



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Comparação, Perceções e Práticas Educativas Inclusivas

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação
da Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Joana Filipa Barros Silva

Orientadora: Ana Maria Gomes

Porto, 2017

Agradecimentos

Dedico este espaço àqueles que deram o seu contributo para que este relatório de estágio fosse possível de concretizar.

Primeiramente quero agradecer à Prof^ª. Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, pela forma como orientou o meu relatório e pela disponibilidade que sempre demonstrou ajudando-me nas minhas inseguranças bem como pelo apoio, dedicação e colaboração ao longo destes dois anos.

Em segundo lugar, quero agradecer à minha mãe Maria Helena, pela paciência e compreensão ao longo desta licenciatura e mestrado e pela generosidade e amor demonstrados. Quero agradecer ainda por todos os sacrifícios que efetuou ao longo da sua vida e sobretudo por me apoiar e amar incondicionalmente.

À minha irmã Ana agradeço todo o amor e apoio incondicional que me deu na realização deste relatório de estágio, pela sua presença nas etapas mais fundamentais da minha vida e pelo incentivo na luta pelos meus sonhos.

Ao meu cunhado André, pela paciência e amizade demonstrados nos últimos anos de convívio e partilha. Obrigada por seres um amigo para mim e por teres aparecido na minha vida.

À minha restante família, agradeço por todo o apoio, presença e sabedoria ao longo da minha vida.

A todas as minhas amigas do coração, quero agradecer as conversas que tivemos, os momentos que partilhamos e a amizade que temos.

A todos os meus professores e colegas de Mestrado, que proporcionaram momentos de troca de saberes, experiências e aprendizagens.

Por último, deixo uma palavra de agradecimento a todos aqueles com quem tive a oportunidade de trabalhar diretamente na prática de ensino supervisionada (educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico), sejam professores, educadores, auxiliares, professora de educação especial e pais.

A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	X
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I: DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA	12
1-BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL	12
1.1.Da Segregação à Integração	14
1.2.Da Integração à Inclusão	15
2-O CONCEITO DE ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
3-O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	19
3.1.As Necessidades Educativas Especiais e os Contextos Inclusivos.....	22
3.2.Práticas Educativas Inclusivas.....	24
4-MEDIDAS EDUCATIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	28
4.1.Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens.....	30
4.2.Programa Educativo Individual	30
4.3.Plano Individual de Transição	31
5-FORMAÇÃO E PAPEL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO	32
PARTE II: METODOLOGIA	35
1-DELIMITAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO OBJETO EM ESTUDO	35
2-OBJETIVOS DO ESTUDO.....	36
3-METODOLOGIA	36
4-INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS	37

4.1.Inquérito por Questionário.....	38
a.Tipo de Questões	39
b.Construção do inquérito por questionário	40
5-POPULAÇÃO / AMOSTRA	42
PARTE III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	43
1.Dados Pessoais e Profissionais	43
2.Adequações Metodológicas às Práticas Educativas Inclusivas	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
BIBLIOGRAFIA.....	75
ANEXOS.....	80

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tenciona abordar as diferentes perceções dos educadores de infância e professores na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Como tal, tornou-se necessária a definição de objetivos fundamentais para este relatório. O primeiro objetivo tem como intencionalidade a identificação das perceções dos educadores de infância e professores relativamente às práticas educativas inclusivas. Posteriormente, segue-se a clarificação do processo de inclusão destes dois contextos, através das perceções dos profissionais envolvidos. Para finalizar, será imprescindível a comparação das perceções dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo. Esta comparação é tão ou mais importante por se tratar de uma profissionalização num perfil misto.

Neste relatório de estágio, com uma metodologia de *carácter misto*, cujos instrumentos incidiram na observação indireta através do inquérito por questionário e na observação direta pela prática supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo serão identificadas e percecionadas as ideias dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo, relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1º CEB, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Práticas Educativas Inclusivas.

ABSTRACT

The present report was developed under the Master's Degree in Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education and intends to approach the different perceptions of early childhood educators and teachers in the inclusion of children with Special Educational Needs (SEN). As such, it became necessary to set key objectives for this report. The first objective is to identify the perceptions of educators and teachers regarding inclusive educational practices. Subsequently, the process of inclusion of these two contexts is clarified through the perceptions of the professionals involved. To conclude, it will be essential to compare the perceptions of the educators of childhood and teachers of the 1st Cycle. This comparison is more or more important because it is a professionalization in a mixed profile.

In this internship report, with a methodology of mixed character, whose instruments focused on indirect observation through the questionnaire survey and direct observation by the supervised practice in Pre-primary Education and 1st Cycle Teaching will be identified and perceived the ideas of the educators of childhood And teachers of the 1st Cycle, regarding the inclusion of children with special educational needs.

Key words: Pre-primary education, 1st CEB, Inclusive Education, Special Educational Needs, Inclusive Educational Practices.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DL- Decreto-Lei

PEI – Programa Educativo Individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

MAPEE - Manual de Apoio à Prática de Educação Especial

DGIDC- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSEEA- Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio - Económico

PIT- Plano Individual de Transição

OMS – Organização Mundial de Saúde

AEDEA – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

OMS – Organização Mundial de Saúde

DID – Deficiência Intelectual e Desenvolvimental

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual das necessidades educativas especiais na ótica das respostas educativas	22
Figura 2: Mapa conceitual do inquérito por questionário	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos docentes inquiridos.....	44
Gráfico 2 – Sexo dos docentes inquiridos	44
Gráfico 3 – Tempo de serviço dos docentes	45
Gráfico 4 - Habilitação profissional dos docentes	45
Gráfico 5 - Atividade profissional dos docentes.....	46
Gráfico 6 – Incidência de crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao longo da prática profissional dos docentes	47
Gráfico 7- Total de crianças/alunos com NEE (atividade profissional)	47
Gráfico 8 – Tipo de problemáticas encontradas na prática profissional dos docentes	48
Gráfico 9 - Preparação profissional para responder às crianças/alunos com NEE (educadores de infância)	50
Gráfico 10- Preparação profissional para responder às crianças/alunos com NEE (professores do 1º Ciclo).....	50
Gráfico 11 – Tipo de formação no âmbito das NEE.....	51
Gráfico 12 – Área dos conhecimentos adquiridos	52
Gráfico 13 - Classificação qualitativa da formação inicial para ensinar os alunos com NEE.....	53
Gráfico 14 – Necessidade de formação na área de Educação Especial - o paradigma de Práticas Educativas Inclusivas	54

Gráfico 15 - Procura (iniciativa própria) de novas formações no âmbito da Educação Especial - educadores de infância	55
Gráfico 16- Procura (iniciativa própria) de novas formações no âmbito da Educação Especial- professores do 1º Ciclo	55
Gráfico 17 - Conhecimento sobre os normativos legais da educação especial	56
Gráfico 18- Grupo A - Favorecer a relação escola-família	58
Gráfico 19- Grupo A - Assegurar que todas as crianças/alunos, têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem	58
Gráfico 20- Grupo A- Apoiar todas as crianças/alunos consoante as suas necessidades	58
Gráfico 21- Grupo A- Possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança.....	58
Gráfico 22- Grupo B - Diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com NEE.....	60
Gráfico 23- Grupo B- Adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com NEE	60
Gráfico 24- Grupo B - Utilizar equipamento especial ou adaptado, para que a criança/aluno participem de forma ativa.....	61
Gráfico 25- Grupo B- Proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala.....	61
Gráfico 26 - Grupo C- Adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos.....	63
Gráfico 27- Grupo C- Organizar o espaço facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos.....	63
Gráfico 28- Grupo C- Promover atividades dentro e fora da sala que permitam o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno.....	63
Gráfico 29- Grupo C- Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula	63
Gráfico 30- Grupo D - Considerar as capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo	65

Gráfico 31- Grupo D- Valorizar os diferentes tipos de avaliação	65
Gráfico 32- Grupo D- Simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples	66
Gráfico 33- Grupo D- Assegurar um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos.....	66
Gráfico 34- Grupo E- O meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com NEE.....	68
Gráfico 35- Grupo E- A falta de formação dos professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva	68
Gráfico 36- Grupo E- O verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença	68
Gráfico 37- Grupo E - Os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva	68
Gráfico 38 - Grupo F- É necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros	70
Gráfico 39 - Grupo F - O educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores	70
Gráfico 40- Grupo F- O educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos	70
Gráfico 41 - Grupo F- O educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular.....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Quadro geral de investigação

Anexo 2 - Inquérito por questionário

Anexo 3 – Processo de validação do inquérito por questionário

INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado em *Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* foi desenvolvido um relatório de estágio com o intuito de *conhecer as perceções dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*.

O objetivo deste relatório de estágio foi *clarificar o processo de inclusão em contexto da educação pré-escolar e 1º ciclo através das perceções dos profissionais envolvidos, identificar as perceções dos profissionais sobre as práticas educativas inclusivas e ainda comparar as perceções dos educadores e dos professores do 1º ciclo do ensino básico na continuidade de práticas educativas inclusivas*.

A investigação decorreu ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 no contexto de educação pré-escolar e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para amparar este relatório procedeu-se, numa primeira fase, a uma revisão cuidada da literatura, nomeadamente, sobre o processo de práticas educativas inclusivas sustentadas. Tendo como base, a pergunta de partida, este relatório focou-se numa breve evolução histórica do conceito de educação especial em Portugal, seguida do conceito efetivo, e muito importante, no que diz respeito a este tema, que é o conceito de escola inclusiva e quais as intencionalidades e medidas educativas na inclusão de alunos/crianças com necessidades educativas especiais, não descurando de todo, as práticas educativas inclusivas.

Numa segunda fase, efetuou-se através de um esquema geral de investigação, a estrutura metodológica, tendo em conta o objeto do estudo, os objetivos, o tipo de estudo/métodos e instrumentos de recolha de dados bem como a população/amostra. Neste processo, construiu-se um inquérito por questionário e colocou-se numa plataforma online de modo a recolher os dados que nos facultariam as respostas à pergunta de partida e aos objetivos definidos. De seguida, procedeu-se à apresentação e análise dos dados.

Por último, realizou-se uma conclusão, sustentando todo o processo até então efetuado e todas as dificuldades e experiências que foram vivenciadas pela discente.

PARTE I: DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1- BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Ao longo dos anos, ocorreram várias mudanças ambientais em diversos países, conduzindo o sistema educativo português, a reformular e reestruturar as suas escolas públicas, no âmbito de as tornar verdadeiras comunidades educativas, em que os alunos possam aprender e conviver juntos num sentido de pertença. Como tal, para esta mudança tornou-se necessário a realização de algumas alterações na forma como se faz a educação bem como a procura e definição de estratégias que reunifiquem o ensino regular e a educação especial, com o propósito de responder às necessidades educativas dos alunos (Correia, 2003b).

Antes dos anos 70, época em que foram criadas diversas equipas de ensino especial integrado, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) eram quase todos excluídos do sistema de ensino regular. Apesar da criação das equipas de ensino especial, a grande maioria dos alunos não recebia esse apoio (Correia, 2003b). Por influência do Warnock Report, introduziu-se o conceito de NEE e a política portuguesa reforçou o papel da escola e do professor do ensino regular, relativamente à educação de crianças com necessidades educativas especiais (Candeias, 2009). Com a generalização deste conceito e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) verificaram-se em Portugal transformações significativas relativas à educação integrada, como se pode verificar no artigo nº7, j) “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” (Ministério da Educação e da Ciência, 1986, p. 3070).

Segundo Candeias, foi a partir da publicação da LBSE, que foram criadas e impostas as equipas de educação especial, sendo consideradas como serviços de educação especial abrangendo todos os níveis de ensino, à exceção do ensino universitário (Candeias, 2009).

Após a criação da LBSE, foram surgindo outras declarações importantes e cruciais para os alunos com NEE.

Em 1990, Portugal assinou a Convenção sobre os Direitos das Crianças que embora seja destinado a todas as crianças, menciona no artigo nº23 as crianças com deficiência, afirmando que a criança com deficiência deve ter acesso total à educação, aos cuidados de saúde, à formação, entre outros (Candeias, 2009).

Foi publicado em 1991, o Decreto- Lei (DL) nº 319 de 23 de agosto, que veio colmatar uma lacuna na educação especial passando as escolas a usufruir de um suporte legal para organizar o funcionamento no que concerne aos alunos com NEE. Com este DL introduziram-se princípios inovadores nesta área resultantes da prática educativa. Posto isto, foi apresentado o termo “necessidades educativas especiais”, a escola passou a privilegiar a integração máxima do aluno com NEE nas escolas regulares, o reforço dos pais na educação foi aumentando sendo-lhes conferido determinados direitos e deveres e ainda determinou a individualização de intervenções educativas através do plano educativo individualizado e do programa educativo (Correia, 2003b , (Ministério da Educação e da Ciência [MEC], 1991).

Na década de 80, surge a Declaração de Princípios de Salamanca referente às práticas na área das NEE, do qual assegura que, todos os governos e organizações envolvidas asseguram a educação de pessoas com deficiências, de modo a ser parte integrante no sistema educacional, atestando que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Organização das Nações Unidas [ONU], 1994). Nesta Declaração surge um marco bastante importante, no qual é ostentado a “Escola para Todos” ou “Escola Inclusiva”.

Segundo Candeias a “inclusão educativa passa a ser entendida como um meio através do qual a escola continua a procurar novas formas passíveis de desenvolver respostas que promovam a diversidade” (Candeias, 2009, p.41).

Posteriormente, foi publicado o DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, que decretava para a promoção de escolas democráticas e inclusivas, orientadas para todas as crianças e jovens. Segundo o artigo nº1, o DL define ainda os apoios especializados na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, “visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida” (MEC, 2008, p. 155).

Por último, o DL nº 281/2009 de 6 de outubro, vem preencher uma lacuna muito sentida na educação especial, afirmando que todas as escolas passam a dispor de

um suporte legal para organizar o funcionamento no atendimento a crianças com NEE (Correia,1997).

Este DL proclama igualmente a criação de um sistema nacional de intervenção precoce na infância, que consiste num conjunto de entidades institucionais com vista a proporcionar condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas que limitam o seu crescimento social, pessoal, a participação nas atividades típicas para a sua idade assim como crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. De acordo com o artigo nº3 deste DL, a intervenção precoce na infância abrange ações de natureza preventiva e reabilitativa, particularmente no âmbito da ação social, educação e saúde (MEC, 2009).

1.1. Da Segregação à Integração

O conceito de segregação começou a aparecer através de várias escolas. No ano de 1760 foi criada a primeira escola para surdos e em 1784 a primeira escola para cegos, pelo Jean Bonnet. Contudo, em Portugal apenas começou a ser mais evidente através do colégio para inválidos, em 1859 no âmbito da Casa Pia. Posteriormente em 1893, foi criado o primeiro colégio para “surdos-mudos” com a valência para “crianças e jovens atrasados e fracos”. Este modelo decorria da existência de um currículo único a aprender nos mesmos tempos e nas mesmas idades. Devido à inabilidade dos professores do ensino regular ensinarem todas as crianças, tornou-se necessário a criação da figura do professor do ensino especial. Assim, o sistema educativo devia selecionar as crianças de acordo com um conjunto de características, organizar um conjunto de programas educativos diferenciados e conjugar cada agrupamento de crianças com um programa estabelecido (Santos, 2013). Todavia, desde a implementação da segregação, por volta dos anos de 1920/1930, este movimento era alvo de contestações devido às propostas pedagógicas que lhe estavam agregadas (Ferreira, 2007).

Por outro lado, com a consciencialização da sociedade, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e os seus custos elevados, permitiu perspetivar, no âmbito educativo e social, a integração de crianças e jovens com deficiência no qual estava implícito o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ainda o participar na sociedade. Como tal, a integração substituiu o conceito de normalização. Este conceito

estendeu-se a vários países da Europa e da Ásia e defendia que a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular (Silva, 2009).

Deste modo, o conceito de normalização possibilitou uma nova transformação no pensamento educativo, uma vez que as crianças e adultos com dificuldades deveriam obrigatoriamente ter experiências de vida correspondentes aos padrões culturais onde residissem devendo, por isso, serem integrados no seio da sociedade à qual pertencessem (Ferreira, 2007). O novo modelo que aproximava as crianças com NEE denominado por integração, teve como principal ênfase a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 1964, como é observado no artigo XXVI “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 2009, p.14).

A integração fundamentou-se ainda em pressupostos teóricos, afirmando que todas as crianças ou jovens desenvolvem-se através de uma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que possam ter, sendo que o seu desenvolvimento depende de fatores essenciais a todas as pessoas como um ambiente abundante e rico e uma aprendizagem ativa, dando maior enfoque na participação a partir dos primeiros anos de vida (Silva, 2009).

1.2. Da Integração à Inclusão

Historicamente, a integração deteve dois momentos: um centrado no aluno e o outro centrado na escola, a partir do ano de 1981 (Silva, 2009). No primeiro momento, o apoio dado às crianças com NEE era exclusivamente da responsabilidade dos professores de educação especial que trabalhavam fora do contexto da sala. No entanto, após o segundo momento a escola é tida como responsável pela forma de atendimento destes alunos. Sendo assim, os professores de educação especial deveriam trabalhar com os alunos dentro do contexto da sala de aula (Silva, 2011).

Contudo, a escola separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. No primeiro caso aos “alunos normais”, era “mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas (Rodrigues, 2006, p. 4). Por sua vez, no segundo caso, elegiam condições especiais de apoio a estes alunos ainda que o currículo não possuísse

alterações. Também no aluno “deficiente”, como constata Rodrigues (2006), o papel que tinha na escola estava condicionado na medida em que, caso o seu comportamento e aproveitamento não fossem adequados, estes seriam enviados para as escolas especiais.

Posto isto, o conceito de integração foi perdendo importância no terreno como forma de sustentar a educação especial e este conceito foi assim substituído pela inclusão como uma nova ortodoxia (Rodrigues,2001).

O movimento inclusivo foi iniciado nos finais do século XX e foi impulsionado por vários acordos políticos e declarações mundiais como a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Princípios de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), (Tavares & Sanches, 2013). Como o próprio nome indica, a inclusão exige uma boa preparação da escola de modo a atender todos os alunos independentemente das suas características físicas, culturas, psicológicas ou raciais, expressa na Declaração de Princípios de Salamanca. Assim, a escola ao contrário do que acontecia anteriormente, devia adequar e ir ao encontro das necessidades e características dos alunos, fornecendo instrumentos essenciais para a sua formação (Tavares & Sanches, 2013). Segundo Gotti (1998 citado por Tesaro et al 2005), a inclusão representa um novo início que implica aceitar e reconhecer a diversidade que existe na sociedade e a capacidade de aceitar que cada indivíduo é único independentemente das suas necessidades e características. Correia reforça ainda que “entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber os serviços educativos adequados” (Correia, 1997, p.34).

Na mesma opinião, Rodrigues refere que,

o conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p.2).

Segundo Porter (1997 citado por Rodrigues 2001), a inclusão difere da integração pois este conceito é centrado na sala de aula, existe uma resolução de problemas em colaboração, os professores criam estratégias para incluir os alunos e a sala de aula fornece aos alunos a adaptação e o apoio. Ao passo que o conceito de integração é centrado no aluno, os resultados são prescritos em vez de resolver e tentar arranjar

soluções para o problema, o programa é para o aluno e a colocação dos alunos é adequada às necessidades destes.

2- O CONCEITO DE ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pode-se dizer que o conceito de *educação inclusiva* desfruta de um estatuto elevado em todo o mundo em consequência da sua incorporação em documentos de inúmeras organizações internacionais, tais como as Nações Unidas. Todas as organizações são unânimes, afirmando “os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação dentro do sistema educativo da escolaridade regular” (Tilstone, Florian , & Rose, 2003, p.33).

De acordo com Coll, Marchesi, Palacios, & Murad (2010) a escola inclusiva é entendida como sendo um processo de mudança capaz de orientar progressivamente a uma maior participação dos alunos e crianças na cultura e no currículo comum da escola. Não obstante, os mesmos autores mencionam também que é essencial respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Segundo (Correia, 2003a, p.30), uma escola para ser inclusiva “deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção”. Também (Freire, 2008) menciona que a inclusão é um movimento educacional, social e político defendendo o direito de todos os indivíduos e crianças participarem de forma autónoma e responsável na sociedade, sendo aceites e respeitados naquilo que os difere dos outros. Em concordância com os autores referidos anteriormente, Thomas (1997, citado por Florian 2003, p.37) salienta que “uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças”.

Similarmente, Correia (2003b) reforça ainda o conceito de inclusão e práticas a ele subjacente como forma de enriquecimento do espaço escolar, entendido neste caso, no sentido mais vasto, pois promove uma cultura da escola e da sala de aula, assente na máxima da *diversidade*. Para este autor, a sua opinião assenta na ideia de uma inclusão total e toda uma adequação a efetuar pela escola, enquanto unidade responsável de todos os profissionais, para responder aos desafios que os alunos vão propondo.

