



**Universidade Católica Portuguesa**

**Centro Regional das Beiras - Viseu**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Especialização em Educação Especial**

**Uma Escola Para Todos**

Percepções/Expectativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial

**Orientadores:**

**Prof. Doutor - António Rafael Amaro**

**Mestre - Maria Carolina Pereira Marques**

**Mestranda:**

**Maria Fernanda Faria**

**Viseu, Agosto-2011**

## Dedicatória

A todos aqueles que foram meus professores,  
ao meu marido e  
à minha filha Camila

## Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que de alguma maneira tornaram possível a realização do presente trabalho, em especial:

Aos meus orientadores, Mestre Maria Carolina Pereira Marques e Professor Doutor António Rafael Amaro, pela sua disponibilidade, orientação, pelo seu espírito de ajuda e apoio, pelas palavras de estímulo, incentivo e confiança que sempre proferiram ao longo deste trabalho.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, em particular à Professora Doutora Célia Ribeiro pela atenção, colaboração e disponibilidade prestada.

A todos os colegas do curso e pessoas amigas pela ajuda, incentivo e apoio.

Ao meu marido pela compreensão, colaboração, disponibilidade e suporte emocional.

À minha filha Camila, para quem estive menos disponível durante o processo de elaboração desta dissertação.

A todos, o meu profundo agradecimento.

## Resumo

Esta investigação identifica as percepções e as expectativas que os Professores do Ensino Regular têm face ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelos Professores de Educação Especial.

Procedemos a uma revisão bibliográfica envolvendo a temática da Educação Inclusiva, das percepções e das expectativas dos professores e o papel que estas desempenham no atendimento das crianças em geral e das crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em particular.

Em termos de metodologia, utilizámos a técnica do questionário, tendo este sido aplicado aos Professores do Ensino regular do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, do Concelho de Ponte de Sor

Definimos as variáveis independentes (idade, sexo, experiência docente e habilitações académicas) e as variáveis dependentes (*percepções* relativas ao *perfil* e ao *trabalho* do Professor de Educação Especial e, *expectativas* relativas ao *perfil* e ao *trabalho* desenvolvido pelo Professor de Educação Especial).

Contrariamente ao senso comum no que diz respeito às percepções e expectativas do professor do ensino regular no que diz respeito ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, verificámos que os professores inquiridos têm percepções e expectativas elevadas relativamente ao trabalho e perfil, deste profissional.

Verificámos percepções mais favoráveis relativas ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial nos grupos de inquiridos do sexo masculino, com idade situada entre os 26 e 30 anos, experiência profissional entre os 6 e 15 anos e menores habilitações académicas (Bacharelato).

Verificamos também, que à medida que aumenta a idade, a experiência profissional e as habilitações académicas dos inquiridos, diminuem as percepções e expectativas relativamente ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Percepções dos professores do Ensino Regular, Expectativas dos professores do Ensino Regular, professores do Ensino Regular, professores de Educação Especial

## SUMMARY

This research identifies the perceptions and expectations that the regular teachers have in what concerns the profile and the work developed by the Special Education Teachers.

We conducted a bibliographic review involving the theme of Inclusive Education, perceptions and expectations of teachers and the role they play in the education of children in general and children with special needs in particular.

In terms of methodology, we used the technique of the questionnaire; the latter was applied to regular teachers of the 2nd and 3rd Cycle of Junior School and Secondary School, in the council of Ponte de Sor.

We defined the independent variables (age, sex, teaching experience and academic qualifications) and the dependent variables (perceptions regarding the profile and the work of Special Education Teacher, and expectations regarding the profile and the work developed by the Special Education Teacher).

Contrarily to common sense in what concerns the perceptions and expectations of regular education teachers regarding the profile and work of the Special Education teacher, we found that the teachers surveyed have high expectations and representations in relation to the work and profile of these professionals.

We found out that the male inquired considered perceptions a priority taking into account the profile and work to be developed by Special Education teachers, while the female inquired value expectations more relatively to the profile and work of the Special Education teacher.

We also verified that as the age, professional experience and academic qualifications of the inquired increase, the perceptions and expectations about the profile and work of the Special Education teacher decrease.

**Key-words:** Inclusive Education, Perceptions of Regular teachers, Expectations of Regular teachers, Regular teachers and Special Education teachers.

## ABREVIATURAS

- AE- Apoios Educativos
- CNE - Conferencia Nacional de Educação
- CSIE- Center for studies on Inclusive Education
- DEB - Departamento de Educação Básica
- ECAE Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
- EE- Educação Especial
- EEE - Equipa(s) de Educação Especial
- EI - Educação Inclusiva
- EPT - Escola Para Todos
- IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- ONG- Organizações não Governamentais
- PAE- Professor de Apoio Educativo
- PEE - Professor(es) de Educação Especial
- PEE- Projecto Educativo de Escola
- PER - Professor(es) do Ensino Regular
- PL- Public Law
- RC - Representações Colectivas
- RS - Representações Sociais
- TRS - Teoria das Representações Sociais
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
<b>1. Conceito de educação e o Papel da Escola</b> .....	18
1.1. A Escola Inclusiva .....	18
1.2. Educação Inclusiva e Educação Especial.....	24
1.3. Obstáculos à Educação Inclusiva.....	31
1.4. Vantagens da Educação Inclusiva.....	33
<b>2. Papel dos professores para uma educação inclusiva</b> .....	35
2.1. Funções do Docente de Educação Especial .....	43
2.2. Papel dos professores do Ensino Regular.....	48
2.3. Formação dos Docentes numa Perspectiva de Educação Inclusiva.....	50
2.4. Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	54
<b>3. Representações sociais</b> .....	56
3.1. Representações Sociais no Campo Educativo.....	63
3.2. Expectativas dos professores do Ensino Regular e Educação Especial.....	66
<b>CAPÍTULO II – METOLOGIA E PROCEDIMENTOS</b> .....	70
<b>1. A PROBLEMÁTICA</b> .....	71
1.1. Questões de partida .....	74
1.2. Objectivos do estudo .....	74
1.3. Hipóteses.....	75
<b>2. O UNIVERSO DA POPULAÇÃO</b> .....	77
2.1. População e Amostra.....	77
2.2. Caracterização da Amostra.....	78
2.2.1. idade.....	79

1.2.2. Sexo.....	80
1.2.3.Experiencia Docente.....	80
1.2.4. Habilitações Académicas.....	81
<b>3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>82</b>
3.1. Instrumento de Investigação.....	82
<b>4. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DE DADOS.....</b>	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>85</b>
1.1.Categorias e Dimensões.....	86
1.2.Parte II- Percepções relativas ao Professor de Educação Especial.....	88
1.3.Parte III- Expectativas relativas ao Professor de Educação Especial.....	90
2.Comparação Percepções VS Expectativas.....	91
2.1.Percepções do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	94
2.2.Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	98
2.3.Percepções do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo ao sexo dos inquiridos.....	100
2.4.Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo ao sexo dos inquiridos.....	103
2.5.Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo à experiencia dos inquiridos.....	106
2.6.Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo às habilitações académicas dos inquiridos.....	110
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>121</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>



## ÍNDICES DE FIGURAS

Fig. I- Processo ciclo das expectativas do professor.....	67
---	----

## INDICES DE QUADROS

Quadro I. 1 – Características fundamentais da escola tradicional, da escola integrativa e da escola Inclusiva.....	25
Quadro II – Modelos Tradicionais e Modelos de Educação Inclusiva.....	28

## INDICES DE GRÁFICOS

Gráfico I. 1. Distribuição dos professores do ensino regular por escalões etários.....	79
Gráfico I.2. Distribuição dos professores do ensino regular por sexo .....	80
Gráfico I.3. Distribuição dos professores do ensino regular pela sua experiência docente.....	80
Gráfico I.4. Distribuição dos professores do ensino regular pelas suas habilitações académicas.....	81
Gráfico II.1- Percepções relativas ao Professor de Educação Especial.....	88
Gráfico II.2- Expectativas relativas ao Professor de Educação Especial .....	90
Gráfico II.3. Comparação entre percepções e expectativas.....	92
Gráfico III.1. Categorias e dimensões, idade dos inquiridos.....	95
Gráfico III.2. Análise por item das percepções em relação ao perfil do professor de Educação Especial relativo à idade dos inquiridos.....	96
Gráfico III.3. Percepções em relação ao trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos relativamente ao perfil do professor de Educação especial, relativo à idade dos inquiridos.....	97
Gráfico III.4. Análise por item das expectativas relativamente ao perfil do professor de Educação especial, relativo à idade dos inquiridos.....	99
Gráfico III.5. Análise por item das expectativas relativamente ao trabalho do professor de Educação especial, relativo à idade dos inquiridos.....	100

Gráfico IV.1. Categorias e Dimensões, idade dos inquiridos.....	101
Gráficos IV.2. Análise por item das percepções em relação ao perfil do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	102
Gráfico IV.3. Percepções em relação ao trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	103
Gráfico IV.4. Análise por item das expectativas relativamente ao perfil do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	105
Gráfico IV.5. Análise por item das expectativas relativamente ao trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.....	106
Gráfico V. 1. Categorias e Dimensões, sexo dos inquiridos.....	107
Gráfico. V.2. Análise por item das percepções em relação ao perfil do professor de Educação Especial relativamente ao sexo dos inquiridos.....	108
Gráfico V.3. Análise por item das percepções em relação ao trabalho do professor de Educação Especial relativamente ao sexo dos inquiridos.....	109
Gráfico V.4. Análise por item das expectativas do perfil do professor de Educação Especial relativo ao sexo dos inquiridos.....	109
Gráfico V.5. Análise por item das expectativas ao trabalho do professor de Educação Especial relativo à experiência dos inquiridos.....	110
Gráfico VI.1. Categorias e Dimensões, habilitações académicas.....	111
Gráfico VI.2. Análise por item das Percepções do perfil do professor de educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.....	112
Gráfico VI.3. Análise por item das percepções do trabalho do professor de Educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.....	113
Gráfico VI.4. Análise por item das Expectativas do perfil do professor de educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.....	114
Gráfico VI.5. Análise por item das Expectativas do trabalho do professor de Educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.....	115

## Introdução

Antes de nos decidirmos candidatar ao Curso de Mestrado, já há muito tempo que existia uma forte motivação para realizarmos uma investigação relacionada com a Educação Inclusiva. Para além de possuímos uma Especialização nesta área, possuímos também alguma experiência que foi adquirida ao longo dos três anos em que trabalhamos com crianças e jovens com N.E.E.

Apesar de neste momento desempenharmos funções no ensino regular, sabendo nós que a ESCOLA de hoje é cada vez mais exigente e aberta a todas as realidades, a importância de continuarmos a formação nesta área torna-se fundamental para podermos aperfeiçoar e adquirir respostas cada vez mais adequadas às necessidades de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que fazem parte das turmas do ensino regular.

Quando há onze anos atrás demos apoio a crianças com N.E.E., verificamos que existia alguma resistência por parte dos colegas do ensino regular relativamente ao trabalho de cooperação que se estabelece entre estes dois profissionais. A verificação desta resistência veio despertar em nós a curiosidade em percebermos qual o caminho que a escola de hoje tem percorrido na inclusão das crianças com N.E.E., no ensino regular.

A escolha do tema da nossa dissertação, tem assim a ver com a problemática da Educação Inclusiva quer ao nível das percepções quer ao nível das expectativas que os Professores do Ensino Regular (PER) têm, face ao trabalho e perfil dos Professores de Educação Especial (PEE).

De acordo com vários autores (Costa, 1999a, 2006; Sanches, 1995, 1996; Niza, 1996; Morgado, 2003a), foi com a publicação do Relatório Warnock (1978), no Reino Unido, que se introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Neste relatório, a “Educação Especial” surge como o conjunto dos processos utilizados para responder às Necessidades Educativas Especiais de cada criança (Warnock, 1978), o que permitiu uma visão menos estigmatizante dos problemas dos alunos ao assumir que qualquer criança poderá revelar dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar, precisando por isso, de uma intervenção adequada.

Foi graças a este relatório que se deu a passagem de um modelo clínico (apoiado em critérios médicos e baseado na categorização/catalogação das pessoas com deficiências), fundamentalmente remediativo (Morgado, 2003a), para um modelo de escola integrada, baseada em critérios educativos e mais tarde, para um modelo inclusivo.

Foi após a realização da Conferência Mundial de Salamanca (1994), que a educação inclusiva se preconizou (Sanches, 1996; Baptista, 1999; Rodrigues, 2001; Morgado, 2003a, 2003b), baseada no diagnóstico pedagógico educativo (Sanches, 1995), onde são reconhecidas as diferenças individuais a todas as crianças e jovens e se faz a educação dos alunos no ensino regular, com qualquer “necessidade educativa especial”, tendo como referência o currículo escolar.

O termo Necessidades Educativas Específicas (NEE), apareceu na Legislação portuguesa, no final dos anos 80, na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, onde se lê como objectivo do ensino básico: “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”.

Com a publicação, em Portugal, do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, apareceram os termos Necessidades Educativas Específicas e Necessidades Educativas Especiais, lendo-se, no ponto dois do Artigo 2.º do mesmo Decreto - Lei: “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.

No mesmo Decreto - Lei, no ponto dois do Artigo 18.º, referente a cedência de livros e material escolar, determina que, “aos alunos com necessidades educativas especiais são atribuídas as ajudas técnicas, os livros e o material escolar adequados, de acordo com a avaliação dos serviços competentes”.

Em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram produzidas e aprovadas as primeiras orientações de “Educação para Todos”

Com a publicação da Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, é determinado o direito à educação de todos os indivíduos e proclamado que, “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.

A actualização da legislação portuguesa quanto à integração de alunos com deficiência no ensino regular foi realizada através da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, determinando que, “a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas do regime educativo especial só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos”, desaparecendo assim o termo Necessidades Educativas Específicas.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade” foram adoptadas a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais” e o “Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais” com directrizes de acção, a nível nacional, regional e internacional, relativas às novas concepções quanto à organização e política educativa, aos factores escolares, à gestão escolar, ao recrutamento e formação do pessoal docente, aos serviços externos de apoio, às áreas prioritárias e às perspectivas comunitárias sobre a educação de crianças, jovens e adultos considerados com Necessidades Educativas Especiais.

A Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade” teve repercussões à escala mundial,” as quais foram moldadas pelas características económicas, sociais e culturais das diferentes regiões onde a sua influência se fez sentir” (Costa, 2006, p. 13) e o princípio da inclusão foi definitivamente assumido.

A Educação Inclusiva, “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 77).

Nas estruturas educativas inclusivas, todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, quer eles sejam professores, técnicos, auxiliares, órgãos de gestão e os próprios alunos, todos trabalham de forma cooperada na tarefa de ensinar e aprender, proporcionando a cada aluno apropriadas experiências de aprendizagem, visto que valorizam, aceitam e respeitam cada elemento da sua comunidade educativa (Morgado, 2003a).

É com base nestes princípios orientadores que surge o conceito de Educação Inclusiva, onde se processa uma Educação para Todos, como Escola para Todos (crianças

consideradas com e sem necessidades educativas especiais), como um direito humano, onde todas as crianças têm o direito a frequentar o ensino regular e se desenvolve uma pedagogia diferenciada com o objectivo do desenvolvimento global dos alunos “normais” e “diferentes” (Rodrigues, 2006).

Espera-se que a Educação para Todos cumpra os princípios de igualdade e respeito pelos direitos individuais, porém, segundo (Hegarty, 2006) o objectivo da universalidade da educação básica para todos, até 2015, não será totalmente alcançado porque, a nível mundial, muitas crianças não conseguirão receber a educação básica declarada como um direito humano universal, em 1948.

Compete à escola inclusiva ajudar e educar todos os jovens com sucesso, incluindo aqueles que apresentem incapacidades graves, através de uma pedagogia diferenciada, apoiando-os para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa quando adultos, que além de ser benéfica para todos os alunos é também para a sociedade em geral, permitindo reduzir o insucesso, o abandono escolar, a exclusão escolar e social de forma significativa e ainda tornar os jovens activos economicamente,” proporcionando-lhes as competências necessárias na vida diária e oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta” (UNESCO, 1994, p. 35).

Muito se tem caminhado no sentido da escola inclusiva, mas muito ainda há a fazer, nomeadamente a necessidade de proceder a ajustamentos no desenho e na gestão curriculares e a alterações no desenvolvimento profissional dos professores, ao nível dos valores, atitudes, competências, práticas pedagógicas e na liderança efectiva para que se modifique a cultura e a organização da escola (Morgado, 2004). Porém, o mais importante de tudo é termos vontade de mudar e transformar a escola (Marchesi, 2001; Morgado, 2003a, 2004). Para que a escola inclusiva seja uma realidade, é fundamental uma mudança que favoreça a cooperação entre professores, a flexibilização organizacional e a procura de soluções que respondam adequadamente aos problemas dos alunos, optimizando as suas oportunidades de aprendizagem comum (UNESCO, 1994), adequado aos interesses e às motivações de todos os alunos bem como às diferentes necessidades educativas desses alunos e ao contexto social onde se encontram inseridos (Marchesi, 2001; Morgado, 2003a, 2004).

Neste âmbito, para que existam salas de aula inclusivas nas escolas de ensino regular, os grupos/turmas devem ser constituídos com um número restrito de alunos para facilitar a sua inclusão e o trabalho nos projectos de sala de aula, permitindo ao mesmo tempo reforçar a motivação dos alunos, possibilitar uma maior colaboração/interacção e espírito de entreajuda e subdividir a turma em grupos de aprendizagem (grande grupo, grupo de projecto e grupo de nível) e de trabalho (trabalho em pares) mais pequenos (Rodrigues, 2006).

É fundamental também que os professores, ao fazerem a caracterização de cada aluno e da turma, em geral, se apercebam das várias competências, dos saberes, das necessidades, dos interesses e das expectativas dos alunos com que trabalham (Sanches, 2001). Assim, os professores ao terem a percepção das capacidades e competências dos alunos, criam estratégias para que cada um deles caminhe com segurança entre a Zona de Desenvolvimento Actual (o conjunto de competências/saberes que cada aluno domina num dado momento) e a Zona Proximal de Desenvolvimento (proposta de novas aprendizagens) (Vygotsky, 1962, 1979), tendo em consideração que os ritmos de trabalho dos alunos são diferentes e que estes alunos não resolvem as tarefas nem as terminam todas no mesmo tempo (Sanches, 2001; Morgado, 2003a, 2004).

Segundo Correia (2003), para a construção de escolas inclusivas, é necessário que haja um sentido de comunidade, de responsabilidade e de liderança, ambientes de aprendizagens flexíveis com estratégias diversificadas de aprendizagem, padrões de qualidade elevados, uma mudança de papéis por parte dos profissionais de educação ao nível da colaboração, da cooperação e do desenvolvimento profissional pois as escolas inclusivas partilham o sucesso de todos os seus alunos, sem excepção.

É assim, neste sentido, muito importante o trabalho de parceria que é desenvolvido entre os professores do Ensino Regular e os de Educação Especial, para que a Escola Inclusiva seja efectivamente uma Escola de e para Todos.

Foi também sem dúvida, a consciência da importância deste trabalho de parceria entre professor do ensino regular e de educação especial, que reforçou a ideia do desenvolvimento do estudo aqui apresentado para sabermos quais as percepções e as expectativas que os professores do ensino regular têm relativamente, ao perfil e trabalho desenvolvido pelos seus colegas de Educação Especial.

Este trabalho, encontra-se dividido em três capítulos, que por sua vez se subdividem em vários pontos e sub – pontos.

O Capítulo I, é denominado por “Abordagem Teórico/Conceptual da Educação Inclusiva”. No seu ponto 1, falamos sobre a importância da educação na formação integral do indivíduo e do seu papel social, ao mesmo tempo que comparamos os dois modelos de escola, a tradicional e a escola Inclusiva.

No ponto 2, fazemos uma abordagem às várias etapas de desenvolvimento da carreira dos professores, analisamos alguns dos papéis dos Professores do Ensino Regular e dos Professores de Educação Especial e tentamos ainda perceber, como a formação dos professores pode influenciar o sucesso da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, sendo que os sistemas de relações e de interações entre pessoas serão tanto mais positivas e facilitadoras, quanto maior for a qualificação, o empenho e desempenho dos Professores do Ensino Regular e de Educação Especial.

No ponto 3, abordamos a questão das representações sociais, a forma como cada indivíduo constrói, a partir da ciência e do conhecimento já existente o seu senso comum, uma vez que as representações são factores produtores da realidade, são produzidas colectivamente e partilhadas por grupos de indivíduos, repercutem-se na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta e permitem antecipar os comportamentos dos outros. Abordamos ainda a questão das expectativas dos professores do Ensino Regular e dos professores de Educação Especial, relativamente às crianças com NEE verificando que expectativas elevadas dos professores face aos alunos, assumem uma forte relevância na auto - estima, no auto-conceito académico e nos seus resultados escolares.

O Capítulo II, é intitulado de “Metodologia e procedimentos”.

No ponto 1, apresentamos a problemática em estudo, as questões de partida e os objectivos do estudo. No ponto 2, apresentamos a população, no ponto 3, caracterizamos a amostra, no ponto 4, apresentamos o instrumento que foi utilizado nesta investigação e por fim no ponto 5, apresentamos os procedimentos.

O Capítulo III, é intitulado de “Apresentação, análise e discussão dos resultados”. Neste capítulo fazemos a apresentação, a análise e a discussão dos dados recolhidos nos questionários.



Por último, apresentamos as conclusões deste estudo tendo em conta todo o processo que foi desenvolvido ao longo desta investigação, nomeadamente a nível dos conceitos apresentados, das questões de partida, dos objectivos do estudo, da análise e discussão dos dados apresentados.

# **CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Conceito de Educação e Papel da Escola

Definir educação nas suas funções e implicações sociais é tarefa praticamente impossível especialmente se pretendermos que ela seja aceite pelas diferentes ideologias políticas que orientam as colectividades.

De uma forma esquemática, a educação pode ser definida como um conjunto de processos que formam os homens, preparando-os para exercer a sua actividade na sociedade. Durkheim (2001) concebia a educação “como a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social” (p.52).

Poderíamos apresentar um sem número de definições de educação, o que naturalmente não cabe no âmbito deste trabalho, mas mesmo que elas fossem dadas, era impossível esgotar todas as definições, já que, como afirma Lorenzo Luzuriaga (1958), “cada povo, cada época e cada geração tem a sua própria concepção educativa”. De uma forma ou de outra, parece todavia que a educação é sempre um fenómeno do Homem, que tem como objectivo a sua inserção na sociedade e da qual é sempre co-responsável à medida das suas capacidades de intervenção.

Nas sociedades contemporâneas, em que as funções educativas são executadas essencialmente por instâncias especializadas, a escola enquanto instituição educativa formal ocupa uma posição central, cumprindo assim duas grandes funções: transmissão do legado cultural de geração em geração; participação ao lado da família no processo de socialização; orientação e promoção dos cidadãos para posições sociais de acordo com as suas capacidades e rendimento de trabalho. Serve para ensinar conteúdos e habilidades necessárias à participação do indivíduo na sociedade; levar o aluno a compreender a sua própria realidade; situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação.

Como Instituição Nacional deve ter como grande objectivo a capacidade de proporcionar a todos os indivíduos os meios necessários para desenvolver toda a extensão dos talentos que receberam da natureza, e, dessa maneira, estabelecer entre todos os cidadãos uma equidade tornando real a igualdade política reconhecida pela lei. Assim, como refere Casanova

(1990) a escola deve organizar-se: “(...) de modo que nela tenham lugar toda a variedade de membros da sociedade em que vivemos”. Ensinando os alunos a conviver e trabalhar juntos, e respeitarem-se as compreender as suas diferenças; isto é, criar nelas atitudes que permitam um posterior desenvolvimento adequado, uma sociedade para todos, o equilíbrio pessoal necessário..., enfim, a possibilidade de uma vida plena, individual e social, para o homem”. Casanova (pag.15)

## **1.1. A Escola Inclusiva.**

A existência em todos os tempos de seres humanos com deficiência, é testemunhada por inúmeros documentos que nos relatam a sua situação e os comportamentos manifestados para com eles, pelos seus companheiros de raça e civilização.

A lei do mais forte, sempre imperou nos agrupamentos sociais primitivos, onde naturalmente a força física era de extrema importância para garantir a subsistência, primeira necessidade do grupo.

Com o evoluir das sociedades, as diferenças passam a ser aceites sem marginalização e a escola passa a ter um papel preponderante na modificação desses comportamentos.

A UNESCO, enquanto Agência das Nações Unidas, tem sido particularmente responsável pelo desenvolvimento de conceitos relativos ao sector educativo (Sanches, 2005), Integração Escolar, Inclusão, movimento da Escola Inclusiva e, posteriormente da Educação Inclusiva.

Nos últimos anos, tem havido muitos autores (Correia, 2001, 2003; Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Morgado, 2003a, 2003b, 2004; Sanches, 1995, 1996, 2001, 2005) que têm escrito no âmbito da Integração Escolar, da Inclusão, do movimento da Escola Inclusiva, e posteriormente, a favor de uma escola onde se preconiza uma Educação Inclusiva o que reflecte bem, a confusão existente relativamente a conceitos e linguagem neste campo de conhecimento.

Estas confusões, tiveram no entanto, como objectivo as mudanças necessárias para “alcançar a educação de qualidade para todas as crianças no planeta, independentemente de

quem eles são, de onde e como eles vivem e quais são as suas necessidades, potenciais e habilidades” (Ainscow & Ferreira, 2003, p.114).

Ao nível internacional, têm sido também divulgados outros documentos muito importantes relativos à educação de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais e ao discurso sobre as práticas da Inclusão e do movimento da Escola Inclusiva, nomeadamente: as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993); a Declaração de Salamanca (1994); a Carta do Luxemburgo (1996); o Fórum Mundial da Conferência de Dakar (2000) e, posteriormente, a Declaração de Madrid (2002).

Destes documentos, merece-nos uma especial atenção, a Declaração de Salamanca (1994) adoptada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” que se realizou, em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo espanhol em cooperação com a UNESCO – Departamento das Necessidades Especiais. Esta conferência contou com a presença de mais de trezentos participantes de noventa e dois países (incluindo Portugal) e de vinte e cinco organizações internacionais. Entre os participantes destacaram-se altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política, especialistas, representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, das organizações governamentais internacionais e não governamentais, bem como de organismos financiadores.

Na introdução da Declaração de Salamanca (1994), são reafirmados os princípios emanados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990) e assumidos os seguintes objectivos:

- promover o direito universal à educação;
- promover a igualdade de acesso à educação de todos;
- admissão de todas as crianças, jovens e adultos considerados com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular.

A título de exemplo o ponto 6 do Enquadramento da acção na área das “Necessidades Educativas Especiais”, “As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 21).

Este novo modelo de Escola Inclusiva adopta estratégias de intervenção de forma a educar com sucesso todas as crianças (UNESCO, 1994), assume e aceita as diferenças humanas como “normais” pelo que se torna necessária uma mudança de atitude que leve à criação de uma sociedade mais humana, acolhedora, inclusiva e dignificante. Deste modo, justifica-se que todos os cidadãos tenham direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade actual.

Segundo a UNESCO (1994), a política educativa tanto ao nível local como nacional deve estabelecer que qualquer criança frequente a escola do local da sua residência a não ser que a situação seja muito grave e que seja necessário a frequência por essa criança de um estabelecimento especial para dar resposta às suas necessidades.

Frederico Mayor refere que “todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a educação para todos seja efectivamente, Para Todos, especialmente para os mais vulneráveis e com mais necessidades” (UNESCO, 1994).

Com vista ao sucesso das escolas inclusivas, é necessário que se realizem e que existam mudanças na escola no sentido da Inclusão, ao nível do currículo (UNESCO, 1994; Rodrigues, 2003; Madureira & Leite, 2003; Morgado, 2003a) e dos vários sectores educativos: instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares” (UNESCO, 1994).

O sucesso da Escola Inclusiva resulta da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças consideradas com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades, podendo os currículos ser adaptados de acordo com as necessidades de cada pessoa e serem utilizadas ajudas técnicas na promoção do sucesso educativo de todos com Necessidades Educativas Especiais.

“No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares “ (UNESCO, 1994, p. 17).

Segundo Rodrigues (2001), a expressão “Necessidades Educativas Especiais” tem sido usada para designar os alunos com deficiência e com níveis de aproveitamento escolar mais baixos que a “média” e como instrumento de “rotulação” (Rodrigues, 2003) para situar o processo educativo nas necessidades que um indivíduo apresenta.

Assim, a expressão “necessidades” é criticada por Rodrigues (2003, 2006) devido à sua amplitude, pois se duas pessoas têm as mesmas dificuldades ou deficiência podemos concluir que têm necessidades educativas iguais. Rodrigues (2003) refere que alguns estudos sobre “alunos com NEE” revelam que estes alunos não gostam de ser “rotulados”. Na mesma linha de pensamento, Santos (2001) refere que, “Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2001, p. 193).

Às crianças consideradas com necessidades educativas especiais são garantidas diferentes formas de apoio consoante os apoios suplementares de que necessitem, desde um apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola por professores especializados ou por pessoal externo (UNESCO, 1994).

Sendo assim, a Escola inclusiva deve ajustar-se, “a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (UNESCO, 1994, p. 17). Segundo Ainscow e Ferreira (2003), a Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos (EPT) e para cada criança no Mundo. A Inclusão torna o espaço pedagógico num espaço de diálogo e de construção de conhecimento, pois a escola já não pode ser encarada «como um espaço-tempo de transmissão de saberes [...] em que os diversos parceiros sociais, com vivências e competências próprias, se apropriavam dos conhecimentos e desenvolviam as suas competências» (César, 2003, p. 118).

