos contribuir.

12. Acredita no processo de escola inclusiva?

Eu acho que cada vez mais, a escola inclusiva é uma forma de passar os garotos, não é de ajudar os garotos é cada vez mais, por aquilo que vejo através da legislação e até da prática, infelizmente, não é uma forma de incluir os garotos, é uma forma de poupar dinheiro ao estado, porque muitas vezes são incluídos alunos que não se deveriam estar a ser incluídos e a ideia é sempre essa, não é dar mais apoio aos miúdos é gastar menos dinheiro ao estado, ter menos professores para lhes dar apoios individuais e simplificar as coisas, dizer pronto ou este aluno não pertence ao ensino especial ou este aluno que pertence ao ensino especial arranjem como quiserem, deem positiva e passem-no, portanto, essa, infelizmente é a realidade. Há casos que funciona, mas a regra não é essa. A legislação aponta precisamente o contrário.

Anexo VII- E4- Entrevista ao professor titular de Português, 2º ciclo, 6º ano

Sexo: Feminino

Idade: 54

Ciclo de estudos onde leciona: 2º ciclo, 5º e 6º anos

1. Quantos anos têm de experiência profissional? 28 anos.

2. Tem alguma formação em educação inclusiva?

Não, não tenho nenhuma formação específica em educação inclusiva.

3. Já teve alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, ao longo da minha carreira já tive vários alunos, muitos alunos mesmo com NEE.

Também dei aulas ao secundário.

a. Se sim, quais as problemáticas mais frequentes?

Tive alunos cegos, quer do ensino regular, quer do profissional e mesmo noturno, porque também já dei aulas á noite e já dei aulas a muitos aluno cegos que integravam as turmas ditas normais, alunos com trissomia também, asperger é frequente e depois diversas dificuldades a nível cognitivo, das mais variadas necessidades.

4. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas do ensino regular?

Em termos gerais, eu defendo a escola inclusiva, agora relativamente ás necessidades educativas temos aulas com várias tipologias. Se há casos em que é perfeitamente benéfico, também e pensando no aluno estar integrado numa turma do ensino regular, outros casos há que não de todo. Aliás eu já tive alunos que tinham um currículo específico e frequentavam algumas aulas, para além das expressões, algumas disciplinas com a turma do ensino regular e outras disciplinas fora. Nunca tive alunos ditos CEI, tem currículo específico individual, mas puros, isto é que estão completamente arredados de uma turma, estão em um ensino individualizado com professores permanentes do ensino especial, portanto benéfico eu acho que tem de se ver caso a caso, logo à partida excluir não, porque e nos temos casos em que os meninos são rotulados e são meninos com NEE e estão perfeitamente e devem estar integrados na turmas do regular até para dar-lhes asas para voar, até porque tem capacidades de acompanhar os conteúdos, claro que adaptados mas isso já é outra história.

5. Quais as principais dificuldades que o professor encontra para a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares?

Depende também da tipologia das NEE porque muitos deles tem dificuldades a nível da socialização outros há que tem dificuldades a nível cognitivo, a nível de compreensão,

portanto as grandes dificuldades são essas. Os próprios alunos integrem-se na turma, interajam com os seus pares e com o resto das pessoas, funcionários, mas principalmente com os seus pares, e por outro lado os alunos da turma aceitem e vejam esse colega, um colega nalgumas coisas diferentes, mas parte integrante da turma. Depois há ritmos de acompanhamento de conteúdos programáticos, há muitas dificuldades, mas principalmente a barreira da integração, do ser sociável, dar-se com o outro, dar-se com os pares, eu acho que é fundamental. É a barreira que muitas vezes encontramos logo à partida.

6. Quais as principais preocupações na promoção de uma escola inclusiva?

Desde logo capacitar, porque não também a classe docente, funcionários, de que a escola não é um local de frequência elitista, por exemplo, no caso desta escola em particular que esta situada numa zona privilegiada temos a facilidade ou pelo menos, não é um mito não termos alunos com NEE, temos bastantes a nível do 2º ciclo, portanto uma das grandes preocupações é tratar esses alunos da forma que merecem, que tem direito não excluí-los, claro que tem de haver sempre uma adaptação a vários níveis quer da avaliação quer da frequência. Mas, a promoção é aceitá-los e promover o seu sucesso, a sua autonomia, no fundo de alguma forma dar-lhes algumas bases para que no futuro possam ser autónomos.