A educação inclusiva pressupõe assim que as escolas regulares devem ser o local ideal para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens ao longo da escolaridade (Candeias, 2009). Em consonância Kron, Serrano & Afonso (2013, p.20), referem que a inclusão “implica uma visão diferente da prática educacional, na escola ou fora dela, e uma crítica das práticas tradicionais da integração”.

De acordo com um artigo publicado pela Unesco e citado por *Rodrigues (2011)*, a educação inclusiva é um conceito alargadíssimo da educação, visto que pode ser um princípio e uma orientação para reforçar a educação tendo em conta a aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. Posto isto, o conceito de escola/educação inclusiva é uma reforma educacional que abarca um âmbito muito extenso na medida em que se trata de uma medida que inclui as práticas e os valores subjacentes a todo o sistema educativo.

Para as escolas desenvolverem-se numa perspetiva de prática inclusiva, é essencial a presença de seis fatores: (i) a liderança eficaz (por parte do diretor e de toda a escola), (ii) reflexão sobre as práticas, (iii) envolvimento de todos os profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola, (iv) planificação conjunta dos profissionais, (v) implementação de estratégias e (vi) valorização profissional de toda a equipa educativa. No entanto, não existe uma fórmula que deva ser utilizada e aplicada para todas as escolas, sendo que cada escola deve ser responsável e capaz de analisar e repensar as práticas educativas para facilitar a inclusão de todos os alunos (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2011) (Ainscow, Porter & Wang, 1998).

Todavia, a criação de escolas inclusivas exige que “o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, mais especificamente, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo” (Coll, Marchesi, Palacios, & Murad, 2010).

Deste modo, segundo Sanches,

educação inclusiva, hoje, é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o “farol” da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um (Sanches, 2011, p. 137).

3- O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de NEE, apareceu pela primeira vez no relatório Warnock. Este conceito refere que, uma criança tem NEE quando tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Este conceito veio ainda intensificar a democratização das sociedades, partindo do princípio da filosofia da integração e igualdade de direitos a todos as crianças e adolescentes, independentemente da raça, religião, opinião e aspetos intelectuais e físicos (Candeias, 2009). De acordo com este relatório, uma criança tinha NEE quando, comparada com crianças da sua idade, apresentava dificuldades significativamente maiores para aprender ou possuía um problema de ordem física, sensorial intelectual emocional ou social.

O relatório Warnock possibilitou ainda aos pais, o poder de decisão sobre a educação dos seus filhos e a avaliação das crianças, na medida em que só pode ser efetuada com o consentimento destes.

De acordo com Almeida (2015), os alunos ou crianças com NEE são aqueles que necessitam de um conjunto de recursos, sejam eles humanos ou materiais, para além daqueles que a escola por si só disponibiliza para a generalidade dos alunos.

Na legislação portuguesa, o DL nº 319/91 já mencionava os alunos com NEE, embora o conceito de NEE seja apenas aplicado a alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (MEC, 1991). É com o DL nº3/2008 que o conceito de NEE ganha expressão e vida mencionando que

os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial funcionamento biopsicosocial (MEC, 2008, p.155).

Segundo Chaves, Coutinho & Dias, as crianças com NEE apresentam algumas das seguintes características: “diferenças sensoriais, motoras e físicas (incluindo problemas auditivos e de linguagem, visuais e de ordem física), diferenças cognitivas (incluindo

deficiência mental e dificuldades de aprendizagem), dificuldades de relação, problemas emocionais e de comportamento, crianças cognitivas e artisticamente superdotadas” (Chaves, Coutinho, & Dias, 1993, p.58).

Armstrong & Barton (2003 citado por Sanches & Teodoro 2006, p.67) afirmam que os alunos com NEE são aqueles que “têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura”.

Por sua vez, segundo Correia, citado pelo Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais, o conceito de NEE refere-se a crianças e jovens com problemas sensoriais, intelectuais, emocionais, físicos e ainda dificuldades de aprendizagem específica. Os alunos e crianças com NEE são aqueles que exibem determinadas condições específicas e que podem necessitar de apoios e serviços de educação especial (Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais [IPDONE], 2014).

Correia afirma ainda que os alunos com NEE são aqueles que por apresentarem condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial no seu percurso escolar (Correia, 2003b). Entende-se por *condição especial* crianças ou alunos com autismo, surdez-cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, problemas motores graves, perturbações emocionais e de comportamento, entre outros (IPDNE, 2014).

Segundo Correia, as NEE podem ser de dois tipos: as NEE temporárias e as NEE permanentes (Correia, 1997). As necessidades educativas especiais permanentes exigem a adaptação do currículo, segundo as particularidades do aluno durante grande parte, ou todo o seu percurso escolar. Estas NEE abarcam problemas sensoriais, emocionais, intelectuais, físicos e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo. Posto isto, neste grupo encontra-se as NEE de carácter intelectual como a deficiência intelectual e desenvolvimental, dotados e sobredotados, NEE de carácter processológico como as dificuldades de aprendizagem, de carácter sensorial em que encontra-se neste grupo a surdez e a cegueira, de carácter emocional como psicoce ou comportamentos graves, NEE de carácter motor como a espinha bífida, paralisia cerebral e distrofia muscular, ainda outros problemas de saúde e ainda o autismo. No que diz respeito às NEE de carácter intelectual, são crianças e jovens com deficiência intelectual, isto é, problemas acentuados no seu funcionamento intelectual que causa problemas na aprendizagem académica e social. Segundo o DSM-5 (2014) a deficiência intelectual é “um transtorno com início no período de desenvolvimento que inclui déficits

funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (American Psychiatric Association [APA], 2014, p.77).

Quanto às NEE de caráter processológico, estas manifestam-se em indivíduos com problemas na receção, organização e expressão de informação. As NEE de caráter emocional estão associadas aos alunos cujos problemas emocionais e comportamentais levam à disrupção do ambiente em que vivem.

Relativamente às NEE de caráter motor, englobam os alunos cujas capacidades físicas foram alteradas por algum problema específico, tendo-lhes provocado incapacidade na mobilidade. No que concerne às NEE de caráter sensorial provêm de crianças cujas capacidades auditivas e visuais estão comprometidas. Por último, outros problemas de saúde começaram a receber ênfase nas NEE, podendo estes problemas estarem relacionados com o insucesso escolar, dificuldades de aprendizagens e outros (Correia,1997).

As NEE de caráter temporário exigem supostamente modificação parcial do currículo, ajustando às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Neste tipo de NEE podem manifestar-se através de problemas de leitura, escrita, cálculo ou atrasos ou perturbações menos graves no desenvolvimento da criança (Correia,1997). Contudo, e dado o atual DL nº 3/2008 já não são consideradas para os apoios educativos, obrigando de alguma forma os docentes a responderem assim através da diferenciação pedagógica.

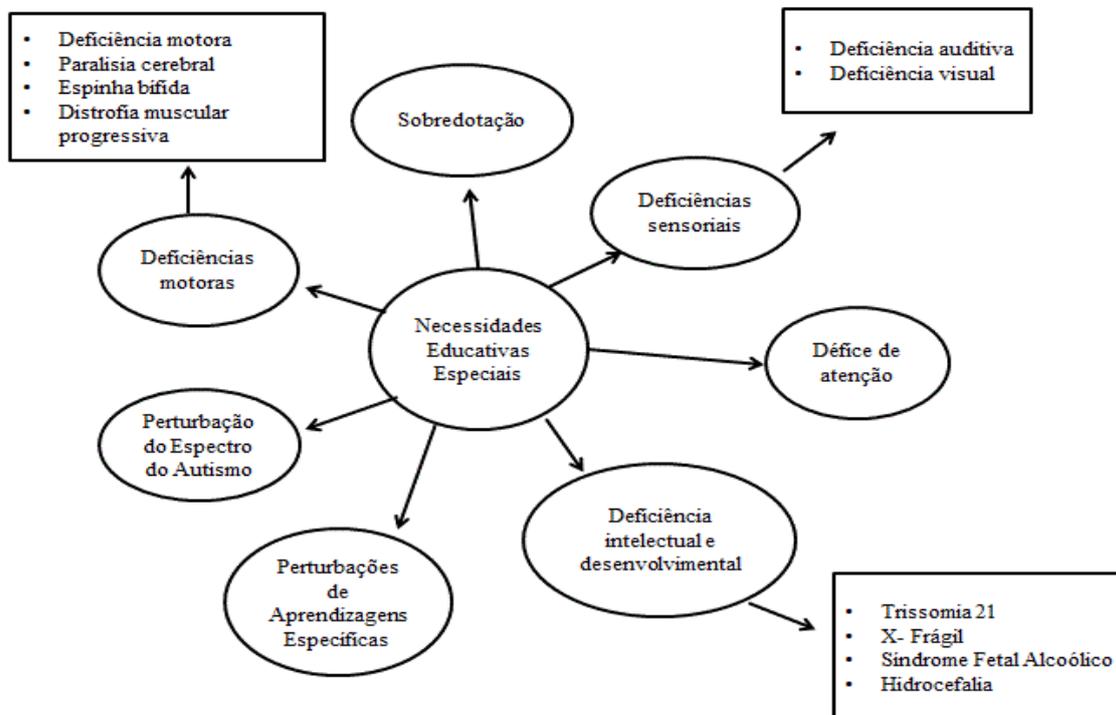
No que concerne aos serviços de educação especial, a definição alude que são conjuntos de serviços especializados ao aluno, do foro “académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia,2003b, p.14).

No mapa conceptual abaixo mencionado, podemos observar e identificar as diferentes problemáticas e suas conseqüentes NEE na ótica da educação. Deste modo, podemos englobar como tendo NEE, a perturbação do espectro de autismo, perturbação de hiperatividade e déficit de atenção, sobredotação e as perturbações de aprendizagem específicas. No que concerne ao grupo das deficiências motoras, estas englobam a deficiência motora, paralisia cerebral, espinha bífida e distrofia muscular progressiva¹. Quando à Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID), esta problemática engloba

¹ As mais comuns e encontradas em contexto escolar.

a Trissomia 21, a Síndrome do X- Frágil, Síndrome fetal alcoólica e Hidrocefalia². Por último, a deficiência sensorial engloba a deficiência auditiva e deficiência visual.

Figura 1: Mapa concetual das necessidades educativas especiais na ótica das respostas educativas



3.1. As Necessidades Educativas Especiais e os Contextos Inclusivos

Segundo Freire,

o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008, p.6).

Esta afirmação pressupõe que para haver a inclusão tanto na educação como na própria sociedade, é necessário que os intervenientes e os agentes educativos intervenham de forma positiva e segura, dando lugar a mudanças que possam ocorrer para transformar a escola um lugar de segurança e de educação para todos.

² As mais comuns e encontradas em contexto escolar

Segundo Rodrigues (2000 citado por Freire 2008), a educação inclusiva prevê que a escola defenda um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade de educação para todos os alunos independentemente das suas características, necessidades ou diferenças. A escola neste processo é tida em conta como um lugar que reconhece as diferenças e trabalha com elas, dando-lhes um sentido e uma funcionalidade (Freire, 2008).

Sanches (2011) afirma que a educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, isto é, uma escola arranja formas de acolher todas as crianças e jovens que façam parte do seu ambiente educativo, tornando o currículo dos alunos flexível e reestruturando a sua prática de organização e de funcionamento, para que assim possa responder à diversidade de alunos presentes na escola.

Segundo Sanches & Teodoro com a escola inclusiva, *todos* os alunos estão na escola para aprender, participando ativamente na mesma, referindo que “não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 108).

Para que permaneça este conceito de educação inclusiva, as salas de aula são importantes para promover atitudes e comportamentos nos alunos e nos professores desde as mais simples interações como as tarefas pedidas e os seus participantes. A construção de uma sala inclusiva, passa em primeiro lugar pelo professor ou educador, visto ser o responsável pela participação e aprendizagem dos alunos e das crianças. Este conceito passa também pelo acreditar que todos os alunos são capazes de chegar aos objetivos pretendidos e que, em conjunto, aprendem mais e melhor. Assim é necessário que “a sala de aula tem de ser um espaço onde a cooperação dê lugar à competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada” (Sanches, 2011, p.141).

As escolas também devem ter em conta a forma como envolvem os alunos nas atividades e nos processos de tomada de decisões, no nível de participação dos alunos tendo em conta abordagens à avaliação e intervenção adequadas à idade em questão, à forma como envolvem os alunos na dinamização dos planos individuais e também no registo do ponto de vista do aluno relativo às suas dificuldades, no estabelecimento das metas e a análise do seu progresso (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

De acordo com Rodrigues (2001), os assistentes educativos possibilitam e desempenham um conjunto de funções e tarefas que podem ser um fator determinante para assegurar a resposta aos alunos com NEE nas escolas. De entre as funções,

destacam-se: o cuidar das necessidades físicas nomeadamente de jovens com deficiências motoras; o apoiar para atuar como formas de desenvolver programas criados pelos terapeutas de fala ou outros especialistas; o apoiar o professor no sentido de preparar os materiais para a aula e cooperar no trabalho prático; a educação pois possibilita em estar presente nas atividades de ensino sobre a supervisão do professor e também por ser um modelo linguístico; a comunicação porque estabelece contactos e redes de comunicação com toda a comunidade escolar e por último a missão cuja finalidade é facilitar os canais de comunicação entre os alunos e crianças com NEE e os professores e colegas (Rodrigues, 2001, p.90).

Segundo Morgado, a comunidade educativa deve ser informada pelos princípios da educação inclusiva, possibilitando assim que os alunos com menos competências e capacidades progridam a seu tempo e que os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, todo o apoio que necessitam. Como tal, torna-se fulcral que a escola considere a totalidade dos seus alunos, que respeite e considere os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos e que saiba acolher e gerir a diversidade de “interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos” (Morgado, 2009, p.105).

3.2. Práticas Educativas Inclusivas

Segundo Sanches & Teodoro,

há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor (Sanches & Teodoro, 2007, p.114).

Desta forma, o meio educativo tem uma grande influência no que diz respeito às crianças/alunos com NEE, indicando que “a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Nielsen, 1999, p. 23). Desta forma, é necessário que o professor/educador crie condições que sejam favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem, viabilizando ao aluno atingir o sucesso educativo (Cruz, 2010), devendo ser um modelo para o aluno de modo a suscitar uma maior interação entre alunos sem

NEE e alunos com NEE (Correia, 2003b). O professor deve assim utilizar estratégias atrativas, estimulando a imaginação, a descoberta e o pensamento crítico, assumindo-se assim como um agente que desafia os alunos, encoraja e ainda valoriza as tentativas e os erros dos alunos, não descurando nunca o incentivo e o reforço positivo (Fernandes, Gomes, & Lima, 2016). É necessário ainda que o professor/educador deva:

- Oferecer atividades e experiências diversificadas que permitem trabalhar diferentes graus de complexidade;
- Permitir ao aluno escolher as atividades e a forma como realizá-las;
- Dar oportunidade de todos os alunos/grupo de crianças participarem;
- Utilizar uma ampla gama de materiais e adaptar materiais dos quais os alunos/crianças com NEE possam necessitar;
- Utilizar diferentes processos de avaliação, tendo em conta a diferentes estilos, diferentes capacidades e possibilidades de expressão dos alunos/crianças;
- Organizar o espaço de aula, facilitando a autonomia e a mobilidade das crianças/alunos;
- Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso;
- Criar um clima de respeito e de valorização entre o grupo de crianças/alunos;
- Assegurar que todos os alunos/crianças recebam os meios adequados e a resposta educativa para prosseguir na educação;
- Coordenar as atuações dos diferentes profissionais e serviços que atuam e intervêm junto da criança/aluno (Ferreira, Bastos, & Campos, 2014).

Os professores/educadores têm ainda a obrigação de apoiar todos os seus alunos/crianças, desenvolvendo o seu potencial de aprendizagem, tendo em conta a autonomia e o sucesso (Ferreira, Bastos, & Campos, 2014).

Deve ser ainda necessário “encorajar todos os professores a assumir responsabilidades por todos os alunos, independentemente das suas necessidades individuais” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - AEDEE, 2003, p.9).

Segundo Serra, também os serviços e apoios de educação especial devem adequar o currículo comum de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem do

aluno/criança, propor ajuda suplementar e serviços que o aluno/criança possa precisar tanto dentro como fora da sala, o contacto direto com o aluno/criança com NEE, bem como estar “ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades dos alunos” (Serra, 2005, p.13).

O professor/educador desempenha assim um papel importantíssimo na promoção de práticas educativas inclusivas, através da criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores, proporcionando um ambiente acolhedor, que suscite o aumento de interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE (Correia, 2003b).

Em consonância Ferreira, Bastos & Campos mencionam que a atitude do profissional “deverá ser muito positiva e terá de estar munido de muita imaginação para motivar e captar a atenção de todos os seus alunos na sala de aula” (Ferreira, Bastos, & Campos, 2014, p.20).

A mera colocação de crianças com NEE numa turma/grupo de crianças não é de todo suficiente para promover a prática educativa inclusiva. Torna-se fundamental que a equipa educativa desenvolva objetivos que satisfaçam as necessidades e interesses da criança, sejam significativas para a criança e ainda que sejam funcionais em vários contextos (Odom, 2007).

Segundo Sandall & Schwartz, a definição de um horário é também um modo de assegurar um ambiente de aprendizagem seguro para as crianças e alunos. Posto isto, um horário deve ser dividido em diferentes segmentos de tempo de forma a apropriar as necessidades e as capacidades das crianças/alunos, deve oferecer equilíbrios entre os tempos calmos e tempos ativos, proporcionar atividades e tempos de grande/pequeno grupo e ainda jogos individuais/coletivos e por último oferecer “um equilíbrio entre as atividades da iniciativa da criança e as actividades dirigidas pelo educador” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 35). No entender de Rodrigues, os alunos devem ter acessos a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo, grupos de projeto, grupos de nível, trabalho individual e trabalho em pares (Rodrigues, 2006)

A construção de uma sala inclusiva passa por acreditar que as crianças aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança. Também a quantidade de tempo dada é crucial no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta medida, a sala de aula deve ser um lugar de cooperação, de trabalhos de grupos e sobretudo com uma parceria pedagógica (Sanches, 2011).

Segundo Ainscow, Porter, & Wang, também o currículo deve ser adaptado tendo em conta uma abordagem inclusiva. Posto isto, é crucial um currículo que garanta a todos os alunos um ensino com níveis diversificados, ainda uma participação ativa e positiva nas atividades da sala, de forma a “conseguir-se uma aprendizagem mais significativa para cada aluno[criança]” (Ainscow, Porter, & Wang, 1998, p. 45).

Ainscow (2000, citado por Rodrigues, 2003, p. 96) intensifica ainda que as escolas que pretendem dar modelos educativos mais inclusivos devem:

1. assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes;
2. ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
3. inventariar as barreiras à participação;
4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. criar condições que incentivam aceitar riscos.

No entender de Correia (2003b), os educadores e professores devem proceder a alterações curriculares e coerentes tendo em conta as capacidades e necessidades das crianças/alunos. No mesmo seguimento, este autor reforça ainda o princípio do ensino que é fundamental na educação especial, tendo em conta as práticas educativas inclusivas de qualidade, no que diz respeito a quatro parâmetros. O primeiro parâmetro fala-nos da avaliação e reforça a importância dos profissionais e da família trabalharem em conjunto tanto na planificação como na avaliação assim como uma avaliação individualizada e apropriada para a criança/aluno. O segundo ponto retrata as intervenções focadas na criança, na medida em que os adultos (professores e educadores) devem criar e promover ambientes que facilitem o envolvimento ativo, a segurança, a aprendizagem, a participação e ainda uma individualização e adaptação da prática para cada criança, de modo a dar resposta às suas necessidades. No penúltimo parâmetro é-nos mencionado a importância da prática baseada na família, isto é, um trabalho de cooperação e de partilhas de responsabilidade entre a família e os profissionais. Por último, são referidos os modelos interdisciplinares, ou seja, as equipas (incluindo também a família) tomam decisões e trabalham em conjunto e a intervenção deve ser “funcional, respondendo às necessidades da criança e da família, por oposição a um sistema rígido de respostas baseado em serviços” (Correia, 2003b, p. 57).

Segundo Sandall & Schwartz (2003), as adaptações curriculares são mudanças na sala de aula ou inclusive nos materiais, tendo como objetivo primordial o de facilitar ou maximizar a qualidade e participação da criança. Tendo em conta esta definição, estes

autores mencionam a importância desta definição, através de oito tipos de adaptações. A primeira adaptação é o apoio ambiental em que refere a alteração do ambiente físico, social e temporal possibilitando uma maior participação, aprendizagem e envolvimento das crianças/alunos. A segunda centra-se na adaptação de materiais, ou seja, modificar os materiais para que a criança participe de forma mais ativa e independente. A terceira adaptação diz respeito à simplificação da atividade, através do desdobramento da atividade em passos mais pequenos ou mais simples. A quarta relaciona-se com usar as preferências da criança, caso a criança não esteja a tirar proveito das oportunidades/atividades disponíveis. A quinta adaptação prende-se com o equipamento especial em que é adaptado ou não tendo em conta a participação da criança na atividade e o aumento do seu nível de participação e autonomia. A antepenúltima adaptação é o apoio do adulto, uma vez que esta intervenção promove e apoia a participação e aprendizagem da criança. A sétima adaptação está relacionada com o apoio de pares, em que a utilização dos mesmos permite à criança/aluno atingir objetivos e aprendizagem. Por último, esta adaptação é o apoio invisível que prende-se com a "organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade" (Sandall & Schwartz, 2003, p. 56).