A responsabilidade pelo percurso educativo das crianças deixa de ser atribuída exclusivamente aos professores da turma e de apoio educativo, para passar a ser toda a escola a co-responsabilizar-se pelo seu processo educativo e a desenvolver projectos e intercâmbio com outros países com experiência em educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Segundo Rodrigues (2001), a escola inclusiva tenta responder, com qualidade e de forma apropriada, à diferença. Porém, para que se desenvolvam escolas inclusivas de qualidade, é necessário que essas escolas estejam empenhadas num modelo inclusivo centrado no currículo (Niza, 1996; Costa, 1999) e não no problema de cada criança.

Num modelo de sistema inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo (Correia & Cabral, 1997; Correia, 2003; Morgado, 2003a), considerando os seus níveis de desenvolvimento: académico, sócio - emocional e pessoal e como o centro das atenções por parte da Escola, da Família, da Comunidade e do Estado.

Para a construção de uma verdadeira Escola Inclusiva que se quer organizada e a funcionar de forma a responder a alunos “diferentes”, com diferentes competências, com capacidades, com estilos de aprendizagem individuais (Wang, 1997; Porter, 1997) e ritmos de aprendizagem diversificados (Sanches, 2001); Morgado, 2003a), urge desenvolver algumas mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas de docentes e na gestão escolar pois alguns professores continuam a organizar as suas práticas pedagógicas centradas na sua figura e actuam de acordo com o princípio de que um aluno diferente perturba o “normal” funcionamento do grupo/turma (Madureira & Leite, 2003).

Segundo Madureira e Leite (2003), será vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas inclusivas independentemente das diferenças e das dificuldades de cada um, sendo necessário melhorar as respostas educativas para todos eles, implicando:

- desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos;
- desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;
- utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes (p. 36).

As escolas inclusivas procuram gerir e responder às necessidades de todos os alunos da sua comunidade escolar num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos (Morgado, 2003a; Madureira & Leite, 2003).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo apoio e métodos de comunicação);



- trabalha com, não é competitiva, pratica a democracia, a equidade.

Nesta definição de escola inclusiva encontram-se subjacentes os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando se defende que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Para Correia (2008), a Escola inclusiva é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até aos limites das suas capacidades” (p.7)

## **1.2. Educação Inclusiva e Educação Especial**

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo, não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Confrontados com as escolas inclusivas, surge a necessidade de abordarmos as mudanças que foram necessárias para o actual sistema de educação.

A expressão “Educação Inclusiva”, ao assumir que os alunos são “diferentes” e “heterogéneos”, é mais correcta do que o termo “Escola Inclusiva” (Rodrigues2006).

Sendo assim, iremos sintetizar no Quadro I. 1, as características fundamentais das três concepções de escola que se operaram até ao actual sistema de educação inclusiva (Rodrigues, 2001, p. 20).

**Quadro I. 1 – Características fundamentais da escola tradicional, da escola integrativa e da escola Inclusiva.**

<b>Escola tradicional</b>	<b>Escola integrativa</b>	<b>Escola inclusiva</b>
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processo
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Adaptado de Rodrigues (2001, p. 20)

Segundo Rodrigues (2001), a escola integrativa é uma continuação da escola tradicional porque mantém o seu “carácter selectivo, monocultural e de exclusão”.

A escola onde se preconiza uma educação inclusiva surge na continuação da escola integrativa. A Escola Integrativa é, tal como o nome indica, a escola que tinha o objectivo de integrar todos os alunos. Porém, só conseguiu fazer a integração de alguns alunos com alguns tipos de deficiência, tornando-se, por este motivo, bastante semelhante à escola tradicional.

A escola tradicional constituiu-se “para homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos” (Rodrigues, 2001, p. 16), identificava dois tipos e valores de diferença (Cortesão e Stoer, 1996), alunos com necessidades educativas “normais” e alunos com necessidades educativas “especiais” (Rodrigues, 2001); aos alunos “deficientes” davam um tratamento especial (Rodrigues, 2001, 2003, 2006; Sanches, 1995, 2005).

Segundo Rodrigues (2003), a Escola Inclusiva ao promover uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno -padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão.

Alguns estudos posteriores demonstraram que, a Inclusão não é uma evolução da Integração por três motivos (Rodrigues, 2006). Em primeiro lugar, a Escola Integrativa separava os alunos em “normais” e em “deficientes” (Rodrigues, 2006).

Nas situações em que os alunos eram “normais” era conservado um determinado currículo com os mesmos valores e práticas. Em segundo lugar, a Escola Integrativa só permitia que o aluno “deficiente” frequentasse a escola enquanto ele tivesse um comportamento e aproveitamento adequados. Quando os alunos eram “deficientes” seleccionavam-se condições especiais de apoio para esses alunos embora se conservassem os “aspectos centrais do currículo”. Por último, a Integração não diminuiu o insucesso e o abandono escolares, ao criar uma escola especial paralela à escola regular, onde todos os alunos com a mesma categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência de ensino (Rodrigues, 2001).

Rodrigues (2003) refere ainda que a própria escola não é uma estrutura inclusiva pois tem gerado formas de exclusão (presencial ou académica) e que a inclusão/exclusão é um fenómeno complexo e multifacetado porque a Inclusão deve ser examinada recorrendo à reflexão sobre as práticas pedagógicas.

No mesmo sentido, Barroso (2003) refere que a própria escola se organiza para a exclusão, ou seja, que a inclusão de todos os alunos numa mesma organização pedagógica é responsável por inúmeras formas de exclusão.

Essas formas de exclusão escolar que Barroso (2003) nos apresenta, podem ser agrupadas em quatro modalidades principais: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora, põe fora os que estão dentro, exclui “incluindo” e exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Barroso (2003) refere que as duas primeiras modalidades de exclusão estão intimamente ligadas à “desigualdade de oportunidades” e às questões do insucesso e do abandono escolares. Ainda segundo este autor, as crianças, antigamente, eram ensinadas pelo “modo individual” e o professor só controlava o que ensinava. “O espaço e o tempo da “escola” eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava directamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si para a lição” (p. 28). A organização da “escola” era sincrética, com uma estrutura unicelular e não havia coordenação entre os seus elementos. Os próprios alunos eram agrupados por níveis de competência, aprendiam com o professor e abandonavam a escola quando consideravam que “estavam prontos”. O professor era o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos “sem problemas” e a Equipa de Educação Especial era a

responsável pelos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. O processo de ensino dirigia-se ao aluno médio e avaliava os alunos pelo meio de dispositivos normalizados.

O mesmo autor (Barroso, 2003) refere que, posteriormente, a organização escolar modificou-se, passou a pluricelular e ficou mais complexa. Houve uma organização da escola em classes que se visualiza ainda nos horários, nas turmas, na divisão das disciplinas e na relação pedagógica. “A inclusão de todos os alunos nesta mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão” (Barroso, 2003, p. 31). É a este tipo de inclusão que Barroso (2003) chama de “inclusão exclusiva”.

Por outro lado, a “exclusão pelo sentido” deve-se ao facto de “que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (Barroso, 2003, p. 27).

As quatro modalidades enumeradas, anteriormente, são ocasionadas por factores exógenos à escola relacionados com as políticas educativas, a economia e a organização social bem como por factores endógenos relacionados com o trabalho pedagógico e com a estrutura da escola no seu conjunto enquanto organização (Barroso, 2003). Estes factores organizacionais regem as relações entre a administração, os professores, os alunos e as suas famílias.

Com a UNESCO (1994), a participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência, é encorajada e facilitada quanto ao planeamento e à tomada de decisões relativamente aos serviços na área das necessidades educativas especiais.

No que concerne à relação pais-profissionais, são os próprios pais que escolhem uma escola para os seus filhos, que optam entre escolas públicas ou privadas e que, muitas vezes, apoiam modelos educativos mais tradicionais onde os métodos são mais transmissivos e as turmas e escolas mais “homogéneas” (Rodrigues, 2003).

Segundo Rodrigues (2003), é necessário que seja dada uma especial atenção ao processo da educação inclusiva na comunidade e nas famílias. O atendimento à família e a orientação vocacional poderão contribuir decisivamente para a concretização de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo.

Assim, podemos visualizar, os principais aspectos dos modelos tradicionais de educação e dos modelos de educação inclusiva, conforme a Figura I. 2 (Morgado, 2003a, p. 49).

**Quadro II – Modelos Tradicionais e Modelos de Educação Inclusiva**

<b>Modelos tradicionais</b>	<b>Modelos de educação Inclusiva</b>
1. Alguns alunos não estão na sala de aula	1. Todos os alunos estão na sala de aula.
2. O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.	2. Equipas de profissionais partilham responsabilidades.
3. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas.	3. Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperado.
4. Os alunos são agrupados por níveis de competência.	4. Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea.
5. O processo de ensino dirige-se ao aluno médio.	5. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos.
6. A colocação do aluno no ano da escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano.	6. A colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes.
7. O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal.	7. O ensino é activo, criativo e cooperado.
8. O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula.	8. O apoio educativo é providenciado dentro da sala de aula.
9. Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas.	9. As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis.
10. O professor é responsável pelo processo educativo dos alunos “sem problemas” e a Equipa dos Apoios Educativos é responsável pelos alunos com NEE.	10. O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.
11. Os alunos são avaliados usando dispositivos Normalizados.	11. Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados.
12. O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objectivos curriculares normalizados.	12. O sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno.

Adaptado de Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman (1994), citado por Morgado (2003a, p. 49)

A Educação Inclusiva passa a assumir uma dimensão mais lata, uma vez que não só abarca a escola regular como toda a sociedade que se quer inclusiva e solidária (Costa, 2006).

Porém, é necessário fazer uma reestruturação da escola inclusiva enquanto instituição (Rodrigues, 2006), incluindo todos os alunos no ensino regular e encarando-os a todos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e de um atendimento de forma eficaz às necessidades de cada um.

A própria política educativa deve promover sistemas educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença (Rodrigues, 2001), de forma apropriada e com qualidade.

Relativamente à educação de qualidade para todos os alunos, muito se tem escrito nos últimos trinta anos (Morgado, 2003a).

Morgado (2003a) refere que os estudos sobre qualidade e eficácia nas escolas evoluíram ao longo de quatro fases:

1ª Fase – entre o meio da década de 60 e o princípio da década de 70;

2ª Fase – desde o princípio da década de 70 até ao final dessa década;

3ª Fase – do final da década de 70 até ao final da década de 80;

4ª Fase – desde o fim da década de 80 até aos dias de hoje. É nesta fase que a investigação sobre a qualidade e a eficácia das escolas tem aumentado e se tem organizado em torno de três grupos de investigação, nomeadamente sobre: os efeitos da escola; a eficácia e a qualidade da escola; o aperfeiçoamento da escola visando os processos de mudança nas estruturas educativas, na área da qualidade e eficácia, ao nível de sala de aula e ao nível do papel e do desempenho do professor.

De acordo com Marchesi e Martín (1998) e Morgado (2003a, 2004), uma escola de qualidade pode ser identificada quando:

- desenvolve as diferentes áreas de desenvolvimento de todos os alunos ao nível das suas capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais;
- promove o desenvolvimento profissional dos professores ao tentar influenciar o meio envolvente através da sua oferta educativa;
- integra e valoriza as características dos alunos e o seu meio sociocultural;
- estimula a participação e a satisfação de toda a comunidade escolar.

Actualmente, a escola regular ainda precisa de mais psicólogos, terapeutas da fala, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados para conseguir responder a todos os alunos com um atendimento “individualizado” e de qualidade (Rodrigues, 2006).

Para Correia (2008), A Escola Inclusiva é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (p.7) e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com NEE severas), nas classe regular, sempre que isso seja possível”( Correia, 2003,p.15)

Actualmente, o termo Inclusão e Educação inclusiva são utilizados e “compreendidos como sinónimo de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação daquelas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Outra característica deste conceito em formação é que o mesmo parece crescentemente incorporar a linguagem de defesa dos direitos, dos direitos humanos ou dos direitos da criança” ( Ainscow e Ferreira, 2003.p.108) .

A integração de crianças com NEE, no Ensino Regular faz parte de todo um fenómeno social, resultante de múltiplas forças e sujeito a processos de consolidação, não pode depender exclusivamente de medidas legislativas, condicionado por avanços e recuos, a debates e choques vários, à coexistência de práticas contrárias, à sua plena aceitação, hesitação e a sua negação. A inclusão tem sido por este facto, um dos temas mais tratados em educação, uma vez que tem suscitados fortes sentimentos quer nos professores, quer nos pais das crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais.

Em Portugal verificou-se uma rápida adesão ao movimento de inclusão/ educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 10 de Julho, vai adoptar os seus princípios, começando por criar os “docentes de apoio educativo”, em substituição dos professores de educação especial, entendendo como docentes de apoio educativo “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo ensino/aprendizagem (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a). Para orientação técnica - científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio” (Ponto 4.1).

Com a publicação do Decreto - lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para colocação de professores de ensino especial, recua-se a várias décadas em termos de discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, e para todos e com todos.

Falar no entanto, em inclusão, obriga-nos a falar em Educação Especial. Como refere Correia (2008), “A educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminham lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente” (p.19)

A Educação Especial pode então ser definida como: “uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Silveira e Almeida, 2005, p.30).

Porém o termo “Especial”, no conceito de Educação Especial é definido por Correia (2008), “como sendo apenas e só (...) um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE” (p.19)

### **1.3. Obstáculos à Educação Inclusiva**

A Declaração de Salamanca, pressupõe que os professores têm formação para atendimento a alunos com NEE, de modo a promover o sucesso desses e de outros alunos.

Este é o primeiro obstáculo ao modelo de “Escola Inclusiva, pois, pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença” (Parecer n.º 9, CNE, 2004, p.14 ) pelo que, um número considerável de professores não recebeu formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de jovens com NEE.

O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das actividades de ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das



crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, cit. por Mesquita e Rodrigues, 1994, p.56).

Sem a formação necessária, o conhecimento da “natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1999, p.20).

Correia (1994), defende que, “Os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre” (citado por Correia, 1999, p.161).

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as NEE, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à “Inclusão”, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da “Educação Inclusiva”.

A ausência de formação em matéria de NEE por parte dos professores do regular e a formação dos professores especializados, cria por vezes, um clima de alheamento por parte dos professores regulares, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe” (Ainscow, 1996, cit. por Costa, 1998, p.60).

Na verdade, ambos os professores devem ter formação embora diferente; ao professor do regular, cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens e ao professor de apoio/educação especial o papel de consultadoria, “pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula” (Porter, 1998, p.41).

Outro obstáculo à “Educação Inclusiva” é a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos. Esta ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

Finalmente, falta referir a ausência ou reduzida cooperação interdisciplinar, de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor do regular. Esta

dificuldade na cooperação proporciona obstáculos “à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade” (Ministério da Educação, 1998a, p.11).

#### **1.4. Vantagens da Educação Inclusiva**

Não se pode falar de um consenso quanto às vantagens da integração dos alunos com NEE num ambiente educativo o “menos restritivo possível” dado que as tentativas para comprovar a suas vantagens sobre outros modelos de integração são, regra geral, também elas inconclusivas. Todavia, os defensores das vantagens da “Educação Inclusiva” costumam falar dos seus efeitos em dois grupos de alunos: os alunos ditos «normais» e os alunos «deficientes», dito de outra maneira, os alunos sem NEE e os alunos com NEE, respectivamente.

Para Bairrão (1998) não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos ditos «normais», defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, para ele, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam beneficiando todos os alunos.

Defende ainda, que os alunos ditos «normais» acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do «outro».

“Os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (...), assim como dos alunos com sucesso académico (...).

Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (Morgado, 2003, p.76).

Salienta-se como benefícios da integração para os alunos sem NEE:

1- decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos;

2-crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação;

3-melhoria em termos de auto-conceito;

4-desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e étnicos;

5-desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências (Staub e Peck, 1995, cit. por Kronberg, 2003, p.45).

Relativamente à integração de crianças com NEE apontam-se os seguintes benefícios:

1-aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;

2- potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;

3- maior participação em actividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE;

4- diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares (idem, p.43).

São referidas ainda, para além das interacções com outros jovens, as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares.

Por outro lado, aponta-se também, que a integração de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, ensaia-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver. “De facto, se se aceita que as pessoas com deficiências graves devem ter uma vida tão integrada quanto possível, que têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e duma comunidade e que devem poder desfrutar de actividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça, é fundamental que, na infância adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local” (Brown, 1989, cit. por Costa, 1996, p.156).

Em síntese, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interacção entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e por isso, “formará uma geração

mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu “ (Costa, 1996, p.161). Arends (1995) corrobora da ideia que a inclusão é imprescindível ao referir que permite:

“Atenuar a discriminação. (...) As crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e modelagem de crianças não - deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam, porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se” (p.152).

Relativamente aos professores do regular são apontadas como vantagens as oportunidades que são criadas para troca e renovação de saberes através do contacto com professores especialistas, aumentando a sua preparação e ao mesmo tempo, actualizando e melhorando a sua formação.

Verifica-se que os professores de escola inclusiva “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE (Correia, 2008, p.23).

## **2.Papel dos Professores para uma Educação Inclusiva**

Miranda Correia (no prelo) alerta para o perigo de uma utilização abusiva e simplista do conceito de inclusão que levaria a” começarmos a chamar às nossas escolas, escola inclusivas, e a afirmarmos com uma pompa pós-modernista, que todos temos necessidades educativas especiais”. No seu entender isto não está correcto e em vez de escola inclusiva se deveria chamar simplesmente escola, ou escola contemporânea.

A democratização do acesso ao ensino, fez com que se alargasse o período de escolaridade obrigatória até aos 15 anos, ou final do 9º ano de escolaridade e presentemente o seu alargamento até 12 anos de escolaridade.

Deste modo, podemos dizer que se obteve o acesso generalizado à escola pública e que ao mesmo tempo se está a assistir a uma certa desvalorização social dos professores com alterações a nível das relações professores/alunos (Morgado, 2003a, 2004), traduzindo-se “num fenómeno de desvalorização dos diplomas” (Canário, 2006, p. 36).

Apesar da obrigatoriedade e da universalidade da escola terem originado o problema da heterogeneidade e da diversidade ao nível das salas de aula nas comunidades educativas (Correia, 2003; Morgado, 2003a, 2004),” tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas “ (Rodrigues, 2006, p. 76).

Actualmente, a questão da diferenciação curricular é um dos temas da actualidade pois encontra-se nos discursos inclusivos da escola (Rodrigues, 2001; Morgado, 2004). Assim, compete à escola (onde se abordam conteúdos e competências e se valorizam experiências e saberes extra-curriculares) e aos professores a elaboração de um projecto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher todos os alunos, independentemente das características de cada um deles, que estabeleça os objectivos, os conteúdos, as metodologias e a calendarização com a finalidade da operacionalização do currículo (Morgado, 2003a).

Aos órgãos de gestão cabe a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando acções de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003).

O currículo tem sofrido mudanças ao longo dos anos, reflexo de um modelo de escolarização (Morgado, 2004), entendido como o conjunto dos objectivos definidos como essenciais e adequados para os alunos, bem como, o conjunto das experiências de apropriação que deles realizarão tanto alunos como professores (Marchesi & Martín, 1998; Morgado, 2003a).

No âmbito da estrutura curricular, podemos encontrar dois modelos de currículos diferentes, nomeadamente: o modelo de currículo fechado e o modelo de currículo aberto (Morgado, 2003a).

Num modelo de currículo fechado, são estabelecidas as mesmas actividades para todos os alunos com base nos mesmos objectivos e conteúdos. O professor possui pouca capacidade

e autonomia e é apenas, um executor no “processo de construção curricular”, sendo os objectivos definidos para os alunos em termos de comportamentos (produtos) observáveis e os conteúdos curriculares definidos em torno dos saberes tradicionais, estruturando-se de forma pouco articulada.

Os alunos são avaliados através de dispositivos de avaliação sumativa para regulação dos comportamentos (produtos) esperados.

Por outro lado, num modelo de currículo aberto, são consideradas pela gestão curricular, as diferenças contextuais relativas a cada comunidade escolar, as diferenças individuais dos alunos e as opções de natureza didáctico -pedagógica dos professores. Sendo os objectivos estabelecidos, passíveis de ajustamento e alteração e os dispositivos de avaliação usados com a finalidade de regular o nível de compreensão, qualidade e funcionalidade das aprendizagens (Morgado, 2003a, 2004).

Morgado (2004) refere que “a definição de uma estrutura curricular deverá acontecer procurando um ponto de equilíbrio que existirá algures entre um modelo fechado de currículo e um modelo aberto” (p. 58). O equilíbrio entre os dois modelos de currículo permite dar resposta à diversidade dos alunos na sala de aula.

Segundo Sanches (2001), a diversidade é uma mais-valia para o processo de desenvolvimento humano, tendo como pilares sentimentos de amizade, de partilha e de participação de todos os elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (Correia, 2003), preconizando que todos os alunos se desenvolvam e atinjam o mais alto nível de sucesso (Morgado, 2004).

Procura-se, actualmente, que a diversidade seja entendida num clima de pesquisa e de intervenção, como um recurso e não como um obstáculo (Cortesão, 2000), pelo que “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos” (Morgado, 2004, p. 87).

A diferenciação curricular é entendida como um conjunto de métodos e estratégias de ensino específicos (Correia, 2003). Segundo Sanches (2001), os professores devem diferenciar os alunos mas não os estigmatizar, desenvolvendo estratégias que envolvam todos os alunos, procurando a rotatividade dos grupos, para não os rotular e excluir do

grupo a que pertencem e fazendo diferenciação pedagógica, tendo em conta os estilos de aprendizagem de cada um.

Nesta perspectiva, para que os professores atendam à diversidade dos alunos e respondam de forma adequada a essa diferença, é indispensável que se sirvam de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula, designados por gestão flexível do currículo (Morgado, 2003a).

Porém, não cabe só aos professores fazerem diferenciação curricular mas a toda a escola, através de um desenvolvimento de práticas inclusivas com a finalidade de atingir a qualidade na educação, a igualdade de oportunidades entre todos os seus alunos, a inclusão social e a interacção entre os alunos (Rodrigues, 2006). A própria interacção social e verbal facilita o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno (Morgado, 2003a, 2004).

Para Visser citado por Niza (1996, p. 147), a diferenciação pedagógica é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)”.

Segundo Morgado (2003a, 2004), a diferenciação pedagógica é uma concepção de ensino e aprendizagem, no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade de todos os alunos, “recorrendo a diferentes formas de organização do trabalho, envolvendo por exemplo, trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou o grupo/turma no seu todo, pelo que os professores ao desenvolverem práticas inclusivas promovem a qualidade da Educação Inclusiva” (Morgado, 2003a, p. 88). Para Niza (1996), a diferenciação pedagógica é o processo utilizado pelos professores para fazer avançar um aluno no currículo, através de métodos de ensino e estratégias/actividades diversificadas de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica está associada a uma filosofia inclusiva a qual, segundo Correia (2003) preconiza ambientes de entreaajuda e de colaboração, entre docentes/pais/outros técnicos educativos, alunos/alunos e outros técnicos educativos/alunos/professores, conduz à realização de estratégias e à formulação de respostas adequadas às necessidades dos alunos, exigindo mudanças ao nível da actuação dos professores, de outros agentes educativos e dos pais.

Sendo os pais elementos fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos (Sanches, 2001; Correia, 2003), torna-se necessários que tomem conhecimento dos comportamentos dos seus filhos, da forma como estes reagem às tarefas que lhes são propostas na escola.

A colaboração entre profissionais da escola e as famílias torna-se, por este motivo, um factor fundamental no processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2001; Correia, 2003) como "processo dinâmico de ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos) " (Morgado, 2004, p. 27).

Por outro lado, os professores enquanto actores e protagonistas privilegiados nos processos educativos (Hargreaves, 1998; Cortesão, 2000) regendo organizações de aprendizagem e fazendo parte integrante delas (Hegarty, 2001; Morgado, 2004) envolvem-se nos mecanismos de mudança das comunidades educativas (Hargreaves, 1998; Correia, 2003) num processo permanente de desenvolvimento profissional, renovando a sua base de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e a sua acção para facilitar a aprendizagem dos seus alunos (Hegarty, 2001; Morgado, 2003a).

É também importante que os professores gostem de ser professor ou que aprendam a gostar de o ser e que estejam disponíveis para brincar com os alunos e para os ouvir (Sanches, 2001).

Segundo Morgado (2004), "cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores..." (p. 49).

O desempenho dos professores, num modelo de atendimento à diversidade, desenvolve-se em quatro etapas:

Conhecimento/diagnóstico; planificação; intervenção; avaliação/reavaliação (Sanches, 1995; Correia, 2003).

Assim, em primeiro lugar, os professores conhecem os alunos, quanto aos seus estilos de aprendizagem, capacidades, interesses e necessidades; níveis actuais de realização académica e social; contextos naturais onde cada um interage (Sanches, 2001).

Seguidamente, os professores necessitam de fazer uma planificação com base no currículo comum, a partir do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, do ano em que estão



matriculados, ou do Programa Educativo Individual assente na flexibilização curricular, “podendo recorrer a adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, ao ensino e aprendizagem em cooperação e às novas tecnologias de informação e comunicação” (Correia, 2003, p. 28).

De acordo com Sanches (2001), numa terceira etapa, os professores terão necessidade de fazer uma intervenção adequada de acordo com o perfil e as necessidades de cada um dos alunos.

Por último, os alunos são reavaliados quanto ao nível de desenvolvimento, aos estilos e às estratégias de aprendizagem, aos níveis de autonomia e auto-regulação do trabalho (Morgado, 2004), pelos professores com a finalidade de se adequarem as programações delineadas para os alunos, havendo na reavaliação, um carácter de co-responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos (Correia, 2003).

Segundo Correia (2003), se queremos que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade, é necessário que a legislação seja elaborada regulamentada e implementada nesse sentido, em todas as escolas do país, tornando-se, assim, indispensável que as universidades como todas as escolas que formem professores, estudem a dimensão da qualidade, dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que apoiem o desenvolvimento profissional do professor (Morgado, 2003b). “O desenvolvimento profissional do professor assenta fundamentalmente na capacidade de reflectir sobre a sua experiência e no envolvimento cooperado com os outros profissionais, ao nível da reflexão e da intervenção” (Morgado, 2004, p. 10).

É com base nesta ideia, que o desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Stallings (1989, citado por Morgado, 2003a, 2003b, 2004), assenta em quatro eixos:

- aprende-se fazendo, quando se experimenta, avalia, modifica e volta a experimentar;
- aprende-se meditando, na tentativa de resolução dos problemas;
- experimenta-se, com base na experiência que se tem;
- aprende-se partilhando dificuldades e sucessos numa relação de cooperação.

Estes quatro eixos sintetizam a abordagem que se preconiza para uma educação inclusiva, sendo o desenvolvimento profissional dos professores um dos factores que condicionam essa abordagem. Morgado (2003b, citando Skrtic, Sailor & Gee, 1996), refere que é

necessário que, numa comunidade educativa inclusiva, os alunos com maiores capacidades possam progredir ao seu ritmo de aprendizagem e que aos alunos com dificuldades mais específicas sejam dados os apoios necessários para potenciarem as suas competências e capacidades.

Sanches (2001) refere que o conhecimento do aluno influencia a selecção de métodos/estratégias e actividades adequadas às necessidades de cada aluno, a necessidade de fazer da sala de aula um lugar aprazível, introduzindo novas dinâmicas ao nível de parcerias pedagógicas e de gestão cooperativa na sala de aula. Planificando tarefas diferentes para os vários grupos da turma e para o trabalho de projecto de turma, podendo as actividades ser negociadas numa perspectiva de desenvolvimento ao nível da autonomia, da auto-estima, da co-responsabilização e da cooperação aluno/aluno.

Segundo Correia (2003), para haver mudança nas escolas são indispensáveis reestruturações ao nível das atitudes dos pais e da reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos, pois “torna-se necessário uma reflexão regular e consistente sobre os conteúdos que em cada momento devem ser ensinados e aprendidos” (Morgado, 2004, p. 37).

Morgado (2004) refere que se os professores tiverem em atenção todos estes factores, a escola será percebida pelos alunos em risco de insucesso “como um contexto mais acolhedor e no qual vêm integrados e valorizados os seus saberes e experiências extra-escolares” (p. 36), sendo anulados alguns dos mecanismos que tendem a estar presentes numa sociedade em risco e num processo de exclusão (social) (Stoer & Magalhães, 2005).

Os valores, as competências dos profissionais da educação e as atitudes positivas dos cidadãos perante comunidades educativas inclusivas, em que se valoriza a igualdade de acesso ao ensino para todos os alunos, se respeita a diversidade, se valoriza a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem, são factores muito importantes que se reflectem no funcionamento das escolas e no processo de transformação da educação (Marchesi, 2001; Correia, 2003; Morgado, 2003a, 2004).

Segundo Morgado (2004), é importante que os alunos com o apoio dos professores consigam aumentar “a sua capacidade de gerirem a realização das suas actividades ou tarefas também em função do tempo, que os professores contemplem nos seus planos

tarefas alternativas para evitarem “tempos mortos” nas salas de aula, pois estes momentos poderão desencadear, nos alunos, comportamentos de indisciplina e desmotivação (p. 94).

Sendo assim, os professores têm de respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, dando-lhes uma resposta adequada às necessidades, de cada um, num contexto comum e flexível que atenda à diversidade de expectativas, interesses, motivações, capacidades e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada um (Morgado, 2003b).

Isto pressupõe que os professores façam “um esforço permanente para melhorar a sua competência profissional e desenvolver as suas habilidades didáticas” (Marchesi, 2001, p. 100) e ao mesmo tempo, façam uma reflexão relativamente ao currículo, ao modo de ensinar que atenda à diversidade dos alunos e à aprendizagem cooperativa (Hargreaves, 1998; Marchesi, 2001; Morgado 2003a).

Morgado (2003a, 2004) refere que um modelo de gestão diferenciada da sala de aula se pode organizar em seis dimensões: ao nível da liderança, da cooperação, da planificação, da investigação -acção e da valorização profissional da equipa.