7. Em relação a este ano, tem alunos com necessidades educativas especiais? Tenho em várias turmas.

a. Se sim, refira de que tipo.

Há alguns casos melhores que outros, embora nos conselhos de turma se troquem informações sobre todos os alunos, principalmente os da NEE, mas na minha turma tenho dois devidamente sinalizados, um deles é asperger com outras coisas associadas, mas não tem problemas a nível de aproveitamento, é mais a nível de comportamento e integração, toda uma série de dificuldades em torno de um aluno asperger e está bem melhor este ano, mais integrado e uma outra aluna, essa sim, as necessidades passam por aspetos cognitivos, com determinadas características associadas, uma baixa visão, mas essencialmente a nível cognitivo.

8. Quais as estratégias que mais valoriza para implementar na sala de aula com esses alunos?

Nós temos que, não podemos tomar esses alunos e aplicar as mesmas medidas, muitas vezes é difícil em termos de contexto de sala de aula, mas é evidente que, estou-me a lembrar nestes dois casos concretos, a aluna que tem problemas a nível cognitivo,

tentamos dentro do possível, sempre, privilegiar a oralidade, estimular a aluna em determinado tipo de execução de tarefa, pedimos que ela até goste, ou pelo menos não repudia, mas temos de aproveitar os pontos menos fracos, digamos desses alunos. Nuns casos, depende dos alunos, a escrita, noutros casos a oralidade, ambas, portanto interligadas, quando isso não é possível, tentar estimular outro tipo de trabalhos e muitas vezes até a nossa diferenciação, isso vesse em termos práticos, também passa na avaliação, não é só transmissão de conhecimentos, portanto desde logo esses alunos tem processos de adaptação a nível dos conteúdos, a nível da avaliação, portanto nos materiais, digamos, não só a forma como transmitimos a informação mas também depois como a recolhemos e a vamos avaliar. Também o reforço positivo até para os motivar, muitas vezes não é fácil, fazer com que eles sintam algum interesse pela escola, principalmente com alunos de NEE e os alunos que não transitarem de ano, os alunos retidos.

9. O que acha mais vantajoso para o aluno, valer-se da diferenciação pedagógica na sala de aula, juntamente com os seus pares, ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado?

Nós praticamos aqui, mais uma vez depende dos casos, vemos caso a caso, mas tentamos um misto de tudo isso. Portanto, para além de aulas em que os alunos estão sempre em sala de aula, tem a componente curricular igual á dos outros, procuramos e temos conseguido que esses alunos tenham apoio na própria sala de aula com outros professores são as chamadas coadjuvações, portanto são ministradas em termos de sala de aula, os conteúdos estão a ser expostos e trabalhados e tem alguém ao lado que é da área, vamos imaginar que ser uma aula de português o professor que esta a fazer a coadjuvação é um professor de português e por ai adiante. É impossível termos coadjuvação a todas as aulas, todos os dias da semana, mas procuramos fazer isso. Por outro lado, esses alunos têm apoio personalizado fora da sala de aula, fora do horário, da mancha comum dos alunos, e para além disso, também há na retaguarda o apoio do SPO, portanto do setor da psicologia, tem tutorias, e depois tem sempre, mas é sobrecarregar o horário deles, a possibilidade de frequentar o apoio ao estudo, tem as oficinas como tem os outros. Portanto essa diferenciação na sala de aula é mais difícil de fazer, claro se for levada a efeitos só pelo professor titular, claro que com a ajuda de alguém ao mesmo tempo na sala de aula é mais fácil. Tirá-los só porque é um aluno das NEE não se ele estiver integrado numa turma do ensino regular, senão haverá os tais casos intermédios, que não tenho nenhum este ano. Os alunos estão a frequentar todas as disciplinas.