4- MEDIDAS EDUCATIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

As medidas educativas implementadas em Portugal possibilitam uma maior inclusão de crianças e alunos com NEE. Todos os docentes devem ter conhecimento das mesmas, na medida em que, são instrumentos fundamentais que promovem o ensino diferenciado a cada criança e aluno, permitindo também a participação e aprendizagem. Como tal, o Ministério da Educação faz alusão à importância da igualdade de oportunidades e da valorização da educação como forma de promover uma escola inclusiva e democrática. Nesta dimensão e tendo em conta o DL n°3/2008 importa delinear um sistema de educação flexível. Assim, serão tidos em conta, de acordo com este decreto, algumas medidas educativas.

O DL n°3/2008 define os apoios especializados a prestar tanto na educação pré-escolar como no ensino básico e secundário, assegurando a criação de condições que adequem o processo educativo face às necessidades educativas especiais dos alunos. De

acordo com o capítulo IV, existem seis medidas educativas para incluir os alunos com necessidades educativas especiais: o apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio (MEC, 2008). Estas medidas visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem (Candeias, 2009).

O *apoio pedagógico personalizado* refere-se às estratégias a desenvolver com os alunos com NEE ao nível da turma, do espaço e das atividades. Este apoio inclui ainda o estímulo e reforço das competências e aptidões que são essenciais na aprendizagem assim como o reforço e o desenvolvimento de competências específicas (DGIDC, 2008).

As *adequações curriculares individuais* são, tal como o próprio nome indica, adequações ao currículo do aluno que não colocam em causa o currículo comum (DGIDC, 2008). No que se refere às adequações no processo de matrícula, os alunos ou crianças com NEE têm o direito e dever de frequentar o jardim-de-infância ou escola independentemente da sua área de residência (DGIDC, 2008).

As *adequações no processo de avaliação* remetem para alterações na avaliação, nomeadamente, o tipo de prova, os instrumentos de avaliação e ainda as condições de avaliação (duração da prova, local da prova), salvo exceções dos alunos que possuem um currículo específico individual (DGIDC, 2008).

Relativamente ao *currículo específico individual*, existem alterações que podem expressar-se na prioridade de certas áreas curriculares ou conteúdos, na eliminação de objetivos, na introdução de conteúdos e objetos complementares e ainda na eliminação de áreas curriculares. Contudo, é o nível de funcionalidade que determinará o tipo de alterações que devem ser efetuadas no currículo do aluno (DGIDC, 2008).

Por último, *as tecnologias de apoio* têm como finalidade facilitar um modo de vida mais autónomo e independente, traduzindo-se em elementos facilitadores do desempenho de atividades e participação dos alunos com NEE (DGIDC, 2008).

4.1. Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é um sistema de classificação inserido na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS) e que pretende descrever, avaliar e medir o domínio da saúde e incapacidade ao nível individual. Segundo a OMS, a CIF é “para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e sectores: [...] saúde, educação, segurança social, emprego, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais” (Instituto Nacional de Reabilitação [INR], 2010). Numa versão da CIF para as crianças e jovens obtiveram maior enfoque as questões relacionadas com o desenvolvimento e o crescimento nomeadamente no que diz respeito à criança no contexto de família, o atraso no desenvolvimento, os contextos da criança e a sua participação (Vale, 2009). De acordo com o Manual de Apoio à Prática de Educação Especial [MAPEE], a CIF assume um conjunto de características que fazem desta um quadro de referência, como por exemplo o facto de proporcionar “uma forma sistemática de fundamentar não só a capacidade funcional do aluno”, de especificar as capacidades, necessidades, barreiras e facilitadores das crianças com NEE e que podem ser passíveis de alteração ou mudança a realizar no ambiente e ainda “incorpora o conceito de Paridade, na medida em que uma deficiência funcional, que resulte de um acidente ou de um processo de desenvolvimento, é tratada em igualdade de circunstâncias como se fosse causada pela doença” (DGIDC, 2008, p.93).

4.2. Programa Educativo Individual

Segundo o MAPEE, o Programa Educativo Individual (PEI) é um documento fundamental para os alunos com NEE bem como para os intervenientes no seu processo educativo. Este programa permite ao aluno completar o ensino com maiores níveis de sucesso, facilitando a progressão ao longo da escolaridade (DGIDC, 2008). O PEI garante ao aluno a equidade educativa e responsabiliza a escola e os encarregados de educação na implementação de medidas educativas que promovem a aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Este documento tem ainda por base uma avaliação multidimensional efetuada por uma equipa multidisciplinar e deve descrever o nível de desempenho do aluno, a definição de objetivos de pequeno e longo prazo, definir a duração do programa, selecionar critérios de avaliação que possibilitam a determinação de consecução dos objetivos programados e a definição do cronograma para o processo de avaliação (Correia, 1997). De acordo com o DL nº3/2008, artigo nº8, reforça ainda que o PEI documenta as NEE da criança, baseadas na observação e avaliação da sala de aula assim como informações complementares de outros intervenientes (DGIDC, 2008), (MEC, 2008). O modelo do PEI deve ser aprovado pelo conselho pedagógico e deve conter os dados individuais do aluno, a história escolar, conclusões do relatório de avaliação, adequações no processo de ensino e aprendizagem tendo em conta os materiais a utilizar, as formas de avaliação, as indicações das metas, das estratégias e dos recursos humanos. O modelo agrega ainda os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que operam em conjunto com a referência da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (MEC, 2008), (DGIDC, 2008). Na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, este programa é elaborado pelo docente do grupo/turma, pelo docente de educação especial e pelos encarregados de educação. (DGIDC, 2008), (MEC, 2008). No que concerne ao acompanhamento do programa este deve ser revisto em qualquer momento e situação e deve ser obrigatoriamente revisto no final de cada nível de escolaridade e em cada ciclo do ensino básico (MEC,2008), (DGIDC & Direção dos Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Económico [DSEEASE], 2011).

Para finalizar, este documento reforça a participação dos pais na educação dos seus filhos, conferindo-lhes direitos e deveres na valiação e na construção deste programa, envolve e responsabiliza os pais no sistema educativo e prevê a sua participação na alteração ou revisão do PEI (Correia, 1997).

4.3. Plano Individual de Transição

Segundo a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] e a Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo [DSEEASE] o Plano Individual de Transição (PIT) destina-se aos alunos que tenham um currículo específico individual e tem como objetivo facilitar e apoiar a transição do aluno para a vida pós-escolar. Esta medida educativa é elaborada e implementada “pela equipa responsável pelo PEI, pelo encarregado de educação, pelo jovem e outros profissionais

de serviços da comunidade, nomeadamente dos CRI [Centros de Recursos TIC para a Educação Especial] ” (DGIDC & DSEEASE, 2011, p.21). Por sua vez, o MAPEE pronuncia ainda que deve complementar a informação que consta no PEI, e “deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (DGIDC, 2008, p.30). Em suma, o PIT deve reconhecer os interesses, motivações, competências do aluno assim como os valores culturais e as expectativas da família (DGIDC & DSEEASE, 2011).

5- FORMAÇÃO E PAPEL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO

Segundo Rodrigues (2006), um educador (a) de infância ou professor (a) do 1º Ciclo do Ensino Básico, não é apenas um técnico (no sentido de aplicar técnicas) nem um funcionário. Esta profissão exige uma grande polivalência na medida em que lhe é pedido que aja com autonomia e seja capaz de promover e desenvolver planos de intervenções diferente mediante os alunos que tem dentro da sala. Como tal, torna-se necessário uma formação profissional.

Usando a formação contínua como método para melhorar a qualidade na educação, deve-se priorizar objetivos nos quais se consideram ser os mais importantes. Estes objetivos relacionados com o desenvolvimento profissional tornam necessária a análise e “utilização da formação contínua enquanto processo que não termina com o fim da mesma formação, mas que, pelo contrário, aumenta os recursos disponíveis pois trata-se de um método ou ferramenta para alcançar a mudança (...)” (Kron, Serrano, & Afonso, 2013, p.53).

Ben-Peretz (2001) citado por Rodrigues (2006) declara que *a tarefa do professor ou educador de infância* “num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização, a profissionalidade, etc. A “missão impossível” do professor é antes de mais impossível se ele estiver sozinho” (Rodrigues, 2006, p.10). Desta forma, é necessário um apoio e abertura para uma nova organização do modelo da escola. Almeida (2015) reforça ainda que os professores têm grandes responsabilidades, pois “espera-se que eles utilizem estratégias que permitam um ensino especialização, ao

mesmo tempo, terão de manter o programa eficaz para o resto da turma” (Almeida, 2015, p.65).

O professor surge assim como um mediador *que assume um papel* crucial na ativação do desenvolvimento do aluno/criança e na seleção de estratégias mais eficazes para a aprendizagem dos conteúdos educativos. Como tal, Almeida (1993) citado por Candeias (2009) afirma que é necessário que os professores e educadores de infância acreditem na importância do ensinar a pensar, ou seja, o processo de mediação não depende apenas do mediador e da sua motivação mas é importante também ter em conta que (i) o esforço não seja realizado apenas por um professor, mas por uma equipa que envolva professores, pais, o próprio aluno e outros profissionais da educação, (ii) “ensinar implica aprender, mas aprender pressupõe conhecer quem aprender. Ensinar a pensar é também criar espaços e oportunidades para conhecer, compreender e consequentemente promover o desenvolvimento de competências no aluno” (Candeias, 2009, p.33).

A formação dos professores para a escola inclusiva deve assentar nestes grupos de conteúdos (i) conteúdos de carácter reflexivo que envolva as reflexões acerca do papel do professor ou educador, dos alunos ou da família no processo de ensino-aprendizagem; (ii) conteúdos de carácter comportamental e atitudinal assente no desenvolvimento de competências sociais e relacionais, de ajuda e cooperação; (iii) conteúdos de carácter teórico e metodológico como metodologias de ensino centradas na promoção do potencial do aluno e na sua aprendizagem ativa, nas metodologias de trabalho de grupo e cooperativo e metodologias de gestão e organização em sala de aula e por último conteúdos de carácter especializado considerando as distintas NEE. A formação dos professores deve envolver não só o desenvolvimento dos conteúdos de carácter especializado como o desenvolvimento de conteúdos de carácter comportamental, atitudinal e reflexivo “que permitam o desenvolvimento de atitudes e competências psicopedagógicas associadas à qualidade de ensino e da aprendizagem, pautado pela diversidade e pela pluralidade e que pretende, acima de tudo, respeitar e valorizar as diferenças” (Candeias, 2009, p.66).

É imprescindível a formação dos professores com atitudes positivas e com um compromisso que guie a educação inclusiva, como tal “precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos” (Rodrigues, 2011, p.107).

Em 2012, foi criado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEA], o Perfil de Professores Inclusivos. Neste perfil é-nos proferido a identificação de quatro valores fundamentais para o ensino e aprendizagem como base para todos os professores. Para cada valor, são ainda explícitas competências e atitudes que sustentam esse mesmo valor. O primeiro valor faz menção à valorização da diversidade, ou seja, “a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEA] 2012, p.7). As áreas de competência deste valor dizem respeito às concepções da educação inclusiva assim como da própria perceção dos docentes sobre a diferença dos alunos. O segundo valor faz alusão no apoio a todos os alunos, afirmando a importância nos professores possuírem expectativas altas sobre os resultados de todos os alunos. Como tal, as áreas de competência salientam a promoção da aprendizagem seja ela académica, social ou mesmo emocional e a utilização de metodologias de ensino diferentes e eficazes em turmas heterogéneas. O terceiro valor faz referência ao trabalho cooperativo com outros, ou seja, deve existir colaboração e trabalho em equipa. Para este valor, é elencado o trabalho com pais e famílias por parte dos docentes assim como o trabalho com diferentes profissionais de educação. Por último e não menos importante, este perfil promove o desenvolvimento profissional e pessoal, na medida que, o ensino é uma aprendizagem para os alunos e os docentes são responsáveis pela aprendizagem que os alunos fazem ao longo da escolaridade. Os professores devem também tornarem-se profissionais reflexivos.

Em suma, tendo em conta o Perfil dos Professores Inclusivos, os docentes devem garantir uma educação equitativa para todos os alunos, promover uma participação igualitária para todos os alunos, envolvendo-os em atividades de aprendizagem e reforço positivo, adotar uma prática ética e reflexiva, tendo a capacidade de respeitar e compreender situações e contextos de qualquer aluno e ainda a tomada de consciência de que a diversidade deve ser respeitada e consentida, devendo por isso ser valorizada e “entendida como um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas, comunidades locais e sociedade” (AEDEA, 2012). Adicionalmente, os educadores e professores devem aprender com as diferenças, usando diversos estilos de aprendizagem e diversidade na implementação do currículo.

Por último, os mesmos devem compreender e fomentar o trabalho entre a escola e a família, tendo a consciência da importância desta colaboração e colaborar e trabalhar em equipa, de forma a promover a aprendizagem de todos os profissionais

PARTE II: METODOLOGIA

Efetuada o enquadramento teórico da temática e a clarificação de alguns conceitos fundamentais que emolduram esta investigação, torna-se essencial definir a metodologia.

Numa primeira fase, procedeu-se à realização de um esquema geral de investigação tendo em conta a pergunta de partida patente no anexo 1. Este esquema serviu para uma perceção global e sistemática daquilo que se pretende realizar neste relatório de estágio, no âmbito do mestrado, assim como os objetivos, o foco de atenção e os pressupostos teóricos.

1- DELIMITAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO OBJETO EM ESTUDO

Cada vez mais se encontra no sistema de educação uma diversidade de crianças quer seja no contexto de Educação Pré-Escolar quer no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, cabe à escola, e aos seus docentes por inerência, ajustar e adequar práticas educativas inclusivas às características e necessidades de cada criança de modo a incluir todas num sistema de educação equitativo. Torna-se, deste modo, imprescindível conhecer as intencionalidades e perceções dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Segundo Quivy & Campenhoudt, “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as suas hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.31). Foi neste seguimento que emergiu a problemática do estudo ao qual pretende-se investigar e verificar a perceção dos educadores e dos professores do ensino básico sobre a inclusão de crianças com NEE. A pergunta de partida reflete aquilo que se procura entender e perceber sendo um fio condutor para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Posto isto, esta investigação terá como pergunta de partida *Quais as percepções dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?*.

2- OBJETIVOS DO ESTUDO

Definida a pergunta de partida, teríamos de traçar objetivos que nos permitissem encontrar as respostas à mesma, assim os objetivos desta investigação exprimem também as metas que são pretendidas ao longo deste relatório de investigação.

Com base na sequência da pergunta de partida e tendo em conta o quadro geral de investigação (elucidado anteriormente), pretende-se *identificar as percepções do educador(a) e professor(a) sobre as práticas educativas inclusivas, clarificar o processo de inclusão em contexto de educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda comparar as percepções dos educadores (as) e professores (as) na continuidade de práticas educativas inclusivas.*

3- METODOLOGIA

Particularmente, este relatório de investigação emerge de uma investigação de carácter qualitativo na área das ciências da educação, mais concretamente de uma investigação pedagógica e também de carácter quantitativo, pela escolha e definição do instrumento utilizado para a recolha de dados. O facto de este relatório emergir da nossa prática profissionalizante “obriga-nos a ver o comportamento no seu contexto e não privilegia os resultados em detrimento dos processos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266). Deste modo, podemos assim considerar que adotamos uma metodologia de carácter misto, uma vez que aborda a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Como tal, dado o carácter da prática profissionalizante, estamos perante uma investigação pedagógica. O investigador é um “praticante (...) deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266).

De acordo com Creswell & Clark (2013), existem diferentes designações para a metodologia de carácter misto. Todavia, a mais recente assinala que o método misto é aquele que coleta e examina dados tanto quantitativos como qualitativos, concerta as

duas formas de dados simultaneamente, envolvendo-os de uma forma sequencial e reproduz ainda o uso desses procedimentos num único estudo ou investigação .

A escolha desta metodologia mista pretendeu privilegiar “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

4- INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO E MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Quivy & Campenhoudt “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (...) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.155).

Em suma, após a análise da pesquisa documental e os factos comprovados na primeira parte do trabalho, torna-se necessário observar e recolher dados que confrontam a documentação teórica estabelecida nesta investigação.

Esta investigação partiu também da observação direta através da prática profissionalizante tanto da Educação Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo desta profissionalização, foram tidas em conta vivências e práticas com o grupo de crianças e alunos bem como reflexões e planificações.

Para fortalecer esta investigação, também foi utilizado o método de observação indireta. Na observação indireta, o investigador é que se dirige ao sujeito para obter a informação que procura. Neste tipo de observação, o instrumento utilizado [poderá ser] um questionário ou um guião de entrevistas (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para responder aos objetivos que traçamos para esta investigação consideramos necessário elaborar um instrumento fundamental para a recolha de dados e que possibilitasse a posterior análise, o inquérito por questionário. Em consequência, ao longo do estágio foram exploradas duas técnicas não documentais mais concretamente a observação participante através da observação e participação no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e ainda a observação não participante, através da elaboração e aplicação do inquérito por questionário. É através desta observação que emerge todo o propósito investigativo, uma vez que pretendemos também perceber as intencionalidades dos docentes através do inquérito por questionário.

Ao longo da investigação foi ainda utilizado o *Focus Group*. Este é considerado como sendo uma técnica qualitativa de recolha de dados, com o propósito de obter respostas (Galego & Gomes, 2005). No nosso caso, pretendíamos, através da experiência de especialistas da área, validar o inquérito por questionário. Nesta instância, consideramos de todo relevante, que o inquérito por questionário fosse submetido e apreciado por especialistas, de forma a auferir pormenores que pudessem ser pertinentes e que nos escapassem, tendo em conta a torná-lo mais completo, acessível e que fosse ao encontro das intencionalidades e objetivos por nós traçados.

4.1. Inquérito por Questionário

Segundo Afonso (2014), os questionários correspondem a questões escritas previamente estruturadas, em função de objetivos determinados, onde será pedido ao sujeito que responda a essas questões. Os questionários possibilitam ainda cobrir três áreas na recolha de informação. O questionário pode centrar-se sobre *o conhecimento* que o sujeito sabe, pode orientar-se para as *preferências e interesses* do sujeito e ainda pode incluir as *convicções e crenças* que o sujeito acredita. Por sua vez, Bell refere ainda que “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 1977, p.25).

Em contrapartida, Quivy & Campenhoudt 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” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189).

Através da elaboração e recolha dos questionários 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.

Desta forma, no inquérito por questionário deve estar sempre esclarecido que os dados obtidos serão confidenciais e que se destinam apenas a fins académicos e investigativos. Também é necessário, nele conter a apresentação do investigador, do

tema e ainda das instruções relativas ao seu preenchimento (Amaro, Póvoa, & Macedo, 2005) . No entender de Carmo & Ferreira (1998), o inquérito por questionário “distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto do investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Nesta investigação, o inquérito por questionário terá apenas perguntas de resposta fechada e uma pergunta de resposta aberta (Amaro, Póvoa, & Macedo, 2005). A escolha de maioritariamente respostas fechadas, pretende-se com a concretização em medir aspetos como atitudes ou opiniões da nossa amostra, tendo em conta diferentes escalas.

A escolha deste tipo de questionário relaciona-se com a necessidade de conhecer as perceções dos educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a inclusão das crianças com NEE, de modo a poder comparar as perceções dos educadores e professores na continuidade de práticas educativas inclusivas.

a. Tipo de Questões

O conjunto das questões bem como a sua ordem deve ser organizada e construída de forma lógica com uma estrutura que seja simples de responder. Várias referências bibliográficas referem que o investigador deve ter o cuidado de não colocar muitas questões ambíguas, que possam ter mais do que um significado, para assim não levar a diferentes interpretações e não deve colocar questões baseadas em pressuposições mas deve ter sempre em conta os pressupostos teóricos (Quivy & Campenhoudt, 2005; Amaro, Póvoa, & Macedo, 2005).

Assim, o número de questões presentes no inquérito por questionário não deve ser reduzido nem excessivo (Amaro, Póvoa, & Macedo, 2005).