A aprendizagem cooperativa/trabalho cooperado permite desenvolver os alunos, a nível pessoal e social, solicitando apenas o professor quando não encontram as respostas no grupo onde estão inseridos, possibilitando, por este motivo, uma gestão mais flexível e diferenciada do trabalho do professor.

Deste modo, os professores ao promoverem interações sociais entre os alunos previnem comportamentos desajustados, estabelecem um clima favorável à aprendizagem onde os alunos aprendem a aprender (Morgado, 2004).

Os comportamentos dos professores servem de “efeito de modulação ou efeito de modelagem” do comportamento dos alunos e a organização do trabalho da sala de aula (promovendo a cooperação e a comunicação entre alunos e entre alunos e professor) deve ir ao encontro dos objectivos e das tarefas de aprendizagem (Morgado, 2003a, 2004).

Assim, são indicadores observáveis de boas práticas pedagógicas quando o desempenho do grupo depende de todos os elementos, os alunos interagem entre si assumindo a responsabilidade individual pela aprendizagem (autonomia na aprendizagem) e pelo seu contributo para o desempenho do grupo, revelam conhecimentos e competências programados no currículo, atitudes positivas face a si próprios, ao currículo e à escola

perante os seus pares e professores, não demonstram problemas de mau comportamento e, por último, os alunos avaliam quanto ao funcionamento do grupo e aos objectivos atingidos (Morgado, 2003a).

Neste contexto, as atitudes e os comportamentos de todos os elementos de uma comunidade educativa influenciarão o funcionamento da escola (Morgado, 2004).

Assim, “a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno” (Rodrigues, 2006, p. 76).

Cada aluno “tende cada vez mais a ser considerado um sujeito activo do seu processo de desenvolvimento e formação” tornando-se necessário que se promovam mecanismos que os ajudem a reconhecer as suas dificuldades e a identificar as formas de as ultrapassarem (Morgado, 2003a, p. 84).

Perante esta situação, os professores podem organizar o trabalho dos alunos em termos de trabalho acrescido, de actividades diferentes para alunos com capacidades e competências diferentes ou atribuição de tarefa igual para o grupo mas esperando níveis de resultados diferentes em função da rapidez, qualidade e quantidade de realização das tarefas e ajuda prestada. No entanto, é importante que os professores tenham a percepção do nível de competências dos seus alunos e do grau de dificuldade das tarefas que lhes propõem, havendo também a necessidade dos professores dominarem as técnicas inerentes à realização das mesmas. Sendo assim, é necessários que se promovam escolas de qualidade, respondendo adequadamente a todos os alunos (Morgado 2003a, 2004).

Uma das fontes de preocupação dos professores é o sistema de regras de comportamento dos alunos que sendo estabelecidas previamente, proporcionam comportamentos mais eficazes, promovendo a autonomia, a regulação e a cooperação de todos os alunos e professores num clima favorável aos processos de ensino/aprendizagem (Morgado, 2004).

## **2.1. Funções do Docente de Educação Especial**

Com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho de 1997, foram regulamentados os Apoios Educativos (AE), extintas as Equipas de Educação Especial

(EEE), criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) e foi introduzido o conceito de Docente de Apoio Educativo, ficando este professor a colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, na detecção das necessidades educativas especiais, na organização e no incremento dos Apoios Educativos adequados a crianças e jovens consideradas com NEE (Sanches, 2005).

A designação de Professor de Apoio Educativo (PAE) decorre de uma outra, a de Professor de Educação Especial que sendo considerado um especialista pelos Professores do Ensino Regular (PER), prescrevia uma acção baseada num modelo médico, fundamentalmente remediativa, através de um ensino alternativo, junto dos alunos em situação de deficiência (Porter, 1997; Morgado, 2003a; Sanches, 2005).

Com o instrumento normativo referido anteriormente, deram-se alterações significativas no âmbito dos Apoios Educativos, ao nível das funções dos Professores de Apoio Educativo, tendo por base a construção de uma Escola Inclusiva que preconiza a educação e o sucesso de todos e de cada um (Morgado, 2003a; Sanches, 2005).

Segundo Morgado (2003), estamos a presenciar uma mudança nas funções do papel do professor de apoio, os quais incidem sobre a sua intervenção com os professores titulares de turma, realizando um trabalho articulado e de cooperação. Desta forma, supõe-se que sejam capazes de disponibilizar uma oferta de respostas mais eficazes perante a diversidade dos alunos a apoiar. Em virtude deste “reajustamento” do papel do professor de Educação Especial, o antigo professor de apoio educativo (por vezes até sem formação especializada) sente a necessidade de reformular a sua formação especializada, ou possuir uma nova formação especializada, para que possa constituir-se “como uma (mais-valia) de recursos dos professores de ensino regular” (Morgado, J. 2003, p. 134). Melhor dizendo, o professor de educação especial terá sempre uma necessidade de actualizar os seus conhecimentos e a sua formação. Para além disso, o mesmo autor, reforça a ideia de que uma formação mais próxima da prática educativa possa aumentar o valor dos professores e a sua responsabilidade nas escolas.

Este autor cita as orientações do Ministério da Educação (DEB 1998), quanto às funções dos docentes de apoio educativo e dividiu-as em vários níveis de intervenção:

1- colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa relativamente à problemática dos alunos com necessidades educativas especiais;

- 2 - participar na elaboração e/ou reformulação do Projecto Educativo de Escola;
- 3- colaborar na organização das estruturas que funcionam ao nível da escola e do agrupamento de escolas no que respeita ao apoio às aprendizagens de todos os alunos;
- 4- identificar soluções e recursos humanos e técnicos necessários à definição de condições ambientais e pedagógicas promotoras de uma efectiva igualdade de oportunidades;
- 5- colaborar na organização do processo de apoio aos alunos designadamente na avaliação de necessidades, planeamento da intervenção, definição de estratégias e modalidades de apoio, regulação e avaliação da intervenção;
- 6- colaborar na articulação de todos os serviços e identidades intervenientes no processo de apoio aos alunos;
- 7- apoiar o professor na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias, designadamente, de diferenciação pedagógica, dinâmica de grupos, trabalho cooperativo, tutoria pedagógica, trabalho de projecto;
- 8- colaborar com o professor do ensino regular no planeamento do trabalho com o grupo turma;
- 9- colaborar na gestão curricular considerando fundamentalmente os aspectos relativos à sua gestão diferenciada;
- 10 -colaborar com o professor de ensino regular na construção e avaliação de programas individualizados;
- 11- colaborar no trabalho com pais e encarregados de educação;
- 12- auxiliares de Acção Educativa (...);
- 13 -enquadrar a intervenção do auxiliar de acção educativa com turmas frequentadas por alunos com necessidades educativas especiais;
- 14 - promover a compreensão das necessidades individuais dos alunos;
- 15 - colaborar na definição das tarefas a realizar pelo auxiliar de acção educativa no quadro do plano pedagógico definido;
- 16 -implicar o auxiliar de acção educativa no planeamento e avaliação da intervenção (p. 136).

Neste momento podemos verificar que as funções dos docentes de Educação Especial se mantêm, na sua globalidade idênticas ao que era preconizado anteriormente, podendo-se então afirmar, que os docentes de Educação Especial, antigos docentes de apoio educativo:

Exercem as suas funções junto de crianças e jovens do ensino pré - escolar, básico e secundário com necessidades educativas especiais, decorrentes quer de deficiências físicas e sensoriais (auditivas, visuais e motoras), emocionais e intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem e comunicação. As funções que os docentes de Educação Especial podem desempenhar no âmbito dos apoios educativos são as seguintes:

- 1- colaborar, em articulação com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, na deteção das necessidades educativas especiais dos alunos e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- 2- identificar e avaliar as características individuais de cada aluno, de modo a participar na elaboração e implementação de planos e programas educativos adequados às suas necessidades específicas;
- 3- contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens na escola, colaborando com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- 4- colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que assiste às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de frequentar o ensino regular, nomeadamente através da organização de sessões de informação e de reflexão dirigidas aos pais e encarregados de educação sobre as vantagens, para a construção de uma sociedade mais tolerante e solidária, da presença de crianças e jovens com diferentes características no mesmo contexto educativo;
- 5- identificar, em conjunto com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, os recursos técnicos necessários à criação de condições ambientais e pedagógicas adequadas, tais como adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas, avisos visuais e sonoros, mobiliário adaptado, etc.) e a disponibilização de equipamentos especiais de compensação (livros em *Braille* ou ampliados, material audiovisual, equipamento específico para leitura, escrita e cálculo, auxiliares ópticos ou acústicos, equipamento informático adaptado, etc.), numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;

6- desenvolver metodologias que utilizem a comunicação alternativa e aumentativa direccionada a crianças e jovens que apresentam graves problemas de comunicação;

7- colaborar na identificação de necessidades de formação de outros docentes relacionadas com as necessidades educativas especiais, bem como no desenvolvimento da articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos: docentes de outras áreas, pais, órgãos de administração e gestão, serviços de psicologia e orientação, autarquias, profissionais de saúde, serviços de segurança social e emprego, instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e organizações não governamentais (ONG).

Deste modo, segundo a mesma fonte, podemos concluir que nas suas funções, o quotidiano destes docentes caracteriza-se pelo contacto constante com colegas e profissionais de outras áreas, entre eles docentes do ensino regular, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros ou auxiliares de acção educativa, bem como representantes de estruturas e serviços da comunidade (autarquias, serviços de emprego, entre outros) e evidentemente com as famílias dos seus alunos. Devem, por isso, ser capazes de desenvolver boas relações interpessoais, dada a importância do trabalho conjunto para o sucesso do seu trabalho.

Actualmente, as funções dos Professores de Apoio Educativo, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio, consistem em:

1- colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas especiais e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;

2- contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;

3- colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;

4- colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

5- apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;



6- participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;

7- elaborar os relatórios individuais de cada aluno, bem como das actividades realizadas, e enviá-los ao conselho de turma ou docentes, ao órgão de gestão e à equipa de coordenação de apoio educativo.

Observe-se a importância destes docentes possuírem capacidades de orientar e supervisionar a comunidade educativa em geral, no sentido de desenvolverem expectativas positivas em relação aos alunos considerados com necessidades educativas especiais, assim como terem a responsabilidade de se assumirem como principais agentes de mudança no desenvolvimento do conceito e das práticas de educação inclusiva.

## **2.2. Papel dos Professores do Ensino Regular**

Na Educação Inclusiva, preconiza-se um modelo de intervenção educativa de natureza Interactiva/Organizacional que atende à diversidade existente nas crianças e jovens, dando resposta a essas diferenças com base na flexibilização do trabalho desenvolvido na sala de aula do ensino regular (Sanches, 2001; Morgado, 2003a, 2004).

Os professores de ensino regular têm de considerar o grupo/turma como unidade de trabalho de forma a evitar mecanismos de exclusão, usando modelos de organização e funcionamento diferenciados ao nível do planeamento, da organização do trabalho dos alunos, das tarefas de aprendizagem, da gestão de materiais e recursos, da avaliação e do relacionamento social entre alunos e entre alunos e professores, pois as mudanças (culturais, científicas, sociais e económicas) que ocorrem nas comunidades educativas obrigam a ajustamentos permanentes de conteúdos e de competências a serem trabalhados por alunos e professores (Morgado, 2003a, 2004).

Segundo González (2003), o professor de ensino regular deve ter formação especializada em aspectos relacionados com o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares adequadas ao aluno para lhe proporcionar todas as ajudas de que precisa.

Os professores de ensino regular têm necessidade de conhecer os alunos para concepção do método de ensino e definição da estratégia de aprendizagem, para atender à diversidade e

gerir a heterogeneidade existente na sala de aula inclusiva (Marchesi, 2001; Sanches, 2001; Cortesão, 2003; González, 2003; Morgado, 2003a, 2003b, 2004; Rodrigues, 2006).

Quanto à planificação das práticas pedagógicas, os professores de ensino regular têm de definir uma calendarização, como previsão do tempo empregue nas situações de aprendizagem (Sanches, 2001; Morgado, 2003a), bem como os objectivos, os dispositivos de avaliação e de apoio individual, os recursos e os materiais de apoio diversificados e adequados às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Dean, 1992; Morgado, 2003a).

Segundo Correia (2003), cabe aos professores de ensino regular identificarem onde se situam as necessidades dos vários alunos bem como as dos ambientes onde os alunos interagem socialmente. Assim, os professores ao identificarem as necessidades dos alunos estão a fazer a avaliação destes para que consigam desenvolver novas competências, apropriando-se de novas estratégias ou métodos de ensino que possibilitem aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) alcançarem os objectivos propostos no seu Plano Educativo Individual.

Cabe aos professores de ensino regular, o papel de promoverem valores, nomeadamente, o acesso, a igualdade e a participação de todos os alunos, através das suas práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, o que implica uma actualização contínua de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas (Morgado, 2003a, 2004).

Segundo Sanches (2005), “não são, prioritariamente, as condições das escolas que dificultam a Educação Inclusiva, mas uma determinação firme (ir atrás daquilo em que acreditam... contra o imobilismo) e a competência dos professores (de apoio e da classe)” (p. 181).

Marchesi (2001) refere que há escolas que são mais tradicionais e que têm pouca experiência em termos de educação inclusiva. Se o professor de ensino regular se sentir “pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos” (p. 103).

Porém, outros estabelecimentos de ensino apresentam uma organização flexível onde todos os professores colaboram para resolver os problemas dos alunos porque têm experiência em termos de educação inclusiva e estão receptivos a essas práticas.

Pontualmente, existem boas relações a nível da colaboração entre os professores do ensino regular e os de apoio educativo mas, por vezes, podem ocorrer relações de conflito entre ambos (Morgado, 2003a).

### **2.3. Formação dos Docentes numa Perspectiva de Educação Inclusiva**

A “Integração/Inclusão” das crianças e jovens com NEE como perspectiva de “Escola Aberta” onde se processará uma “Educação para Todos”, o que implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente e, em especial, do meio escolar pela resposta adequada a dar a cada um, mobilizará um grande número de intervenientes no processo educativo, recaindo a maior exigência e responsabilidade sobre o professor e em particular, sobre o professor de Educação Especial.

Face às exigências que recaem sobre o Projecto Educativo de Escola (PEE), há que salientar a importância em todo o processo de educação/ensino/aprendizagem de crianças com N.E.E., integradas em escolas do ensino regular, a formação/acção dos professores.

Toda a formação será considerada válida quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, ao nível das mentalidades dos agentes de ensino e ao nível do processo educativo das crianças com NEE, de modo a oferecer-lhes uma educação/aprendizagem a mais adequada possível às suas verdadeiras necessidades.

A preparação das mentalidades dos principais agentes educativos e, particularmente dos professores para os processos de inovação/mudança, tendo a ver com a mudança de valores e atitudes é hoje tida por muitos autores, como uma das condições mais determinantes para o sucesso de qualquer reforma educativa.

Vilar (1993) refere que “No âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores, que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular de escola e sala de aula, exactamente porque

essa prática é o espaço em que todas as concepções e acções educativas e curriculares são submetidas à crítica” (p.18).

É fundamental saber se nas escolas são criadas condições práticas para a mudança de valores e atitudes dos professores face às mudanças conceptuais da escola em geral, e face à deficiência/necessidades educativas especiais em particular, que tornassem possível as inovações preconizadas para a Educação Especial.

Entendem-se também por relevantes para essa mudança duas grandes condições: a participação dos professores no processo de reforma/inovação (em todas as suas fases - concepção, realização e avaliação), condição tida por muitos autores, nomeadamente Machado (1994) como o factor mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação e a formação dos professores para a mudança (considerando aqui quer a formação inicial quer a formação contínua e especializada).

Há um grande consenso quanto às modalidades de formação que deve revestir a preparação dos professores no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas: formação inicial, formação especializada ou complementar e formação permanente/contínua.

Quando se trata, porém, de discutir os conteúdos programáticos e as estratégias de realização dessas três formas de formação, encontramos uma grande diversidade de experiências e posições.

Para que as medidas integradoras e as estruturas de ensino se desenvolvam é, extremamente, importante que se dê especial atenção à formação inicial ministrada aos futuros professores, sem deixar de lado a formação de professores especializados necessários para que esta política se desenvolva.

Todos os cursos de formação inicial de professores deviam incluir componentes curriculares destinadas à preparação dos professores para lidar com alunos com NEE, na perspectiva de uma Educação para Todos que responda às necessidades educativas de cada um, como determina, aliás, o art. 15.º – ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”.

Um outro aspecto que a Declaração de Salamanca aborda é o “recrutamento e treino de pessoal docente”, considerado como “factor-chave na promoção das escolas inclusivas”, em que a preparação do pessoal docente deveria abranger a organização de cursos de iniciação a todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes.

A formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do professor. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas. Estas existem por motivo de obsolescência da formação teórica obtida pelo professor, ou porque a sua formação de base era limitada, ou porque não houve actualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico -didácticos.

As lacunas podem existir, também, por ineficiência da formação do professor, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor mas às suas aptidões e técnicas de ensino.

A formação contínua orienta-se pela necessidade de crescimento incessante do professor que não pretende compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar/educar.

De facto, a educação e o ensino devem-se adaptar, ou até antecipar, às mudanças impostas pela evolução social da comunidade em que a escola se insere. Esta reorientação do sistema e processo de ensino exige um modelo de formação contínua que impulse a implementação de inovações, o que não se coaduna totalmente com as perspectivas anteriores.

A importância do modelo de compensação de deficiências situa-se não tanto no saber como no saber -fazer, enquanto o processo de inovação referido requer entendimento e assimilação da mudança que se propõe. Por sua vez, o paradigma assente no processo de crescimento autónomo do professor pode, por si próprio, não ser suficiente para implementar uma mudança que é, no fundo, determinada por factores externos à escola e ao professor.

A formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a actualização de

conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação -acção e a inovação.

No actual estado de desenvolvimento da formação de professores em Portugal, a formação contínua é a única resposta possível para o grave problema da falta de formação de professores da escola regular para lidar com alunos com NEE. Para responder, em parte, a esta necessidade, parece ser o mais adequado um processo de formação em serviço.

De acordo com Martins (1991, cit. por Carvalho e Peixoto, 2000), “o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias (...)” (p.78)

Em Portugal, existe legislação, desde 1987, que torna obrigatória a formação inicial de professores na área das “Necessidades Educativas Especiais” (Hegarty, 2001). Segundo Correia (1994, 1997), o sucesso da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular depende dos programas de formação dos professores, referindo que os cursos de formação inicial de todas as escolas de ensino superior do país deveriam contemplar uma vertente em educação especial constituída por três módulos: Introdução à Educação Especial, Avaliação e programação em Educação Especial e Adaptações Curriculares em Educação Especial e, ainda, um estágio de, pelo menos, um semestre.

Actualmente, apesar da formação inicial de professores já contemplar aspectos relativos à intervenção educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais, alguns docentes, ainda, continuam a manifestar falta de formação, carência de recursos embora estes sejam modernos e abundantes, ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações para desenvolverem práticas inclusivas e darem respostas adequadas aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula (Rodrigues, 2003).

Estas atitudes dos docentes relacionam-se com a complexidade do ofício de ser professor (Cortesão, 2000; Rodrigues, 2006), com a necessidade que os professores têm de fazer uma formação em serviço para poderem responder a todos e a toda a escola “através de uma prática continuada, reflexiva e colectiva” (Rodrigues, 2006, p. 79).

Urge que os sistemas de formação de professores abordem temas da área das Necessidades Educativas Especiais pois todos os professores precisam de conhecimentos relacionados com deficiências, dificuldades de aprendizagem e competências para o ensino de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais a fim de contribuírem para a

avaliação dos alunos com necessidades mais acentuadas (Hegarty, 2001). Como a grande maioria das Necessidades Educativas Especiais que encontramos nas escolas regulares são discretas e leves, a formação dos professores “deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras” (Rodrigues, 2006, p. 80).

Segundo Correia (1994, 1997), existe a necessidade dos professores fazerem formação especializada, do tipo pós-graduação, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, para atenderem casos mais graves, pois a Educação Inclusiva não anulou a necessidade de professores especializados, pelo que a oferta da formação especializada tem vindo a aumentar para os professores, devido à recomendação existente no ponto quarenta e seis da UNESCO (1994): “É preciso repensar a formação dos professores especializados”.

Em Portugal, foi ratificado, o Decreto-Lei nº. 95/97, de 23 de Abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Sanches, 2005; Rodrigues, 2003, 2006), sendo a acreditação dos cursos de formação especializada da competência do Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua.

Segundo o ponto um do Artigo 6º., do Decreto-Lei nº. 95/97, de 23 de Abril, os cursos de formação especializada têm uma duração igual ou superior a 250 horas de formação, repartidas por três componentes: “formação geral” em Ciências da Educação até 20% do total da carga horária; “formação específica” numa das áreas de especialização não inferior a 60% do total da carga horária; “formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização” (Sanches, 2005).

## **2.4. Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

A estrutura actual da educação de pessoas com deficiência, começou na década de 70 com a publicação de dois documentos que trouxeram contributos fundamentais no sentido da integração dos alunos com NEE, na escola regular: a legislação PL 94 publicada nos E.U.A. em 1975, e o chamado Warnock Report publicado em 1978 em Inglaterra, fruto de cinco anos de trabalho de algumas dezenas de educadores, médicos e outros especialistas. O Warnock Report veio deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um

enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo.

Assim, este relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutra, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para poderem desenvolver as aprendizagens propostas.

Foi neste contexto, que o Relatório Warnock introduziu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais. O termo Necessidades Educativas Especiais refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”, afirma Wedel, citado por J. Bairrão.

Outros documentos importantes vão surgindo tais como, a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca-1994, Resolução das Nações Unidas que trata dos Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Considerado mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social e o direito à educação de todos os indivíduos, proclama de que as crianças com N.E.E., devem ter acesso à escola regular, que a elas se deve adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, indo ao encontro de toda a evolução de ideias educacionais sobre a matéria, abandonou a classificação em diferentes categorias, baseadas no foro médico, substituindo-as pelo conceito de "aluno com necessidades educativas especiais", baseado em critérios pedagógicos.

A actual legislação, o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, é considerada por muitos, um recuo nesta filosofia da inclusão, pelo facto de voltar a dar ênfase na classificação de criança com N.E.E., baseada em critérios médicos, distinguindo necessidades temporárias de permanentes. Existem muitas classificações de necessidades educativas especiais, das quais citaremos algumas.

Brennan (1988), citado por Correia (1997) diz que "há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários



acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno."

Marchasi e Martin (1990), citados por Correia (1997), referem que alunos com Necessidades Educativas Especiais são os que "apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade".

Correia (1997), quando se refere ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, refere que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais

### **3.Representações Sociais**

As Teoria das Representações Sociais (TRS), tem como objectivo explicar os fenómenos do homem a partir de uma perspectiva colectiva, sem no entanto perder de vista a individualidade de cada sujeito.

Esta teoria teve origem no século XIX, com o sociólogo francês, Emile Durkheim, que teve como preocupação, comprovar e justificar, os fenómenos sociológicos.

Entre 1895 e 1898, Durkheim sistematizou algumas ideias sobre as representações colectivas (RC) e as representações individuais, ao considerar a vida social formada essencialmente, de representações ou seja, de produções mentais sociais impostas aos sujeitos por forças exteriores às representações individuais. Refere que as representações colectivas são mais estáveis que as individuais, uma vez que ao abordar o social parte das representações individuais.

Deste modo, as representações colectivas constituem para Durkheim, um sinal da irredutibilidade do social ao individual ao traduzirem o modo como o grupo se assume nas relações com os objectos que o afectam.

A noção de representação social, tal como aqui é entendida, foi mais tarde, introduzida por Moscovici, a origem da sua teoria é marcada pelo lançamento da sua obra, *La Psychanalyse, son image, son public*, em 1961.

Nesta obra, Moscovici destacou dois aspectos importantes: as representações sociais elaboradas pelos sujeitos como oriundas da prática de cada grupo de referência e dos seus valores, e a elaboração de uma representação ocorrendo a partir da selecção de informações que o sujeito obtém do contexto e da concretização (Graça et al., 2004).

Moscovici em (1961), num estudo sobre a representação social afirma que, “a tradição behaviorista, o facto de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito” (Moscovici, 1978, p.14). A tradição positivista constituiria assim, um obstáculo adicional à expansão dos limites da Psicologia Social, segundo este autor. O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas, parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De facto, verifica-se que em anos recentes, um grande número de trabalhos, de pesquisa e debates teóricos, têm surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici, se constituiu como um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores.

Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim. Mostra que este se referia a uma classe muito genérica de fenómenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática – o que correspondia à permanência dos fenómenos em cujo estudo se baseou – e portanto, segundo Moscovici, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

A grande preocupação de investigação de Moscovici(1961) consiste em averiguar como se organiza um mundo significativo em que o homem constroi a sua própria realidade e em compreender como o conhecimento é produzido. A problemática específica do estudo de Moscovici diz respeito ao modo como o indivíduo comum se apropria, transforma e utiliza uma teoria científica.

Moscovici (1961) refere que é em função das representações que se movem indivíduos e grupos de indivíduos. Para este autor, as representações sociais (RS) têm a função de organização significativa do real ou de atribuição de sentido, constituem uma orientação para a acção ao modelarem e constituírem os elementos do contexto em que um comportamento acontece. Como um grande número dos nossos comportamentos diz respeito às nossas representações, é a sua funcionalidade que orienta os comportamentos representacionais.

Tidas por Serge Moscovici como, o senso comum das sociedades contemporânea, as representações desempenham o papel que nas sociedades arcaicas era atribuído aos mitos e crenças. São estruturas cognitivas partilhadas numa cultura que facilitam o conhecimento das coisas e permitem orientar a acção. Segundo este autor, as representações sociais, têm na base da sua constituição dois processos muito amplos: a objectivação e a ancoragem, definindo posteriormente, a objectivação como a passagem de conceitos ou ideias, para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade do seu emprego, se transformam em “ supostos reflexos do real”, p.289; e a ancoragem como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise desses processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.

A actividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente no nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo

modo, ausente. Nesse processo, o objecto entra numa série de relacionamentos e de articulações com outros objectos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo que lhes acrescenta as suas.

Na década de 60, Piaget(1967), que via a psicologia e a sociologia como duas ciências que tratavam do mesmo objecto, refere que” o conjunto das condutas humanas de cada um, desde o nascimento e em graus diferentes, comporta um aspecto mental e um aspecto social”pg.19, afirmando que “o homem é um e que todas as suas funções mentais são igualmente socializáveis” ,p.20.

Jodelet (1989), principal colaboradora de Moscovici, assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais proposto por Moscovici.

Na análise dos processos responsáveis pela construção das representações, Jodelet (1990) especifica as suas características e fases, procurando esclarecer como os mecanismos sociais acima mencionados interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere na interação social. Define a objectivação como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações.

Distingue três fases nesse processo: a construção selectiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A primeira corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objecto. Nessa apropriação, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objecto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante).

Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objecto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e nas suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo

inconsciente e pelo consciente visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza”. Assim, um jogo de mascaramento e de acentuação de elementos do objecto da representação produz uma visão desse objecto marcada por uma distorção significativa, fenómeno que se assemelha ao que Piaget definiu como “pensamento sociocêntrico”, por oposição ao pensamento científico: um saber elaborado para servir às necessidades, aos valores e aos interesses do grupo. Na objectivação, portanto, a intervenção do social dá-se no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objecto da representação (Jodelet, 1990).

Jodelet esclarece ainda que, embora a objectivação tenha sido descrita por Moscovici com referência à representação de uma teoria científica, o processo de construção seletiva/esquemática estruturante/naturalização parece generalizável à formação de qualquer representação. A generalidade da naturalização e sua importância em contextos sociais reais, tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, conferem-lhe o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal facto tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer acção que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este não apenas é a parte mais sólida e estável da representação, como dele depende o significado desta (Ibáñez, 1988).

O segundo processo descrito por Moscovici, a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objectivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica num pensamento constituído.

Jodelet (1990) retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção do social, aí, se traduz na significação e na utilidade que são conferidas à representação.

Ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e nos seus diferentes grupos, contribui para criar em torno do objecto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como facto social.

Assim, por exemplo, no caso da psicanálise, ela foi inscrita em diversas perspectivas, passando a ser vista não como uma ciência, mas como um privilégio dos ricos ou como um emblema da liberação sexual, dependendo do sistema de valores do grupo. Esse jogo de significações externas às quais o objecto é associado, reflete-se nas relações que se estabelecem entre os elementos da representação: dependendo da perspectiva em que o grupo situa a psicanálise, como prática científica ou política, por exemplo, ele tende a apontar diferentes grupos como seus principais usuários (respectivamente, os intelectuais ou os ricos).

A escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer então, que ele expressa a sua identidade pelos sentidos que imprime às suas representações. O facto de que “um princípio de significado”, tendo uma sustentação social, assegura a interdependência dos elementos da representação, constitui indicação fecunda para tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação. Por outro lado, ele permite identificar uma das articulações entre o aspecto processual e o aspecto temático das representações e um dos pontos de reencontro entre o seus aspectos individual e social. Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura da realidade e, por “generalização funcional”, referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e o seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertença do indivíduo. Ele torna-se um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação os elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações.

Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objecto classificado. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que

definem os comportamentos que se adoptam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interacção com eles desenrola-se de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas, num processo semelhante ao que, noutra contexto teórico, ficou conhecido como “profecia autoconfirmável”.

Jodelet (1990) procura mostrar assim, como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objectivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Deste modo, esse processo permite compreender:

- 1- como a significação é conferida ao objecto representado;
- 2- como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta;
- 3- como se dá a sua integração num sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Além do próprio Moscovici e de Jodelet, muitos outros pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento desta teoria. Segundo Vala (2004), a Teoria das Representações Sociais (TRS) propõe que o processo de objectivação não se processa apenas na transição das teorias científicas para o senso comum, mas que teremos de imaginar no processo da objectivação “um ponto de partida (a teoria psicanalítica) e um ponto de chegada (a nova teoria psicanalítica no senso comum)” p. 467.