10. Quais as estratégias que implementa na sala de aula com esses alunos?

a. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Sempre reforçá-los pelo aspeto positivo, quando é o caso. A oralidade e no caso de português é fundamental como é evidente. Uma das coisas que também procuramos é que se houver a possibilidade de realização de algum trabalho, feito a nível de pares isso também vai resultando. Depois podemos ter a sorte como este ano também termos para além da coadjuvação, termos a ajuda das estagiárias que dão apoio imenso a estes alunos.

b. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem*?

Não é fácil cativá-los e as metodologias também, sejamos realistas, dizer que aplicamos a metodologia à hora, ao segundo na sala de aula, infelizmente não o conseguimos fazer, porque os ritmos de aprendizagens são diferentes e mesmo relativamente aos outros alunos que são rotulados ditos normais. Portanto, as metodologias principalmente também na avaliação que é feita no dia a dia, mas também a nível de testes, de fichas de outro tipo de avaliação são mais visíveis nessa altura, essa metodologia diferenciada.

c. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

É fundamental, entre os pares ou alunos e também, na colaboração entre professores. Os miúdos nestas idades têm aquelas quezílias são muito mauzinhos uns com os outros, mas hoje estão aborrecidos com os meninos das NEE, noutras alturas é o contrario, até por uma questão de afirmação há alunos não só com NEE, que não tem uma convivência fácil, mas é fundamental, nunca excluí-los, integrá-los e até procuramos o seguinte, quando vemos que a integração está a ser um pouco mais difícil, incumbir alguém da turma até um aluno, não é necessariamente o delegado de turma, que faça essa aproximação, essa ponte. De alguma forma, para além de professor-tutor, mas que um próprio colega, depende do aluno, mas que seja também tutor do colega, nos intervalos, ver se trás o material, de muitas formas, é fundamental.

11. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial?

Claro que é fundamental, se não as coisas não funcionam, até porque o professor do ensino regular, sem ilusões, não é um professor que esta preparado, não tem digamos, competências no sentido de muitas vezes até descortinar e até lidar com determinado tipo de situações e é fundamental o professor do ensino especial. Não só para uma primeira abordagem, para nos dar, a conhecer o quadro dos alunos que temos à nossa frente, mas

também passar-nos estratégias e é frequente isso. Não só contatos institucionais, mas até mesmo a nível particular. São frequentes as conversas que temos nos intervalos mesmo com a psicóloga, portanto é fundamental, claro que é. Até porque acabam também por fazer um trabalho, digamos de retaguarda, se não houver essa colaboração as coisas não funcionam de todo.

a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?

12. Acredita no processo de escola inclusiva?

Sim, acredito mas é preciso que não passe só do nome e do papel, é preciso mesmo praticar, porque dizer que a escola é uma escola inclusiva, que tem meninos de necessidades educativas, meninos que deviam de estar integrados em turmas e que depois possam passear pelos corredores, porque estão a perturbar ou porque não acompanham, digamos, o ritmo dos outros, isso nesta escola, as coisas funcionam bem mas não é assim, eu sei que não é assim em todo o lado, mas também temos de dizer uma coisa se para o aluno com NEE, o fato de esta integrado numa turma, numa sala do ensino regular, se for prejudicial é preferível, e temos casos desses e sabemos, é preferível que o aluno tenha um projeto, digamos de aprendizagem individual e temos, temos aqui na escola, temos casos que nos passaram pelas mãos que num primeiro momento, meninos com NEE, integrados numa turma normal que não estavam a dar rendimento porque pura e simplesmente não conseguiam acompanhar a vários níveis as aprendizagens e claro que há todo um trabalho e falar abertamente e haver uma grande colaboração com os pais, com os encarregados de educação, para tentar desbloquear essas situações, não são fáceis, imagino-me como mãe, encarregada de educação, muitas vezes aceitar ou fazer o luto completo, nesses tipos de situações, mas temos casos de alunos que há bem pouco tempo passaram a integrar o dito CEI, os meninos que tinham currículos específicos individuais próprios, não tem as disciplinas dos outros, embora tenham português, matemática à sua maneira mas são, neste momento, meninos felizes porque estão a ser ensinados para algo que lhes diz mais respeito, que lhes desperta o interesse, são coisas praticas até prepará-los eventualmente para uma profissão e têm, por exemplo se tiverem atividades como jardinagem, culinária, natação, mas adaptados, porque eles aprendem a contar, a ler são capazes, por exemplo no caso de português, de compreenderem à maneira deles, de outra maneira, de compreender um texto instrucional, basta tentar seguir uma receita para confeccionar alguns bolos, portanto significa que sim, acredito numa escola inclusiva, porque a escola inclusiva não tem de ser necessariamente incluir os meninos com NEE numa turma do regular. Basicamente é isto.