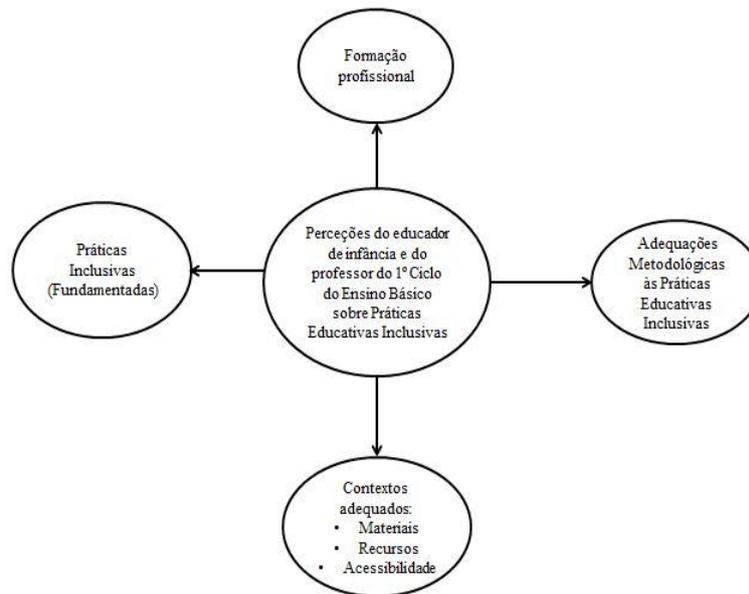
Segundo Bell, as questões podem ser fechadas e neste caso, são questões em que o inquirido apenas pode selecionar uma ou várias opções, não lhe dando liberdade de resposta (Bell, 1997).

No caso concreto deste inquérito por questionário, as questões presentes serão questões sob a forma de lista, categoria e hierarquia. De acordo com Bell (1997), a pergunta sob a forma de lista pressupõe uma lista de alíneas, sendo possível qualquer destas ser selecionada, como por exemplo as formações. Por último, a hierarquia, apresenta-se sob a forma de uma ordem previamente estabelecida. Como referido anteriormente, esta escolha passa pela medição de atitudes e opiniões da nossa amostra.

b. Construção do inquérito por questionário

Após a análise e fundamentação teórica da metodologia, convém clarificar o processo de elaboração do instrumento. Inicialmente, procedeu-se à elaboração de um mapa conceitual de forma a orientar a construção do inquérito por questionário, como se pode observar na figura 2.

Figura 2: Mapa conceitual do inquérito por questionário



Através da elaboração do mapa conceitual, foi possível perceber e definir quais as dimensões que teriam de estar presentes e envolvidas na construção do inquérito por questionário. Numa primeira fase, pretende-se obter informações no que diz respeito à *formação profissional* do educador de infância/professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, relativamente às adequações metodológicas às práticas educativas inclusivas e às *práticas inclusivas* (fundamentada), estas foram criadas no sentido de entender se estes profissionais de educação fazem alterações no currículo e na própria metodologia tendo em conta a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas suas salas assim como a perceção das práticas que utilizam na turma. Por último, serão explorados os *contextos adequados* a essas práticas (materiais, recursos, acessibilidades, entre outros) na perspetiva de entender e compreender quais são aqueles que os educadores de infância e professores do 1º Ciclo de Ensino Básico consideram mais pertinentes para as suas práticas educativas inclusivas.

Após a elaboração deste mapa conceitual e para dar resposta à pergunta de partida, foi construído o inquérito por questionário tendo em conta a temática da investigação, apresentado no anexo 2.

Posto isto, o inquérito por questionário está dividido em duas partes. Numa primeira parte, foram tidos em conta os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, seguido de várias questões fechadas, com diferentes escalas, relativamente no que concerne à *formação* para responder às crianças com NEE. Neste grupo, os docentes têm ainda uma questão aberta, em que têm de indicar quais as patologias associadas às NEE das crianças que tiveram ao longo da sua atividade profissional. Na segunda parte, existem seis grupos, nos quais cada docente, por ordem de preferência, terá de selecionar as afirmações que considera serem as mais importantes e fundamentais para as práticas educativas inclusivas. Cada grupo tem uma temática específica, tendo em consideração o tema e intencionalidade deste relatório de estágio: Práticas educativas inclusivas, Recursos, Contextos, Currículo, Crenças e Comportamentos.

Tendo como finalidade aprimorar o inquérito por questionário, foi construído um esquema inicial. Este esquema visou a análise e relação entre os objetivos presentes na investigação e as perguntas/indicadores contidos no questionário. O objetivo foi entender se existiam demasiadas perguntas/indicadores para apenas um objetivo, não focalizando os demais. Após esta análise, comprovou-se que existiam equitativamente o mesmo número de indicadores entre os objetivos e as questões do questionário, de tal forma, que não foi necessária uma modificação ao mesmo.

Seguidamente, foi elaborado um modelo de validação do mesmo (anexo 3). Este documento, teve como objetivo que, alguns especialistas com larga experiência na área e, com recurso à metodologia de Focus Group, analisassem o instrumento no sentido de verificar possíveis falhas ou desajustes. Assim, foi solicitado a dois (duas) educadores (as) de infância e a dois (duas) professores (as) de 1º Ciclo do Ensino Básico, que valorassem o questionário tendo em conta os seguintes aspetos: *conteúdo* e *redação* de cada item, considerando ainda se a *informação era adequada* e a *redação correta* com um máximo de 10 e mínimo de 0. Foram tidas em conta as suas opiniões ou sugestões, caso considerassem pertinente. Assim, no âmbito desta validação, e proveniente de uma educadora de infância tornou-se apropriado e necessário efetuar duas alterações ao inquérito por questionário inicial. Foi sugerida a mudança da palavra “acreditar” para “possibilitar” assim como a mudança da palavra “procurar” para “proporcionar”. Por conseguinte, na afirmação inicial “Acreditar que as crianças/alunos

aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança” transformou-se em “Possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que na relação professor-aluno/educador-criança”. Feito este reajuste e tendo em conta as sugestões dos especialistas no Focus Group, finalizou-se o inquérito por questionário e procedeu-se à sua aplicação e divulgação. Este inquérito foi produzido no site do Google Formulários (<https://www.google.com/intl/pt-PT/forms/about/>)

5- POPULAÇÃO / AMOSTRA

A população pode ser entendida tanto como um conjunto de pessoas como de organizações ou de objetos de uma dada natureza (Quivy & Campenhoudt, 2005). Desta forma, a população constituiu o grupo sobre o qual o investigador irá proceder à recolha de questões bem como à extração das conclusões. Este estudo terá como população os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico. No entanto, pretende-se estudar uma amostra representativa desta população. A amostra é, neste sentido, entendida como uma parte ou segmento da população que é possuidora de todas as características desta, representando-a na sua globalidade (Reis, 2009). Como tal, a “amostra terá que fornecer dados concretos sobre a população que representa e ser suficientemente ampla para que os valores obtidos nas suas dimensões e funções possam ser generalizados à população” (Sousa, 2009, p. 66).

A divulgação e disseminação do inquérito por questionário foi feito através das redes sociais de grupos referentes aos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, obtivemos 168 inquéritos respondidos, sendo eles todos produtores de dados. A nossa amostra passou a ser constituída por 163 respondentes do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Da nossa amostra, 81 inquiridos são educadores de infância e 87 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este passo constitui uma etapa extremamente importante no trabalho, pois é nesta fase em que, são verificadas as respostas aos objetivos traçados, tentando encontrar e clarificar, o problema em questão. Através da análise dos dados obtidos podemos tirar conclusões e inferir sobre o problema que nos propusemos estudar.

Nesta fase do trabalho, será realizada a análise de dados, o mais extensa e rigorosa possível, tendo como objetivo a reunião dos elementos necessários e esclarecedores ao estudo da investigação. Posto isto, a análise e interpretação dos resultados e dados obtidos, permitirão tecer considerações finais e retirar conclusões do nosso estudo. Segundo Pardal & Lopes (2011) “a informação colhida na amostra sustenta dados empíricos relevantes para a compreensão de fenómenos sociais em estudo – o objeto de estudo.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 128)

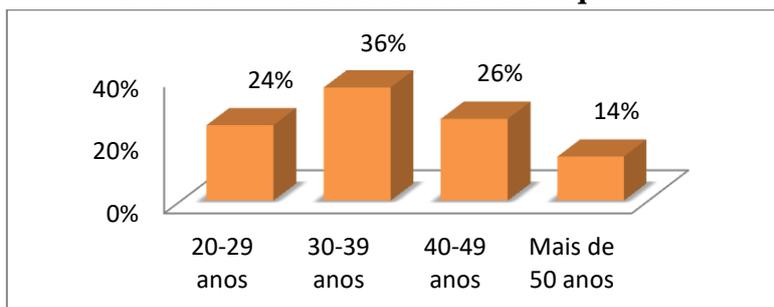
Pardal & Lopes (2011) reforçam a ideia da importância da estatística, na medida em que permite a organização, exploração e descrição dos dados obtidos pelo inquérito por questionário.

Nesta fase e tendo em conta a discussão dos dados obtidos, será tido em consideração o estágio efetuado no Agrupamento de Escolas do Porto, numa turma do 4ºano, uma vez que existiu um aluno com NEE com Perturbação do Espectro do Autismo.

1. Dados Pessoais e Profissionais

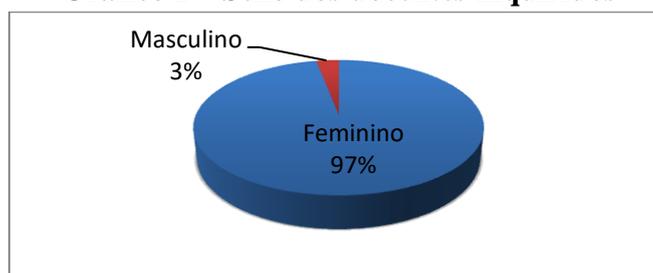
Nesta primeira fase, serão elencados os dados pessoais e profissionais dos docentes (educadores e professores), nomeadamente a atividade profissional, anos de serviço, habilitação profissional, classificação da formação inicial, entre outros. Posto isto, passamos à análise e discussão dos dados.

Gráfico 1 – Idade dos docentes inquiridos



No total dos 168 inquiridos, 24% têm entre 20 a 29 anos, 36% têm 30 a 39 anos, constituindo esta faixa etária no grupo com maior predominância. Na classe dos 40-49 anos, existem 26% inquiridos e a última classe, dos 50 ou mais anos de idades, responderam 14% inquiridos, apresentando-se assim como o grupo de menor incidência. Relativamente à idade do sexo masculino, a coluna dos 30- 39 anos apresenta 2 inquiridos, sendo que a coluna dos 50 ou mais anos de idade apresenta três inquiridos, representando no caso do sexo masculino a coluna com o valor da moda. A média das idades da nossa amostra é de 42 anos. Repare-se que juntando a coluna dos 40-49 anos e mais de 50 anos, obtemos 40% da nossa amostra, o que contrapõe com os 60%, com idades compreendidas entre 20 a 39 anos. Contudo, tendo em conta a nossa prática pedagógica e do que foi possível observar, a maioria dos docentes têm idades superiores a 40 anos.

Gráfico 2 – Sexo dos docentes inquiridos

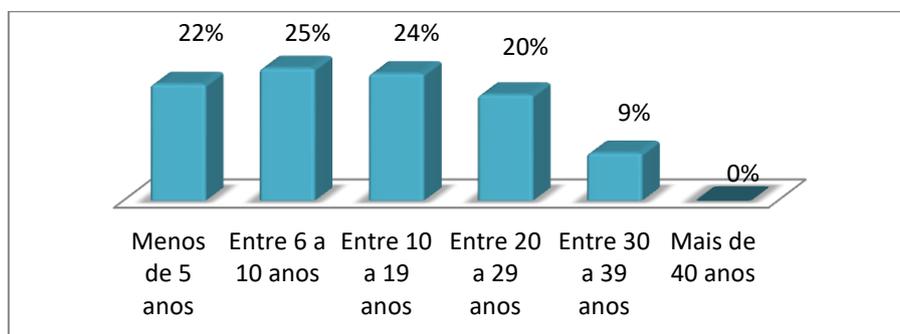


Do número total de inquiridos, 97% são do sexo feminino, correspondendo a 163 docentes³, sendo que o sexo masculino ocupa 3% que representa 5 inquiridos. Assim, podemos concluir que a amostra pertence maioritariamente ao sexo feminino, sendo que o sexo masculino apresenta uma reduzida percentagem de respostas no inquérito por questionário. Na verdade, a nossa própria prática pedagógica, permitiu perceber que

³ Aqui, quando nos referimos a docentes englobamos os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico.

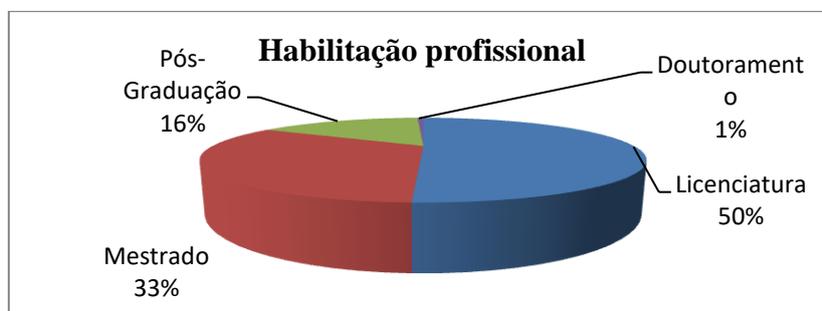
existem mais mulheres do que homens na docência tanto da educação pré-escolar como no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 3 – Tempo de serviço dos docentes



Do total de inquiridos, apenas 22% (37 inquiridos) têm menos de cinco anos de serviço. Destes 37, um é do sexo masculino. Dos 168 inquiridos, 25 % (42) coincide com o valor modal. Nesta mesma coluna, um dos inquiridos é do sexo masculino. Seguidamente, a coluna dos 24% apresenta 41 inquiridos. Entre 20 a 29 anos de serviço, o número de inquiridos equivale a 20% (33 inquiridos). É nesta coluna que se encontram dois inquiridos do sexo masculino. 9% que corresponde a 15 inquiridos, têm entre 30 a 39 anos de serviço, um indivíduo do sexo masculino. Como é possível observar, não existe nenhum inquirido com mais de 40 anos de serviço. Do total de inquiridos, a média dos anos de serviço é 33,6 anos de serviço. Podemos reparar na similaridade quase óbvia das percentagens entre a idade dos inquiridos e este gráfico, na medida em que, quanto maior for a idade dos inquiridos, mais anos de serviço de docência terão, contrastando com os respondentes de menor idade e consequentemente menor número de anos de serviço.

Gráfico 4 - Habilitação profissional dos docentes

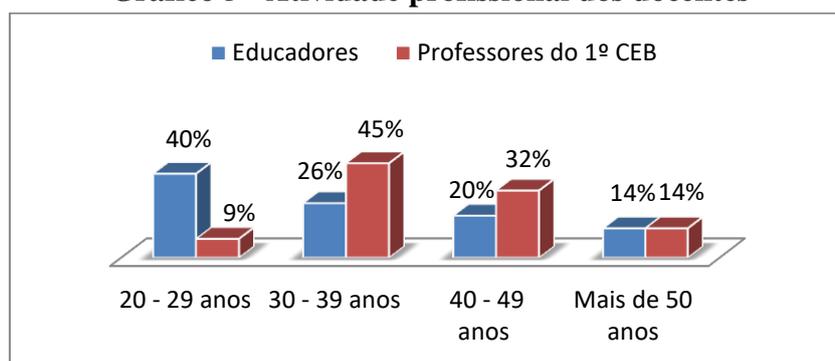


Como podemos observar pelo gráfico da habilitação profissional, 50%, ou seja, metade dos inquiridos (84) possuem apenas a licenciatura, ocupando o mestrado a 2ª posição com um total de 33%. Em terceiro lugar, segue-se a pós-graduação com 16% e

o doutoramento apenas com 1%. Neste gráfico, a moda é efetivamente a licenciatura, uma vez que apresenta maior percentagem na nossa amostra.

Na pergunta à questão de outra habilitação profissional, dos 168 inquiridos, apenas um inquirido respondeu como outra habilitação profissional a educação especial domínio cognitivo motor. Este inquirido é do sexo feminino, tendo entre 20-29 anos de idade.

Gráfico 5 - Atividade profissional dos docentes



Este gráfico representa dados muito importantes uma vez que nos vão permitir comparar o número de docentes na educação pré-escolar com o número de docentes em exercício no 1º ciclo do ensino básico. Na primeira fase serão elencados os dados dos educadores de infância, seguidamente serão apresentados os dados dos professores do primeiro ciclo do ensino básico e, em jeito de comparação, serão tidas em conta as diferenças/semelhanças entre os dois grupos.

Assim, 40 % dos educadores têm as idades compreendidas entre 20 -29 anos, que equivale a 32 inquiridos. Quanto à coluna dos 30-39 anos, representa-se por 26% que corresponde a 21 inquiridos. 20 % dos inquiridos (16 na frequência absoluta), encontram-se com idades compreendidas entre os 40 e 49 anos. Por último, 14% (11) possuem mais de 50 anos.

Quanto à amostra dos professores, verificamos que 9% (9) têm entre 20 a 29 anos de idade. No que concerne à coluna dos 30-39 anos, observamos uma percentagem de 45% (39). Entre os 40-49 anos de idade, existem 28 professores do 1º Ciclo, perfazendo uma percentagem de 32%. Por último, observamos que 14% dos professores têm mais de 50 anos, equivalendo a 12 inquiridos.

Comparando os dados obtidos dos educadores e professores, analisamos que a faixa etária entre os 20 e os 29 anos é a que contém a maior percentagem de educadores, o que significa que a mesma coluna apresenta uma baixa percentagem no que concerne aos professores do ensino básico. As faixas etárias compreendidas entre os 30-39 anos e

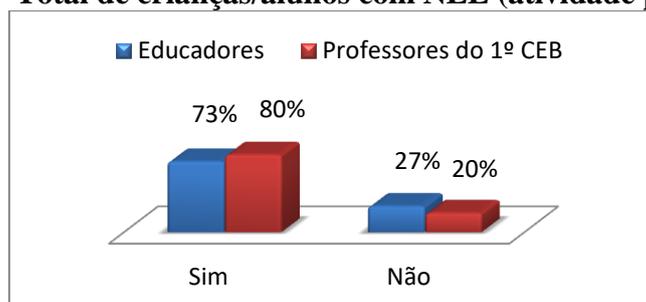
os 40-49 anos, apresentam os professores com os maiores valores das percentagens. Assim, podemos constatar que, na nossa amostra, os educadores de infância são maioritariamente jovens, contrastando com a idade dos professores do 1º Ciclo. Não deixa de ser interessante que, na nossa prática pedagógica em educação pré-escolar, também foi possível constatar que os educadores de infância eram de faixas etárias mais jovens. Apesar dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo, ostentarem a mesma percentagem, é necessário clarificar que não possuem o mesmo valor, pois o universo dos professores é maior.

Gráfico 6 – Incidência de crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao longo da prática profissional dos docentes



Neste gráfico podemos constatar que a maioria (77%) dos docentes tiveram ou têm crianças/alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas suas aulas. Esses 77% correspondem a um total de 129 inquiridos, em contrapartida (39 docentes) não tem/tiveram crianças/alunos com NEE.