A ancoragem é um processo que precede a objectivação, está associada à formação das representações sociais (RS), é feita através da transformação do não familiar em familiar, sendo um novo objecto pensado com base em experiências e esquemas de pensamentos já anteriormente vivenciados.

O processo da ancoragem refere-se à instrumentalização social do objecto representado, exigindo pontos de referência para a construção ou o tratamento mental dessas informações, gerando transformações nas representações já anteriormente produzidas. Ancorar é trazer assim, para categorias e imagens conhecidas aquilo que ainda não se encontra rotulado e classificado.

### 3.1. Representações Sociais no Campo Educativo

Numa revisão do estudo das representações sociais, no domínio educativo, (Gilly, 1989; Santiago, 1997), referem que ainda há poucas pesquisas neste campo de investigação, ou porque só se estudam alguns dos seus aspectos ou manifestações, ou porque as evocam apenas enquanto factores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos.

A visão recente da turma, como um sistema social inter-activo, cujo funcionamento só pode ser compreendido com referencia a um ambiente social mais amplo, levou a uma série de estudos no campo educativo para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no interior dos grupos sociais e informar acerca do papel das construções nas relações desses grupos com o objecto da sua representação.

Segundo Gilly (1989), foi a partir dos anos 60 que surgiu o movimento de democratização dos estudos e do ensino, com o princípio do prolongamento dos estudos e com o acesso ao ensino secundário aberto a todos os alunos.

Pensar o tema representações sociais da escola implica considerar uma gama de reflexões sobre esta instituição e as diversas maneiras como ela é vista pela comunidade, pois aos diferentes tipos de representações sociais, são constituídas através das relações interpessoais de um determinado grupo.

A escola é uma expressão da realidade que as pessoas constroem ao longo da sua vida. Nessa construção são criadas articulações entre o passado, o presente e o futuro, o que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de várias ideias a respeito dela em função da vivencia e experiencia própria de cada um. A representação social da escola, surge assim de uma estrutura que vai sendo internalizada pelos indivíduos durante o seu desenvolvimento pessoal.

A cada dia que passa essa internalização vai sendo moldada por novos conhecimentos, resultado das experiencias compartilhadas por indivíduos dos vários grupos sociais. Dentro desta perspectiva de representação social da escola, pode-se aperceber uma diversidade de ideias. Para uns, a escola é a sua segunda casa onde aprendem a viver e a conviver com a



sociedade. Para outros, é um lugar onde os indivíduos são formados, e ainda, numa outra perspectiva, ela ajuda na aquisição de competências para a integração do indivíduo na sociedade.

Perante este facto, o objectivo da escola é educar as crianças, fazê-las despertar, respeitando as suas diferenças, sendo a norma escolar, a partir da qual se opera a diferenciação das classes sociais pela escola, sempre a da cultura dominante.

Bernstein (1961) refere que a escola poderá ser denominada de igualitária ao oferecer as mesmas oportunidades para todos os alunos, apesar de explicar as desigualdades sociais através das diferenças atribuídas às crianças, ou seja, pelas desvantagens intelectuais, diferenças de dons e de talentos.

A escola obrigatória encontra-se marcada por uma contradição profunda: de um lado, o discurso ideológico igualitário e, do outro, um funcionamento desigual que se traduz pelas diferenças de aproveitamento associadas às diferenças sociais e a existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e as dos meios sociais abastados. Porém, se as crianças de diferentes meios sociais não são iguais perante a escola igualitária, não é porque as dos meios desfavorecidos são menos dotadas do que as outras dos meios favorecidos mas porque elas têm carências culturais no seu meio (Gilly, 1989).

As crianças dos meios desfavorecidos não reprovam por razões sociais mas porque elas são menos dotadas do que as das classes favorecidas. É deste modo que se explica a reprovação e a selecção pelas teorias do sujeito (Bourdieu & Passeron, 1964).

De acordo com estudos feitos por Kaufmann (1976) e por Gilly (1980), existem dois protótipos de bons alunos (uns que são alunos activos, sociáveis e inteligentes; outros que se apresentam como alunos aplicados e disciplinados), sendo os bons alunos considerados pelos professores como aptos a prosseguir estudos; enquanto que os maus alunos também divididos em dois protótipos (sendo uns, alunos passivos, repetentes e pouco dotados; outros, alunos pouco trabalhadores, dispersos e indisciplinados).

Deste modo, o aluno com sucesso, que é aplicado e consciencioso mas de origem social desfavorecida, é representado a partir de uma concepção meritocrática da escola, enquanto que o aluno na mesma situação escolar, mas de origem social favorecida, é considerado inteligente, dinâmico e sociável, evocando um modelo ainda de escola de elites, fundada sobre a ideologia do dom (Gilly, 1989).

Segundo Mollo (1986, citado por Gilly, 1989), as crianças dos meios desfavorecidos continuam de qualquer forma a reprovar e a ter percursos escolares diferentes dos outros, conduzindo-as para as profissões socialmente pouco valorizadas. Gilly (1989, citando Ramuz, 1974 e Jacquard, 1982) refere que no sistema nervoso superior, não existe determinismo genético absoluto, mas que existe uma influência da função sobre a estrutura no curso da maturação, sendo determinante o papel do meio ambiente e dos seus estímulos. Foi a partir dos anos 70 do século passado, que algumas investigações demonstraram as desigualdades que se fazem sentir na escola.

O conceito de representação social tem características polissémicas e as representações sociais assumem um lugar de destaque na diversidade dos fenómenos educativos, estando presentes nas aprendizagens, expectativas, projectos e motivações (Santiago, 1997). Deste modo, se existir uma aproximação maior de posições nos actores interessados na escola, as condições de sucesso educativo são potencializadas e as interacções educativas são enriquecidas.

Contrariamente, o conflito ou a grande divergência das interacções educativas, poderá influenciar negativamente o sucesso nas aprendizagens escolares bem como enfraquecer as interacções, interferindo:

- 1- no aprofundamento das relações de domínio- dependência e de poder submissão entre os actores (alunos/pais e professores);
- 2- na qualidade da comunicação entre aqueles e, de um modo geral, a escola e a comunidade envolvente;
- 3- no aumento da tradicional distância entre os pais e a escola;
- 4- na exacerbação das dificuldades para a obtenção de um maior grau de coincidência entre o estilo de trabalho na escola e as expectativas dos alunos e pais;
- 5- no aprofundamento da ideia de identidade de separação entre a escola e a família e a escola e a comunidade envolvente. (Santiago, 1997, p. 10).

Segundo o mesmo autor, as representações sociais são um elemento fundamental nos mecanismos que permitem a actuação dos factores sociais no processo educativo, exercem uma influência ao nível dos resultados, favorecendo as relações entre a psicologia e a sociologia da educação. Por outro lado, as representações sociais da escola, quer ao nível

dos alunos, quer ao nível dos pais e professores, orientam as formas de envolvimento e contribuem para a participação na vida da escola.

### **3.2. Expectativas dos Professores do Ensino Regular e Educação Especial**

Aceite pela maioria da comunidade científica, o insucesso e o sucesso não resultam só do indivíduo em si mas de todas as interacções, que contexto e indivíduo conseguem desencadear entre si. Se assim é, o sucesso/insucesso escolar de cada aluno não é o seu sucesso/insucesso, mas o resultado de uma interacção que se efectuou ou não se efectuou, por culpa de ambas as partes (Sanchez, 2001, p. 37).

Todas essas linhas de estudo reforçam, na verdade uma das dimensões mais potentes nesse campo das relações interpessoais, com significado ampliado quando se trata de educação inclusiva: o papel das expectativas de professores em relação ao desempenho dos alunos. Esta foi uma vertente de pesquisa inicialmente sistematizada por Rosenthal e Jacobson, nos anos sessenta (in: Patto, 1981), a partir do conceito de profecias auto-realizadoras, ou seja, a ideia de que a predição ou a aposta que o professor estabelece em relação ao desempenho do aluno acaba se realizando ou se cumprindo.

As implicações desse processo são bastante fortes quando se pensa no perfil de sucesso ou fracasso escolar idealizado pela escola e pelos professores, determinando um conjunto de padrões de relações em sala de aula, quanto aos comportamentos que serão reforçados ou punidos, valorizados ou ignorados. Essa linha de análise contínua produzindo interessantes desdobramentos nas actuais pesquisas sobre a interacção ou relação pedagógica.

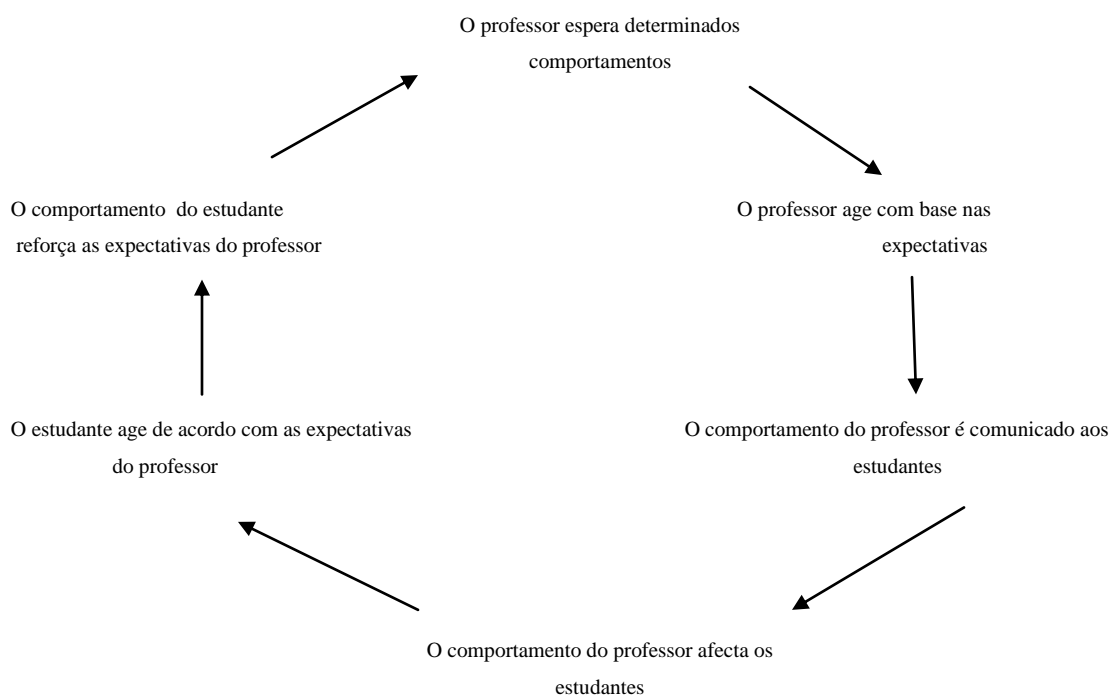
Um deles consiste nas observações de interacções diádicas, ou seja, nas sequências de relações sucessivas (díades) entre o professor e determinados alunos, com o intuito de captar padrões de tratamentos diferenciais em sala de aula.

Segundo Arends (1997), quando as expectativas geradas pelos docentes sobre os alunos são correctas, não existe problema. Porém, se as expectativas formadas forem incorrectas e falsas, as mesmas podem provocar um tratamento diferenciado dos alunos pelos professores.

As falsas expectativas formam-se, muitas vezes, devido aos preconceitos e estereótipos inconscientes que nós possuímos e se os professores têm baixas expectativas dos alunos, estes, interagem quer em termos verbais e não verbais, de forma negativa e crítica, com esses alunos.

De acordo com o mesmo autor, seria louvável que os docentes nunca comunicassem baixas expectativas aos seus alunos, considerando que elas são necessárias para a concretização dos seus objectivos, mais do que as boas intenções.

**Fig. I- Processo ciclo das expectativas do professor**



Adaptado de Arends (1997),p.160)

É importante, contudo, não esquecer que também o professor é muitas vezes vítima desses mesmos mecanismos de exclusão. Afinal, quando se fala em relações interpessoais, o caminho é de mão dupla; o professor é também alvo de muitos silenciamentos em relação à sua condição de classe.

A Escola Inclusiva exige mudanças a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à actuação dos professores da turma e ao professor de educação especial. As funções de cada um deles são diferentes mas, simultaneamente iguais se tivermos em conta que visam um objectivo comum: o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Já em 1978, o relatório Warnock referia a importância da formação e desenvolvimento dos professores envolvidos na educação especial, e reconhecia a necessidade dos docentes das classes regulares terem acesso a uma formação complementar, que lhes permitisse proporcionar uma educação apropriada aos alunos que manifestam necessidades educativas especiais (Pelica e Rodrigues, 1998).

A escola regular é concebida "como o lugar adequado para a criança ser educada" Pelica e Rodrigues (1996); Porter (1997) considera o professor do ensino regular como o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Segundo este autor "o professor do regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação". O mesmo autor realça ainda a necessidade de envolvimento, formação e responsabilização por parte do professor da turma, no que respeita ao progresso de todos os alunos da sua classe e salienta ainda a importância da influência que as suas atitudes e expectativas têm no auto-conceito e no sucesso dos alunos.

O reconhecimento de cada aluno como indivíduo, como pessoa proporciona ao professor um trabalho diversificado, com recurso a práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, de modo a proporcionar-lhes o acesso ao currículo comum.

O envolvimento dos alunos enquanto turma, "consiste na capacidade dos professores organizarem as suas aulas" (Ainscow, 1997, p. 25). Este autor enumera três factores-chave a ter em conta:

- 1-planificação – Os professores devem planificar actividades que sejam abrangentes para a turma.
- 2- os alunos como recurso - Os professores devem valorizar o potencial de cada aluno e ao receber na sua sala um aluno com NEE, o professor deve considerá-lo uma mais valia e, com base nas informações recebidas;
- 3- introduzir - melhoramentos que poderão beneficiar todos os alunos.

Costa (1999, p. 12) é de opinião que a inclusão passa "por turmas regulares e professores regulares, preparados para lidar com as diferenças!". Neste contexto, "responder positivamente aos alunos com necessidades especiais é uma maneira de desenvolver escolas para todos" (UNESCO, 1996).

A UNESCO, através do Conjunto de Materiais para a Formação de Professores incentiva o professor a favorecer, valorizar e fomentar, na sua sala de aula, a aprendizagem e ajuda entre os alunos, o trabalho de grupo como aprendizagem cooperativa, a colaboração com outros professores e a partilha da aula, de modo a proporcionar "maior flexibilidade no atendimento a dar a cada um dos alunos".

Este documento considera ainda que "os bons professores reconhecem à importância de uma rede de apoio" e que "os professores que têm confiança em si próprios estão bem colocados para responder às dificuldades sentidas pelos seus alunos" (*Ibidem*, p. 11).

Porém, ainda existem muitos professores que manifestam alguma apreensão e ansiedade face à presença de alunos com necessidades educativas especiais nas suas escolas, por considerarem que não possuem conhecimentos (científicos e metodológicos), ou que não dispõem de recursos e/ou de serviços de acompanhamento e apoio, que permitam que o processo de ensino/aprendizagem desses alunos decorra com sucesso.

## ***CAPÍTULO II – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS***

## 1. A PROBLEMÁTICA

A Escola Inclusiva, ao ser uma comunidade educativa onde todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades/necessidades e das características/diferenças que apresentem, é responsável pelo sucesso e insucesso de cada um nas suas aprendizagens, incluindo aqueles que apresentam graves incapacidades (UNESCO, 1994).

Sanches (2001) refere que “uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens “, (p. 91).

Na *integração/inclusão* de alunos com *necessidades educativas especiais* na escola do ensino regular, é reconhecido que “um factor que interfere de forma decisiva, consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam” (Guia de Leitura do Decreto – Lei nº. 319/91).

Este aspecto é particularmente relevante no processo de *inclusão*, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direccionando a sua acção para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores situando-se numa posição de mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são actores privilegiados do processo ensino/aprendizagem de todos os alunos, dependendo em grande medida das suas atitudes e das suas crenças, o sucesso ou insucesso da *inclusão*.

A Educação inclusiva preconiza assim, uma cultura de escola e de sala de aula que atenda à diversidade existente no meio escolar, desenvolvendo globalmente todos os alunos (Correia, 2001), procurando promover o desenvolvimento de todos os alunos, nas escolas do ensino regular.

Numerosas investigações (Scruggs, 1996) mostram que os professores do Ensino Regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino, considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de Educação Especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão.



Nos E.U.A., Scruggs (1996) realizou uma revisão de 28 investigações efectuadas entre 1958 e 1995 e globalmente encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de Ensino Regular apoiam o conceito de integração/inclusão, mas apenas uma pequena minoria está disposta a incluir alunos com dificuldades nas suas turmas, encontrando-se este facto dependente das respostas, no que diz respeito ao tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor.

Diversos autores (ex. Kauffman, 1989, 1995; Prior, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Zigmond, 1996) têm evidenciado que as reformas educativas iniciadas "contra" os professores, apesar da sua "boa vontade", têm geralmente resultados desastrosos. Os professores, em geral, reconhecem os "direitos dos alunos", mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, apresenta-se como um obstáculo difícil de contornar.

Reconhece-se que apesar da *integração/inclusão* poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos, pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da *inclusão*, do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também, o facto de que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo pois este considerado como o elemento "chave" em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

Deste modo, o trabalho em parceria pedagógica (Professor do Regular e Educação Especial) é essencial para as respostas que têm de ser dadas numa escola que preconiza uma educação inclusiva, com o sucesso de todos e de cada um (Carta de Luxemburgo, 1996), com a finalidade de promover uma escola de qualidade para todos os alunos.

Porter (1997) designa os professores de *educação especial* de docentes de métodos e de recursos, que partilham os seus conhecimentos, colaboram e cooperam com os docentes do ensino regular, quer ao nível do trabalho, quer ao nível da intervenção diferenciada, com base numa acção pedagógica diversificada e numa tentativa de resolução dos problemas de todos os alunos da turma.

Este facto, contribui para que os professores do ensino regular reflectam percepções e expectativas diferentes, relativamente às funções desempenhadas pelos professores de Educação Especial consoante estes tenham, ou não, formação especializada.

Há uma grande maioria de professores do ensino regular, que representam baixas expectativas em relação ao professor de Educação Especial, nomeadamente em relação àqueles que não possuem especialização, e que apresentam pouca experiência no trabalho com alunos com NEE, e de sala de aula (Sanches, 2001; Nunes, 2001).

Em Portugal, tal como noutros países, a Educação Especial tem vindo a ser norteadada por princípios consignados em diversas resoluções de organismos internacionais (Declaração de Salamanca, 1994, ONU, 1959). A Lei de Bases do sistema educativo português e o Decreto - Lei nº 35/90, ao decretarem a escolaridade obrigatória e o direito à educação das crianças com deficiência na escola regular e sua integração na sociedade, constituíram em Portugal, o marco histórico para a inclusão. A publicação do Decreto - Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que regulamenta a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino, veio trazer uma maior responsabilização da escola e participação dos pais nos problemas dos alunos com N.E.E.

Ao substituir a anterior classificação dividida em categorias e baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” baseadas em critérios pedagógicos, trouxe também um maior reconhecimento da importância do papel do professor de Educação Especial, como um recurso imprescindível da escola inclusiva.

Com a revogação do Decreto - Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e sua substituição pelo Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, foram introduzidas alterações em relação à população alvo da educação especial, bem como aos objectivos desta última.

Ao circunscrever essa população, às crianças e jovens que apresentem necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzam em dificuldades continuadas em diferentes domínios, deixando de fora as dislexias, os problemas comportamentais e emocionais, constitui em nosso entender, um retrocesso em relação aos princípios defendidos na legislação anterior (Correia, 2010)

Por tudo isto, parece-nos assim, bastante pertinente, o estudo aqui apresentado uma vez que o seu objectivo é saber em que ambiente se desenvolve o trabalho de parceria entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, em defesa de uma Escola de todos e para todos.

## 1.1. Questões de Partida

“Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 43). Estes mesmos autores sustentam que ao procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, o investigador tenta expressar da maneira mais exacta possível, o que se procura saber, elucidar e compreender melhor.

Assim para melhor compreendermos a realidade entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial, tendo em vista a realização deste estudo e a revisão da literatura, colocámos as questões inerentes ao nosso estudo da forma seguinte:

- 1- Quais as percepções que os professores do ensino regular com turma atribuída, têm em relação ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, dentro e fora da sala de aula?
- 2- Quais as expectativas que os professores do ensino regular com turma atribuída, têm em relação ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, dentro e fora da sala de aula?

## 1.2. Objectivos do Estudo

Com vista à realização da nossa investigação, foram definidos os seguintes objectivos:

- 1-Identificar as percepções que os professores do ensino regular têm relativamente ao perfil dos Professores de Educação Especial;
- 2-Identificar as percepções que os professores do ensino regular têm relativamente ao trabalho desenvolvido pelos Professores de Educação Especial;

3-Identificar as expectativas que os professores do ensino regular têm relativamente ao perfil dos Professores de Educação Especial;

4-Identificar as expectativas que os professores do ensino regular têm relativamente ao trabalho desenvolvido pelos Professores de Educação Especial;

5-Identificar as expectativas dos professores do ensino regular, face ao envolvimento dos Professores de Educação Especial, no processo ensino – aprendizagem dos alunos com N.E.E.

### 1.3. Hipóteses

Como forma de dar resposta às questões de partida, foram enunciadas várias hipóteses.

Importa referir que “na sua formulação, a hipótese deve pois, ser expressa sob forma observável” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 137).

Com a finalidade de responder ao problema deste estudo e sabendo que “uma hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis” (Lima & Vieira, 1997, p. 12), formulámos algumas hipóteses, tendo em consideração as *variáveis independentes* (idade, sexo, experiência docente e habilitações académicas) e as *variáveis dependentes* (percepções dos professores do ensino regular face ao perfil e trabalho desenvolvido pelo Professores de Educação Especial e, (expectativas dos Professores do ensino regular face ao perfil e trabalho desenvolvido pelos Professores de Educação Especial).

Interessa mencionar que a sua formulação teve por base a revisão da literatura efectuada na parte teórica, para além da experiência profissional da mestranda.

Relativamente às *variáveis independentes*, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1- A idade e o sexo, dos professores do ensino regular, não são factores de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial;

Hipótese 2- A experiência e as habilitações académicas dos professores do ensino regular, são factores determinantes na percepção do trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial;

Hipótese 3 - A idade e o sexo dos professores do ensino regular, não influenciam a cooperação com o docente de Educação Especial, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula.

No que diz respeito às *variáveis dependentes*, (percepção/expectativas dos professores do ensino regular face ao perfil e trabalho desenvolvido pelo Professores de Educação Especial), foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1- O professor de Educação Especial, para além de colaborar com o professor do ensino regular nas práticas pedagógicas e prestar apoio aos alunos com N.E.E, contribui para a criação de um bom ambiente dentro e fora da sala de aula onde existem crianças com N.E.E.

Hipótese 2- O professor de Educação Especial, ao defender a escola inclusiva, participa e desenvolve actividades extra - curriculares para todos os alunos das turmas onde se encontram crianças com N.E.E.

Hipótese 3- O professor de Educação Especial, ao fazer parte do corpo docente da escola onde presta apoio educativo, estabelece uma relação de maior proximidade com todos os elementos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem, dos alunos com N.E.E.

Hipótese 4- O professor de Educação Especial, quando colabora com o professor do ensino regular, na planificação dos conteúdos e estratégias a adoptar, contribui para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos da turma onde existem crianças com N.E.E.

Hipótese 5- O professor de educação especial, com formação especializada encontra-se melhor preparado para o desempenho das suas funções, que qualquer outro docente sem especialização.

Hipótese 6- O trabalho de parceria entre o professor do regular e o professor de educação especial na definição e produção de materiais utilizados pelos alunos com N.E.E, beneficia a aprendizagem destes alunos.

Hipótese 7- Uma das preocupações do professor de Educação Especial, é fazer com que o Regulamento Interno da Escola seja respeitado e cumprido por todos os alunos com N.E.E., que dela fazem parte.

## **2. UNIVERSO DA POPULAÇÃO**

### **2.1. População e Amostra**

O universo da população deste estudo é constituído pelos professores do ensino regular (N = 120), com turma (40 por escola), dos 2º,3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário que se encontram distribuídos pelas três escolas do 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário existentes no Concelho de Ponte de Sor.

A amostra é um subconjunto da população e deverá, por isso, ser representativo da mesma, isto é, as características da população deverão estar presentes na amostra.

De acordo com a problemática em questão, o tipo de amostra é uma amostra não probabilística, por conveniência.

Ponte de Sor é o maior Concelho do Distrito de Portalegre, com uma área de 839,7 Km<sup>2</sup>, faz fronteira com os municípios de Gavião e Crato a nordeste, a leste com Alter do Chão, a sueste com Avis, a sul com Mora, a sudoeste com Coruche e a noroeste com Chamusca e Abrantes, e é Compôs-to por sete freguesias: Foros do Arrão, Galveias, Longomel, Montargil, Ponte de Sor, Tramaga e Vale de Açor.

Com uma população residente de 18140 indivíduos, o Concelho tem vindo a assistir a um decréscimo populacional, consequência do encerramento de grande parte do seu tecido empresarial.

A sua população residente caracteriza-se por ser, significativamente envelhecida, na medida em que apresenta uma elevada percentagem de idosos (23,7%) e uma reduzida percentagem de jovens (14,2%).

Desta forma, o Concelho de Ponte de Sor é o décimo segundo, do total de Concelhos do Distrito de Portalegre, com um elevado índice de envelhecimento populacional (181,1%).

Relativamente à população residente, caracteriza-se por possuírem baixas qualificações uma vez que dos 18140 indivíduos residentes, 6760 possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico, 1094 têm qualificações e nível superior, 950 não possuem qualquer nível de ensino e 815 indivíduos são analfabetos (INE, 2001).

## **2.2. Caracterização da Amostra**

A população alvo desta amostra é composta pelos Professores do Ensino Regular com turma atribuída, que se encontram a leccionar nas escolas do 2º, 3º ciclos e ensino secundário do Concelho de Ponte de Sor.

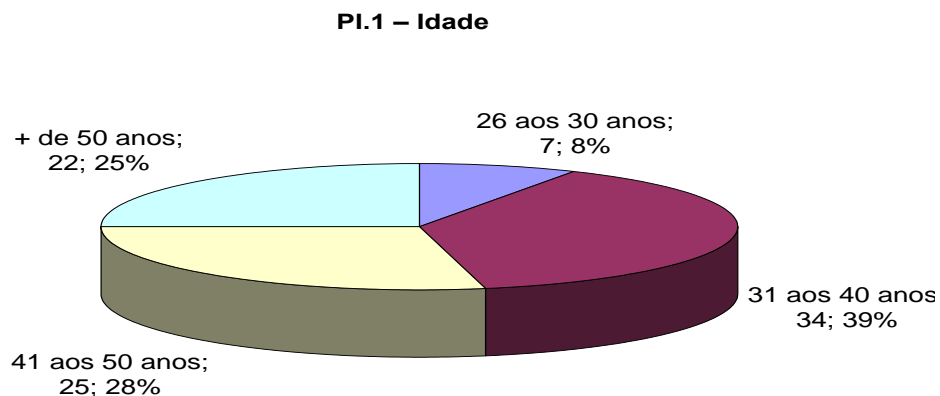
Para realizarmos esta investigação e de acordo com as várias etapas mencionadas anteriormente, foram distribuídos cento e vinte questionários a essa população no início do mês de Março, do ano lectivo de 2010/2011 por se considerar um período de uma certa “acalmia” nas escolas em que os docentes se encontram mais disponíveis para o preenchimento do questionário.

Porém, a amostra em estudo é constituída apenas por oitenta e oito (N = 88) Professores do Ensino Regular do Concelho de Ponte de Sor correspondendo a igual número de questionários recolhidos, sendo a taxa de retorno de 73,3%, uma vez que 32 questionários não foram devolvidos em tempo útil.

Conforme Parte-I, “Dados Pessoais e Profissionais” do questionário que foi aplicado junto dos professores do ensino regular, podemos caracterizar a amostra relativa ao estudo segundo a idade, o sexo, a experiência docente e as habilitações académicas.

### 2.2.1.PI.1 – Idade

Gráfico I. 1. Distribuição dos professores do ensino regular por escalões etários



Podemos observar no Gráfico I. 1 que a percentagem mais elevada dos inquiridos se situa no escalão de “31 aos 40 anos” com 34,39%.

Os escalões etários “41 aos 50 anos” e “+ de 50 anos, apresentam percentagens muito próximas uma da outra.

O escalão etário “26 aos 30” regista uma percentagem próximo dos 8%, e o escalão “até 25” não registou qualquer percentagem.