Anexo VIII- E5- Entrevista exploratória ao professor de educação especial do 2º ciclo

Sexo: feminino

Idade: 52 anos

1. Quantos anos têm de experiência profissional?

31 anos (20 de educação Especial)

2. No segundo ciclo, já trabalhou com crianças com NEE? Sim

3. De acordo com a sua experiência, de que modo acha possível a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Portugal no 2º CEB?

Acho possível como em qualquer ciclo: com muita articulação da escola quer com os técnicos que apoiam o aluno extraescola, quer com os pais; estando atentos a todas as medidas a que o aluno terá direito, de acordo com a legislação, para que beneficie de um programa educativo individual justo e adequado ao seu perfil de funcionalidade, sempre sujeito a reavaliações e reformulações, se necessário.

4. O que acha mais vantajoso para o aluno, deixá-lo na sala de aula, juntamente com os seus pares ou retirá-lo e dar-lhe um apoio mais especializado e individualizado, se necessário?

Depende. O ideal seria nunca o tirar da sala de aula, ou ficar um tempo em sala de aula, para ele se sentir mais incluído e outro (s) tempo (s), retirá-lo da sala para trabalhar com ele competências mais específicas sobre pré-requisitos que já deveriam estar adquiridos e que nada têm a ver com a aula a decorrer. O facto de se dar apoio na sala de aula exige que não se trabalhe sobre assuntos que não estão a ser abordados pelo professor...e o aluno distrai-se muito.

5. Como vê a colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial?

Acho fundamental e trabalho sempre nesse sentido, mas a colaboração de alguns docentes nem sempre segue esse caminho, o que pode prejudicar em grande parte o desempenho e o sucesso educativo do aluno NEE.

a. Na sua prática, vivencia essa colaboração?

Vivencio, mas, como referi, acaba por ser muito trabalhoso conseguir que os docentes colaborem com o professor de EE e nem sempre se consegue uma articulação eficaz, o que é lamentável, porque exige muito trabalho e tempo disponível.

6. Em geral, um aluno com NEE manifesta algum tipo de problema de autoestima? Se sim, explique.

Quase sempre, porque se sente inferiorizado e complexado em relação aos colegas que não precisam de grande diferenciação ou ajuda, embora muitos não o mostrem.

7. Considera benéfica a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais? Claro que sim; de contrário, a EE não faria sentido, com vista à integração destes alunos na comunidade envolvente. A Inclusão é a razão da existência deste tipo de educação, seja melhor ou pior...

8. Quais as estratégias que aconselha a um futuro professor no sentido e na promoção de uma escola inclusiva?

Aconselho, muita paciência e vocação para o cargo que desempenha, em primeiro lugar. Depois, é fundamental a atenção a tudo o que envolve estes alunos: os seus colegas, os seus docentes e os assistentes operacionais; a certeza de que é tratado como igual aos outros; a certeza de que não é prejudicado por barreiras arquitetónicas, no caso de deficiência motora; a aplicação de um programa educativo individual adequado ao seu perfil de funcionalidade, contemplando tudo aquilo a que tem direito, em termos de legislação em vigor (adequações de vários tipos, apoios individualizados, entre outras medidas já conhecidas da legislação); a certeza de que haverá articulação com todos os recursos humanos envolventes, para que possam ter sucesso educativo.

9. Considera a *motivação* fundamental para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

A Motivação é fundamental, claro, e só se consegue com criatividade, vocação e dedicação/trabalho, mas sempre pensando em cada caso particular e nunca incluída numa forma de tamanho único para vários alunos!

10. Quais as metodologias que emprega no *processo de ensino/aprendizagem* que mais favoreçam a inclusão de alunos com NEE?