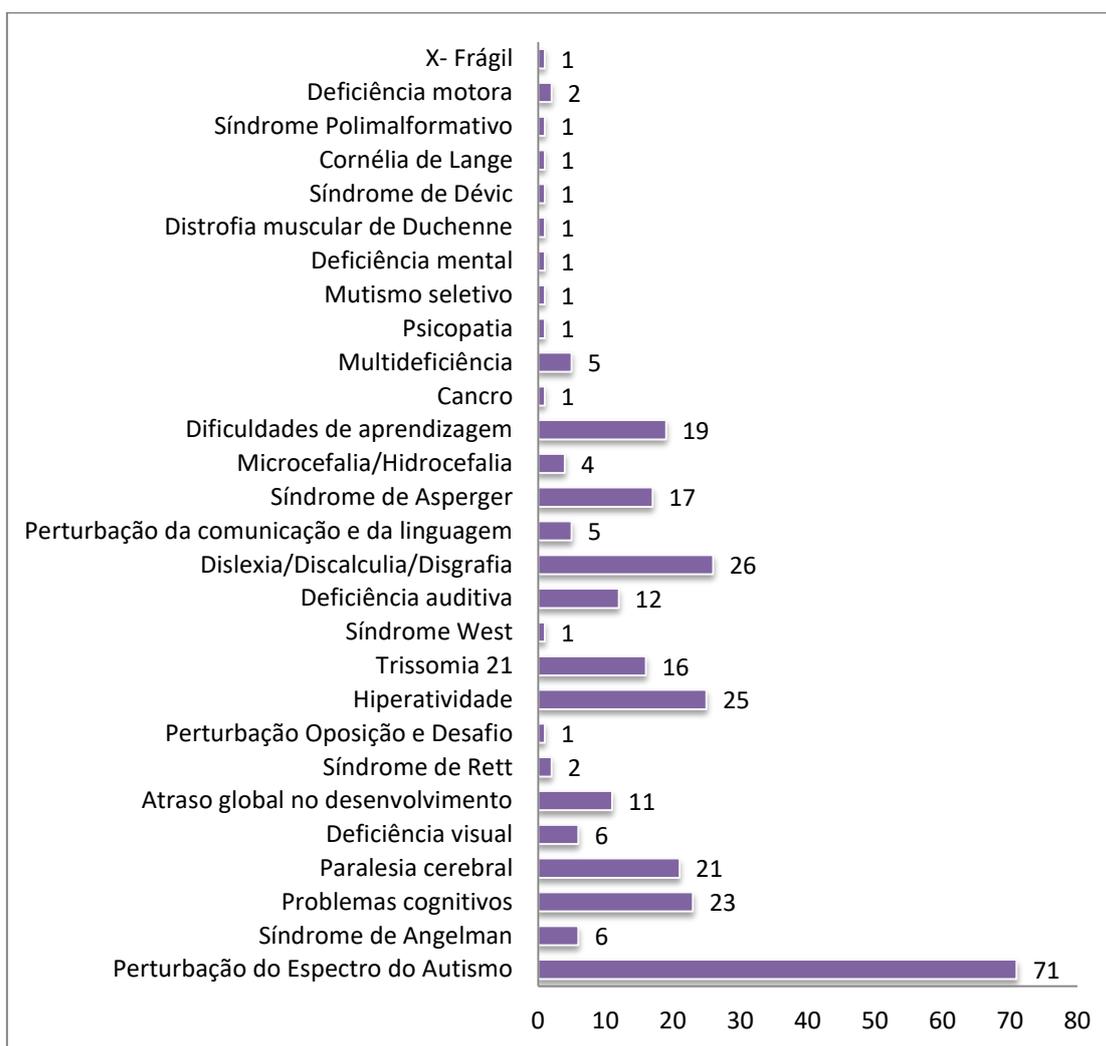
Gráfico 7- Total de crianças/alunos com NEE (atividade profissional)



Este gráfico permite analisar o número de inquiridos que tiveram ou têm crianças/alunos com NEE, de acordo com a sua atividade profissional. Podemos verificar que os professores apresentam uma maior percentagem comparativamente aos educadores no que diz respeito à resposta “sim”. Como tal, são os educadores na resposta “não” que possuem maior percentagem. Dos 73% dos educadores de infância que responderam “sim”, correspondem na frequência absoluta o total de 59 inquiridos, sendo que os professores apresentam mais 11 inquiridos. Na resposta “não”, os

professores perfazem um total de 17 inquiridos, contrastando com 22 educadores de infância. Pode-se inferir que os professores têm uma maior percentagem no que concerne ao total de alunos com NEE, uma vez que é no primeiro ciclo que existe uma maior diversidade de medidas educativas na inclusão de crianças com NEE, tais como o Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição e ainda adequações curriculares individuais e currículo específico individual.

Gráfico 8 – Tipo de problemáticas encontradas na prática profissional dos docentes



Foi também nossa intenção perceber a que tipos de problemáticas/patologias os docentes teriam de responder nos contextos de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Assim, elaboramos um gráfico com o levantamento de todas as problemáticas enunciadas pelos inquiridos. Podemos verificar que a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é a patologia mais encontrada nas salas de aula dos nossos inquiridos,

seguida das Perturbações de Aprendizagem Específicas (Dislexia, Discalculia e Disgrafia). Constata-se ainda que as patologias menos frequentes são: Cornélia de Lange⁴, Síndrome de Dévic, Distrofia muscular de Duchenne, Síndrome de West, Psicopatia⁵, Mutismo seletivo⁶, entre outras. No leque de todas as patologias fornecidas pelos docentes, três respostas não foram analisadas devido à falta de sustentabilidade e credibilidade. Algumas destas patologias elencadas pelos docentes não implicam, necessariamente, que as crianças tenham necessidades educativas especiais, como é o caso da resposta “cancro”. Esta patologia por si só, não traduz uma NEE, contudo, uma vez que a criança/aluno passa muito tempo fora da escola, o docente, em determinada fase do percurso escolar da criança, pode pedir medidas educativas especiais. Dos 16 inquiridos que responderam Trissomia 21, 4 inquiridos mencionaram que tinham crianças/alunos com Síndrome de Down. Todavia, o termo correto para especificar esta NEE é Trissomia 2, tal como é mencionado no *site* da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, não efetuando nenhuma alusão ao termo Síndrome de Down. Assim, agrupamos estas duas terminologias por se tratar da mesma problemática.

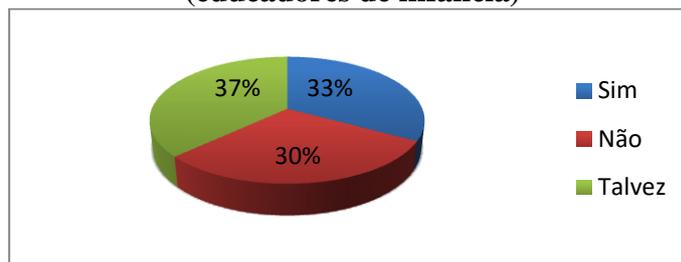
Segundo o DSM-V, podemos ainda agrupar estas patologias à luz de outros critérios, sendo que o grupo dos Transtornos do neurodesenvolvimento engloba mais de 70% das patologias elencadas neste gráfico. As restantes patologias encontram-se inseridas no Transtorno de Ansiedade, Transtornos Disruptivos, do Controlo de Impulsos e de Conduta, Transtornos neurocognitivos e ainda Transtornos da personalidade. No que se refere ao Transtorno do neurodesenvolvimento, podemos ainda reagrupar em Transtorno da comunicação, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno específico da aprendizagem, Transtornos motores, Deficiências intelectuais e Transtorno do Espectro do Autismo.

⁴ Apenas existem 50 casos em Portugal.

⁵ Considerado no DSM- IV, como Perturbação Anti-Social da Personalidade.

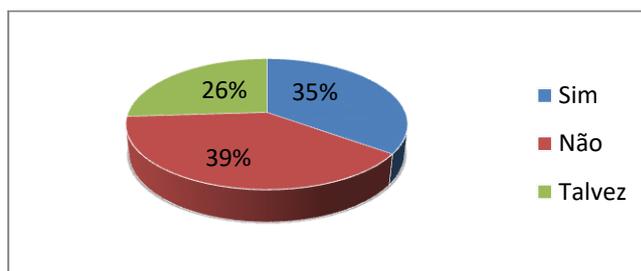
⁶ Incapacidade persistente de falar em situações sociais específicas, nas quais se espera que fale, apesar de o fazer noutras situações.

Gráfico 9 - Preparação profissional para responder às crianças/alunos com NEE (educadores de infância)



Este gráfico mostra as percentagens obtidas pelas respostas dos inquiridos de acordo com a preparação profissional que possuem para responder às necessidades das crianças/alunos com NEE. Efetuando a análise, 30% dos inquiridos acreditam que não estão totalmente preparados para lidar com as crianças/alunos com NEE e 33% referem que se encontram preparados para dar resposta às crianças com NEE. Todavia 37% dos inquiridos responderam “Talvez”, no qual podemos deduzir que estes 30 inquiridos não têm opinião ou encontram-se muito divididos. Esta enorme percentagem que representa o maior valor leva-nos, por um lado, a pensar na dificuldade em responder a esta questão e, por outro lado, a definir concretamente através do “sim” e “não” a preparação para responder às crianças/alunos com NEE. É deveras interessante referir que 4 educadores responderam que estão preparados para responder às crianças com NEE, contudo, no gráfico 6 mencionam que nunca tiveram nenhuma criança com NEE.

Gráfico 10- Preparação profissional para responder às crianças/alunos com NEE (professores do 1º Ciclo)

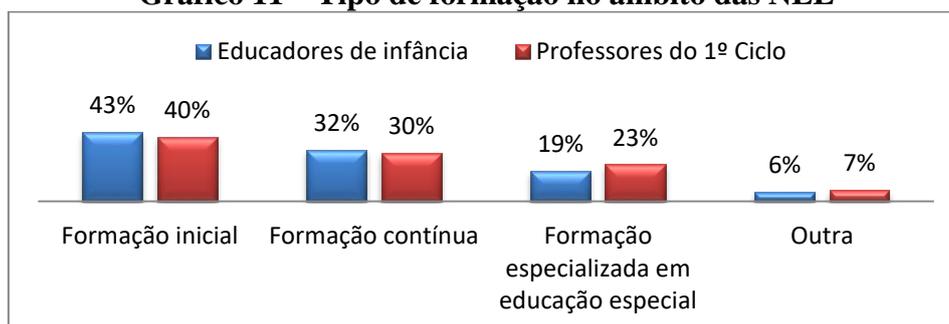


Nos professores, verificamos que a percentagem mais baixa equivale à resposta “talvez”, que comparativamente aos resultados obtidos nos educadores de infância para esta resposta, há um decréscimo de 7 inquiridos. Quanto à resposta “sim”, o gráfico dá-nos a percentagem de 35% que equivale a 30 inquiridos, ou seja, mais 3 inquiridos do que no gráfico dos educadores de infância. A resposta “não” apresenta-se com o valor mais elevado. Efetivamente, 9 professores que afirmaram estarem totalmente

preparados para responder a alunos com NEE, garantem no gráfico 6 que nunca tiveram nenhum aluno com NEE nas suas turmas.

Efetivando uma comparação, os professores nas respostas “sim” e “não”, apresentam as percentagens mais elevadas. Apenas a resposta “talvez” é mais elevada no gráfico dos educadores de infância. Podemos deduzir que os educadores de infância têm dificuldades em definir a sua formação, tendo em conta a preparação para responder às necessidades das crianças/alunos com NEE.

Gráfico 11 – Tipo de formação no âmbito das NEE



No contexto desta investigação também nos interessava apurar que tipo de formação os docentes fizeram para responder aos alunos com NEE.

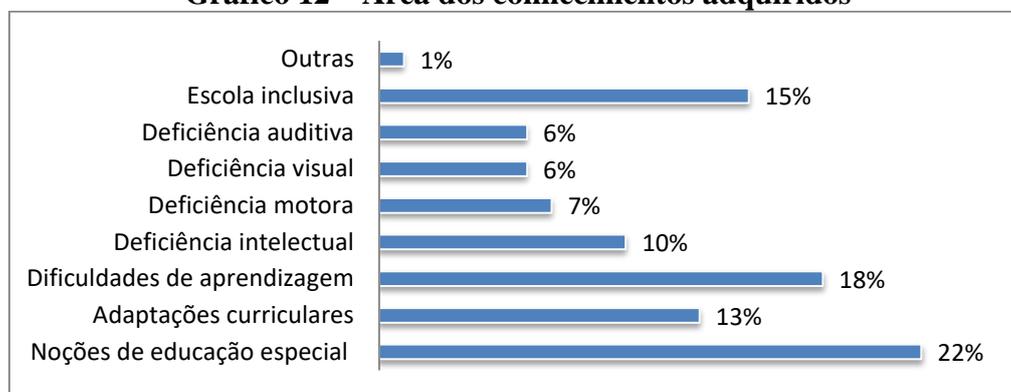
Efetivando uma análise criteriosa, podemos constatar que mais de 40% dos educadores e professores, têm apenas a sua formação inicial para trabalhar com crianças/alunos com NEE. Os educadores de infância, quer na formação inicial, quer na formação contínua, apresentam os valores com a maior percentagem comparativamente com as percentagens obtidas através dos professores. Por sua vez, os professores apresentam na formação especializada em educação especial e na modalidade “outra”, as percentagens maiores. Na formação inicial, a percentagem correspondente aos educadores de infância e professores do 1º Ciclo, equivale a 35 inquiridos, apesar de apresentarem percentagens diferentes. Esta diferença apresentada corresponde ao maior número de respostas dos inquiridos por parte dos professores. Também, na formação contínua, o número de inquiridos permanece igual nas duas atividades profissionais, equivalendo a 26 respostas. Efetivamente, Montero (2006) citado por Flores, Carvalho & Silva (2016), reforça a importância da formação contínua para os docentes, entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, este tipo de formação não apresenta as maiores percentagens.

No que diz respeito à formação especializada em educação especial, os educadores de infância apresentam 15 respostas e os professores possuem mais 5 respostas. Quanto

à opção “outra”, são 5 os educadores que colocaram esta opção e 6 respostas dos professores do 1º Ciclo. Os educadores inserem na opção “outras” respostas variadas como: participação em colóquios, mestrado integrado em Psicologia em Educação, experiência familiar, licenciatura em Ciências da Educação e ainda ações de formações. Quanto aos professores, justificaram essa opção com respostas tais como: experiência e diálogo com colegas de educação especial, pesquisa na internet, experiência, investigação e formações, autoformações, experiência diária e ações de formações e por último, nenhuma. Contudo, algumas respostas dadas na modalidade “outras” fazem parte da formação contínua.

Na resposta “Nenhuma”, pode-se depreender que este inquirido nunca teve qualquer formação para responder às crianças/alunos com NEE. Porém, este está numa faixa etária compreendida entre 20 e 29 anos, no qual presume-me, que durante a sua licenciatura ou mestrado não teve, ou não considera suficientes as unidades curriculares que abordassem esta temática. Tal facto merece uma reflexão, uma vez que, em generalidade das licenciaturas ou mestrados na área da formação de educadores/professores, existem unidades curriculares que abordam a Educação Especial e conseqüentemente as metodologias e estratégias adequadas aos alunos com NEE.

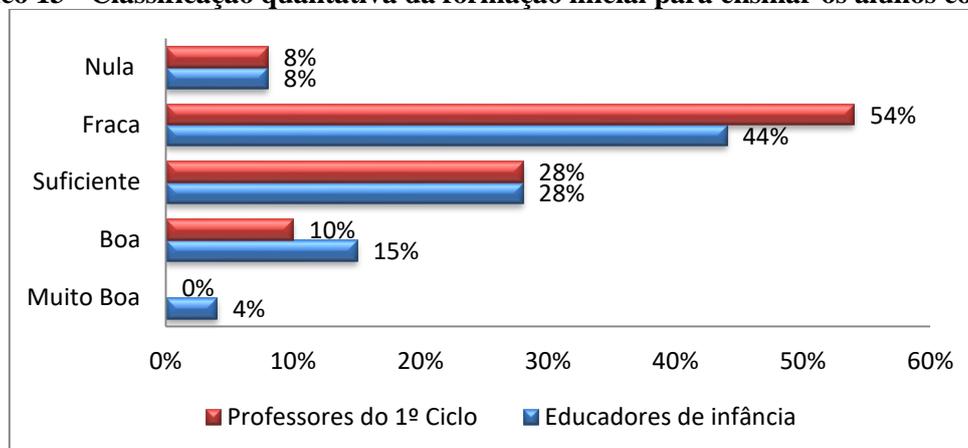
Gráfico 12 – Área dos conhecimentos adquiridos



Tentamos apurar se a formação que os docentes tiveram incluíram conhecimentos em áreas distintas. Assim, nesta questão, os inquiridos puderam assinalar mais do que uma opção. Como podemos averiguar através do gráfico, a área com maior percentagem são as noções de educação especial, seguida das dificuldades de aprendizagem, escola inclusiva, adaptações curriculares, deficiência intelectual, deficiência motora, a deficiência visual e auditiva com a mesma percentagem (6%), terminando assim com “outra” equivalendo a 1%. Assim, podemos auferir que os

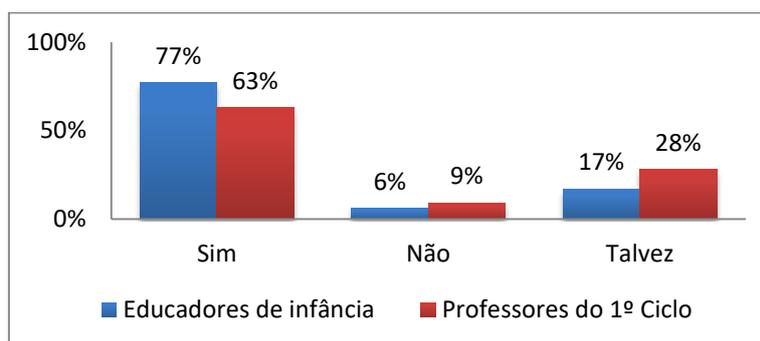
conhecimentos que têm maior percentagem correspondem às temáticas mais abrangentes e as percentagens mais reduzidas, equivalem a temáticas mais específicas e concretas, como é o exemplo da deficiência auditiva.

Gráfico 13 - Classificação qualitativa da formação inicial para ensinar os alunos com NEE



Seria de todo pertinente apurar dos docentes respondentes como classificariam a qualidade da sua formação inicial para responder aos alunos com NEE. Dos resultados obtidos, elaboramos este gráfico, onde se pode constatar que, o qualitaivo “fraco” tem as percentagens mais elevadas tanto nos professores (54%) como nos educadores (44%). 28% de ambos os grupos de docentes consideram a sua formação inicial suficiente para ensinar os alunos com NEE. Somente 10% dos professores classificam-na como “boa”, enquanto que no grupo dos educadores já observamos uma percentagem um pouco mais elevada (15%). Também é no grupo de educadores que podemos observar a única valoração de “muito boa” com 4%. Assim, pode-se concluir que os professores consideram possuir um reduzido nível de formação para ensinar as crianças/alunos com NEE. A nível dos professores, mais de metade dos inquiridos valorou a sua formação inicial como “fraca” no sentido de responderem à diversidade dos alunos com NEE. É notória na resposta “suficiente” que tanto os educadores como os professores, apresentarem a mesma percentagem, contudo, esta percentagem equivale a resultados diferentes, uma vez que se obtiveram 23 respostas por parte dos educadores e 24 respostas por parte dos professores do 1º Ciclo. Quanto à resposta “muito boa”, nenhum professor colocou esta opção. Todavia, existiram 3 respostas por parte dos educadores de infância. No que diz respeito aos educadores de infância, se efetuarmos uma soma das respostas das opções “fraca” e “nula”, obtivemos uma totalidade de 52%, o que equivale quase a metade dos inquiridos. Quanto aos professores do 1º Ciclo, desta junção, obtêm-se 62%, mais 16% do que os educadores de infância.

Gráfico 14 – Necessidade de formação na área de Educação Especial - o paradigma de Práticas Educativas Inclusivas



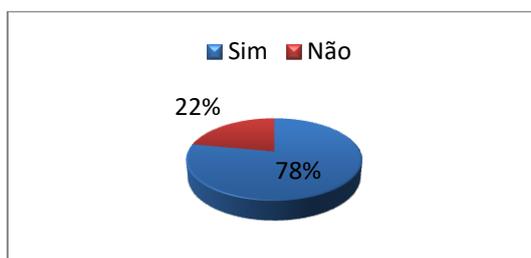
Após termos percebido como os docentes valoravam a qualidade da sua formação inicial, tinha interesse percebermos em que medida consideravam precisar de mais formação, concretamente sobre o paradigma das práticas educativas inclusivas. Como podemos visualizar, é notória, em ambos os grupos, a necessidade de formações ao nível das práticas educativas. Podemos observar que os educadores, são aqueles que mais consideram precisar de formação, os professores evidenciam uma maior percentagem no que diz respeito à resposta “talvez”. A elevada percentagem desta resposta, quer pelos educadores, quer pelos professores, pode ter várias interpretações, ou não têm crianças/alunos com NEE e por isso não conseguem clarificar a necessidade de mais formação nesta área, ou pelo simples facto de não conseguirem refletir sobre a sua própria formação. Relativamente à resposta “não”, esta apresenta as percentagens mais reduzidas. Da nossa amostra, apenas 117 inquiridos asseveram que precisam de formação na área de educação especial, mais concretamente ao nível das práticas inclusivas, contrapondo com os 38 inquiridos que responderam “não” ou “talvez”. Aquando da análise do gráfico 13, é-nos apresentando a classificação da formação inicial para ensinar crianças/alunos com NEE. Nesse gráfico, é notória a percentagem (80%) dos educadores que responde ter uma formação suficiente, fraca ou nula. Na verdade, se estes 80% referem que têm pouca ou nenhuma formação inicial para ensinar os alunos com NEE, à partida deveria o gráfico 14 apresentar maior percentagem na resposta “sim”, contudo tal não se verifica. Os professores, no gráfico 13, apresentam, identicamente, uma percentagem de 90%. Com efeito, uma vez que as respostas dos professores no gráfico 13, apresentam uma percentagem comparativamente à dos educadores, os professores deveriam apresentar percentagens mais elevadas, no gráfico 14, uma vez que também admitem que a sua formação inicial é fraca ou nula. Repetidamente, tal situação não volta a suceder.

Após terem identificado se consideram precisar de mais formação na área da Educação Especial, interessava-no perceber se os docentes a procuravam por iniciativa própria. Para facilitar e melhor clarificar a análise, apresentaremos os gráficos em separado.