### 2.2.2. PI. 2 – Sexo

PI. 2 – Sexo

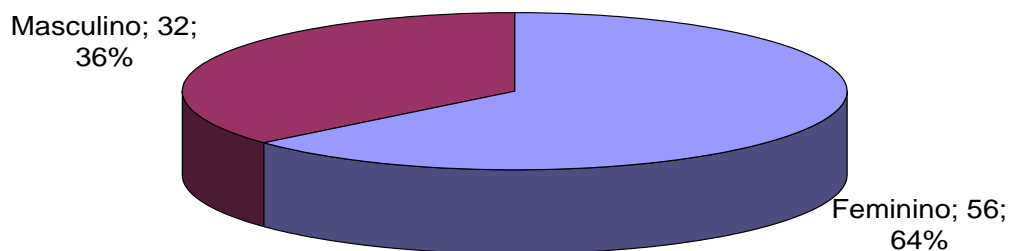


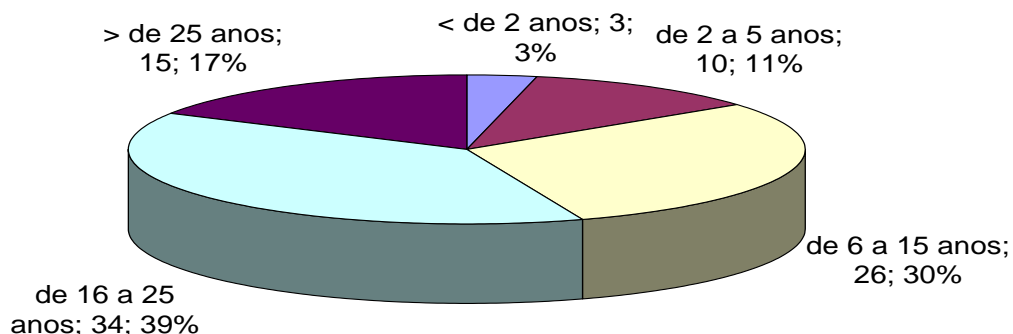
Gráfico I.2. Distribuição dos professores do ensino regular por sexo

Relativamente ao grupo da amostra, conforme Gráfico I.2, verificamos que perto de dois terços, 64% dos sujeitos (N=56) que foram inquiridos, são do sexo feminino e 36% dos sujeitos (N=32) são do sexo masculino.

### 2.2.3. PI. 3 – Experiência Docente

Gráfico I.3. Distribuição dos professores do ensino regular pela sua experiência docente

PI. 3 – Experiência Docente



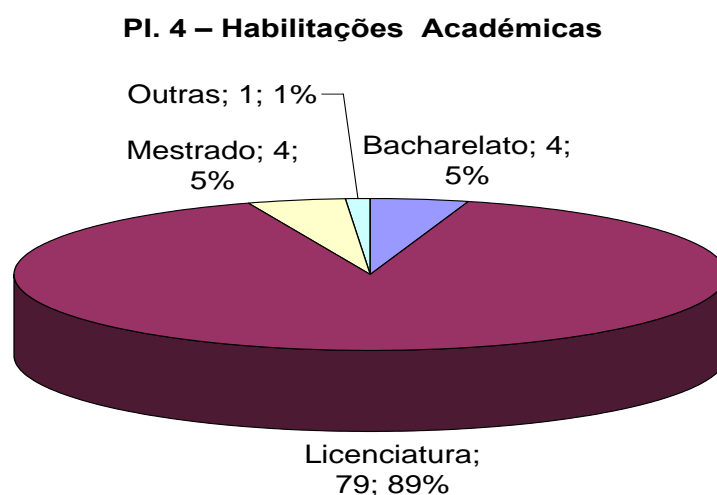
Conforme o Gráfico I.3., a experiência docente da amostra encontra-se agrupada em cinco categorias: “inferior a 2 anos”, “de 2 a 5 anos”, “de 6 a 15 anos”, “de 16 a 25 anos” e “superior a 25 anos”.

O grupo do escalão “16 a 25 anos”, é o que regista uma percentagem maior de inquiridos, 34,39%, seguindo-se o escalão dos “6 a 15 anos”.

O escalão “Inferior a dois anos”, apenas representa 3% do total dos inquiridos.

#### 2.2.4. PI. 4 – Habilitações Académicas

Gráfico I.4. Distribuição dos professores do ensino regular pelas suas habilitações académicas



Como se pode verificar no Gráfico I.4, a grande maioria dos inquiridos são detentores de uma licenciatura, 79,89% (N=79).

Apenas 5% (N=4) dos inquiridos possuem um Curso de Bacharelato, 5% um grau de Mestrado (N= 4) e 1% (N=1), outros - DEA (Diploma de Estudos Avançados).

### 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

#### 3.1. Instrumento de Investigação

O questionário (Anexo.I), que foi utilizado neste estudo, é composto por três partes distintas, mas complementares:

A Parte - I, pretende recolher os “dados pessoais e profissionais” do inquirido, através de duas *variáveis independentes*: idade, sexo, experiência docente e habilitações académicas.

A Parte -II, composta por trinta e três afirmações, procura recolher através de duas *variáveis dependentes*: percepções dos Professores do ensino regular face ao perfil do professor de Educação Especial e as percepções dos professores do ensino regular, relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial.

A Parte -III, formada por vinte e seis afirmações, procura recolher através de duas *variáveis dependentes*: expectativas dos Professores do ensino regular face ao perfil do professor de Educação Especial e as expectativas dos professores do ensino regular face ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial.

Todas as afirmações formuladas na Parte - I e Parte - II do questionário, foram constituídas por afirmações propostas para apreciação dos Professores do ensino regular. As afirmações do questionário apresentam quatro alternativas de escolha na escala de Tipo Likert, que se agrupam em duas, uma claramente favorável “Concordo fortemente”, “Concordo” e a outra claramente desfavorável, “Discordo” e “Discordo fortemente”, pois entendemos que a alternativa “Não concordo nem discordo” por ser uma categoria neutra iria permitir ambiguidade no posicionamento das respostas dos inquiridos. Este procedimento teve como base a tendência que os inquiridos têm de escolherem os valores intermédios das escalas de avaliação propostas.

As alternativas das atitudes foram pontuadas de 1 a 4 pontos, segundo a direcção da afirmação, sendo a valoração 1 (um) o pólo mais positivo e a valoração 4 (quatro) o pólo mais negativo da atitude.

Exemplo:

1	2	3	4
<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>

#### 4. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DE DADOS

Este estudo tem como objectivo verificar quais as percepções e expectativas que os professores do ensino regular possuem, relativamente ao perfil e trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial.

Consiste num trabalho de natureza descritiva, no âmbito da investigação sócio - educativa, de carácter quantitativo e tem por base a experiência sobre o terreno e a recolha bibliográfica realizada sobre a temática.

Neste estudo, o questionário foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados, uma vez que apresenta a vantagem de poder ser aplicado ao mesmo tempo a um número significativo de sujeitos e os dados aí obtidos, apresentarem fiabilidade e objectividade uma vez que a interferência do investigador na manipulação dos mesmos, é praticamente nula.

Segundo Moreira (1994), “uma vez construído o rascunho do questionário este tem que ser convenientemente testado – através do chamado pré-teste – e posteriormente reelaborado, depois de introduzidas as eventuais correcções. [...] O pré-teste permite certezas onde antes só se dispunha de estimativas e dá portanto, luz verde à realização da pesquisa propriamente dita” (p. 162 e 179).

Neste caso, não foi necessário aplicar o pré-teste uma vez que o questionário aqui utilizado, já anteriormente tinha sido testado noutra investigação (Costa 2006), mas como sofreu alterações significativas, foi dado a preencher a vários professores com a finalidade de serem conhecidas as dificuldades no seu preenchimento e se necessário, proceder-se a mais alguma rectificação.

Para poder ser utilizado neste estudo, foi sujeito a um pedido de autorização realizada pela mestrandia à sua autora via correio electrónico conforme comprovativo ( Anexo.II).

Tuckman (2002) chama teste piloto ao pré-teste e, segundo este autor, um teste piloto pode revelar uma série de imperfeições dando aos investigadores a possibilidade de corrigirem essas deficiências nos questionários.

Este instrumento sendo constituído por questões fechadas, foi aplicado aos Professores de três escolas do ensino regular do 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário (com turma) do Concelho de Ponte de Sor.

Foram contactados via correio electrónico os Directores das escolas, sobre a intenção de se passar o respectivo questionário, seguindo-se uma breve explicação sobre os seus objectivos, o conteúdo e a forma como seria aplicado. Após este primeiro contacto, dirigimo-nos pessoalmente a cada uma das três escolas para pedir autorização aos órgãos de gestão para que este efectua-se a entrega de quarenta questionários aos professores e posteriormente procedesse à sua recolha, ficando a mestrandia responsável pelo levantamento dos inquéritos depois de preenchidos pelos inquiridos.

Após a recolha dos questionários, foi atribuído um número a cada um e os dados recolhidos informatizados numa folha de Excel e analisados a partir do software de tratamento estatístico SPSS, versão 13.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

“O SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos” (Pereira, 2003, p. 13). Para uma maior fiabilidade na análise e interpretação dos resultados obtidos, escolhemos um nível de significância de 5% ( $p < 0.05$ ), ou seja, com probabilidade de erro inferior a 5 em 100, sendo o intervalo de confiança de 95%, nível que é mais usual nas pesquisas em Ciências da Educação.

## Capítulo III- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

## 1. 1. Categorias e Dimensões

Depois de terem sido tratados os dados recolhidos na Parte- I do questionário relativos à caracterização dos “Dados Pessoais e Profissionais” da amostra já apresentados no capítulo anterior, damos início à apresentação, análise e discussão das informações recolhidas no que diz respeito às percepções e às expectativas, que os professores do ensino regular têm acerca do perfil e do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial.

Deste modo, os cinquenta e nove itens do questionário (Apêndice 1) pretendem reflectir sobre as quatro dimensões (Percepções relativas ao perfil do Professor de Educação Especial; Percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial) e (Expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial; Expectativas relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial) em que incide o nosso estudo, ou seja, sobre as quatro variáveis dependentes presentes neste estudo.

Os cinquenta e nove itens da Parte -II e da Parte -III do questionário encontram-se divididos em duas categorias (Percepções e Expectativas) e cada uma destas categorias, encontram-se sub-divididas em duas dimensões:

Dimensão A - Percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial (15 itens);

Dimensão B - Percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial (18 itens);

Dimensão C – Expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial (5 itens);

Dimensão D- Expectativas relativas ao trabalho a ser desenvolvido pelo professor de Educação Especial (21 itens).

Foi deste modo que agrupámos os cinquenta e nove itens da escala pelas quatro dimensões anteriormente mencionadas, conforme o Quadro III. 1 (Distribuição das afirmações/itens pelas categorias e pelas dimensões), que se encontra a seguir.

**Quadro III. 1 – Distribuição das afirmações/itens pelas Categorias e pelas Dimensões**

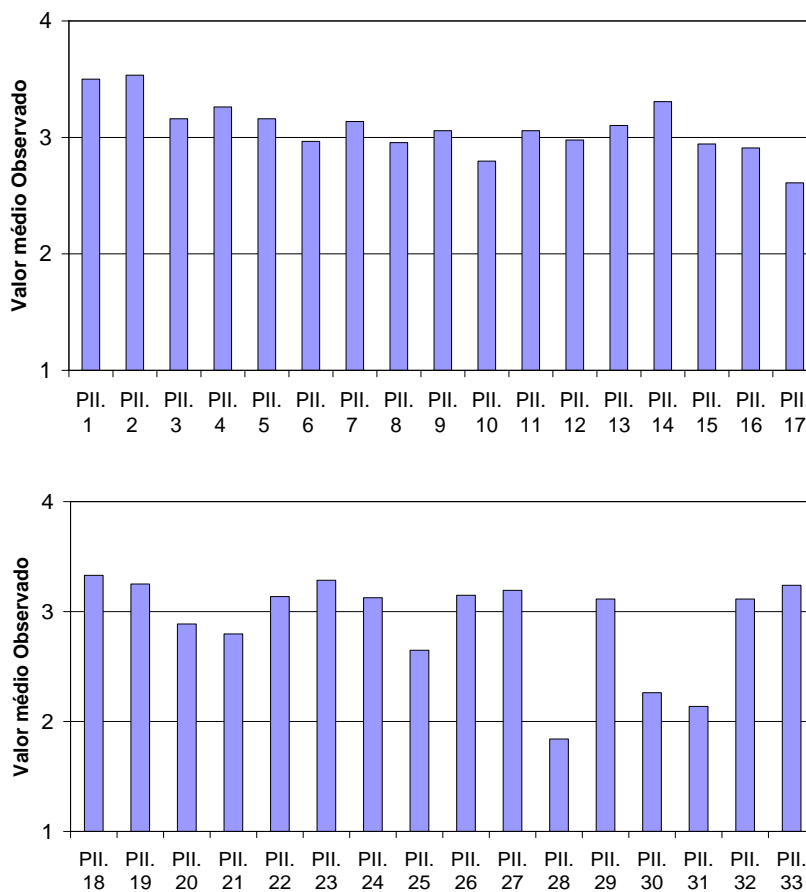
Categorias	Dimensões	Afirmações/itens
Percepções	A- Percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial.	PII.1;PII.2;PIII.3;PII.5;PII.7;PII.8;PII.11;PII.12;PII.18;PII.22;PII.23;PII.24;PII.26;PII.27;PII.28.
	B- Percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial.	PII.4;PII.6;PII.9;PII.10;PII.13;PII.14;PII.15;PII.16;PII.17;PII.19;PII.20;PII.21;PII.25;PII.29;PII.30;PII.31;PII.32;PII.33.
Expectativas	C- Expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial.	PIII.1;PIII.2;PIII.3;PIII.4;PIII.17;
	D- Expectativas relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial.	PIII.5;PIII.6;PIII.7;PIII.8;PIII.9;PIII.10;PIII.11;PIII.12;PIII.13;PIII.14;PIII.15;PIII.16;PIII.18;PIII.19;PIII.20;PIII.21;PIII.22;PIII.23;PIII.24;PIII.25;PIII.26.



## 1.2. Parte II – Percepções relativas ao Professor de Educação Especial.

Os valores médios observados relativamente às percepções dos professores do ensino regular, quer ao nível do perfil, quer ao nível do trabalho dos professores de Educação Especial, apresentam as variações ilustradas.

**Gráfico II.1-** Percepções relativas ao Professor de Educação Especial



Fonte – Anexo. III. Tabela-1

Os itens, PII- 1 a 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 32 e 33 estão em média, entre o “3- Concordo” e “4- Concordo fortemente”; o que significa que em termos gerais as percepções que estes profissionais possuem em relação ao professor de Educação Especial, são positivas.

Os itens que mais se aproximam de “4- Concordo fortemente”; estão relacionados com a importância do professor de Educação Especial fazer parte do quadro da escola onde presta apoio às crianças com N.E.E., e de ser um recurso indispensável da comunidade escolar, com 55,7% dos inquiridos a responderem, concordo fortemente.

Seguem-se de perto, os itens “PII.14- o trabalho em parceria entre professor do regular e de Educação Especial, beneficia a qualidade de ensino”, com 37,5%, “PII.18- o professor de Educação Especial é um elemento importante na definição de estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais”, com 40,9% e item “PII.19 – o professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais”, com 39,8% dos inquiridos a responderem no mesmo sentido.

O mesmo acontece relativamente aos itens PII.23,33,24,26, respectivamente ao facto deste profissional estabelecer uma ligação de empatia com estes alunos, com 34,1%, de fomentar a auto-estima dos alunos com N.E.E., com 29,5%, de contribuir para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola, com 26,1% e por fim, contribuir para que os alunos com N.E.E., sejam respeitados pelos seus pares, com 27,3%, a responderem concordarem fortemente.

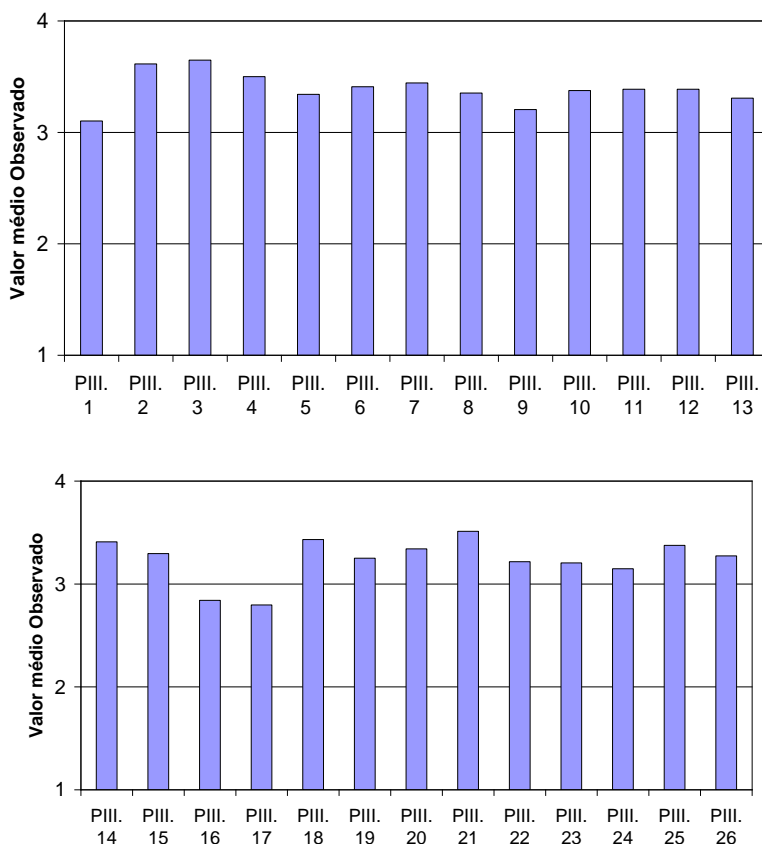
Em relação ao item, “PII. 28- o professor de Educação Especial, é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais” 61,4% dos inquiridos responderam, “2-discordo” .

Para o “item.31- o professor de Educação Especial acompanhar os alunos nos intervalos”, 60,2% dos inquiridos responderam não concordar.

### 1.3. Parte III – Expectativas relativas ao Professor de Educação Especial.

Os valores médios observados relativamente às expectativas dos professores do ensino regular, quer ao nível do perfil, quer ao nível do trabalho dos professores de Educação Especial, apresentam as variações ilustradas.

Gráfico II.2.Expectativas relativas ao Professor de Educação Especial.



Fonte – Anexo.III.Tabela-3

A maioria dos itens, está em média, entre “3- Concordo” e “4- Concordo fortemente”.

Os itens que mais se aproximam do “4- Concordo fortemente”, item “PIII.2-, Espero que o professor de Educação Especial tenha formação especializada que o habilite para as funções que vai desempenhar”, com 61,4%, item PIII.3 -Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial se respeitem mutuamente” com 64,8% e item PIII.4- espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade escolar para a inclusão”, com 52,3% dos inquiridos a responderem concordarem fortemente.

As expectativas menos positivas”, dizem respeito ao item, PIII.6, com 20,5% dos inquiridos a responderem discordo e item PIII.17, com 25%.

Estes itens dizem respeito ao facto do professor do ensino regular, esperar que o seu colega o ajude a criar novas dinâmicas para desenvolver na sala de aula com todos os alunos; e ao facto do professor de Educação especial, ser mais eficaz no apoio às crianças com N.E.E, se for solicitado pela escola ou sede de agrupamento.

Estas expectativas menos positivas, devem-se em nosso entender ao conhecimento que temos, das más práticas utilizadas na maioria das escolas. Normalmente o professor de Educação Especial só trabalha com os alunos referenciados que integram as turmas do ensino regular esquecendo o resto da turma. Esquecem muitas vezes também o contributo que o grupo pode trazer, para minimizar as dificuldades das crianças com N.E.E.

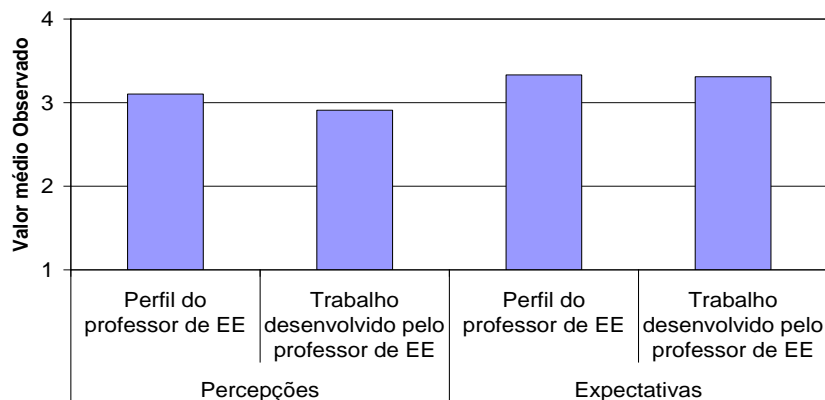
Por outro lado, ainda há muitos professores de Educação Especial a dar apoio ao mesmo tempo a mais de uma escola, dificultando o contacto físico regular entre estes dois profissionais. Este facto vai dificultar a troca de experiências, a troca de informação, a troca de estratégias e de actividades, que se deveriam desenvolver entre estes dois profissionais.

## **2. Comparação Percepções vs Expectativas**

Quer para as percepções, quer para as expectativas, os valores médios situam-se na sua maioria entre o “3-concordo” e “4-concordo fortemente”. No entanto, as expectativas apresentam valores médios, ligeiramente superiores às percepções.

As percepções sobre o perfil do professor de educação Especial, registam valores ligeiramente superiores relativamente às que dizem respeito ao trabalho. Os itens “PII. 4, 9, 13, 14, 19, 29, 32, 33, são os que registaram maior concordância.

**Gráfico II.3.** Comparação entre percepções e expectativas



Podemos, assim inferir, que o professor do ensino regular considera muito importante que o professor de Educação Especial trabalhe com os órgãos de gestão, os professores, a família e a comunidade escolar em geral.

É de salientar também a importância que é dada à experiência profissional do docente de Educação Especial, funcionando como facilitador do trabalho de parceria entre estes dois profissionais.

Já no que diz respeito às percepções, relativamente ao perfil, foram os itens “PII. 30 – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.” e “PII. 31 – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.”, os que menos concordância registaram.

É de registar que o acompanhamento dos alunos por parte do professor de Educação Especial, às consultas de especialidade e aos intervalos, são aspectos considerados muito importantes pelos professores do ensino regular.

Estes dois aspectos devem-se em nosso entender ao facto dos professores do ensino regular, reconhecerem a importância do acompanhamento médico do aluno e do acompanhamento noutros contextos que não só o de sala de aula. Quanto mais diversificados forem os contextos, maior é o conhecimento por parte do professor de Educação Especial do aluno com N.E.E., possibilitando o desenvolvimento de estratégias adequadas às suas características e contribuir assim, para a melhoria dos resultados do ensino - aprendizagem, destes alunos.

Se analisarmos no geral, as expectativas relativamente ao trabalho e perfil do professor de Educação Especial, não se registaram diferenças significativas, apresentando as duas dimensões valores acima do concordo.

Analisando especificamente cada um dos itens, que integram a dimensão expectativas que os professores do ensino regular tem relativamente ao perfil dos professores de Educação Especial, podemos concluir que a concordância é superior para os itens, PIII. 2, 3 e 4.

Estes itens dizem respeito à necessidade de o professor de Educação Especial, ter uma formação especializada que o habilite para a função que desempenha. À necessidade de sensibilização da comunidade escolar para a inclusão. Ao respeito mútuo entre professor de Educação Especial e professor do ensino regular e por ultimo, que o professor de Educação Especial, desempenhe funções apenas numa escola.

Para o item PIII.17- “Espero que o professor de Educação Especial, seja mais eficaz se for solicitado pela Escola/Sede de agrupamento”, foi o item que registou menor concordância.

Mais à frente podemos observar que este último aspecto, se deve ao facto de serem os professores mais novos, com menos habilitações académicas e menos tempo de serviço, os que atribuem menos importância ao facto do professor de educação Especial ser solicitado pela escola ou sede de agrupamento.

O motivo desta explicação por parte destes professores, poderá ter a ver com a sua situação profissional de contratados. A forma como se faz o recrutamento dos professores de Educação Especial, dificilmente permite que um professor nesta situação, possa ter oportunidade de exercer funções de professor de Educação Especial e ingressar na carreira. Já a elevada concordância com o item “PIII-2 – Espero que o professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para as funções que vai

desempenhar”, este aspecto tem a ver com a importância que cada vez mais se atribui, à especialização dos professores.

No que diz respeito às expectativas relativas ao trabalho, a concordância é elevada para todos os itens, apenas se registam valores inferiores para o item “PIII.16 - Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos”.

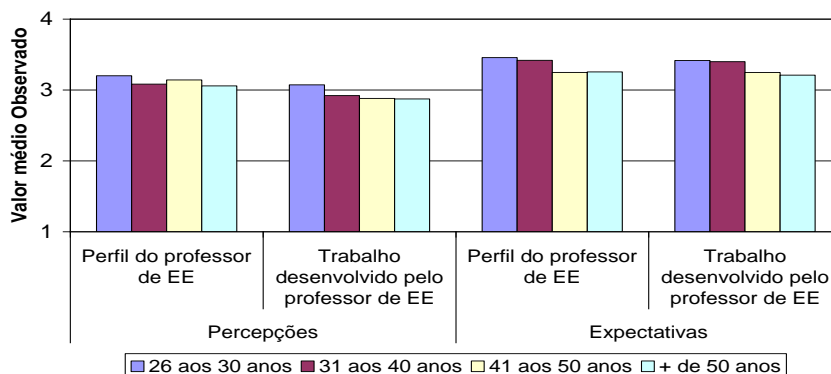
A razão da baixa concordância, já foi inferida anteriormente e deve-se ao facto do trabalho deste profissional se centrar quase exclusivamente no aluno com N.E.E., esquecendo muitas vezes o professor de Educação Especial que o aluno com N.E.E. faz parte da turma, e que todos ficam a beneficiar se aprenderem juntos.

É neste sentido que segundo Sanches (2001), a diversidade é uma mais-valia para o processo de desenvolvimento humano, tendo como pilares sentimentos de amizade, de partilha e de participação de todos os elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (Correia, 2003).

### **2.1.Percepções do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos**

Na amostra, os valores médios das dimensões relativas às percepções e às expectativas, apresentam uma tendência embora não muito significativa, de diminuição com o aumento da idade.

**Gráfico III.1.** Categorias e Dimensões, idade dos inquiridos



Fonte – Anexo.III.Tabela-9

Confirma-se assim, a “Hipótese 1- A idade dos professores do ensino regular não é um factor de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial” e a “Hipótese 3 - A idade dos professores do ensino regular, não influencia a cooperação com o docente de Educação Especial, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula” . Confirma-se quer para as Percepções relativas ao perfil quer para as percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial. Já para o que diz respeito às percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial, verifica-se que são os professores mais novos, que maiores expectativas depositam no colega do Ensino Especial.

Estes professores referem, que é importante que este profissional faça parte do quadro da escola; que se empenhe na intervenção educativa; que seja um profissional com formação especializada para apoiar alunos com N.E.E.; que constitua um elemento importante na definição das estratégias de avaliação dos alunos com N.E.E.; que contribua para que os alunos com N.E.E., sejam respeitados pelos seus pares e vejam os seus direitos respeitado. No item “PIII.28- O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com N.E.E.”, a concordância diminui significativamente em todos os escalões etários.

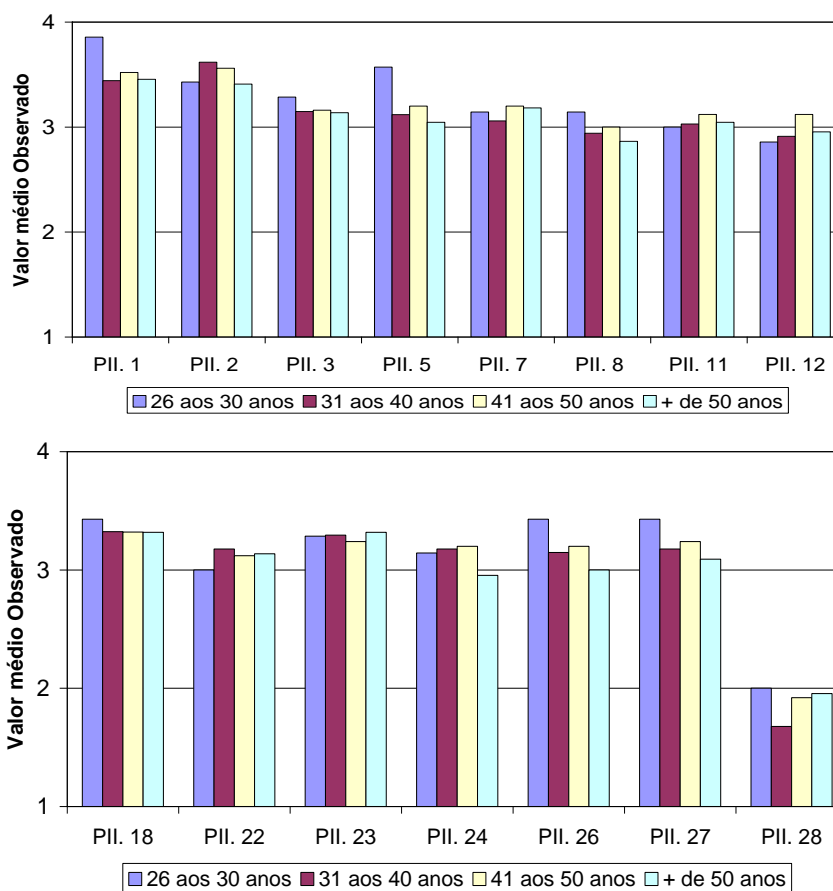
Podemos inferir que a escola de hoje se assume como uma escola de partilha de responsabilidades, em que o sucesso das aprendizagens depende de todos os intervenientes da comunidade educativa.



É assim, neste sentido, que para Correia (2008), o conceito de Educação Especial deve ser definido “como sendo apenas e só (...) um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE”.

Professores, pais, famílias, técnicos, órgãos de gestão e comunidade em geral, devem trabalhar juntos e reunir esforços para que nenhuma criança deixe de ter respostas para os seus problemas.

**Gráficos. III.2.** Análise por item das percepções em relação ao perfil do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.