O saber ouvir e aconselhar; levar materiais motivadores/estimulantes e únicos para cada caso que se estudou previamente; insistir sempre nas áreas fracas de cada caso a acompanhar, optando pela diversidade de materiais; explicar calmamente e pacientemente, ainda que com muita repetição e variedade, dentro do mesmo assunto a consolidar; articular sempre com os docentes que lecionam a cada aluno, procurando aconselhá-los nas adequações a efetuar (nos testes e nos programas) e contar muito com o apoio de cada diretor de turma envolvido e de cada encarregado de educação; articular com técnicos que apoiam os alunos extra escola, quando é o caso; contar como apoio de algum/ns colega/s da turma, se possível.

11. Como vê a *cooperação entre pares* para o sucesso educativo dos alunos com NEE?

Parece-me excelente, mas pouco em uso nas nossas escolas que ainda não estão preparadas para essa dinâmica que pouco acontece; apenas em casos pontuais com professores mais dedicados.

12. Acredita no processo de inclusão?

Na sequência do que já referi anteriormente, acredito se houver sensibilidade para a diferença e a colaboração de toda a comunidade educativa envolvente.

Anexo IX – Respostas à questão 9 dos inquéritos online

“Sim, mas depende dos casos. Há casos em que não é benéfico nem para o aluno, nem para a turma, estar nas turmas do ensino regular em todas as disciplinas”.

“Sim para esses alunos pois permite uma maior integração e evolução sobretudo pessoal e social”.

“Sim. Por uma questão de inclusão. Os alunos com NEE devem socializar em todos os momentos com colegas ditos “normais”.

“Não. É o grupo/turma onde o aluno se sente diferente, discriminado. Isto aplica-se em particular aos alunos com Trissomia 21 e autismo”.

“Quando os alunos têm apenas ligeiras dificuldades de aprendizagem, acho benéfico estar na turma. Quando as dificuldades são mais graves acho que não”.

“Considero extremamente benéfica a inclusão na sala do ensino regular, mas nem sempre é fácil.”

“Não”.

“Não, pois, o ensino não está preparado para os poder ajudar com os currículos tão extensos e com metas de aprovação de 100%”.

“Sim, pois é uma forma de promover a interação, entreajuda e cooperação entre todos os alunos.”

“Em algumas atividades sim, mas noutras atividades é muito complicado só com o docente da turma com todos os alunos”.

“Sim porque eles sentem-se como os colegas”.

“Às vezes, é conforme o aluno”.

“Sim. interajuda, auto estima”.

“Sim”.

“Sim, pois a inclusão do aluno com NEE numa turma de ensino regular desenvolve competências gerais mais profundas”.

“Sim, além de ser importante a socialização, é uma aprendizagem para todos”.

“Considero benéfica a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais tem tido bons resultados principalmente ao nível dos comportamentos sociais, embora considere que, em determinados casos, a pouca preparação dos profissionais e a falta de recursos materiais das escolas não seja o melhor para determinados alunos”.

“A minha opinião encontra-se dividida. Acredito que não deverá existir a exclusão dos alunos com NEE, mas ainda assim estes poderiam ser beneficiados ao

aprenderem em ambientes mais calmos, onde existiria uma maior atenção às suas necessidades”.

“Sim considero, é necessário combater as desigualdades impostas muitas vezes pela sociedade”.

“Sim porque possibilita o contacto/conhecimento das diferentes problemáticas à restante comunidade, fomentando a solidariedade e entreaajuda”.

“Sim porque estas crianças devem interagir com as outras”.

“Sim, porque a integração é essencial”.

“Sim. Para que não se sintam diferentes”.

“Depende do nível da necessidade”.

“Sim, porque permite a partilha de experiências entre alunos com e sem NEE”.

“Depende da necessidade educativa especial”.

“Sim”.

“Sim”.

“Sim”.

“Sim, porque a equidade é um princípio fundamental da cidadania”.

“Em princípio sim. No entanto, quando as diferenças são demasiado grandes entre esses alunos e os alunos normais, discordo completamente. Isto porque os alunos com NEE acabam por não se sentir verdadeiramente integrados e muitas vezes ou devido aos comportamentos ou às suas dificuldades atrasam a turma prejudicando-a e são eles mesmo prejudicados porque se sentem inferiores aos restantes, não integrados, muitas vezes gozados. Claro que por parte dos professores se torna muito difícil dar-lhes a atenção específica de que precisam”.