Gráfico 15 - Procura (iniciativa própria) de novas formações no âmbito da Educação Especial - educadores de infância

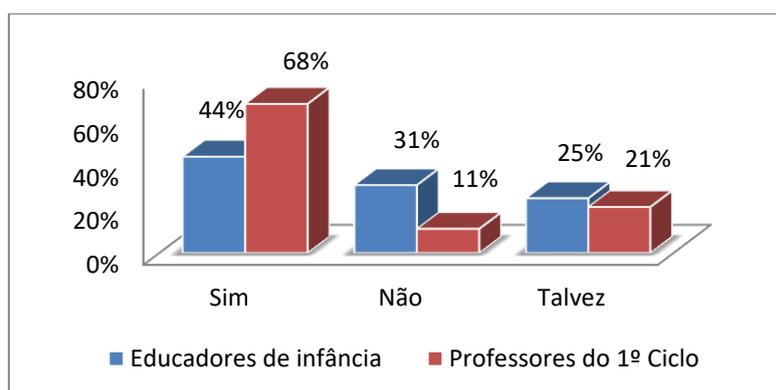


Gráfico 16- Procura (iniciativa própria) de novas formações no âmbito da Educação Especial- professores do 1º Ciclo



Neste dois gráficos, podemos constatar que os educadores e professores, responderam, mais de 70% à resposta “sim”, registando-se assim uma pequena percentagem para a resposta “não.” Dos 168 inquiridos, apenas 39 responderam que não procuravam, por iniciativa própria, novas formações no âmbito de educação especial. *Podemos depreender que os educadores e os professores, de facto, procuram, de livre vontade, novas formações.* É visível que 128 inquiridos acreditam que precisam de formação para melhorar a sua atividade profissional. Segundo Kron, Serrano & Afonso (2013), os docentes devem apostar numa formação contínua, pois permite-lhes melhorar a qualidade na sua formação profissional. Na mesma sintonia, Rodrigues (2006), reforça a necessidade dos educadores e professores realizarem, constantemente, formações.

Gráfico 17 - Conhecimento sobre os normativos legais da educação especial



Os conhecimentos sobre os normativos legais são fundamentais pois permitem aos docentes uma maior aprofundamento das normas pelas quais devem acompanhar na sua atividade profissional. Como tal, tornou-se fundamental perceber o conhecimento que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico tinham sobre os normativos legais no que concerne à educação especial. Segundo este gráfico, 31% dos educadores e 11% dos professores, assumem não conhecer os normativos legais que regulamentam a educação especial, o que permite concluir que estes profissionais da educação estão a lecionar grupos de crianças/turmas sem ter a apropriação necessária da regulamentação específica na área da temática. Outro aspeto facilmente analisado, são as percentagens da resposta “talvez”, o que, por sua vez, vai praticamente ao encontro da resposta “não”, porque esta resposta é inconstante, hesitante. É visível observar que a maioria (68%) dos professores, responderam “sim”, contrapondo com 44% dos educadores. Na totalidade dos docentes (educadores e professores), 95 inquiridos colocaram a resposta “sim”, 38 responderam que “talvez”, e 35 responderam “não”. Almeida (2015), declara que os docentes têm grandes responsabilidades para com os alunos e a escola. Neste seguimento, existe uma elevada percentagem no que concerne ao *não conhecimento dos normativos legais da educação especial*. Desta forma, segundo Rodrigues (2006), um professor não é apenas um técnico, no âmbito de aplicar técnicas, nem um simples funcionário. Um professor deve estar sempre em constante atualização quer pelos conteúdos de carácter especializados, quer pelos conteúdos de carácter comportamental (Candeias, 2009). Para não haver esta disparidade, os docentes devem consciencializar-se do papel e tarefa que possuem enquanto educadores e professores.

2. Adequações Metodológicas às Práticas Educativas Inclusivas

Uma vez que também temos como objetivo comparar as percepções dos educadores e professores na continuidade das suas práticas educativas, organizaremos por temáticas (Práticas Educativas Inclusivas, Recursos, Contextos, Currículo, Crenças e Comportamentos) algumas afirmações/práticas em que os inquiridos teriam de selecionar as três que considerassem mais importantes e fundamentais para as práticas educativas mais inclusivas.

Assim, passaremos a analisar a resposta dos docentes (educadores e professores), em relação a cada grupo temático. De forma a melhor clarificar a análise destes dados, em cada grupo temático elaboramos quatro gráficos, sendo que cada gráfico corresponde a uma das quatro afirmações e à preferência (em percentagem) dos educadores e dos professores separadamente. Após a apresentação dos quatro gráficos, será efetuada uma análise. Numa primeira análise mais geral apresentaremos a ordem de preferência das afirmações (da primeira à quarta) considerando os docentes inquiridos na sua totalidade (grupo de educadores + grupo de professores). Numa análise comparativa e mais específica, daremos conta dos resultados que eventualmente sobressaem considerando dois grupos isolados, educadores e professores.

Grupo A – Práticas Educativas Inclusivas

Afirmação 1	Favorecer a relação escola-família.
Afirmação 2	Assegurar que todas as crianças/alunos, têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem.
Afirmação 3	Apoiar todas as crianças / alunos consoante as suas necessidades.
Afirmação 4	Possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança.

Gráfico 18- Grupo A - Favorecer a relação escola-família

Afirmação 1

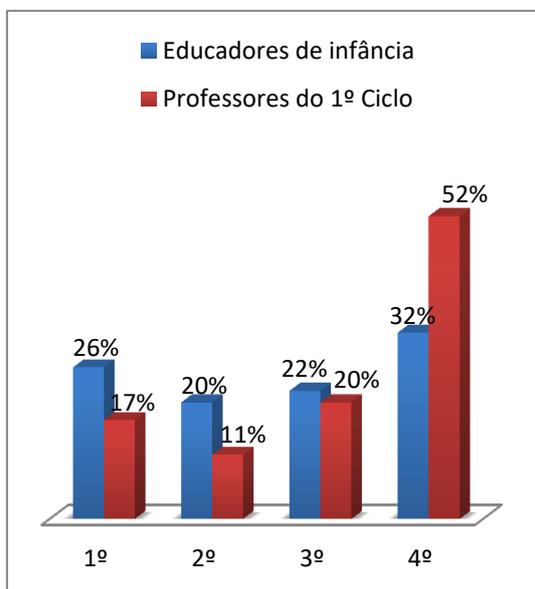


Gráfico 19- Grupo A - Assegurar que todas as crianças/alunos, têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem

Afirmação 2

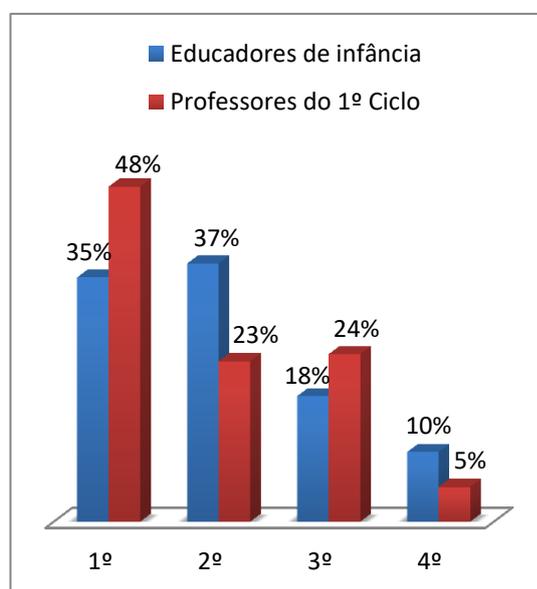


Gráfico 20- Grupo A- Apoiar todas as crianças/alunos consoante as suas necessidades

Afirmação 3

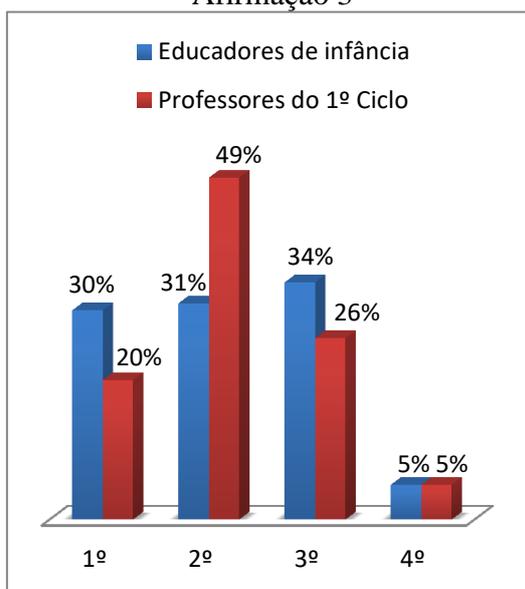
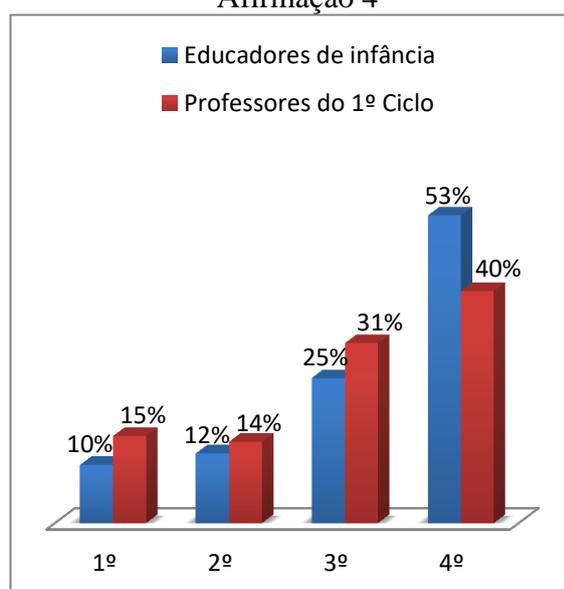


Gráfico 21- Grupo A- Possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/ educador-criança

Afirmação 4



Numa primeira análise dos gráficos acima e considerando a totalidade dos docentes inquiridos (educadores e professores) verificamos que no grupo das *Práticas educativas inclusivas* a afirmação mais considerada foi o *assegurar que todas as crianças/alunos têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem*, em segundo lugar os docentes consideram o *apoiar todas as crianças/alunos consoante as suas necessidades*, em terceiro *favorecer a relação escola-família* e por último *possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor/aluno e educador/criança*.

Numa análise mais específica e separando educadores e professores, podemos verificar, por exemplo algumas variações.

Os docentes acreditam que a *assegurar que todas as crianças/alunos têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem*, é fundamental, uma vez que a afirmação é a mais importante neste grupo coexistindo os maiores valores de percentagem entre 35% e 48%. Quanto à afirmação 3, os docentes encontram-se divididos. Por um lado, os professores consideram que o *apoiar todas as crianças/alunos consoante as suas necessidades* seria a segunda mais importante na promoção das práticas educativas inclusivas e por outro lado, os educadores afirmam ser a terceira menos importante. Salienta-se aqui a diferença das perceções entre estes docentes, uma vez que os professores acreditam que a afirmação 3, seja um aspeto essencial para a promoção de práticas educativas inclusivas e os educadores consideram que *apoiar todas as crianças/alunos consoante as suas necessidades* não é a prática inclusiva mais importante. Esta diferença pode estar relacionada com a própria natureza de cada contexto em que os docentes estão inseridos bem como o tipo de currículo aplicado. Os docentes valoram que *possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor/aluno e educador/criança* é a menos importante neste grupo, debatendo com a afirmação *favorecer a relação escola-família*. Assim, a afirmação *possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor/aluno e educador/criança* apresenta as maiores percentagens com valores entre 40% (professores) e 53% (educadores), para a menos importante. Tanto os educadores como os professores classificaram a afirmação *favorecer a relação escola-família* a menos importante apresentando percentagens entre os 32% e 52%. Os professores salientaram esta posição com 52%. Neste sentido, estes docentes estão em concordância, pois asseveram que a relação escola-família, não é de todo, importante

para a promoção de práticas educativas inclusivas. Mesmo assim, segundo a Declaração de Salamanca, citado por Kron, Serrano & Afonso (2013), a parceria entre os pais e os docentes constitui-se como uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem.

Grupo B – Recursos

Afirmção 1	Diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.
Afirmção 2	Adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.
Afirmção 3	Utilizar equipamento especial ou adaptado, (como máquina de braille por exemplo) para que a criança/alunos participe de forma ativa.
Afirmção 4	Proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala.

Gráfico 22- Grupo B - Diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com NEE

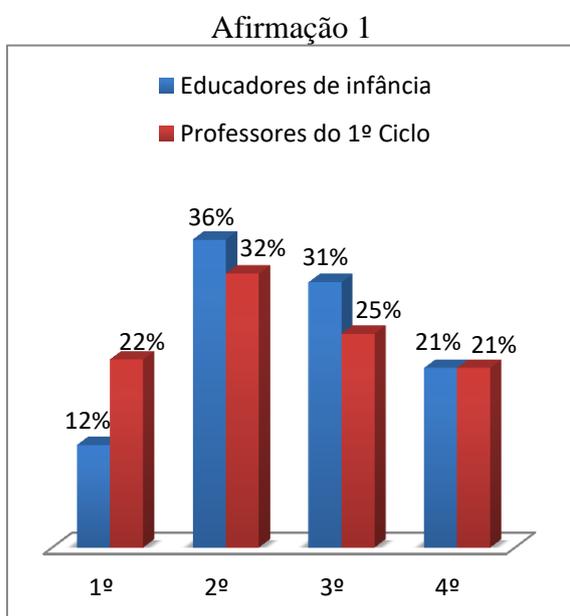


Gráfico 23- Grupo B- Adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com NEE

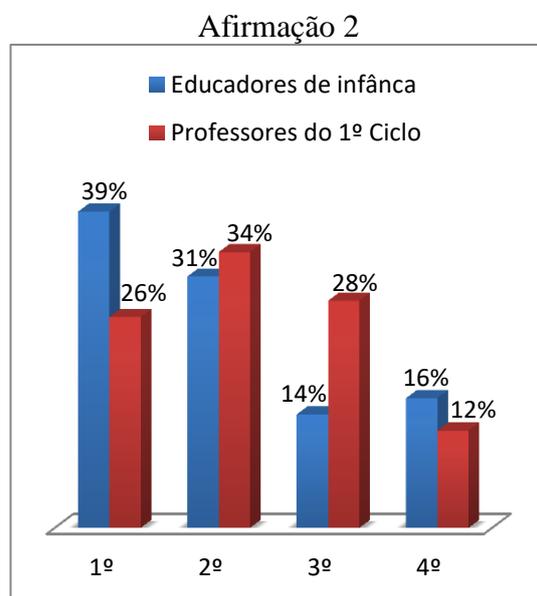


Gráfico 24- Grupo B - Utilizar equipamento especial ou adaptado, para que a criança/aluno participem de forma ativa

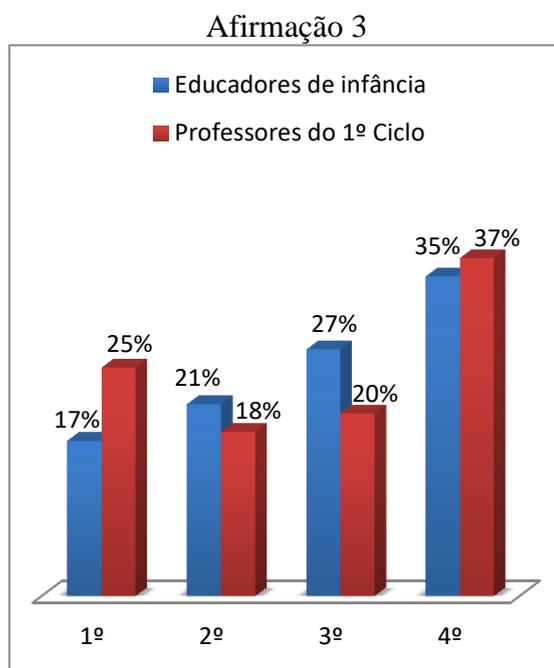
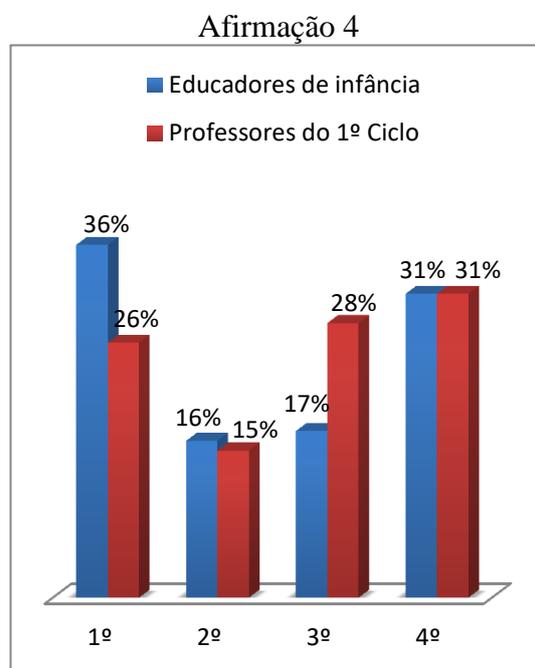


Gráfico 25- Grupo B- Proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala



No grupo de afirmações referente aos *Recursos*, e numa análise do grupo total de docentes (educadores e professores) inquiridos, podemos observar que a afirmação considerada a mais importante foi a *adaptação de materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com NEE*, no segundo posicionamento verificamos o *proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/adulto na sala*, em terceiro a *utilização de equipamento especial ou adaptado, para que a criança/aluno participe de forma ativa*, e por último a *diversificação dos recursos materiais com crianças/alunos com NEE*.

Numa análise mais específica e considerando o grupo de docentes em separado na sua categoria profissional, os educadores indicam que *adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com NEE* é afirmação mais importante na promoção de práticas educativas inclusivas, no que concerne os recursos. Porém, os professores admitem ser a segunda mais importante. Segundo Sandall & Schwartz (2003), é importante a existência de adaptações curriculares que permitem à criança/aluno participar em sala de aula. Para isso, os docentes devem modificar os materiais para que a criança consiga participar de forma mais autónoma e independente.

Os professores acreditam que a afirmação *diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com NEE* é a segunda mais importante. Quanto à afirmação *utilizar equipamento especial ou adaptado, para que a criança/aluno participe de forma ativa*, os educadores e professores têm a mesma opinião, pois ambos colocaram esta afirmação como a menos importante apresentando valores entre os 35% e os 37%. No entanto, é de salientar que 25% dos professores, colocaram esta afirmação como sendo a mais importante, apresentando assim o segundo maior valor de percentagem no que concerne ao grupo isolado dos professores. Segundo Sandall & Schwartz (2003), os docentes devem utilizar equipamento especial, mais concretamente, equipamento adaptado para aumentar o nível de participação. Com efeito, denota-se claramente a diferença entre a valoração dos professores na afirmação *proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala* para a posição de 1º lugar e de 4º lugar, oscilando entre os 25% e os 37%. Efetivamente, os professores nesta afirmação, manifestam alguma dispersão relativamente à perceção desta prática educativa inclusiva. A dispersão destes valores percentuais pode estar relacionada com o tipo de currículo utilizado em sala de aula bem como a diversificação de materiais que os professores têm acesso para as suas aulas.

Quanto à afirmação 4, esta ostenta-se com valores dispersos, entre a primeira mais importante e a última menos importante. Por um lado, os educadores afirmam que esta afirmação é uma das mais importantes, apresentando neste gráfico valores percentuais elevados (36%) mas também, a mesma afirmação aparece em último lugar com uma percentagem muito próxima dos 31% da afirmação que consideraram em primeiro lugar.

Grupo C – Contextos

Afirmação 1	Adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos.
Afirmação 2	Organizar o espaço da sala facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos.
Afirmação 3	Promover atividades dentro e fora da sala que permitam o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno.
Afirmação 4	Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula.