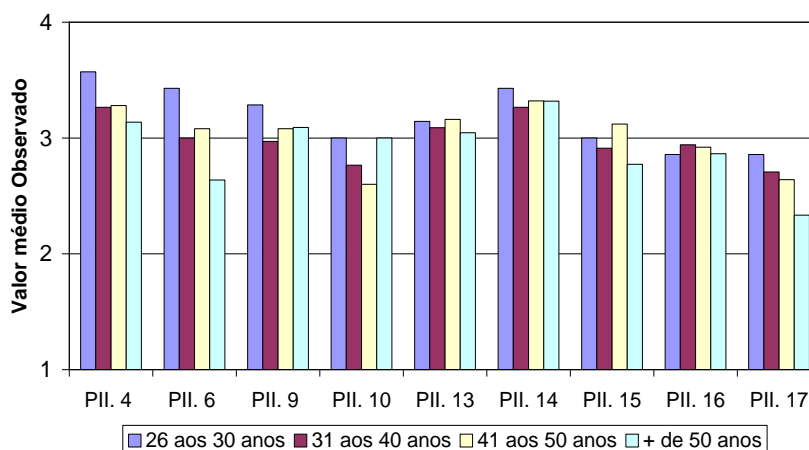
Fonte –Anexo.III.Tabela-10

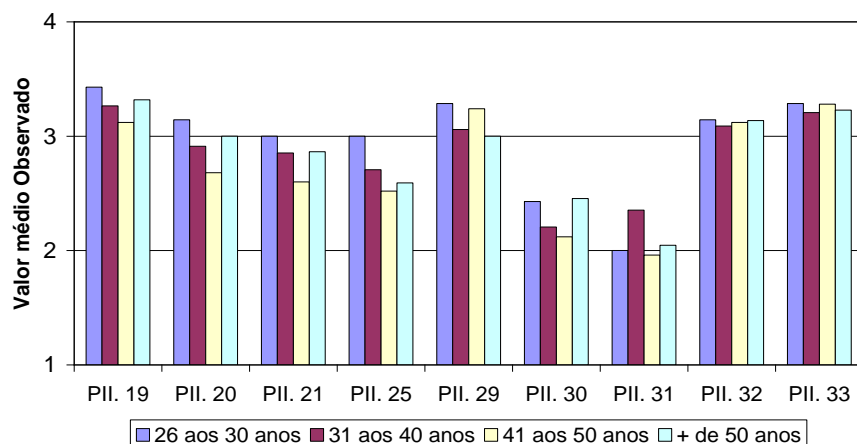
Relativamente à hipótese -1 e 3, verificam-se as hipóteses para todos os itens que dizem respeito ao trabalho dos professores de Educação Especial.

Apenas os itens, PII. 4, 6, 11, 14 e 29, nos quais se valorizam; o trabalho de cooperação do professor de Educação Especial, com os órgãos de gestão e encarregados de Educação dos alunos com N.E.E.; o contributo que este profissional dá dentro da sala de aula; o trabalho de parceria com o professor do ensino regular e a sua participação nos órgãos da escola e Itens, PII.30-” o professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade” e “PII.31- O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos”, onde a concordância é menor para todos os escalões etários.

O facto de na maioria dos casos o professor de Educação Especial, não fazer parte dos quadros da escola, não possibilita por parte do professor do ensino regular uma percepção real do valor e do contributo que aquele profissional tem no sucesso de todos os alunos, em particular das crianças com necessidades educativas especiais.

**Gráfico. III.3.** Percepções em relação ao trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.





Fonte-Anexo.III.Tabela-11

## 2.2.Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial relativo à idade dos inquiridos.

Se considerarmos as expectativas dos professores do ensino regular relativamente ao perfil do professor de Educação Especial, verifica-se que a grande maioria dos professores tem expectativas elevadas acima do (3-concordo) e, muito perto do (4- concordo fortemente), especialmente nos grupos etários dos escalões mais baixos.

O item, “PIII.17- Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola/Sede de Agrupamento”, este item, regista uma ligeira discordância, em especial, no escalão etário entre (26 aos 30 anos) de idade.

Relativamente ao trabalho, todos os itens se situam acima do (3-concordo). Para os itens, PIII.5, 18, 21 ,24, os valores registados aproximam-se de (4-concordo fortemente).

Conclui-se que as expectativas relativas ao trabalho, são elevadas em todas as idades, em especial nos escalões etários mais baixos.

Assim os professores do ensino regular esperam que o professor de Educação Especial; colabore com eles na dinamização da comunidade educativa para a inclusão; forneça informações sobre os alunos com N.E.E.; crie estímulos positivos nestes alunos; e colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.

Para o item “PIII. 8 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de

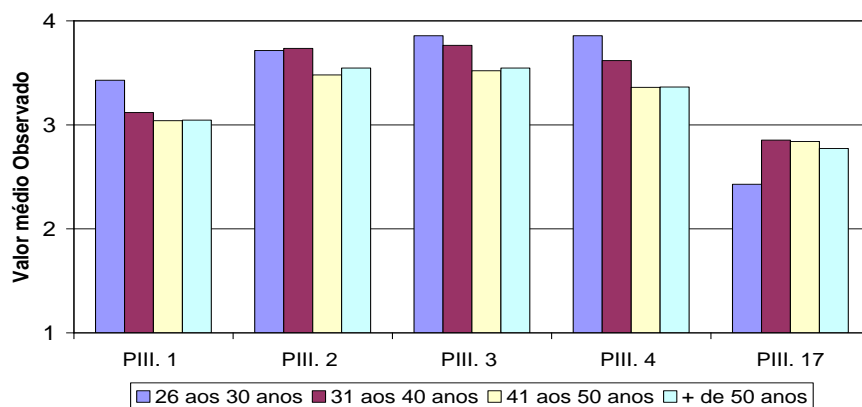
apoio.”, os valores médios registados, diminuem com o aumento da idade, embora as diferenças observadas , não sejam estatisticamente significativas.

Podemos observar pelas respostas dadas pelos professores do ensino regular, que o trabalho de parceria entre o professor do regular e o professor de Educação Especial, é cada vez mais uma prioridade no trabalho que se desenvolve com os alunos com N.E.E..

O grande problema que se pode depreender das respostas dadas pelos professores do ensino regular, em especial nos mais velhos, reside na dificuldade em se garantir a participação dos pais em cada etapa do processo ensino/aprendizagem.

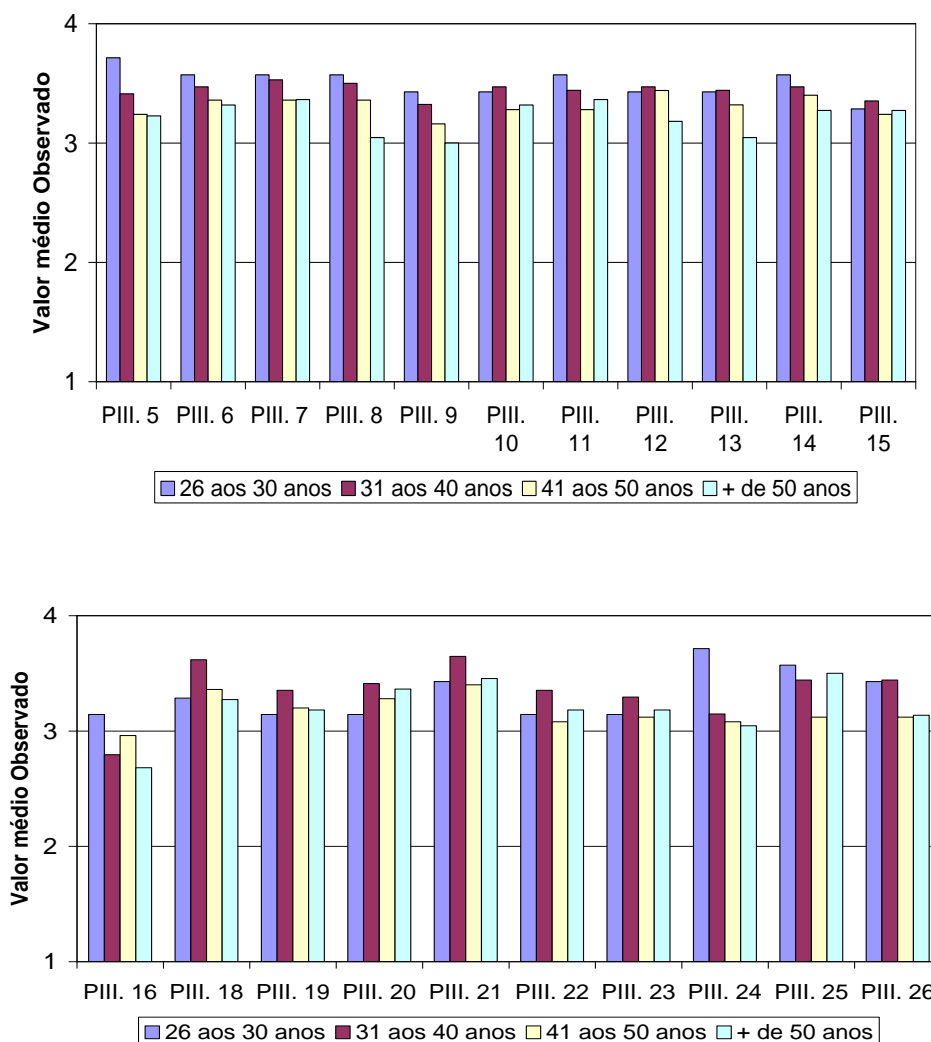
A falta da participação dos pais no acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos, tem sido sem dúvida, um dos maiores problemas e que mais trabalho tem dado às escolas.

**Gráfico .III.4.** Análise por item das expectativas relativamente ao perfil do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.



Fonte-Anexo.III.Tabela-12

**Gráfico .III.5.** Análise por item das expectativas relativamente ao trabalho do professor de Educação Especial, relativo à idade dos inquiridos.



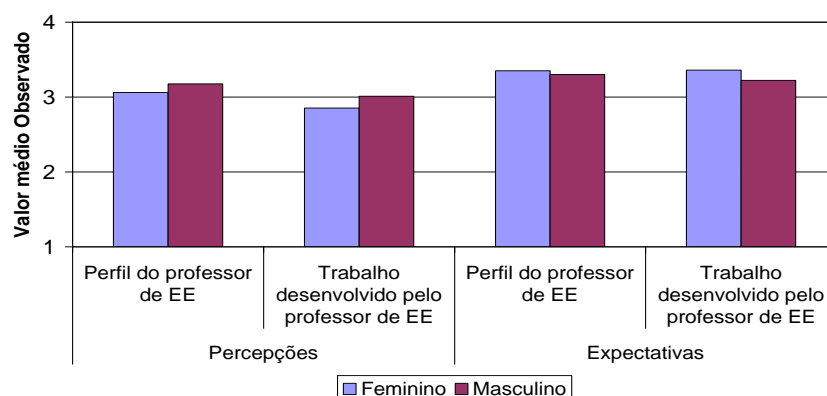
Fonte-Anexo-.II.Tabela-13

### 2.3. Percepções do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial relativo ao sexo dos inquiridos.

Na amostra, os valores médios das percepções apresentam uma tendência a serem superiores para o sexo masculino e os valores médios das expectativas apresentam uma tendência a ser superiores para o sexo feminino. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas,

Este facto leva-nos a inferir que as percepções e as expectativas que os professores do ensino regular tem relativamente ao colega de Educação Especial, são positivas quer para os professores do sexo feminino, quer para os professores do sexo masculino.

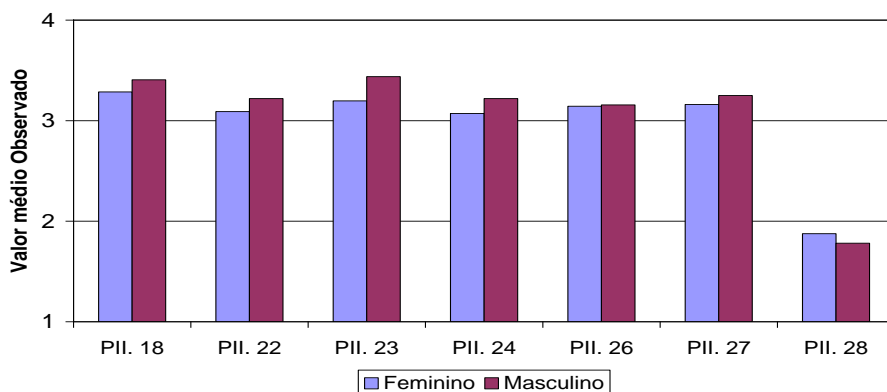
Gráfico IV. 1. Categorias e Dimensões, sexo dos inquiridos



Fonte - Anexo.III.Tabela-14

Se considerarmos as percepções dos professores do ensino regular relativamente ao perfil do professor de Educação Especial, rejeita-se a hipótese da distribuição dos seus valores serem iguais para ambos os sexos, uma vez que se verificam diferenças significativas. Relativamente ao item “PII. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.”, as percepções são neste item, superiores para o sexo masculino, podendo considera-se as diferenças observadas, estatisticamente significativas. Na amostra, os valores médios dos restantes itens apresentam as diferenças observadas, mas estatisticamente não são significativas.

**Gráfico. IV.2.** Análise por item das percepções em relação ao perfil do professor de Educação Especial relativamente ao sexo dos inquiridos.



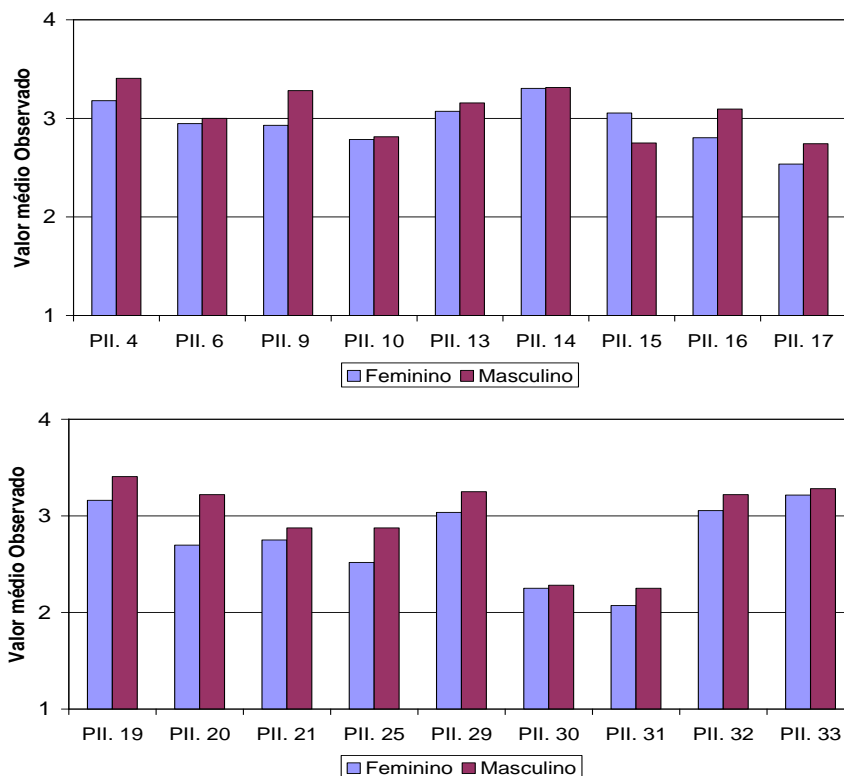
Fonte -Anexo.III.Tabela-15

Se tivermos em conta as percepções relativas ao trabalho do professor de Educação Especial, o valor de prova é inferior a 5% apenas para os itens 9, 19, 20 e 25.

Rejeita-se assim, a hipótese da distribuição dos seus valores serem iguais para ambos os sexos, verificando-se diferenças significativas nos valores médios dos itens “PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.”, “PII. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.”, “PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.” e “PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...). Estas percepções relativas ao trabalho do professor de Educação Especial, são superiores para os professores do sexo masculino.

No que diz respeito ao item PII.20, são os professores do ensino regular do sexo feminino, que apresentam percepções mais baixas.

**Gráfico. IV.3.** Análise por item das percepções em relação ao trabalho do professor de Educação Especial relativamente ao sexo dos inquiridos.



Fonte - Anexo.III.Tabela-16

#### 2.4. Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo ao sexo dos inquiridos.

As distribuições dos valores são iguais para ambos os sexos, à excepção do item “PIII. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.”, em que os valores são superiores para o sexo feminino.

Se considerarmos as expectativas relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, os valores médios dos itens “PIII. 7, 12,14,18,19 e 20, continuam a ser superiores para o sexo feminino. Para os restantes itens, as variações não são estatisticamente significativas.

O Facto do sexo feminino apresentar expectativas mais elevadas relativamente ao trabalho do professor de Educação Especial, quer no que diz respeito à planificação feita em



conjunto; quer à discussão das medidas a definir; da troca de informação; da planificação prévia relativa às medidas a tomar, e por ultimo, ao trabalho de reflexão/avaliação das crianças com N.E.E. . Tem a ver com o facto da experiencia profissional nos mostrar que os docentes do sexo feminino são normalmente mais sensíveis na procura das soluções para os problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem, do que os professores do sexo masculino.

Esta sensibilidade pode de alguma forma explicar-se pelo facto de serem os professores do sexo feminino, os que mais formações fazem na área da educação especial.

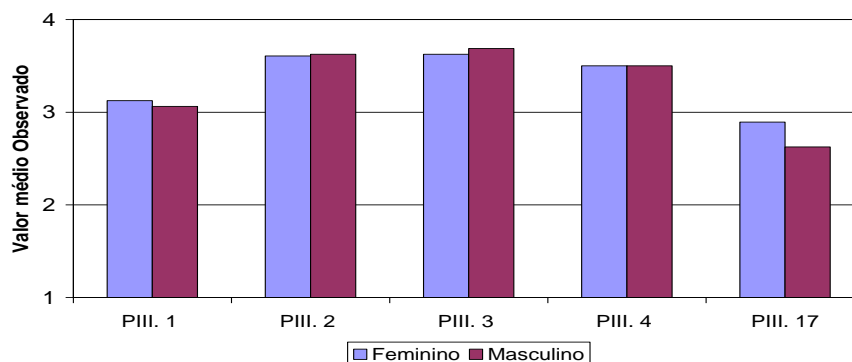
A titulo de conclusão, podemos inferir que relativamente às “Hipótese 1- O sexo dos professores do ensino regular não é um factor de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial” e “Hipótese 3 – O sexo dos professores do ensino regular, não influencia a cooperação com o docente de Educação Especial, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula”, as hipóteses se verificam para as percepções e para as expectativas relativamente ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial

Para as percepções relativas ao perfil, item “PII. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.”, e para as percepções relativas ao trabalho desenvolvido, itens “PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.”, “PII. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.”, “PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.” e “PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...)”, as percepções são significativamente superiores para o sexo masculino.

Para as expectativas relativas ao perfil, item “PIII. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.” e expectativas relativas ao trabalho, itens “PIII. 7 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definem o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.”, “PIII. 12– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.”, “PIII. 14

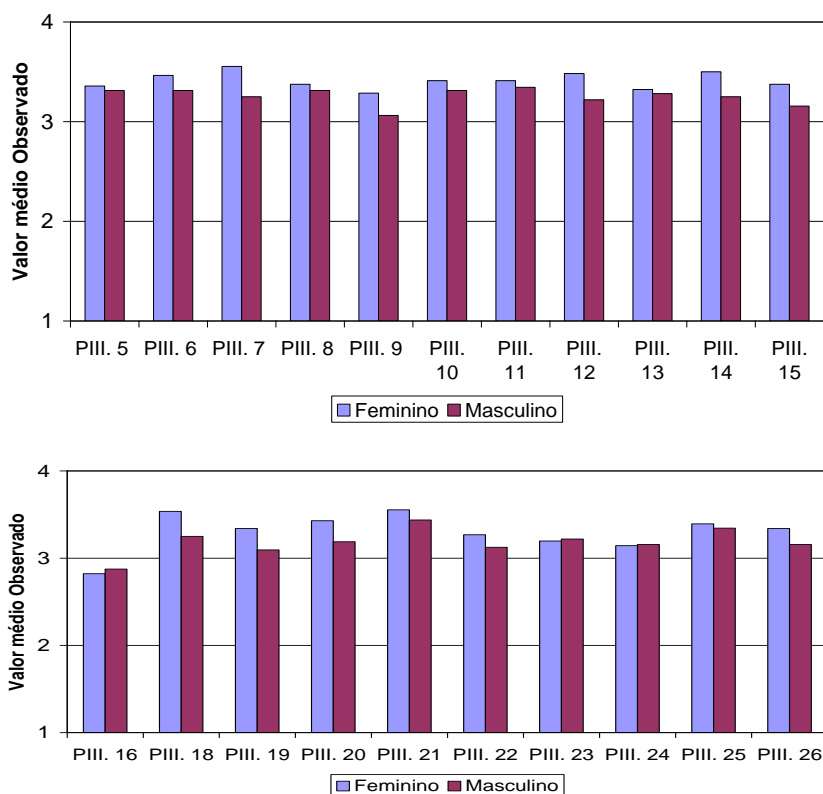
– Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.”, “PIII. 18 – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.”, “PIII. 19 – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.” e “PIII. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.”, as expectativas são significativamente superiores para o sexo feminino.

**Gráfico. IV.4.** Análise por item das expectativas do perfil do professor de Educação Especial relativo ao sexo dos inquiridos.



Fonte- Anexo.III.Tabela-17

**Gráfico. IV.5.** Análise por item das expectativas do trabalho do professor de Educação Especial relativamente ao sexo dos inquiridos.



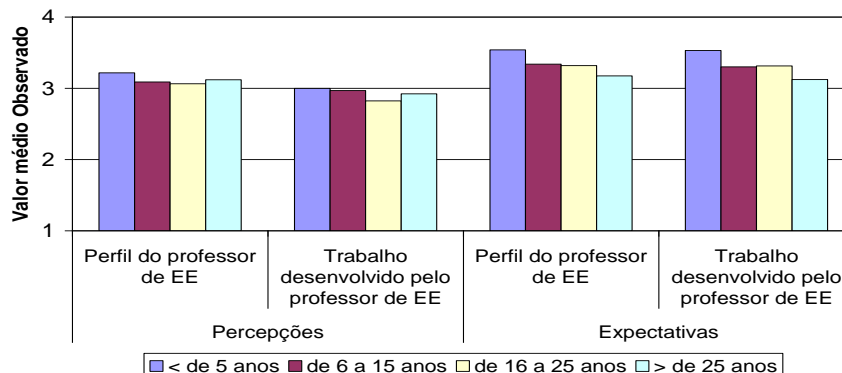
Fonte - Anexo.III.Tabela-18

**2.5. Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo à experiência dos inquiridos.**

Como apenas se verificam três casos na categoria “menos de 2 anos”, para evitar ter uma categoria com tão poucas observações, estes foram englobados com a categoria “de 2 a 5 anos”.

Na amostra, os valores médios das dimensões, percepções e expectativas embora não sejam estatisticamente significativos apresentam uma tendência de diminuição com o aumento da experiência profissional.

**Gráfico. V.1.** Categorias e Dimensões, experiência dos inquiridos.



Fonte- Anexo.III.Tabela-19

No que diz respeito às expectativas relativas ao perfil, não se registam diferenças significativas para a maioria dos itens considerados individualmente à exceção do item, ”PIII.4- Espero eu o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão” em que a concordância diminui de forma significativa com o aumento da experiência profissional, dos inquiridos.

No que diz respeito às expectativas relativas ao trabalho do professor de Educação Especial, também não se registam diferenças significativas para a maioria dos itens considerados individualmente, à exceção dos itens, PIII.5, 8, 24, em que a concordância diminui significativamente com o aumento da experiência profissional dos inquiridos.

Assim, existem expectativas baixas relativamente aos professores com mais tempo de serviço especialmente, no que diz respeito ao contributo do professor de Educação Especial na sensibilização da comunidade educativa para a inclusão; no garante da participação dos pais no processo ensino/aprendizagem dos seus educandos; e na colaboração da adaptação dos espaços físicos.

Deste modo não se confirma a “Hipótese 2- A experiência dos professores do ensino regular é factor determinante na percepção do trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial”.

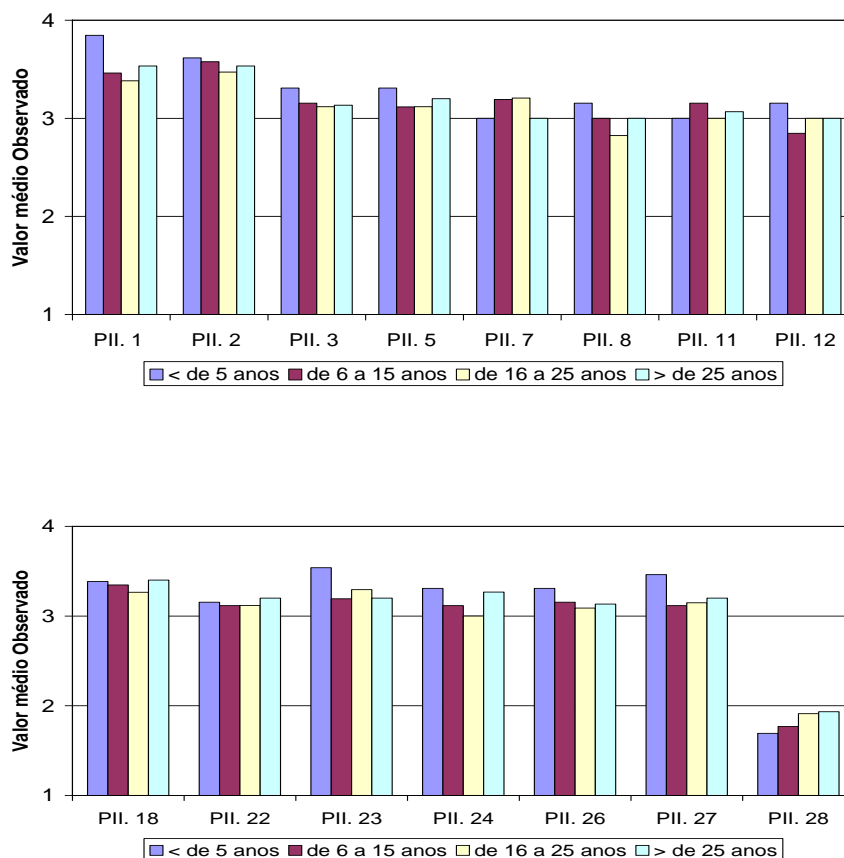
Esta hipótese não se confirma, nem para as percepções relativas ao perfil nem para as relativas ao trabalho. O mesmo acontece para as expectativas relativas ao perfil e expectativas relativas ao trabalho, para a maioria dos itens.

Só para o item, “PII.33- O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais” , é que os valores são superiores para os inquiridos com bacharelato e inferiores para o mestrado.

Este aspecto, acompanha a tendência da amostra para a qual as percepções dos professores do ensino regular, registam uma tendência de diminuição à medida que as habilitações académicas dos inquiridos aumentam.

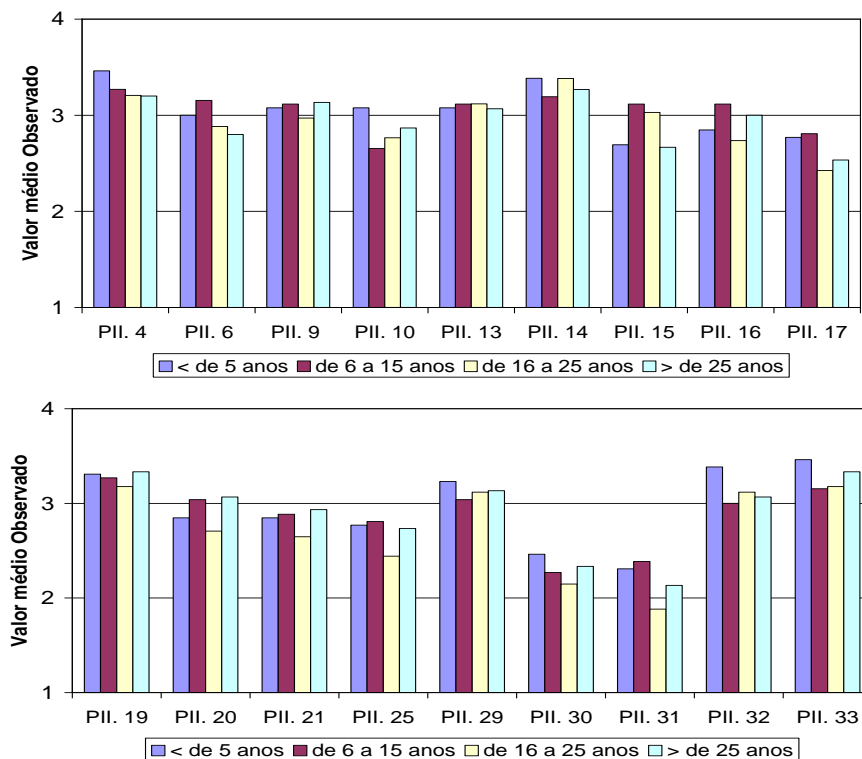
Para o item, PIII.23, a concordância è superior para os bacharelatos. São estes profissionais que mais expectativas apresentam na colaboração do projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma

**Gráfico.V.2.**Análise por item das Percepções do perfil do professor de educação Especial relativo à experiencia dos inquiridos.



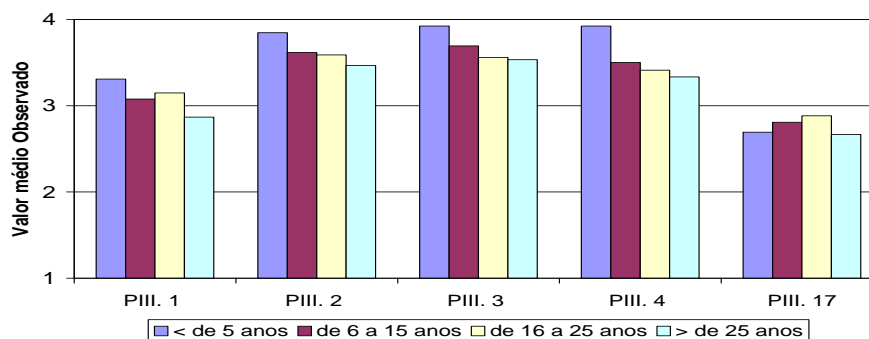
Fonte - Anexo.III.Tabela-20

**Gráfico.V.3.** Análise por item das Percepções do trabalho do professor de Educação Especial relativo à experiência dos inquiridos.