“Sim. Aprendem muito mais com alunos sem dificuldade”.

“Sim, dependendo dos casos, visto ser uma experiência enriquecedora inclusiva para todas as partes envolvidas, ganhando todos com experiências vivenciadas no seio da escola”.

“Sim”.

“Não”

“Não”

“Sim. Porque é uma forma de levar todos a aceitar e a conviver com a diferença”.

“Sim. Têm os mesmos direitos que os outros alunos”.

“Sim”

“Com peso e medida concordo, neste momento tenho 20 alunos e cinco são têm necessidades educativas NEE”.

“Sim. Porque todos os alunos têm direito a estar integrados, aprender a ser, a saber estar, e sentirem-se parte integrante”.

“Talvez! Depende de cada caso”.

“Não”

“Sim”

“Depende do grau de "deficiência". Há problemáticas que carecem de uma atenção e trabalho especial melhor proporcionado em ambientes especializados”.

“Depende...Alunos com patologias profundas a nível cognitivo, por mais adequações curriculares que se façam, não conseguem ultrapassar os desafios propostos”.

“Sim. A inclusão pode ser uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos NEE”.

Anexo X- Respostas à questão 10 dos inquéritos online

“Pela minha experiência, a colaboração foi e é muito positiva. Ajudamo-nos mutuamente e trabalhamos em conjunto em prol da aprendizagem dos alunos.”

“A colaboração entre estes pares depende do profissionalismo de ambos.”

“Péssima só desajudam complicando tudo e querendo que não sabe nada vá para o ano seguinte, além de quer mandar na sala do docente.”

”Considero benéfica e essencial para que as estratégias implementadas possam ser as mais eficazes.”

“Muito positivo.”

“Não há colaboração.”

“Nem todos estão dispostos a ouvir e a trabalhar em cooperação.”

“Deveria ser mais.”

“Deve ser regular, com partilha de estratégias.”

“Muito mal. Falta um trabalho cooperativo e o foco nas competências individuais a desenvolver, dentro e fora da sala de aula.”

“Necessária, não só para a troca de ideias e experiências, mas também porque só assim se pode completar o trabalho de ambos.”

“Mais do que uma colaboração, o trabalho a desenvolver deverá ser planeado e realizado em conjunto, complementar um ao outro.”

“Acho indispensável essa ajuda mútua, quando ela resulta consegue-se fazer um bom trabalho.”

“Esta colaboração deveria ser a base do ensino dos alunos com NEE. Deveria existir uma ligação com objetivos em comum, a aprendizagem dos alunos com NEE.”

“Penso que esta colaboração deveria ser maior, existir mais formas de partilha.”

“Satisfatória.”

“Redutora e insuficiente.”

“Penso que cada vez mais é uma relação mais próxima e colaborativa.”

“Interajuda, colaboração no processo de aquisição de competências.”

“Boa.”

“Praticamente inexistente.”

“Cada caso é um caso, na generalidade a colaboração é boa.”

“Essencial.”

“Boa.”

“Positiva.”

“A colaboração entre ambos é absolutamente essencial. É impensável não haver colaboração. NADA funciona sem essa colaboração.”

“Uma ótima parceria.”

“Muito importante.”

“Depende dos docentes.”

“Boa.”

“Pouca.”

“Muito positiva.”

“Tenho tido sempre boas relações e articulado o trabalho.”

“Quando cooperam, fazem um bom trabalho.”

“Consegui uma equipa atenta e preocupada... Mas confesso que é de loucos.”

“Na minha escola temos uma articulação excelente.”

“Deverá ser próxima com trabalho de parceria.”

“É boa com alguns colegas.”

“Muito boa.”

“Imprescindível.”

“Difícil.”

“Na minha experiência, tem corrido bem. A troca de experiências e vivências facilita e apoia o processo docente e de ensino-aprendizagem dos discentes com NEE.”

“É essencial. Deve ser regular e durante todo o ano letivo.”

“Benéfica, pois permite a troca de opiniões, de conhecimentos e a entreaajuda.”