Gráfico 26 - Grupo C- Adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos

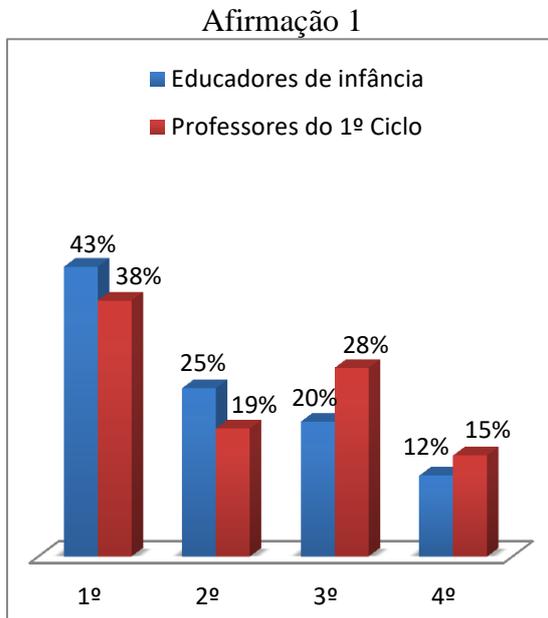


Gráfico 27- Grupo C- Organizar o espaço facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos

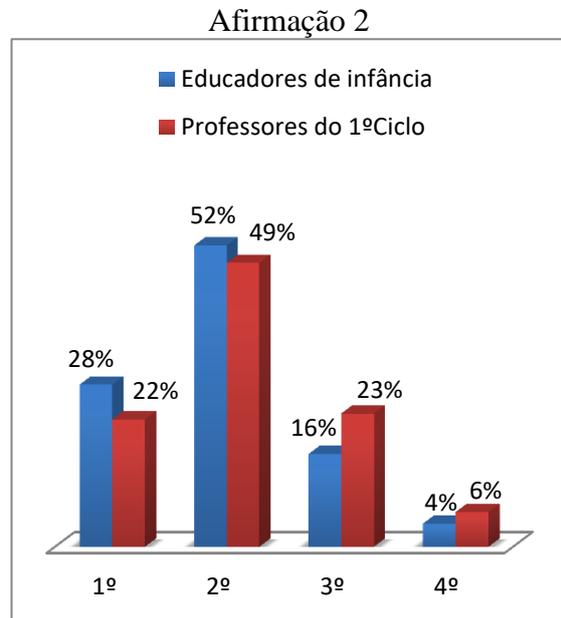


Gráfico 28- Grupo C- Promover atividades dentro e fora da sala que permitam o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno

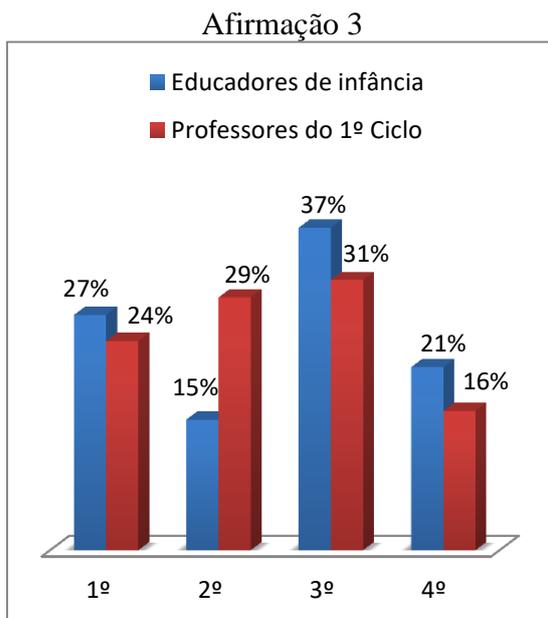
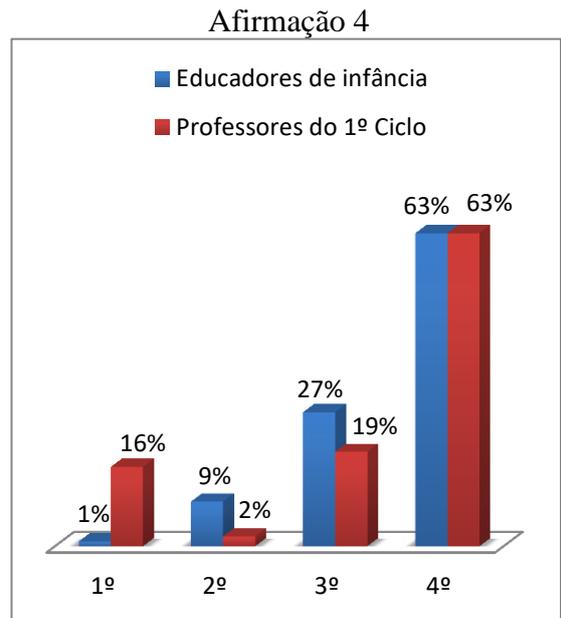


Gráfico 29- Grupo C- Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula



Quando quisemos perceber a organização geral das afirmações relativamente ao grupo dos *Contextos*, e numa análise do grupo total de docentes (educadores e professores) inquiridos, podemos observar que a afirmação considerada a mais importante foi a *adaptação da sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos*, em segundo lugar verifica-se a *promoção de atividades dentro e fora da sala que permitem o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno*, em terceiro (mas com valores muito próximos da segunda) a *organização do espaço facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos* e por último o *criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula*.

Agora numa análise mais específica, efetivamente, neste grupo é notória, a percepção dos educadores e dos professores quanto aos contextos que devem estar intrínsecos à prática educativa inclusiva. A afirmação *adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos* é claramente, afirmada por ambos os docentes, como a primeira mais importante, sendo que os valores oscilam entre 43% (educadores) e 38% (professores). Relativamente à afirmação *organizar o espaço facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos*, apresenta-se como a segunda mais importante no grupo dos educadores, colocando as percentagens dos educadores superiores a 50% e a dos professores a 49%. Por sua vez, a afirmação *promover atividades dentro e fora da sala que permitem o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno*, corresponde à terceira mais importante, exibindo valores entre os 37% (educadores) e os 31% (professores). No que concerne, a afirmação *criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula* é considerada pelos inquiridos como a menos importante neste grupo. Desta forma, as percentagens expõem valores superiores a 50%, sendo que os valores dos educadores e professores, possuem a mesma percentagem, 63%. É de salientar que neste grupo tanto os educadores como os professores apresentaram valores percentuais semelhantes em cada afirmação. Atente-se que, de acordo com Nielsen (1999), os docentes devem criar espaços confortáveis e fundamentais para que a criança/aluno possam aprender com sucesso. Como tal, a afirmação 4, está implícita nesta prática educativa inclusiva, pois possibilita à criança/aluno melhores condições de aprendizagem. Neste sentido, Cruz (2010), reforça a ideia garantindo que, através desta criação de ambientes acolhedores, a criança/aluno tem a possibilidade de atingir o sucesso.

Grupo D – Currículo

Afirmção 1	Considerar as diferentes capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo.
Afirmção 2	Valorizar os diferentes tipos de avaliação.
Afirmção 3	Na execução curricular, simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples.
Afirmção 4	Assegurar, na execução do currículo, um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos.

Gráfico 30- Grupo D - Considerar as capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo

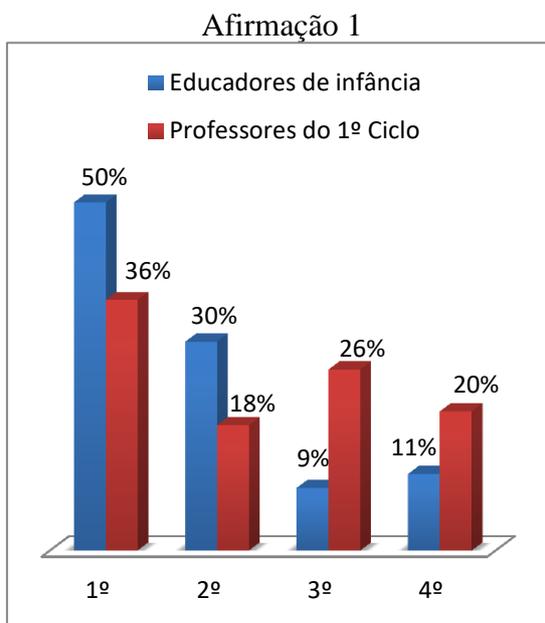


Gráfico 31- Grupo D- Valorizar os diferentes tipos de avaliação

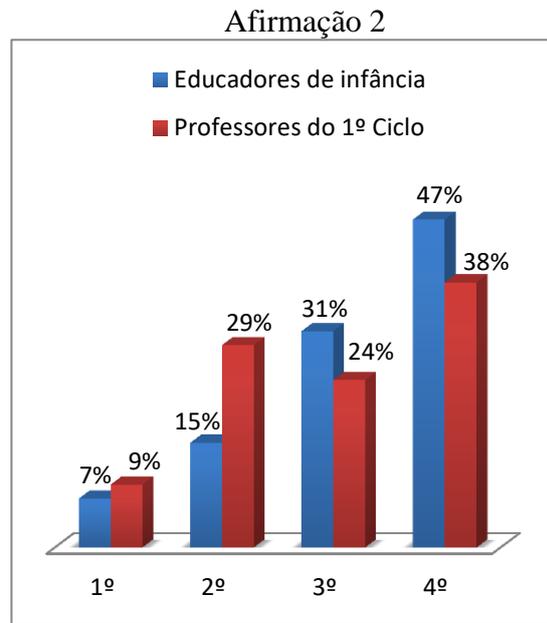


Gráfico 32- Grupo D- Simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples

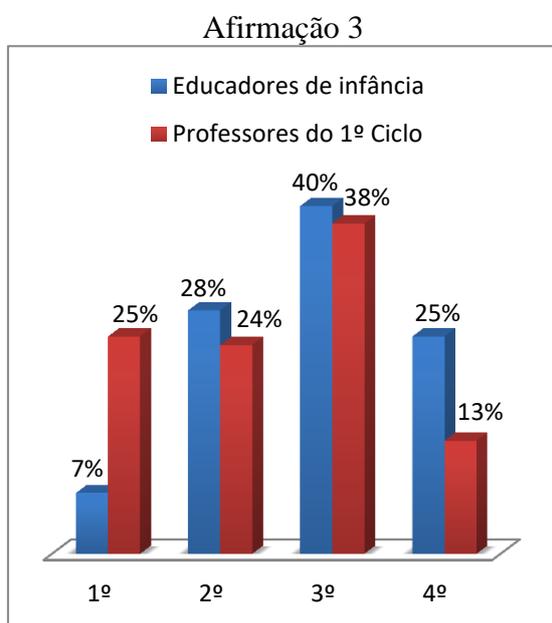
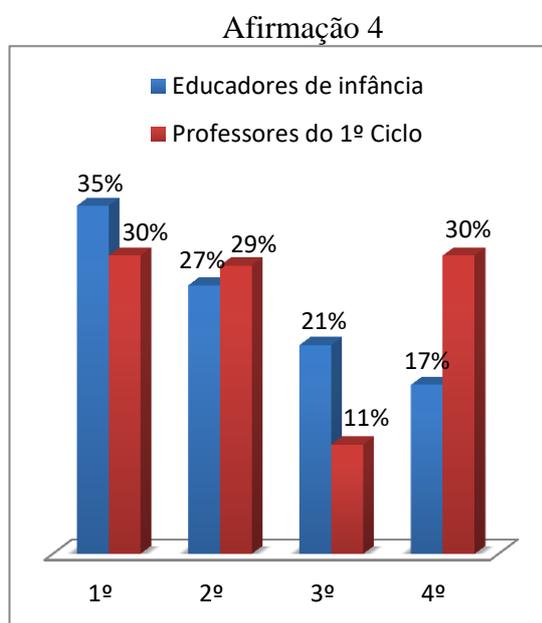


Gráfico 33- Grupo D- Assegurar um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos



No que ao grupo do *Currículo* diz respeito, e numa análise mais geral de todos os docentes inquiridos, verificamos que a afirmação mais votada foi o *considerar as capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo*, seguida do *assegurar um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos*. Em terceiro posicionamento verificamos o *simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples* e em quarto e último lugar o *valorizar os diferentes tipos de avaliação*.

Como vemos, os docentes (educadores e professores) atribuíram valores percentuais elevados na afirmação *considerar as capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo*, considerada assim, pelos dois grupos, a primeira mais importante. É notória, esta diferenciação que os educadores e professores fazem desta afirmação em relação às outras posições. Relativamente à afirmação *assegurar um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos*, a afirmação ostenta valores muito semelhantes, sendo difícil a atribuição de um posicionamento mais diferenciador. Os educadores consideram que esta afirmação é a mais importante, apresentando assim uma percentagem de 35%. No entanto, no grupo dos professores a classificação desta afirmação está menos clara, uma vez que o primeiro, segundo e quarto lugar possuem valores próximos dos 30%. É importante refletir que esta

afirmação está intimamente ligada com a afirmação 2, na medida em que ao assegurar um ensino especializado e individualizado, os docentes devem valorizar os diferentes tipos de avaliação. Todavia, estas duas afirmações ostentam valores percentuais diferentes. Em oposição, os inquiridos atribuíram à afirmação *valorizar os diferentes tipos de avaliação*, a posição de quarto lugar, coexistindo também diferenças relativamente às outras posições. Segundo Correia (2003b), os docentes devem criar diversas opções de avaliação para cada aluno, uma vez que é uma prática desejável, em consonância com os princípios de inclusão. Todavia, estes docentes não acreditam que esta prática seja benéfica e desejável para alunos com NEE. Os educadores empregaram a afirmação *simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples*, como sendo a menos importante. No entanto, os 25% dos professores colocaram-na como sendo a mais importante, existindo assim diferentes perceções no núcleo dos professores.

Grupo E – Crenças

Afirmação 1	O meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.
Afirmação 2	A falta de formação dos professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva.
Afirmação 3	O verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença.
Afirmação 4	Os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva.

Gráfico 34- Grupo E- O meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com NEE

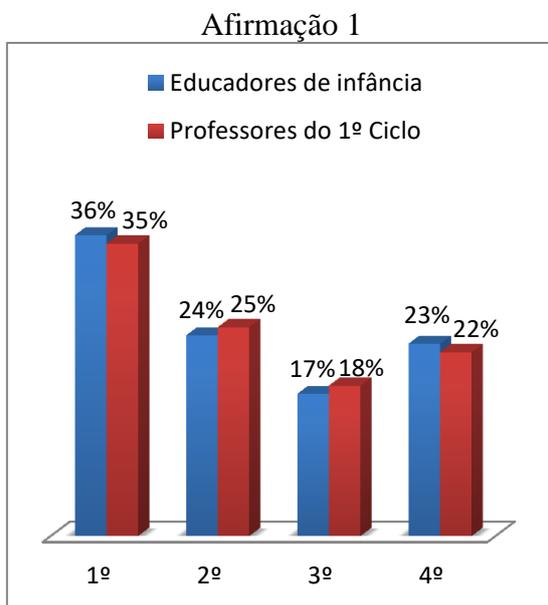


Gráfico 35- Grupo E- A falta de formação dos professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva

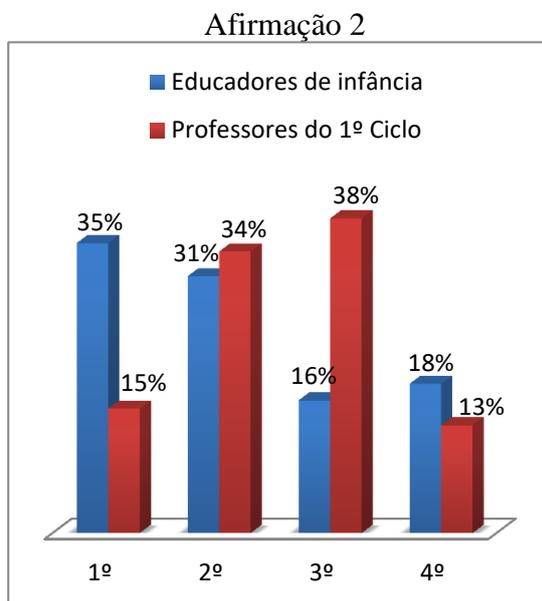


Gráfico 36- Grupo E- O verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença

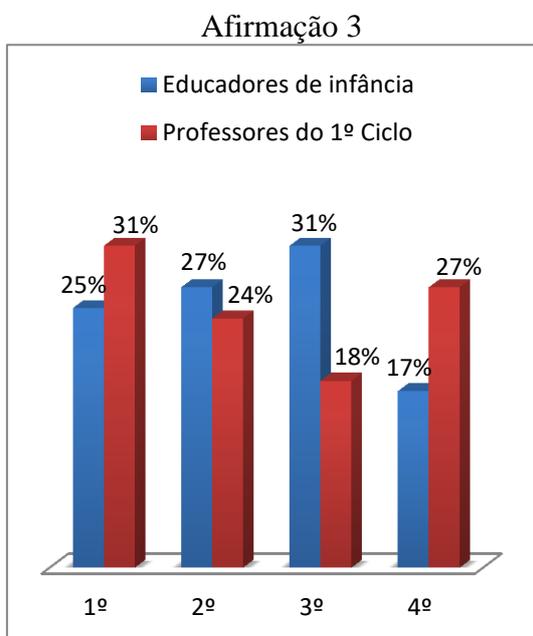
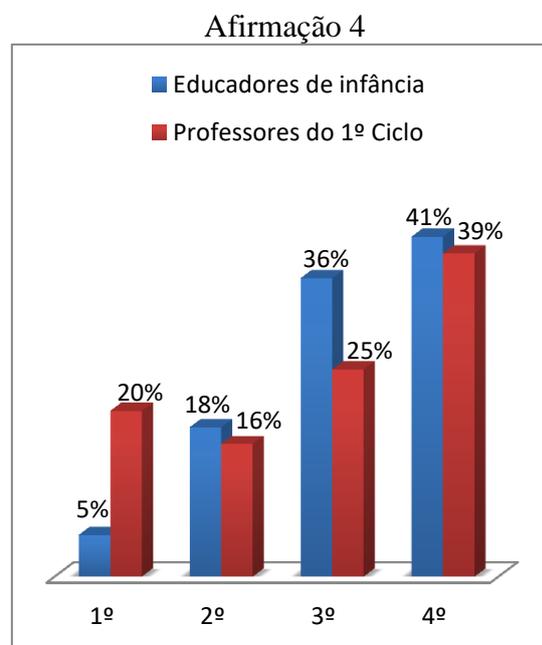


Gráfico 37- Grupo E - Os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva



Numa análise à organização por ordem de importância das *crenças* dos inquiridos, percecionamos que em primeiro lugar, os docentes (educadores e

professores) consideram que o *meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com NEE*, em segundo lugar classificaram que o *verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença*, em terceiro que *a falta de formação dos educadores/professores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva* e por último *os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva*.

Das quatro afirmações presentes neste grupo, apenas duas possuem clara distinção relativamente à posição pelos inquiridos. Na verdade, a afirmação *o meio educativo em uma grande influência na inclusão de crianças com NEE* apresenta-se como sendo a mais importante, relevando valores percentuais entre os 36% (educadores) e os 35% (professores), exibindo assim valores inferiores para as outras posições. Também, a afirmação *os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva*, pela diferenciação de valores, foi considerada a menos importante, pelos educadores e pelos professores. No entanto, deve-se aludir que as respostas dos professores apresentam nesta afirmação valores contraditórios, uma vez que o terceiro maior valor corresponde à primeira posição, ou seja, a mais importante. Quanto às afirmações *a falta de formação de professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva* e *o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença*, não é patente uma distinção clara, uma vez que existe muita dispersão percentual no que concerne a todas as posições. Estamos em crer que esta difícil perceção possa ter a ver com o facto de estar intimamente relacionada com a formação profissional dos inquiridos e na capacidade em avaliar a postura quanto à definição da inclusão sobre a diferença.

Grupo F –Comportamentos

Afirmação 1	É necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros.
Afirmação 2	O educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores.
Afirmação 3	O educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos.
Afirmação 4	O educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular.

Gráfico 38 - Grupo F- É necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros

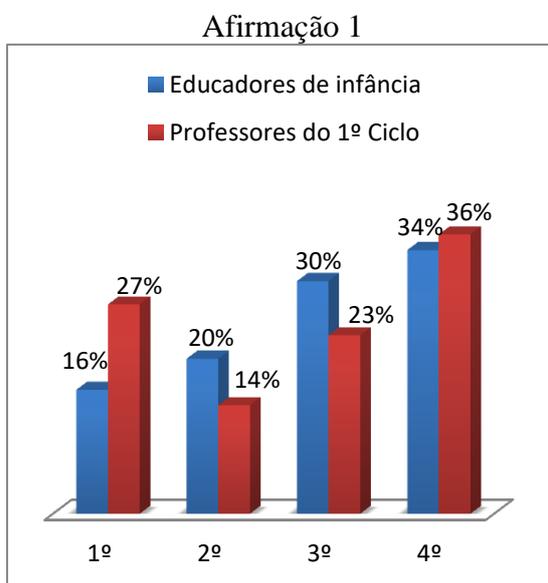


Gráfico 39 - Grupo F - O educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores

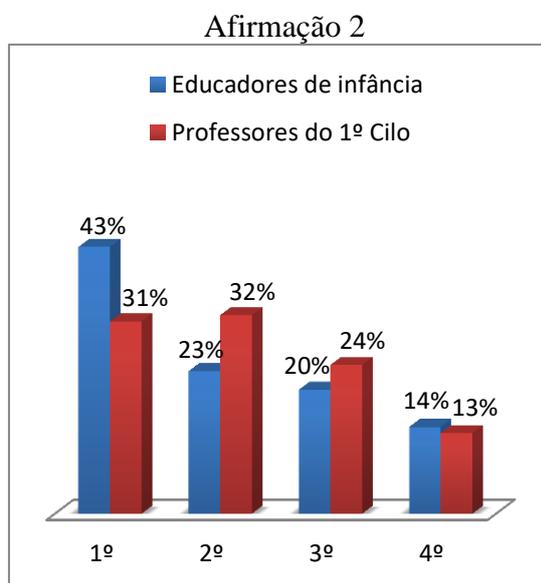


Gráfico 40- Grupo F- O educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos

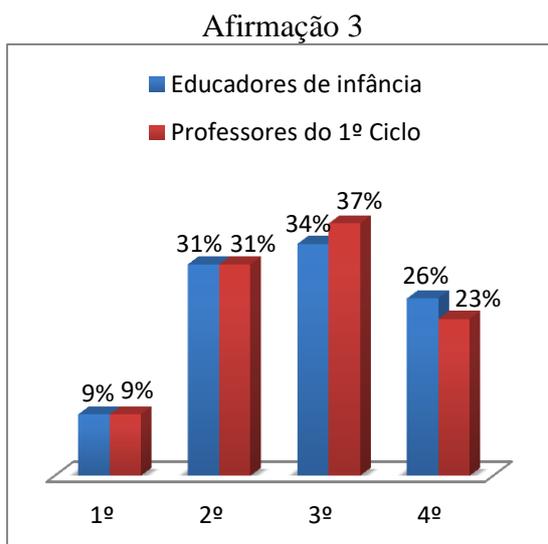
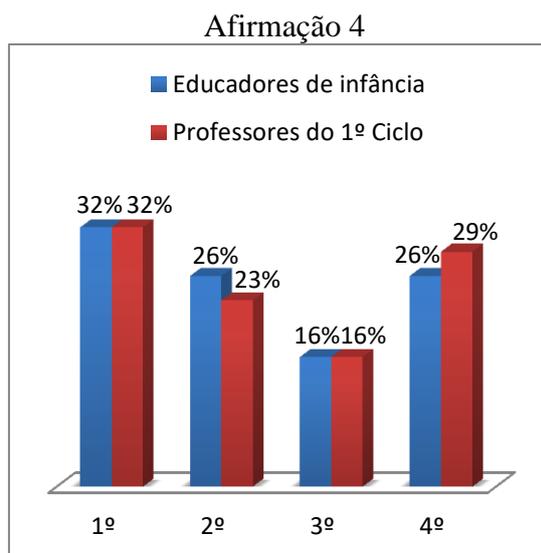


Gráfico 41 - Grupo F- O educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular



Na análise geral das quatro afirmações e do posicionamento que lhes é atribuído pelos docentes inquiridos, verificamos que como a mais valorizada o educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas

inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores, em segundo posicionamento verificamos *o educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular*, em terceiro *o é necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros* e com o último posicionamento *o educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos*.