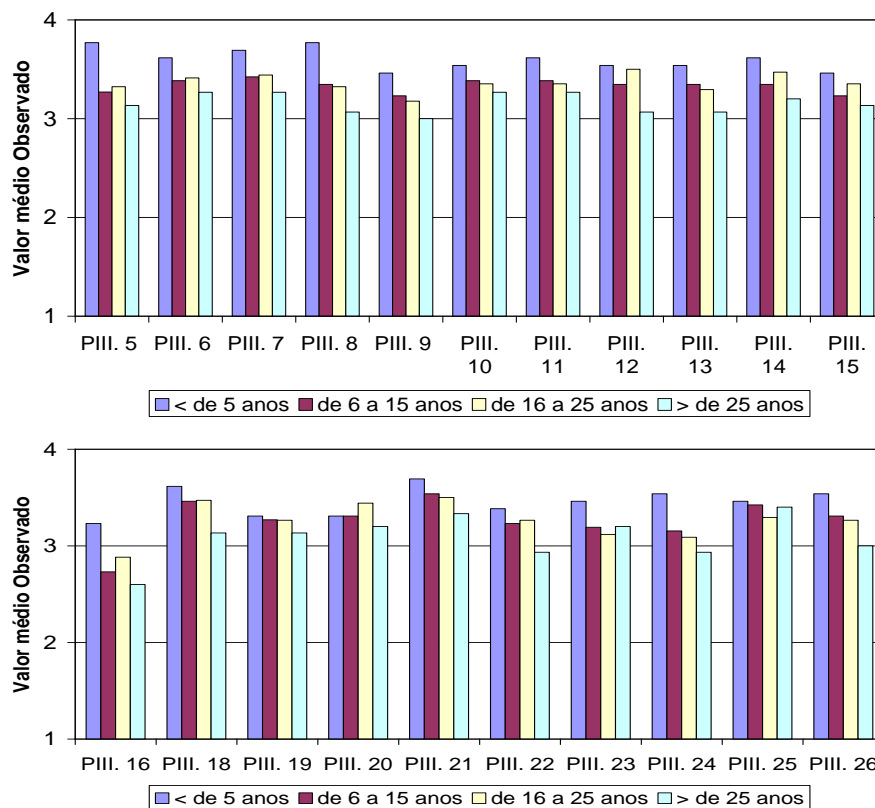
Fonte- Anexo.III.Tabela-21

**Gráfico.V.4.** Análise por item das Expectativas do perfil do professor de Educação Especial relativo à experiência dos inquiridos



Fonte Anexo.III.Tabela-22

**Gráfico.V.5.**Análise por item das Expectativas do trabalho do professor de educação Especial relativo à experiência dos inquiridos.



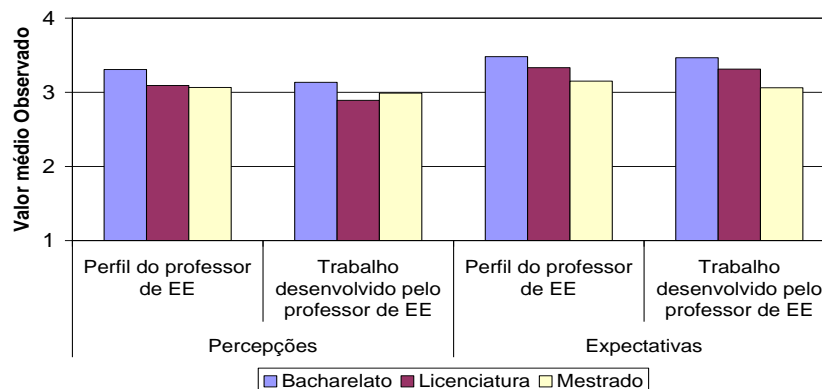
Fonte - Anexo.III.Tabela-23

**2.6. Expectativas do professor do ensino regular face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial, relativo às habilitações dos inquiridos.**

Como apenas se verifica um caso na categoria “outras”, para evitar ter uma categoria com tão poucas observações, esta encontra-se englobada na categoria “bacharelato.

Na amostra, os valores médios observados não apresentam diferenças significativas, apesar de nas dimensões das percepções e das expectativas, os valores serem superiores para o bacharelato e inferiores para o mestrado

**Gráfico VI .1.** Categorias e Dimensões, habilitações académicas.



Fonte - Anexo.III.Tabela-24

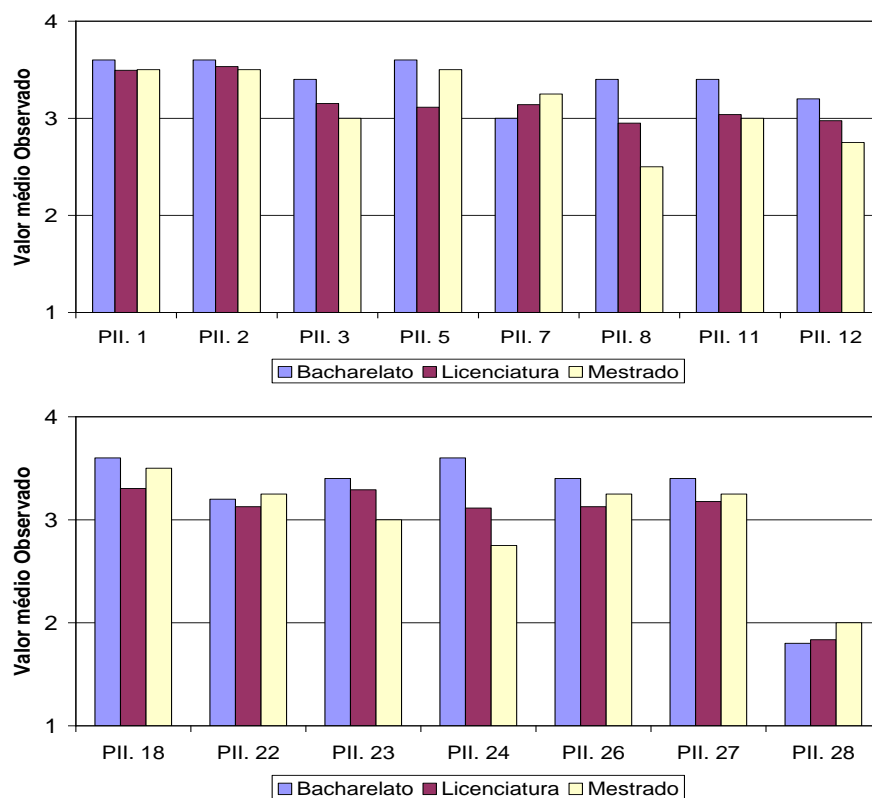
Para todos os graus académicos, são as percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial, itens PII.1 e 2, as que apresentam valores superiores.

Relativamente aos itens, PII.5 e 18. (preparação/formação do professor de Educação Especial, para apoiar alunos com N.E.E.; e o professor de Educação Especial é um elemento importante na definição de estratégias de avaliação destes alunos) , a concordância é mais superior para os mestrados do que para os licenciados.

A explicação para este motivo, deve-se em nosso entender, ao facto de a maioria dos mestrados pertencerem ao ramo das Ciências da Educação onde a abordagem à problemática da Inclusão se encontra de uma ou outra forma presente e talvez por isso, estes professores se sentirem mais sensibilizados para trabalhar com crianças com N.E.E.



**Gráfico VI.2.** Análise por item das Percepções do perfil do professor de educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.

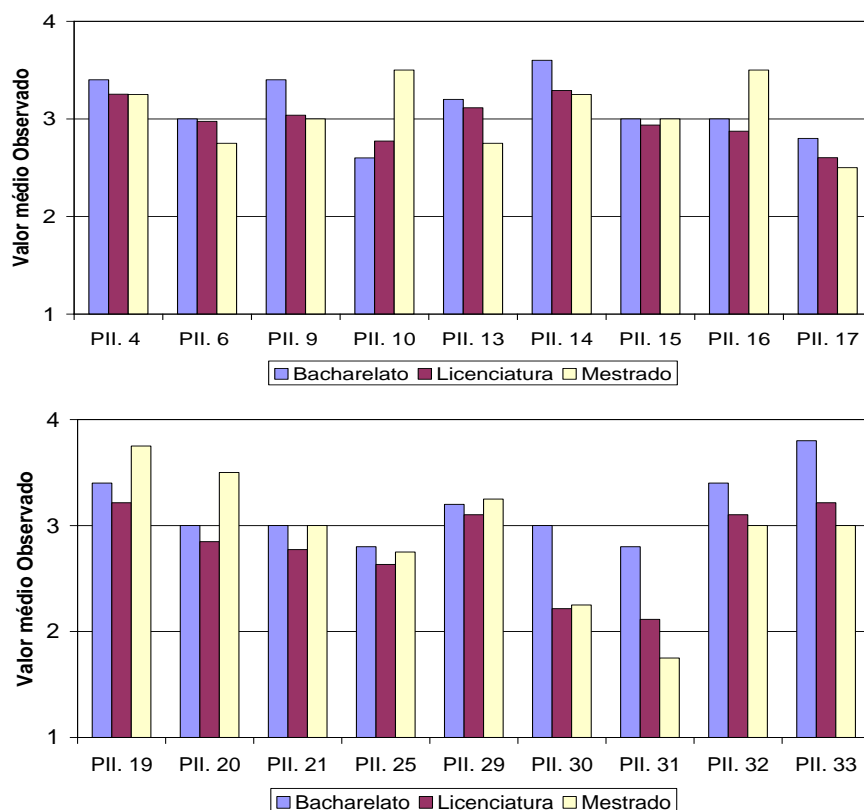


Fonte-Anexo.III.Tabela-25

Ao serem analisados os dados relativos às percepções do trabalho dos professores de educação Especial, só no item “PII. 33– O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.”, é que os valores médios são superiores para os bacharelatos e inferiores para os mestrados, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Para os restantes itens, os valores apresentam as variações ilustradas, no entanto as suas diferenças, não são estatisticamente significativas.

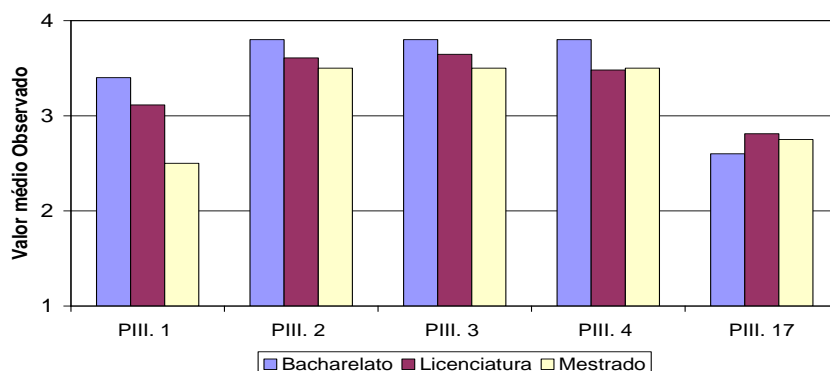
**Gráfico VI.3.** Análise por item das percepções do trabalho do professor de Educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.



Fonte-Anexo.III.Tabela-26

Relativamente às percepções sobre o perfil dos professores de Educação Especial, os valores médios de todos os itens não apresentam diferenças estatisticamente significativas. No entanto, relativamente aos itens, “PIII.1- espero que o professor de Educação Especial desempenhe as suas funções apenas numa escola” são os docentes com bacharelato a apresentarem valores superiores, relativamente a este item.

**Gráfico VI.4.** Análise por item das Expectativas do perfil do professor de educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.

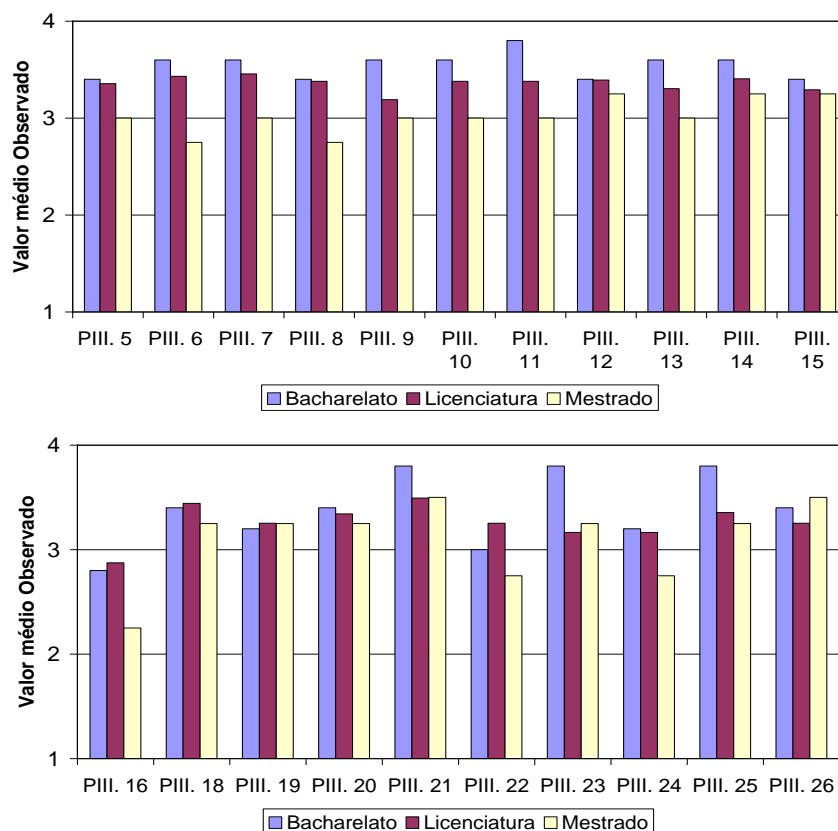


Fonte-Anexo.III.Tabela-27

Para as expectativas relativas ao trabalho, o valor de prova é superior a 5% para quase todos os itens, não se verificando deste modo, diferenças significativas.

O valor de prova é inferior a 5% apenas para o item “PIII.23 - Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma”, em que os valores médios apresentam valores superiores para os professores do ensino regular com bacharelato.

**Gráfico VI.5.** Expectativas do trabalho do professor de Educação Especial relativo às Habilitações académicas dos inquiridos.



Fonte-Anexo.III.Tabela-28

Relativamente às variáveis dependentes (hipótese, 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), para a hipótese um – “O professor de Educação Especial, para além de colaborar com o professor do ensino regular nas práticas pedagógicas e prestar apoio aos alunos com N.E.E, contribui para a criação de um bom ambiente dentro e fora da sala de aula onde existem crianças com N.E.E.”, itens PII.8, 22 e PIII.3, todos os inquiridos responderam “3-concordo” ou ” 4-concordo fortemente”, confirmando-se a hipótese.

Se considerarmos a idade e o sexo dos inquiridos, os valores superiores embora estatisticamente não significativos, registam-se no sexo masculino.

Na hipótese dois – “O professor de Educação Especial, ao defender a escola inclusiva, participa e desenvolve actividades extra - curriculares para todos os alunos das turmas onde se encontram crianças com N.E.E.”item, “PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...)”os valores médios aproximam-se de (3-concordo).

Este aspecto, significa que as percepções e expectativas dos professores do ensino regular, relativas ao desenvolvimento de actividades extra-curriculares por parte do professor de Educação Especial, são baixas.

Se considerarmos a idade e sexo, o sexo masculino e o escalão etário dos inquiridos dos (26 aos 30 anos), são os que registam apesar de tudo, os valores superiores.

No que concerne à experiência profissional e habilitações académicas dos inquiridos, não se registam diferenças significativa

Quanto à hipótese três: - “O professor de Educação Especial, ao fazer parte do corpo docente da escola onde presta apoio educativo, estabelece uma relação de maior proximidade com todos os elementos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem, dos alunos com N.E.E.”, item, “PII. 1, 4 9, todos os valores se encontram acima de “3-concordo.”, confirmando-se a hipótese..

No item, “PII.1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.”, são os professores mais novos de ambos os sexos, a considerarem importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da escola.

Já relativamente à experiência e grau académico, as percepções diminuem à medida que aumenta a experiência e o grau académico dos inquiridos.

Para os Itens, “PII. 4 – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E” e item, “ PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família”, para as percepções do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, são os professores mais novos do sexo masculino, a registarem os valores superiores. Para as habilitações e experiência profissional, os valores são inferiores à medida que a experiência e as habilitações dos inquiridos aumentam.

Na Hipótese quatro: -“O professor de Educação Especial, quando colabora com o professor do ensino regular, na planificação dos conteúdos e estratégias a adoptar, contribui para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos da turma onde existem crianças com N.E.E.”, para os itens, “PII. 14– O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.”, PII. 16 – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o professor do ensino regular., “PII. 17 – A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma.”, “PII.20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração de fichas de trabalho de avaliação”, para as expectativas relativas ao trabalho, itens 14 e 16, indicam que são os professores mais novos de ambos os sexos, com menos experiência profissional independentemente do grau académico, os que registam os valores superiores.

No item, PII.17, para as percepções relativas ao trabalho, são os inquiridos do sexo masculino, com idades entre os (26 aos 30 anos) graus académico (licenciatura e bacharelato) e menor experiência profissional, a considerarem ser mais eficaz o trabalho do professor de Educação Especial quando este for solicitado pela escola ou agrupamento de escolas. No que diz respeito às expectativas, estas continuam a registar valores superiores para o sexo feminino.

No item, PII.20, para as percepções relativas ao trabalho desenvolvido, continuam a ser os professores do sexo masculino, a registarem os valores superiores.

Todas as questões apresentam valores próximos ou acima de “3-Concordo”, excepto o item 17, que apresenta valores ligeiramente inferiores a (3- concordo).

Hipótese cinco: - “O professor de educação especial, com formação especializada encontra-se melhor preparado para o desempenho das suas funções, que qualquer outro docente sem especialização”.

Item “PIII. 2 – Espero que o professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar”. A concordância diminui para os dois sexos, à medida que aumenta a idade, os anos de experiência profissional e as habilitações académicas no entanto, os valores apresentados, encontram-se próximo de “4-Concordo fortemente”.

Relativamente à Hipótese seis: - “O trabalho de parceria entre o professor do regular e o professor de educação especial na definição e produção de materiais utilizados pelos alunos com N.E.E, beneficia a aprendizagem destes alunos”. Ao considerar-se o item “PII. 15 – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular”, a concordância é maior no sexo feminino em indivíduos com experiência profissional entre (6 a 15 anos), independentemente do grau académico.

Para o item “ PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E”, a concordância diminui à medida que aumenta a idade dos indivíduos, a experiência e o grau académico (Mestrado); Item “PII. 21 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de avaliação”, a concordância é maior para os professores do sexo feminino com idades compreendidas entre os (26 e 30 anos), experiência profissional menos de 25 anos, independentemente das habilitações académicas.

Item, “PII.14- O trabalho em parceria (professor do ensino regular /professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino”. Os valores estão acima de concordo, não se registam diferenças significativas nas repostas dadas.

Face aos resultados obtidos, infere-se que à medida que aumenta a idade dos indivíduos do sexo feminino independentemente do grau académico, as percepções dos professores do ensino regular relativo ao trabalho do professor de Educação Especial, regista menor concordância.

Quanto à rentabilidade do trabalho sempre que há um professor de Educação Especial dentro da sala de aula a prestar ajuda ao professor do ensino regular, assim como à colaboração do professor de Educação Especial, na elaboração de fichas de trabalhos para alunos com N.E.E., as expectativas relativas ao trabalho, continuam a regista valores superiores para o sexo feminino.

Por fim, para hipótese sete: - “Uma das preocupações do professor de Educação Especial, é fazer com que o Regulamento Interno da Escola seja respeitado e cumprido por todos os alunos com N.E.E., que dela fazem parte”, item “PII. 27– O professor de Educação Especial contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades

educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola” ao considerarmos as percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial, verifica-se que são os professores do sexo masculino mais novos, com menos qualificação académicas (bacharelato), os que apresentam maior concordância.

Inferese assim, que à medida que aumenta a idade, a experiência profissional e qualificação profissional dos docentes do sexo feminino, menor são as expectativas destes docentes, relativamente a este item. Apesar deste facto, a questão apresenta valores acima de “3-Concordo”.



# CONCLUSÕES

## CONCLUSÕES

Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva, reside no facto de conseguirmos que a maioria dos nossos alunos consiga obter sucesso no seu percurso ensino – aprendizagem, através de uma educação eficaz e de qualidade, dentro do âmbito do currículo comum e seja fomentada a equidade educativa em relação a todas as crianças, se possível na escola regular.

Decorrente desta situação, nós como profissionais de educação, sentimos necessidade de estarmos sempre disponíveis e capazes para atendermos todos os alunos independentemente das suas características e capacidades, trabalhar com todos os professores, pais, e outros profissionais de educação.

Sentimos assim, deste modo, a necessidade de identificar as percepções e as expectativas que os professores do ensino regular têm face ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, para conseguirmos melhorar o trabalho de parceria entre estes dois profissionais em defesa da *Escola Inclusiva*.

Perante esta situação e com a finalidade de iniciarmos este estudo, foram definidos cinco objectivos e elaboradas duas questões de partida. Saber quais são as percepções e expectativas que o professor do ensino regular tem acerca do perfil e trabalho do colega de Educação Especial, dentro e fora da sala de aula onde existem crianças com N.E.E.

Para que fosse possível esta investigação, aplicámos um questionário (estudo de natureza quantitativa) a um universo de cento e vinte professores do ensino regular do Concelho de Ponte de Sor, durante o mês de Março de 2011, do qual resultou uma amostra com 88 inquiridos.

Considerámos como variáveis independentes: a idade, o sexo, a experiência docente e as habilitações académicas. Definimos como variáveis dependentes: as percepções e expectativas relativas ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, no ensino regular.

Para darmos resposta às duas questões de partida e aos cinco objectivos definidos inicialmente, procurámos interpretar os resultados obtidos à luz das considerações teóricas que fizemos no início deste estudo.

Se reflectirmos face aos resultados globais dos dados obtidos na amostra, através do ranking com todos os itens das duas categorias em estudo e os relacionarmos com a literatura especializada na presente temática, constatamos que os inquiridos do sexo masculino têm percepções face ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial mais positivas que os professores do sexo feminino.

Relativamente às expectativas relacionadas com o perfil e trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, são os professores do sexo feminino, a apresentarem expectativas mais elevadas.

Assim, relativamente às “Hipótese 1- O sexo dos professores do ensino regular não é um factor de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial” e “Hipótese 3 – O sexo dos professores do ensino regular não influencia a cooperação com o docente de Educação Especial, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula”, verificam-se as hipóteses para as Percepções e Expectativas, assim como para a restante maioria dos itens considerados individualmente.

Relativamente à Hipótese 1. O sexo dos professores do ensino regular não é um factor de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial”, para as percepções relativas ao perfil, itens “PII. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.”, a grande maioria dos inquiridos respondeu (3-concordo) sendo os seus valores superiores para o sexo masculino.

Para as percepções relativas ao trabalho, itens “PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.”, “PII. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.”, “PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.” e “PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...)”. A grande maioria dos inquiridos tem percepções elevadas, embora os valores continuem a registar valores superiores para o sexo masculino.

Para as expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial, item, “PIII. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.”, mais de metade dos professores responderam (3-concordo) e apenas uma pequena maioria respondeu (4-concordo fortemente), evidenciando opiniões mais favoráveis relativamente a este desejo, os professores do sexo feminino.

Relativamente às expectativas sobre o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, itens, “PIII. 7 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definam o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.”, “PIII. 12– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.”, “PIII. 14 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.”, “PIII. 18 – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.”, “PIII. 19 – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.” e “PIII. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.”, verificou-se que os inquiridos evidenciaram o desejo dos professores de Educação Especial, colaborarem no trabalho desenvolvido com as crianças com N.E.E , embora os inquiridos do sexo feminino, apresentarem expectativas superiores às dos seus colegas do sexo masculino.

Para os restantes itens, relativos às expectativas acerca do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial, os inquiridos de ambos os sexos, na sua grande maioria apresentaram expectativas elevadas, esperando assim, o contributo do colega de Educação Especial relativamente à inclusão, à gestão dos currículos, às medidas a definir sobre o apoio, à planificação do trabalho e à adaptação dos espaços físicos, das crianças com necessidades educativas especiais.

Esperam ainda que o professor de Educação especial, seja um dinamizador da inovação das escolas, numa perspectiva inclusiva.

Se considerarmos a idade dos professores do ensino regular, não ser um factor de alteração na relação profissional com os docentes de Educação Especial - “Hipótese 3 - A idade dos

professores do ensino regular, não influencia a cooperação com o docente de Educação Especial, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula”, verifica-se a hipótese quer para as Percepções relativas ao perfil quer para o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial.

O mesmo acontece para as Expectativas relativas ao perfil e ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial; passando-se o mesmo para todos os itens considerados individualmente, à excepção do item “PIII. 8 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de apoio.”, para o qual a concordância diminui de forma significativa com o aumento da idade.

No que diz respeito à “Hipótese 2- A experiência dos professores do ensino regular é factor determinante na percepção do trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial”, a hipótese não se verifica, nem para as Percepções relativas ao perfil nem para as relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial. O mesmo acontecendo para a maioria dos outros itens considerados individualmente.

A excepção relativa à Hipótese 2 – reside nos itens, “PIII. 23 – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma” e “PII. 33– O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.”, em que as percepções e expectativas relativas ao trabalho desenvolvido, são superiores para os inquiridos com bacharelato e inferiores para os detentores de mestrados, apesar de as diferenças dos valores não serem estatisticamente significativas.

Se perante os resultados obtidos, podemos considerar que a experiência profissional não é factor determinante na percepção do trabalho desenvolvido pelos docentes de Educação Especial, já o mesmo não acontece no que diz respeito ao item,” PII.33.- o professor de Educação Especial fomenta a auto - estima dos alunos com necessidades educativas especiais” e item,”PII.17- A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma”, em que as expectativas diminuem à medida que aumentam as habilitações académicas, dos inquiridos. Para as percepções e expectativas relativas ao trabalho, itens “PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...)”,

“PII. 30 – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.” PII. 31 – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.”  
“PIII. 24 – Espero que o que o professor de Educação Especial colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.”. Continua a verificar-se que as percepções e expectativas que registam valores superiores, são as que dizem respeito aos professores mais novos do sexo masculino, com bacharelato e menor experiência profissional.

Ao considerarmos a “Hipótese 3- o sexo dos professores do ensino regular, não influencia a cooperação com o docente do ensino regular, na inclusão dos alunos com N.E.E, dentro e fora da sala de aula”, as percepções relativas ao perfil, itens “PII. 1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.”, “PII. 8 – O professor de Educação Especial convive com os professores do ensino regular e com todos os alunos.”, “PII. 24 – O professor de Educação Especial contribui para que aos alunos com N.E.E., sejam tratados da mesma forma como qualquer outro aluno da escola.”, e para as percepções relativas ao trabalho, itens “PII. 4 – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E”, “ PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família”, “PII. 29 – O professor de Educação Especial discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.”, são superiores para os professores mais novos de ambos os sexos, e menores habilitações académicas.

Podemos inferir que à medida que aumenta a idade e as habilitações académicas dos inquiridos, diminuem as percepções e as expectativas relativamente ao professor de Educação Especial.

Quanto ao facto de o professor de Educação Especial ser um recurso complementar para o professor do ensino regular e ter uma relação aberta com todos as crianças, itens “PII. 7 e 12, são os escalões , (41 e 50 anos) de idade, do sexo masculino com licenciatura e (31 a 40 anos) de experiência profissional, os que apresentam valores de concordância superiores.

Para as percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor e Educação Especial, itens “PII. 6 – O professor de Educação Especial ao trabalhar dentro da sala de aula é um

bom contributo para a turma em geral., “PII. 14– O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.”, PII. 16 – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o professor do ensino regular., “continuam a ser os professores mais novos, do sexo masculino com bacharelato, a registarem maior concordância relativamente a estes aspectos.

Já no que diz respeito ao item “PII.17 - A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma”, foi a questão que relativamente a todos os inquiridos, menor dimensão apresentou.

As expectativas relativas ao trabalho, itens PIII. 16 – Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos.”, “PIII. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.”, “PIII. 22 – Espero que o professor de Educação Especial apoie os alunos na sala de aula, desenvolvendo actividades similares às dos seus pares.”, “PIII. 23 – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma”, são os professores menos habilitados, com menor experiência profissional, e idades entre (26 a 40 anos) do sexo feminino, a registarem valores superiores.

No que concerne às expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial, item “PIII. 2 – Espero que o professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar”. A concordância diminui para os dois sexos, à medida que aumenta a idade, as habilitações académicas e experiência profissional dos inquiridos.

Para as percepções relativas ao trabalho, item “PII. 15 – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular”, à medida que aumenta a idade dos inquiridos do sexo feminino, as percepções relativas ao trabalho do professor de Educação especial, diminuem. Quanto às percepções relativamente ao perfil do professor de Educação Especial, pode-se concluir que a concordância é superior para os itens “PII. 1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.”; “PII. 2 – O professor de

Educação Especial é um recurso indispensável da comunidade escolar.”, seguida de perto por todos os restantes itens.

O item “PII. 28 – O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.”, foi o aquele que registou valores claramente inferiores, relativamente aos restantes itens.

Este facto, permite-nos concluir, que tem havido uma evolução nas opiniões dos inquiridos no que diz respeito às percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial.

O facto de não ser considerado este profissional como o único responsável pelas aprendizagens dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, tal como Morgado (2003) afirma, estamos a presenciar uma mudança nas funções do papel do professor de Educação Especial, incidindo este sobre a intervenção em conjunto com os professores titulares de turma, realizando um trabalho articulado e de cooperação.