“Fundamental. Normalmente os professores de Educação Especial têm mais conhecimentos, não só dos alunos em causa, como também como lidar, de uma forma mais correta, com estas crianças.”

“Procuram colaborar, mas por vezes também têm muitos alunos e o apoio a dar é “distribuído”. Contudo, posso dizer que sempre que solicitei colaboração me foi concedida.”

“Sim.”

Anexo XI – Respostas à questão 11 dos inquéritos online

“Vivencio esta colaboração de forma muito positiva, na minha prática.”

“Depende da disponibilidade e interesse do professor titular e do professor do ensino especial. Na minha prática letiva já tive ambas as situações.”

“Péssima.”

“Sim.”

“Sim.”

“Não.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim.”

“Na minha sim. Cada aluno e um aluno com as suas capacidades a desenvolver.”

“Tudo gira a volta do que o aluno pode e deve dar.”

“Sempre.”

“Sim. Embora a docente de educação especial só consiga estar na minha escola, uma manhã por semana, para acompanhar 5 crianças de diferentes idades e com diferentes problemáticas.”

“Sim, tem que haver essa colaboração para que haja sucesso na integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.”

“Apenas tive oportunidade de presenciar estas situações nos estágios realizados tanto na licenciatura como no mestrado. A verdade é que os professores do 1º Ciclo, tanto os professores do 2º Ciclo não dispõem de tempo necessário para realizar as adequações precisas para que os alunos com NEE sejam bem acompanhados. Não passa apenas por existir uma colaboração entre o professor titular da turma e o professor de educação especial. Passa sim pela adequação do número de alunos nas turmas, assim como o tempo e os recursos disponibilizados a ambos os docentes.”

“Sim.”

“Sim.”

“Duas vezes por semana, 5 minutos antes do apoio direto ao aluno... Ou via email quando é necessário. Não é colaboração nem complementaridade. Apenas um acrescento.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim.”

“As crianças são retiradas da sala de aula e fazem trabalho diferente e que muitas vezes nada tem relacionado com o que se faz em sala de aula.”

“A colaboração consiste na partilha de materiais e documentação para um apoio mais eficaz dos alunos com NEE.”

“Não.”

“Sim.”

“Não.”

“Sempre houve colaboração entre mim e os colegas do serviço de NEE, tanto no presente como em todos os casos com que me deparei ao longo da minha carreira.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim.”

“Não.”

“Não.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim, muito.”

“Sim, uma colaboração fabulosa.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim,”

“Sim.”

“Deveria vivenciar.”

“Sim.”

“Sim.”

“Sim.”

“Normalmente sim, nas reuniões de Conselho de Turma.”

“Sim, sempre que necessário.”

“Sim.”

Anexo XII – Respostas à questão 15 dos inquéritos online

“Pensar sempre no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Incluir a família no processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhar em parceria com os colegas da Ed. Especial. Partilhar ideias, estratégias e atividades. Dar o seu melhor.”

“Da minha experiência profissional (e que já é longa) não vi até ao momento vantagens na escola inclusiva, salvo raras exceções.”

“Que não vá para professor”.

“Não há receitas! O melhor é estabelecer ligação e cooperação com todos os intervenientes (encarregados de educação, psicólogos, terapeutas, professores do Ensino Especial, etc), mas acima de tudo promover variadas estratégias para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais se possam sentir bem na sala de aula e integrados na turma.”

“Força e bora para a frente.”

“A consolidação é muito importante.”

“Temos de trabalhar muito de forma cooperativa.”

“Estar de mente aberta para a diferença.”

“Formação contínua e coração grande.”

“Todos os alunos são suscetíveis de aprendizagem, mesmo os mais problemáticos. A sua inclusão no ensino regular permite-lhe abrir horizontes e essencialmente sentir, acima de tudo, que tem potencialidades... Os professores têm de investir num ensino individualizado e valorizar as competências e os saberes de cada aluno. Para tal, e muito importante um trabalho cooperativo entre escola e família: a escola não pode trabalhar sozinha.”

“Aceite a diferença, peça e exija a ajuda de técnicos que facilitem o trabalho.”