Agora, numa análise individualizada e separa dos dois grupos docentes e educadores verificamos que, na afirmação *o educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores*, os educadores consideram ser a mais importante, sendo que os professores consideram ser a segunda a mais importante. Não obstante, é notória, por parte dos educadores e dos professores a não consideração desta afirmação como sendo das menos importantes, na medida em que a coluna do 3º e 4º lugar possui valores de percentagem muito reduzidos. Relativamente à afirmação *o educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos* e *o educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular.*, as opiniões são muito diversificadas. Na afirmação 3, a posição mais valorizada é a terceira. Não obstante, na posição da segunda mais importante, os valores estão muito próximos comparativamente à terceira. Na afirmação *o educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular*, os valores incidem sobre duas posições, que são opostos. Por um lado, 32% dos educadores e dos professores consideram ser a mais importante. Por outro lado, 26% dos educadores e 29% dos professores acreditam ser a menos importante. Entre 34% e 36% dos inquiridos consideram que a afirmação *é necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros* é a menos importante neste grupo, ocupando o 4º lugar. Estes valores podem induzir à dificuldade dos educadores e professores consciencializarem-se da importância que é ao atribuir reforços positivos às crianças/alunos, tentando estimar as suas tentativas e dificuldades. No entanto, a segunda maior percentagem dos professores encontra-se na coluna do 1º lugar e dos educadores ocupa o 3º lugar, existindo assim uma disparidade de posições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa visão global, a inclusão pressupõe que as próprias escolas sejam reestruturadas, tendo em conta mudanças significativas nos ambientais educacionais de todos os alunos. Os teóricos também atentam que as escolas devem nortear progressivamente a uma maior participação e inclusão dos alunos no seu currículo comum. Como tal, Rodrigues (2017) assegura que a escola deve findar com a noção de ensinar apenas com grupos homogêneos. Uma escola para ser considerada inclusiva deve valorizar a aprendizagem e contributo de cada aluno para que este atinja qualidade académica e socio cultural sem qualquer tipo de discriminação. Para tal acontecer, os professores necessitam de reconhecer a singularidade e diferença de cada aluno, tendo em conta as diferentes práticas educativas inclusivas elencadas ao longo deste relatório.

Após a análise dos dados, e embora tenhamos conseguido uma amostra significativa, não podemos generalizar os resultados e interpretações à população de docentes envolvidos. Contudo, permite-nos tecer uma perceção (talvez aproximada) de como se posicionam estes profissionais no que concerne à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no atual sistema de ensino.

Face ao descrito, e partindo da pergunta de partida, *Quais as perceções dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais?*, consideramos que toda a componente teórica e empírica deste relatório nos ajudou a compreender os conceitos e definições intrínsecas a esta temática. Esta componente auxiliou a parte metodológica, e forneceu informação pertinente e fundamental para a apresentação e análise dos dados. Respondendo à pergunta de partida e aos objetivos consignados, tendo em conta a análise decorrente do nosso instrumento, consideramos que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico apresentam, maioritariamente e na generalidade, perceções idênticas quanto à inclusão de crianças com NEE. Porém, as perceções contraditórias centram-se mais no grupo dos comportamentos, crenças, currículo e recursos. No que concerne ao grupo dos comportamentos este abarca maior diferença nas perceções destes docentes, pois, a nosso entender, implica uma autorreflexão por parte dos educadores e professores da sua vida profissional. Isto acarreta ainda a pouca consciencialização dos docentes perante a dificuldade na mudança em encarar a diferença e a inclusão de crianças/alunos com NEE.

Relativamente aos outros grupos, as diferenças estão relacionadas com afirmações que se prendem com situações que implicam necessariamente a atuação dos educadores e professores. A maioria das afirmações inerentes à atuação implícita dos docentes, acarreta diferentes perceções entre ambas as atividades profissionais. Todavia, é possível observar opiniões distintas na mesma atividade profissional, o que demonstra que as perceções não são semelhantes dentro da mesma. Aquando da análise dos resultados do inquérito deparamo-nos também com diferenças consideráveis sobre a necessidade de formação na área de educação especial. Estas estão relacionadas com o facto da maioria dos docentes terem afirmado que têm pouca ou nenhuma formação inicial para ensinar crianças/alunos com necessidades educativas especiais mas, todavia apresentam percentagens diminutas aquando da questão da necessidade de mais formação na área da educação especial. Foi possível também perceber que, na maioria (62%), os professores do 1º ciclo do ensino básico valoraram a sua classificação inicial para ensinar os alunos com NEE com o qualitativo “fraca” e “nula”, sendo que os educadores obtiveram uma totalidade de 52%. Outro aspeto facilmente percebido diz respeito à comparação entre a classificação qualitativa da formação inicial para ensinar alunos com NEE e a necessidade de formação na área de educação especial. Desta comparação, realçamos a dispersão dos valores percentuais uma vez que na classificação qualitativa da formação inicial, os docentes (educadores e professores) valoraram, na maioria, com a opção “fraca” e “nula”. Todavia, aquando da questão da necessidade de formação na área de educação especial, os valores da resposta “não” e “talvez” são elevados. Com efeito, uma vez que, maioritariamente, os docentes, indicaram a formação inicial para ensinar alunos com necessidades educativas especiais como “fraca” ou “nula”, na questão da necessidade de formação, a resposta “sim” deveria apresentar valores mais elevados.

Com a realização desta investigação e consequente elaboração do relatório final, foi possível compreender que têm de existir mudanças significativas na atuação dos educadores de infância e professores do 1º ciclo para que as crianças/alunos com NEE sejam efetivamente incluídas. Segundo Rodrigues (2017), são as escolas e particularmente, os professores que “precisam de quem caminhe ao seu lado para os ajudar a quebrar no pensamento e na prática estes mitos dos alunos não serem o que deles esperávamos, nomeadamente não serem “homogéneos”. Este autor assegura ainda que estamos num tempo no qual devemos olhar, de forma corajosa e arrojada para mudanças na área da educação.

Em suma, os docentes devem apostar na sua formação contínua, tendo em conta a evolução da sociedade e dos alunos perante a escola do século XXI. Segundo Formosinho, Machado & Mesquita (2015), a formação dos docentes incorpora a socialização do aluno com o professor e do educador com a criança, implicando assim a “produção de mudanças (...) na ação coletiva, e no modo de pensar essa ação. Implica, sobretudo, mudar o modo como as ações individuais se articulam entre si num quadro de interdependência entre os atores” (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 14 e 15). Os docentes devem também trabalhar em equipa, quer sejam docentes com a mesma atividade profissional ou com atividades profissionais diferentes.

Em modo de conclusão, acreditamos que este relatório possibilitou uma maior preparação para a inclusão de práticas educativas inclusivas nas crianças/alunos com necessidades educativas especiais, fornecendo maior motivação para ajudar a encarar diversos desafios que possam surgir no nosso futuro.

Como futuras profissionais de educação, acreditamos que a formação contínua é uma mais-valia, pois a sociedade e a educação está em constante evolução. Como tal, torna-se necessário aprender sempre mais, de forma a responder a todas as crianças e alunos que possam passar nas nossas salas. Esperamos que consigamos inovar e incluir todas as crianças e alunos nas nossas escolas.

“Seja a mudança que você quer ver no mundo ”

Dalai Lama

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Association, A. P. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaves, J. H., Coutinho, C., & Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, pp. 58-66.
- Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J., & Murad, F. (2010). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. d. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. *Coleção Educação Especial nº1*.

- Correia, L. d. (2003a). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. *Colecção Educação Especial nº13*.
- Correia, L. d. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J., & Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Cruz, M. R. (Enero-Abril de 2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, pp. 27-41.
- Decreto-Lei nº 281 de 6 de Outubro. Diário da República, nº193/09 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº4 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº319 de 23 de Agosto*. Lisboa: Diário da República nº193/91 - I Série A.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para os directores*. Estoril: Cercica.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Especial, A. E. (2003). *Princípios-chave para a educação especial : recomendações para responsáveis políticos* . Middelfart: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Especial, A. E. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Fernandes, A., Gomes, A., & Lima, M. (2016). *Educação Especial em Tese: 25 anos a formar professores*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, C., Bastos, A., & Campos, H. (2014). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial. Uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- Flores, M., Carvalho, M., & Silva, C. (2016). *Formação e aprendizagem profissional de professores*. Santo Tirso: Defacto Editores.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Sílabo.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, pp. 5-20.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 173-184.
- Instituto Nacional de Reabilitação. (23 de Abril de 2010). *Instituto Nacional de Reabilitação*. Obtido em 22 de Dezembro de 2015, de Web site Instituto Nacional de Reabilitação: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>
- Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais. (2014). *Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais*. Obtido em 13 de Janeiro de 2016, de Web site de Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais: <http://ipodine.pt/o-conceito-de-nee/>
- Kron, M., Serrano, A., & Afonso, J. (2013). *Crescendo Juntos: passo para a inclusão na educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- (s.d.). *Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986. Diário da República n.º237 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Universidade do Minho.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para os educadores*. Porto : Porto Editora.
- Odom, S. I. (2007). Alargando a roda. *Criança e Intervenção Precoce*.
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.

- Organização das Nações Unidas. (Agosto de 2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido em 22 de Dezembro de 2015, de Web site da Declaração Universal dos Direitos Humanos: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>
- Organização Mundial de Saúde & Direcção-Geral da Saúde. (2004). *Instituto Nacional de Reabilitação*. Obtido em 30 de Dezembro de 2015, de Web Site Direcção-Geral da Saúde: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E. (2009). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conteúdos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (9 de Junho de 2017). Público. *Público*.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas da Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, pp. 105-159.

- Sandall, S., & Schwartz, I. (2003). Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar. *Criança e Intervenção Precoce*.
- Santos, M. (2013). *O movimento da integração*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial. *Saber (e) Educar*, pp. 31-50.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 135-153.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 119-134.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 307-347.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A., Bolonheis, R., & Rosa, A. (2005). Inclusão escolar: Visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, pp. 105-115.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, M. d. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas - contributos de um construto para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 229-236). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria.

ANEXOS

Anexo 1

Pergunta de Partida:	Quais as percepções dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a <u>inclusão de crianças com necessidades educativas especiais</u> ?
Para: (clarificar objetivos)	2- Identificar as percepções do educador(a) e do professor(a) sobre práticas educativas inclusivas a) Clarificar o processo de inclusão em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico através das percepções dos profissionais envolvidos b) Comparar as percepções dos educadores(as) e dos professores(as) na continuidade de práticas educativas inclusivas.
Respondendo a:	Percepção de práticas educativas inclusivas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico
Como: (fases)	1- Enquadramento teórico 2- Descrição da problemática e definição metodológica 3- Definição e construção dos instrumentos produtores de dados 4- Análise e tratamento de dados 5- Organização das conclusões
Contextos Espaciotemporais	Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico Ano letivo 2015/2016 e 2016/2017
Foco de atenção:	Práticas educativas inclusivas
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	Princípios da inclusão e escola inclusiva Legislação: Decreto-Lei nº3/2008, Decreto-Lei nº281/2009, Lei de Bases do Sistema Educativo, Papel do educador e do professor Percepção dos educadores e professores sobre as realidades das práticas educativas inclusivas nos contextos de educação pré-escolar e 1º CEB. Perfil de Desempenho do Educador de Infância Perfil de Desempenho do Professor do 1º Ciclo

Adaptado de Torres González (2003).

Inquérito por questionário

Senhor(a) Educador(a) /Professor(a),

O presente inquérito destina-se ao desenvolvimento de um estudo integrado no relatório de investigação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo *identificar as perceções dos educadores de infância e professores do 1º CEB, sobre as suas práticas inclusivas nos contextos de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.*

Solicita-se a sua colaboração, a qual se concretiza com as respostas que se seguem, garantindo a máxima confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em questão.

Obrigada pela ajuda e disponibilidade,

Joana Silva

Parte I: Dados Pessoais e Profissionais

1- Idade

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50 ou + anos

2- Sexo

- Feminino
- Masculino

3- Anos de serviço:

- Menos de 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 e 19 anos
- Entre 20 e 29 anos

- Entre 30 a 39 anos
 Mais de 40 anos

4- Habilitação profissional:

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Pós-Graduação
 Doutorado

4.1. Se respondeu outra, indique qual.

5- Indique a sua atividade profissional:

- Educador(a)
 Professor(a) do 1º Ciclo do Ensino Básico

6- Na sua prática profissional teve/tem alguma criança com Necessidades Educativas Especiais?

- Sim
 Não

7- Se respondeu que sim, indique qual/quais as patologias/problemáticas associadas à(s) necessidade(s) educativa(s) especial/especiais dessa(s) crianças.

8- Considera que está preparado(a) profissionalmente, para responder às crianças com NEE?

- Sim
 Não
 Talvez

9- A formação que teve no âmbito das NEE foi ao nível da:

- Formação inicial
- Formação contínua
- Formação especializada em educação especial
- Outra. Qual ? _____

10- A formação que teve incluiu conhecimentos nas áreas de: (assinale com X todas as que tiver efetuado)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Noções de educação especial | <input type="checkbox"/> Deficiência visual |
| <input type="checkbox"/> Adaptações curriculares | <input type="checkbox"/> Deficiência motora |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva |
| <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual | <input type="checkbox"/> Escola inclusiva |
| <input type="checkbox"/> Outra. Qual ? _____ | |

11- Como classificaria a sua formação inicial para ensinar os alunos com NEE?

- Muito boa
- Boa
- Suficiente
- Fraca
- Nula

12- Considera precisar de formação na área de Educação Especial, mais concretamente sobre o paradigma da Práticas Educativas Inclusivas?

- Sim
- Não
- Talvez

13- Procura, por iniciativa própria, novas formações no âmbito da Educação Especial?

- Sim
- Não

14- Conhece os normativos legais que regulamentam a Educação Especial?

Sim

Não

Talvez

Parte II: Adequações Metodológicas às Práticas Educativas Inclusivas

Em cada grupo selecione, por ordem de preferência, as afirmações que considere serem as mais importantes e fundamentais às práticas educativas inclusivas.

Grupo A – Práticas Educativas Inclusivas

1. Favorecer a relação escola-família.	
2. Assegurar que todas as crianças/alunos, têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem.	
3. Apoiar todas as crianças / alunos consoante as suas necessidades.	
4. Possibilitar atividades em que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança.	

Grupo B – Recursos

1. Diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.	
2. Adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.	
3. Utilizar equipamento especial ou adaptado, (como máquina de braille por exemplo) para que a criança/alunos participe de forma ativa.	
4. Proporcionar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala.	

Grupo C – Contextos

1. Adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos.	
2. Organizar o espaço da sala facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos.	
3. Promover atividades dentro e fora da sala que permitam o uso de diferentes tipos de	

materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno.	
4. Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula.	

Grupo D – Currículo

1. Considerar as diferentes capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo.	
2. Valorizar os diferentes tipos de avaliação.	
3. Na execução curricular, simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples.	
4. Assegurar, na execução do currículo, um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos.	

Grupo E - Crenças

1. O meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.	
2. A falta de formação dos professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva.	
3. O verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença.	
4. Os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva.	

Grupo F - Comportamentos

1. É necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros.	
2. O educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores.	
3. O educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos.	
4. O educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular.	

Anexo 3

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Processo de validação do questionário por especialistas

Dr. / Dra.

O presente documento destina-se ao processo de validação do questionário, que está inserido no desenvolvimento de um estudo integrado na Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino básico, tendo como objetivo *identificar as percepções do educador (a) e do professor (a) sobre práticas educativas inclusivas, clarificar o processo de inclusão em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico através das percepções dos profissionais envolvidos e comparar as percepções dos educadores (as) e dos professores (as) na continuidade de práticas educativas inclusivas.*

Por favor, valere este questionário no que diz respeito ao *conteúdo* e *redação* de cada item, considerando se *a informação é adequada* e *a redação correta*, com um máximo de 10 e um mínimo de 0, além da sua opinião ou sugestão, se considerar oportuno (muito adequado 10, nada adequado 0).

Questionário – Parte II

Selecione, em cada Grupo e por ordem de preferência, três afirmações, que considere serem as mais importantes e fundamentais.

Práticas Educativas Inclusivas	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Favorecer a relação escola-família.		
B. Assegurar que todas as crianças/alunos, têm acesso aos meios adequados para a sua aprendizagem.		
C. Apoiar todas as crianças / alunos consoante as suas necessidades.		
D. Acreditar que as crianças/alunos aprendem mais e melhor com os seus pares, do que apenas na relação professor-aluno/educador-criança.		
Sugestões:		

Recursos	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Diversificar os recursos materiais com crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.		
B. Adaptar os materiais, tendo em conta as características das crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais.		
C. Utilizar equipamento especial ou adaptado, (como máquina de braille por exemplo) para que a criança/alunos participe de forma ativa.		
D. Procurar que os materiais sejam funcionais e estejam ao acesso de qualquer criança/aluno na sala.		
Sugestões:		

Contextos	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Adaptar a sala tendo em conta a inclusão de todas as crianças/alunos.		
B. Organizar o espaço da sala facilitando a autonomia e mobilidade das crianças/alunos.		
C. Promover atividades dentro e fora da sala que permitam o uso de diferentes tipos de materiais considerando a capacidade e interesse de cada criança/aluno.		
D. Criar condições adequadas de luminosidade, sonorização e acesso em sala de aula.		
Sugestões:		

Currículo	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Considerar as diferentes capacidades, estilos e interesses das crianças/alunos na construção do currículo.		
B. Valorizar os diferentes tipos de avaliação.		
C. Na execução curricular, simplificar a atividade/tarefa complexa, em passos mais simples.		
D. Assegurar, na execução do currículo, um ensino especializado e individualizado às crianças/alunos.		
Sugestões:		

Crenças	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. O meio educativo tem uma grande influência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.		
B. A falta de formação dos professores/educadores pode ser um obstáculo para não existir uma prática/educação inclusiva.		
C. O verdadeiro obstáculo à inclusão está na forma de pensar na e sobre a diferença.		
D. Os espaços inadequados traduzem-se em obstáculos a uma prática pedagógica mais inclusiva.		
Sugestões:		

Comportamentos	A redação deste item é inteligível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. É necessário desafiar os alunos, encorajando-os e ainda valorizar as tentativas e os erros.		
B. O educador/professor tem um papel importante na promoção de práticas educativas inclusivas através da criação de ambientes educativos enriquecedores.		
C. O educador/professor deve ver as diferenças como aprendizagens e criar condições que incentivam a aceitar riscos.		
D. O educador/professor deve trabalhar em conjunto com os profissionais de educação especial na planificação e avaliação curricular.		
Sugestões:		

Valoração global do questionário:

	Aspetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valore de 1 a 10 os seguintes aspetos (marque com um "X" a pontuação que corresponde)	Idoneidade e importância dos diferentes blocos propostos.										
	Clareza geral da linguagem utilizada.										
	Extensão do questionário.										
	Facilidade na resposta.										
	Apresentação geral do questionário.										
Sugestões:											

Obrigada pela sua colaboração!