“Sim. Embora a docente de educação especial só consiga estar na minha escola, uma manhã por semana, para acompanhar 5 crianças de diferentes idades e com diferentes problemáticas.”

“Escola inclusiva, pode ser muita coisa. Em Portugal, e tanto quanto conheço, é mais papéis do que ações! Mas, os alunos com ou sem NEE, são sempre os nossos alunos e por muita articulação/trabalho conjunto com outros técnicos, a maior preocupação e o maior desenvolvimento do trabalho será sempre nosso.”

“Um professor de Educação Especial tem que estar preparado para tudo, desde apoiar cada criança com as suas particularidades, bem como fazer a ponte com a família incluindo-os no seu trabalho, assim como ajudar os outros professores, aconselhando-os

na melhor maneira de lidar com as particularidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.”

“O aluno não deve ser colocado de parte. Explicitar a todos na turma que existe a diferença e que podemos viver com ela. A opinião do aluno deverá ser respeitada.”

“Acreditar que é possível incluir todos.”

“Compreender o que é a educação especial.”

“Valorizar sempre as capacidades do aluno e incentivar a ajuda entre pares.”

“Pensar naquele aluno como se fosse nosso filho e que ele dependeria de nós para a vida.”

“Ter capacidade de adaptação constante à mudança, a novas situações e desafios.”

“Coloquem-se sempre no lugar do aluno. Aprendam a ver o mundo como ele o vê.”

“Trabalhar com a família dos alunos desde o início.”

“Que cada criança é um ser único por isso as estratégias de ensino-aprendizagem também terão de se adequar sempre a cada caso específico.”

“Muita sensibilidade para com estas crianças e formação constante nesta área.”

“Força.”

“Encarar a situação com naturalidade, todos os alunos têm características específicas.”

“Primeiro, sempre de acordo com a lei verificar se é ou não benéfico para o aluno a integração numa turma normal; depois verificar se será ou não benéfico estar integrado em todas as disciplinas; terceiro, preparar o melhor possível a turma e os seus encarregados de educação para a integração de uma criança "diferente"; em seguida avaliar regularmente se a integração é frutuosa para todos os alunos e nunca esquecer a ligação com os professores de NEE e a todas as sugestões que estes fizerem compartilhando depois em Conselho de Turma os resultados, positivos ou negativos.”

“Promover a igualdade de oportunidades privilegiando o apoio reforçado aos alunos com NEE.”

“Penso que em primeiro lugar a procura de informação sobre a problemática/dificuldade do aluno, a pesquisa de materiais e conteúdos adaptáveis à sua aprendizagem, o trabalho cooperativo entre curricular, educação especial e técnicos envolvidos no desenvolvimento do aluno.”

“Sejam sensíveis.”

“Que a escola de inclusiva só tem o nome.”

“Paciência e gosto pelo trabalho realizado.”

“Não deixar de acreditar na escola inclusiva.”

“Aceitar a diferença e entregar-se de alma e coração. Fazer formação e estar disponível.”

“Aceitar as diferenças como uma alavanca para aprender a ensinar de diferentes formas. Apostar no lúdico, jogos e nas TIC!”

“É necessário muita flexibilidade e organização de materiais.”

“Adequar a sua postura na sala em relação a, incluir os alunos em trabalhos de grupos com um ritmo parecido.”

“Uma escola inclusiva deverá assentar na aceitação da diferença.”

“Respeito pelas diferenças.”

“O aluno com NEE precisa de sentir confiança no professor.”

“Fazer sempre o seu melhor.”

“Pés na terra...a teoria é muito bonita. Nem toda a teoria converge na prática.”

“Procurar informar-se o mais possível, para ter uma bagagem que permita saber lidar com os problemas. Paciência e mente aberta, para lidar com os alunos, colegas de profissão e, particularmente, EE e familiares.”

“Definir juntamente com o Gabinete de Educação Especial um plano de ação para todo o ano com alternativas quando necessário.”

“A aprendizagem é contínua e nós só temos a aprender com os alunos e outros docentes.”

“Acolher todos nas suas diferenças. Acolher cada um na sua individualidade.”

Não respondeu

“Ter uma mente aberta e grande capacidade de adaptação.”