Como síntese final e confirmando alguns estudos de vários autores, podemos afirmar que se espera que os professores de Educação Especial, como profissionais que são, se venham a tornar pensadores reflexivos (Ainscow, 1997), apresentando atitudes de análise e reflexão sobre as suas práticas educativas, cooperem e colaborem com os professores do ensino regular com a finalidade de resolverem em conjunto, os vários problemas com que ambos se deparam, tentem ser eficazes no acompanhamento e no auxílio aos seus alunos para que estes consigam adquirir competências e atitudes essenciais para a resolução dos seus próprios problemas, tornando-se sujeitos activos dos seus processos de desenvolvimento e formação (Morgado, 2003a).

Para que a inclusão seja de facto uma realidade, segundo Sanches (2005), “não são, prioritariamente as condições das escolas que dificultam a Educação Inclusiva, mas uma determinação firme (ir atrás daquilo em que acreditam... contra o imobilismo) e a competência dos professores (de apoio e da classe)”.

Após a conclusão deste trabalho, consideramos que apesar de se ter dirigido a uma pequena amostra de professores do ensino regular, não deixa de constitui um valioso contributo para a problemática da *Escola Inclusiva*.

Sendo a problemática da *Escola Inclusiva* uma questão que ainda está longe de ser resolvida, considera-se a necessidade de se continuarem a desenvolver nesta área outros estudos, para que as questões relacionadas com esta temática se possam aprofundar e se



encontrarem novas soluções que venham beneficiar todos os alunos, em especial os alunos com necessidades educativas especiais.

Para mudarmos e melhorarmos as nossas práticas educativas, será extremamente necessário que todos os professores considerem o processo de aprender e ensinar um processo para toda a vida (Arends, 1997), coordenem recursos e garantam as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Wang, 1997) pois todos os professores têm um papel fundamental na formação de opiniões e atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino/aprendizagem (Morgado, 2004).

Falta por fim registar, que análise dos resultados obtidos através do questionário que serviu de base a este estudo, veio contrariar o senso comum.

Veio verificar que os professores inquiridos do ensino regular, têm percepções e expectativas positivas relativamente ao seu colega de Educação Especial, levando-nos a concluir assim, que a Escola Inclusiva se encontra num bom caminho.

## ***BIBLIOGRAFIA***

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abric, J. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Friburgo: Delval.
- Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ainscow, M. (1991). Towards effective schools for all: some problems and possibilities. In
- M. Ainscow (Ed.). *Effective schools for all* (pp. 215-228). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G.Porter,M.Wang. *Caminhos para as escolas inclusiva*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education:supporting the development of inclusive practices.*British Journal of Special Education*, (pp.76-80)
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (coord.) (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições Asa.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Beauvois, J. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beauvois, J., Joule, R. & Monteil, J. (1989). Avant propos. In J. Beauvois, R. Joule e J. Monteil (Eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 2). Cousset: DelVal. Bell,
- Bernstein, B. (1961). *Social structure, language and learning*. Educational Research, 3, 163-176.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 31-45). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
  
- César, Margarida (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com Necessidades Educativas Especiais hoje: formação de professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), 45-53.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. Miranda Correia (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais*. (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2003). *Sinais de inclusão. A deficiência e as representações sociais dos professores do ensino básico: um estudo de caso*. Tese de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). *A interculturalidade e o carácter educativo da escola: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. Inovação, 9, 35-51. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: necessidades de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.) (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. (1999a). Uma escola inclusiva a partir da escola que temos. In CNE. *Uma escola inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, M. (1999b). *Atitudes de professores do 1.º ciclo do ensino básico face à integração de alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiência auditiva*. Monografia, documento policopiado. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Costa, M. (2002). *A inclusão de uma criança com deficiência mental moderada numa escola do 1.º ciclo do ensino básico*. Monografia, documento policopiado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Costa, M. (2006). *Desafios da educação Inclusiva: Um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo*. Tese de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Costa, A. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Dean, J. (1992). *Organization learning in the primary school classroom*. London: Routledge.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Departamento de Educação Básica (1998). *Organização e gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise e A. Palmonari (eds). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 189-195.

- Doise, W. (1993a). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1993b). Debating social representations. In G. Breakwell e D. Canter (Eds.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- European Agency for Development in Special Needs Education (1999). *Le soutien aux enseignants. Organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Tendances dans 17 pays européens*. Middelfart: A/S Modersmalets Trykkeri.
- European Commission (2002). *Key topics in education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Euro News – On Special Needs Education. Inverno 2006.
- Gardou, C. & Develay M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ghigliione, R. & Matalon, B. (1995). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giangreco, M., Edelman, S., Luiselli, T., & MacFarland, S. (1997). *Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. Exceptional Children*, 64 (1), (pp.7-18).
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gilly, M. (1980). *Mâitre-élève: rôles institutionnels et représentation*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (sous la direction de). *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Good, T. & Brophy, J. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.
- Gomes, Nilma Lino.(1998). A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma Escola para Todos. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Graça M.M e M.A. Moreira (2004) Representações sociais sobre a matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo com professores do ensino secundário. *Abrapec*.
- Grácio, S. & Nadal, E. (2002). *Modelos diferenciados de aprender e saberes do futuro*. Lisboa: DAPP.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp.79-91). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação par Todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Ibáñez, G.T. (1988). Representations sociales: teoria y método. In: IBÁÑEZ, G.T.: Ideologia de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai
- Jacquard, A. (1982). *Au péril de la science?* Paris: Le Seuil.
- Jiménez, R. et al. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jodelet, D. (1976). *La représentation du corps*. Paris: Cordes.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (sous la direction de). *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris: Presses Universitaires de France.



- Jodelet, d.(1990). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. 2<sup>a</sup> ed.
- Kaufmann, J. (1976). La perception des élèves par des enseignants: comparaison des résultats fournis par deux méthodes d’analyse. *Bulletin de Psychologie*, 30, 30-45.
- Kronberg, R. M. (2003). “A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (pp.41-56). Porto: Porto Editora.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *In International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), (pp. 47-65).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy-Bruhl, L. (1951). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Luzuriaga, L. (1958). *La Educación Nueva*. 5.ª ED. Buenos Aires: Editorial Lasada.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, F. A. (1994). *Avaliação em Tempos de Mudança. Projectos e Práticas nos Ensinos Básico e Secundário*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- *Missão para a Sociedade de Informação* (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: MSI.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son publique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1969). Prefácio. In C. Herzlich (Ed.). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Haia: Mouton.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (Ed.). *Social Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The myth of the lonely paradigm: a rejoinder. *Social research*, 51, 939-967.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (sous la direction de). *Les représentations sociales* (pp.62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1988). A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In *1º Encontro de História da Educação em Portugal* (pp. 45-64). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão professor. In *Análise Sociológica, Série VII, Nºs 1-2-3*. Lisboa: ISPA.

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, A. (2001). *Apoio educativo e Escola Inclusiva. As expectativas dos docentes do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos: 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Patto, Maria Helena S.(1981). (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, A. (2003). *SPSS – guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereiro, M. (1991). *Educação especial – integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular*. Lisboa: ISPA.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. (1967). *Etudes sociologiques*. Genève: Droz.
- Piaget, J. (1976). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers Vilfredo Pareto, 14, 148-160*.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pires, E. (1997). *Lei de bases do sistema educativo*. Porto: Edições Asa.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1998). “Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as escolas Inclusivas*.(pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramuz, M. (1974). Biologie et éducation. In GFEN (ed.). *L'échec scolaire: doué ou non doué?* (pp. 117-123). Paris: Editions Sociales.

- Raposo, N. (1981). *O computador e a avaliação da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Vol. 1. Porto: Porto Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Vol. 2. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada:
- Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston..
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In Duarte, J. & Franco D. (orgs.) *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp.62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. S. (2001). Nuestra América: reinventing a subaltern paradigm of recognition and re-distribution. In *Theory, cultures and society*, 18 (2/3), (pp. 185-217).
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, M. (2003). O fenómeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricouer: fundamentos para uma educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 13-37. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Teodoro, A. (org.) (2001). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Inovação, 7, v-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2000). *Declaração da Conferência de Dakar*. Paris. Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-27.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, J. & M. Monteiro (coord). *Psicologia Social* (pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vala, J. & Monteiro M. (coord) (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, L. et al. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais (ideias sobre conceitos de ciências)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press (texto original publicado em russo, 1934).
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação inicial da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M.
- Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 49-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: report of the community of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.) (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (Pp.109-122). Porto: Porto Editora.
- Wedell, K. (1989). Developments in services for children with special education needs in England. In J. Bairrão (coord.). *IV Encontro nacional de educação especial: comunicações* (pp. 11-16). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/reliab.htm>
- <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/reliab.htm>
- <http://www.nyu.edu/its/statistics/Docs/correlate.html>

# *LEGISLAÇÃO*

## **LEGISLAÇÃO**

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do sistema educativo.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – Define o regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.
- Despacho n.º 173/ME/91, de 13 de Outubro – Medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais.
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho – Organização dos apoios educativos.
- Decreto-Lei n.º 344/89- 11 de Outubro - Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Princípios orientadores da organização, gestão curricular e avaliação.
- Despacho n.º. 10856/2005, de 13 de Maio – Re- organização dos apoios educativos.
- Despacho Conjunto nº12591/2006 de 16 de Junho - Organização das actividades de enriquecimento curricular.
- Despacho Conjunto nº13599, II Série de 28 de Junho - Organização e distribuição de Serviço.
- Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro – Regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro – Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Parecer nº9,CNE,2004.
- Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro - define os apoios especializados para crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.



# Anexos -1

**Questionário aos Professores dos 2º/3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário do Concelho de Ponte de Sor**

Caro(a) colega.

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre as percepções/expectativas dos professores do Ensino Regular face ao trabalho de cooperação com os professores de Educação Especial, no Concelho de Ponte de Sor.

Este estudo será apresentado para a conclusão do Curso de Mestrado em Ciências da Educação -Especialização em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa - Pólo de Viseu.

O **questionário é anónimo e confidencial** e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade e que **não assine o questionário**.

*Muito obrigada pela sua colaboração.*

*Fernanda Faria*

**Parte I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Assinale com uma cruz (X), a resposta que mais se adequa a cada um dos seguintes dados.

<p align="center"><b>PI.1 – Idade</b></p> <p><b>PI. 1.1</b> até 25 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 1.2</b> 26 aos 30 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 1.3</b> 31 aos 40 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 1.4</b> 41 aos 50 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 1.5</b> + de 50 anos <input type="checkbox"/></p>	<p align="center"><b>PI. 2 – Sexo</b></p> <p><b>PI. 2.1</b> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 2.2</b> Masculino <input type="checkbox"/></p>
<p><b>PI. 3 – Experiência Docente (relativa a 31 de Agosto de 2010)</b></p> <p><b>PI. 3.1</b> &lt; de 2 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 3.2</b> de 2 a 5 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 3.3</b> de 6 a 15 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 3.4</b> de 16 a 25 anos <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 3.5</b> &gt; de 25 anos <input type="checkbox"/></p>	<p align="center"><b>PI. 4 – Habilitações Académicas</b></p> <p><b>PI. 4.1</b> Bacharelato <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 4.2</b> Licenciatura <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 4.3</b> Mestrado <input type="checkbox"/></p> <p><b>PI. 4.4</b> Outras: _____</p>

**Parte II – REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

Nas afirmações que se seguem, assinale **com uma cruz (X)**, o que em sua opinião, melhor retrata o perfil e o trabalho desenvolvido pelo Professor de Educação Especial, na sua Escola.

<b>PII. 1</b> – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 2</b> – O professor de Educação Especial é um recurso indispensável da comunidade escolar.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 3</b> – O professor de Educação Especial empenha-se na intervenção educativa.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 4</b> – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 5</b> – O professor de Educação Especial tem preparação/formação para apoiar o aluno com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 6</b> – O professor de Educação Especial ao trabalhar dentro da sala de aula é um bom contributo para a turma em geral.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 7</b> – O professor de Educação Especial é um recurso complementar para o professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 8</b> – O professor de Educação Especial convive com os professores do ensino regular e com todos os alunos.	1	2	3	4
	<i>Concordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo</i>

<b>PII. 9</b> – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.	<i>fortemente</i> 1	2	3	<i>fortemente</i> 4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 10</b> – O professor de Educação Especial só dá apoio a alunos referenciados.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 11</b> – O professor de Educação Especial tem uma relação de cooperação com o professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 12</b> – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 13</b> – A experiência do professor de Educação Especial com alunos do ensino regular facilita o trabalho de parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial).	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 14</b> – O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 15</b> – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 16</b> – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo Fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 17</b> – A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 18</b> – O professor de Educação Especial é um elemento importante na definição das estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 19</b> – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 20</b> – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 21</b> – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de avaliação.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 22</b> – O professor de Educação Especial lida adequadamente com a diferença na sala de aula.	1	2	3	4
	<i>Concordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo</i>

	<i>fortemente</i>			<i>Fortemente</i>
<b>PII. 23</b> – O professor de Educação Especial estabelece uma ligação de empatia com o aluno com necessidades educativas especiais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 24</b> – O professor de Educação Especial contribui para que aos alunos com N.E.E., sejam tratados da mesma forma como qualquer outro aluno da escola.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 25</b> – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...).	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PII. 26</b> – O professor de Educação Especial contribui para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam respeitados pelos seus pares.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 27</b> – O professor de Educação Especial contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 28</b> – O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 29</b> – O professor de Educação Especial discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 30</b> – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 31</b> – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 32</b> – O professor de Educação Especial esclarece sobre a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PII. 33</b> – O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>

### Parte III – EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Nas afirmações que se seguem, assinale **com uma cruz (X)** o que espera em relação ao perfil e ao trabalho a desenvolver pelo professor de educação especial, na sua escola.

<b>PIII. 1</b> – Espero que professor de Educação Especial desempenhe as suas funções apenas numa escola.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 2</b> – Espero que professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 3</b> – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial se respeitem mutuamente.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 4</b> – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 5</b> – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, dinamizem a comunidade educativa para a inclusão.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 6</b> – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, identifiquem os alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 7</b> – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definem o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 8</b> – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de apoio.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 9</b> – Espero que professor de Educação Especial participe na elaboração do Projecto Educativo da Escola.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 10</b> – Espero que professor de Educação Especial colabore com os órgãos de gestão da escola para detecção de necessidades educativas específicas.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 11</b> – Espero que o professor de Educação Especial colabore com os órgãos de coordenação pedagógica da escola para detecção de necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 12</b> – Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 13</b> – Espero que o professor de Educação Especial contribua activamente para a diversificação de estratégias a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da escola.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>

<b>PIII. 14</b> – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 15</b> – Espero que a planificação seja revista regularmente pelo professor de Educação Especial e pelo professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 16</b> – Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 17</b> – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 18</b> – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 19</b> – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 20</b> - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 21</b> – Espero que professor de Educação Especial crie estímulos positivos nos alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 22</b> – Espero que o professor de Educação Especial apoie os alunos na sala de aula, desenvolvendo actividades similares às dos seus pares.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 23</b> – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 24</b> – Espero que o que o professor de Educação Especial colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Fortemente</i>
<b>PIII. 25</b> – Espero que o professor de Educação Especial colabore na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>
<b>PIII. 26</b> – Espero que o professor de Educação Especial seja dinamizador da inovação curricular das escolas numa perspectiva inclusiva.	1	2	3	4
	<i>Concordo fortemente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo fortemente</i>

Terminou o preenchimento do questionário.  
Muito obrigada pela sua colaboração!

## **Anexo – 2**



## **Anexo – 3**

## 1.1. Parte II – Percepções Relativas ao Professor de Educação Especial

Tabela. 1 - Frequências de respostas

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
P11. 1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.	1	1,1%	3	3,4%	35	39,8%	49	55,7%
P11. 2 – O professor de Educação Especial é um recurso indispensável da comunidade escolar.			2	2,3%	37	42,0%	49	55,7%
P11. 3 – O professor de Educação Especial empenha-se na intervenção educativa.	2	2,3%	2	2,3%	64	72,7%	20	22,7%
P11. 4 – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E.			3	3,4%	59	67,0%	26	29,5%
P11. 5 – O professor de Educação Especial tem preparação/formação para apoiar o aluno com necessidades educativas especiais.	3	3,4%	6	6,8%	53	60,2%	26	29,5%
P11. 6 – O professor de Educação Especial ao trabalhar dentro da sala de aula é um bom contributo para a turma em geral.	4	4,5%	14	15,9%	51	58,0%	19	21,6%
P11. 7 – O professor de Educação Especial é um recurso complementar para o professor do ensino regular.	1	1,1%	9	10,2%	55	62,5%	23	26,1%
P11. 8 – O professor de Educação Especial convive com os professores do ensino regular e com todos os alunos.	4	4,5%	12	13,6%	56	63,6%	16	18,2%
P11. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.	1	1,1%	11	12,5%	58	65,9%	18	20,5%
P11. 10 – O professor de Educação Especial só dá apoio a alunos referenciados.	2	2,3%	29	33,0%	42	47,7%	15	17,0%
P11. 11 – O professor de Educação Especial tem uma relação de cooperação com o professor do ensino regular.	2	2,3%	8	9,1%	61	69,3%	17	19,3%
P11. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.	2	2,3%	13	14,8%	58	65,9%	15	17,0%
P11. 13 – A experiência do professor de Educação Especial com alunos do ensino regular facilita o trabalho de parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial).	1	1,1%	9	10,2%	58	65,9%	20	22,7%
P11. 14 – O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.	1	1,1%	4	4,5%	50	56,8%	33	37,5%
P11. 15 – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular.	2	2,3%	16	18,2%	55	62,5%	15	17,0%
P11. 16 – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho	3	3,4%	15	17,0%	57	64,8%	13	14,8%

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
com o professor do ensino regular.								
PII. 17 – A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma.	4	4,6%	34	39,1%	41	47,1%	8	9,2%
PII. 18 – O professor de Educação Especial é um elemento importante na definição das estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.			7	8,0%	45	51,1%	36	40,9%
PII. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.	1	1,1%	11	12,5%	41	46,6%	35	39,8%
PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.	3	3,4%	21	23,9%	47	53,4%	17	19,3%
PII. 21 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de avaliação.	3	3,4%	25	28,4%	47	53,4%	13	14,8%
PII. 22 – O professor de Educação Especial lida adequadamente com a diferença na sala de aula.	2	2,3%	4	4,5%	62	70,5%	20	22,7%
PII. 23 – O professor de Educação Especial estabelece uma ligação de empatia com o aluno com necessidades educativas especiais.	1	1,1%	3	3,4%	54	61,4%	30	34,1%
PII. 24 – O professor de Educação Especial contribui para que aos alunos com N.E.E., sejam tratados da mesma forma como qualquer outro aluno da escola.	1	1,1%	10	11,4%	54	61,4%	23	26,1%
PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...).	6	6,8%	26	29,5%	49	55,7%	7	8,0%
PII. 26 – O professor de Educação Especial contribui para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam respeitados pelos seus pares.	1	1,1%	9	10,2%	54	61,4%	24	27,3%
PII. 27 – O professor de Educação Especial contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola.			6	6,8%	59	67,0%	23	26,1%
PII. 28 – O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.	24	27,3%	54	61,4%	10	11,4%		
PII. 29 – O professor de Educação Especial discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.	1	1,1%	9	10,2%	57	64,8%	21	23,9%
PII. 30 – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.	16	18,2%	39	44,3%	27	30,7%	6	6,8%
PII. 31 – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.	14	15,9%	53	60,2%	16	18,2%	5	5,7%
PII. 32 – O professor de Educação Especial esclarece sobre a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.			8	9,1%	62	70,5%	18	20,5%
PII. 33 – O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	1,1%	3	3,4%	58	65,9%	26	29,5%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:  
1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo fortemente

## Tabela.2- Estatísticas

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
PII. 1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.	88	3,50	0,63	18%	1	4
PII. 2 – O professor de Educação Especial é um recurso indispensável da comunidade escolar.	88	3,53	0,55	15%	2	4
PII. 3 – O professor de Educação Especial empenha-se na intervenção educativa.	88	3,16	0,57	18%	1	4
PII. 4 – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E.	88	3,26	0,51	16%	2	4
PII. 5 – O professor de Educação Especial tem preparação/formação para apoiar o aluno com necessidades educativas especiais.	88	3,16	0,69	22%	1	4
PII. 6 – O professor de Educação Especial ao trabalhar dentro da sala de aula é um bom contributo para a turma em geral.	88	2,97	0,75	25%	1	4
PII. 7 – O professor de Educação Especial é um recurso complementar para o professor do ensino regular.	88	3,14	0,63	20%	1	4
PII. 8 – O professor de Educação Especial convive com os professores	88	2,95	0,71	24%	1	4

do ensino regular e com todos os alunos.						
PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.	88	3,06	0,61	20%	1	4
PII. 10 – O professor de Educação Especial só dá apoio a alunos referenciados.	88	2,80	0,75	27%	1	4
PII. 11 – O professor de Educação Especial tem uma relação de cooperação com o professor do ensino regular.	88	3,06	0,61	20%	1	4
PII. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.	88	2,98	0,64	22%	1	4
PII. 13 – A experiência do professor de Educação Especial com alunos do ensino regular facilita o trabalho de parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial).	88	3,10	0,61	20%	1	4
PII. 14 – O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.	88	3,31	0,61	19%	1	4
PII. 15 – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular.	88	2,94	0,67	23%	1	4
PII. 16 – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o professor do ensino regular.	88	2,91	0,67	23%	1	4
PII. 17 – A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma.	87	2,61	0,72	28%	1	4
PII. 18 – O professor de Educação Especial é um elemento importante na definição das estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,33	0,62	19%	2	4
PII. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.	88	3,25	0,72	22%	1	4
PII. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.	88	2,89	0,75	26%	1	4
PII. 21 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de avaliação.	88	2,80	0,73	26%	1	4
PII. 22 – O professor de Educação Especial lida adequadamente com a diferença na sala de aula.	88	3,14	0,59	19%	1	4
PII. 23 – O professor de Educação Especial estabelece uma ligação de empatia com o aluno com necessidades educativas especiais.	88	3,28	0,59	18%	1	4
PII. 24 – O professor de Educação Especial contribui para que aos alunos com N.E.E., sejam tratados da mesma forma como qualquer outro aluno da escola.	88	3,13	0,64	20%	1	4
PII. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...).	88	2,65	0,73	27%	1	4
PII. 26 – O professor de Educação Especial contribui para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam respeitados pelos seus pares.	88	3,15	0,63	20%	1	4
PII. 27 – O professor de Educação Especial contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola.	88	3,19	0,54	17%	2	4
PII. 28 – O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	1,84	0,60	33%	1	3
PII. 29 – O professor de Educação Especial discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,11	0,61	20%	1	4
PII. 30 – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.	88	2,26	0,84	37%	1	4
PII. 31 – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.	88	2,14	0,75	35%	1	4
PII. 32 – O professor de Educação Especial esclarece sobre a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,11	0,53	17%	2	4
PII. 33 – O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,24	0,57	18%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo fortemente

### Parte III – Expectativas Relativas ao Professor de Educação Especial.

Tabela .3- Frequência de respostas

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
PIII. 1 – Espero que professor de Educação Especial desempenhe as suas funções apenas numa escola.	2	2,3%	13	14,8%	47	53,4%	26	29,5%
PIII. 2 – Espero que professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar.					34	38,6%	54	61,4%
PIII. 3 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial se respeitem mutuamente.					31	35,2%	57	64,8%
PIII. 4 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão.			2	2,3%	40	45,5%	46	52,3%
PIII. 5 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, dinamizem a comunidade educativa para a inclusão.			5	5,7%	48	54,5%	35	39,8%
PIII. 6 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, identifiquem os alunos com necessidades educativas especiais.			6	6,8%	40	45,5%	42	47,7%
PIII. 7 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definem o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.	1	1,1%	3	3,4%	40	45,5%	44	50,0%
PIII. 8 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de apoio.			4	4,5%	49	55,7%	35	39,8%
PIII. 9 – Espero que professor de Educação Especial participe na elaboração do Projecto Educativo da Escola.	1	1,1%	6	6,8%	55	62,5%	26	29,5%
PIII. 10 – Espero que professor de Educação Especial colabore com os órgãos de gestão da escola para detecção de necessidades educativas específicas.					55	62,5%	33	37,5%
PIII. 11– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os órgãos de coordenação pedagógica da escola para detecção de necessidades educativas especiais.			1	1,1%	52	59,1%	35	39,8%
PIII. 12– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.			2	2,3%	50	56,8%	36	40,9%
PIII. 13 – Espero que o professor de Educação Especial contribua activamente para a diversificação de estratégias a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da escola.			6	6,8%	49	55,7%	33	37,5%
PIII. 14 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.			3	3,4%	46	52,3%	39	44,3%
PIII. 15 – Espero que a planificação seja revista regularmente pelo professor de Educação Especial e pelo professor do ensino regular.			3	3,4%	56	63,6%	29	33,0%
PIII. 16 – Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos.	4	4,5%	18	20,5%	54	61,4%	12	13,6%
PIII. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.	2	2,3%	22	25,0%	56	63,6%	8	9,1%
PIII. 18 – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.			1	1,1%	48	54,5%	39	44,3%
PIII. 19 – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.			5	5,7%	56	63,6%	27	30,7%
PIII. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.			3	3,4%	52	59,1%	33	37,5%
PIII. 21 – Espero que professor de Educação Especial crie estímulos positivos nos alunos com necessidades educativas especiais.					43	48,9%	45	51,1%
PIII. 22 – Espero que o professor de Educação Especial apoie os alunos na sala de aula, desenvolvendo actividades similares às dos seus pares.			8	9,1%	53	60,2%	27	30,7%
PIII. 23 – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma			6	6,8%	58	65,9%	24	27,3%
PIII. 24 – Espero que o que o professor de Educação Especial colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.			10	11,4%	55	62,5%	23	26,1%
PIII. 25 – Espero que o professor de Educação Especial colabore na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.	2	2,3%	3	3,4%	43	48,9%	40	45,5%
PIII. 26 – Espero que o professor de Educação Especial seja dinamizador da inovação curricular das escolas numa perspectiva inclusiva.			6	6,8%	52	59,1%	30	34,1%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo fortemente

Tabela.4- Desvio padrão

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
P.III. 1 – Espero que professor de Educação Especial desempenhe as suas funções apenas numa escola.	88	3,10	0,73	23%	1	4
P.III. 2 – Espero que professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar.	88	3,61	0,49	14%	3	4
P.III. 3 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial se respeitem mutuamente.	88	3,65	0,48	13%	3	4
P.III. 4 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão.	88	3,50	0,55	16%	2	4
P.III. 5 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, dinamizem a comunidade educativa para a inclusão.	88	3,34	0,58	18%	2	4
P.III. 6 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, identifiquem os alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,41	0,62	18%	2	4
P.III. 7 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definem o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,44	0,62	18%	1	4
P.III. 8 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de apoio.	88	3,35	0,57	17%	2	4
P.III. 9 – Espero que professor de Educação Especial participe na elaboração do Projecto Educativo da Escola.	88	3,20	0,61	19%	1	4
P.III. 10 – Espero que professor de Educação Especial colabore com os órgãos de gestão da escola para detecção de necessidades educativas específicas.	88	3,38	0,49	14%	3	4
P.III. 11– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os órgãos de coordenação pedagógica da escola para detecção de necessidades educativas especiais.	88	3,39	0,51	15%	2	4
P.III. 12– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.	88	3,39	0,53	16%	2	4
P.III. 13 – Espero que o professor de Educação Especial contribua activamente para a diversificação de estratégias a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da escola.	88	3,31	0,59	18%	2	4
P.III. 14 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.	88	3,41	0,56	16%	2	4
P.III. 15 – Espero que a planificação seja revista regularmente pelo professor de Educação Especial e pelo professor do ensino regular.	88	3,30	0,53	16%	2	4
P.III. 16 – Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos.	88	2,84	0,71	25%	1	4
P.III. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.	88	2,80	0,63	22%	1	4
P.III. 18 – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,43	0,52	15%	2	4
P.III. 19 – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.	88	3,25	0,55	17%	2	4
P.III. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.	88	3,34	0,54	16%	2	4
P.III. 21 – Espero que professor de Educação Especial crie estímulos positivos nos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,51	0,50	14%	3	4
P.III. 22 – Espero que o professor de Educação Especial apoie os alunos na sala de aula, desenvolvendo actividades similares às dos seus pares.	88	3,22	0,60	19%	2	4
P.III. 23 – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos	88	3,20	0,55	17%	2	4

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
alunos inseridos no seu grupo/turma						
PIII. 24 – Espero que o que o professor de Educação Especial colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.	88	3,15	0,60	19%	2	4
PIII. 25 – Espero que o professor de Educação Especial colabore na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.	88	3,38	0,67	20%	1	4
PIII. 26 – Espero que o professor de Educação Especial seja dinamizador da inovação curricular das escolas numa perspectiva inclusiva.	88	3,27	0,58	18%	2	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo fortemente

Tabela. 5 - Intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95% para a média das Percepção relativas ao perfil é de [3.02 , 3.18],

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
PII. 1 – É importante que o professor de Educação Especial, faça parte do quadro da sua escola.	3,50	3,37	3,63
PII. 2 – O professor de Educação Especial é um recurso indispensável da comunidade escolar.	3,53	3,42	3,65
PII. 3 – O professor de Educação Especial empenha-se na intervenção educativa.	3,16	3,04	3,28
PII. 5 – O professor de Educação Especial tem preparação/formação para apoiar o aluno com necessidades educativas especiais.	3,16	3,01	3,31
PII. 7 – O professor de Educação Especial é um recurso complementar para o professor do ensino regular.	3,14	3,00	3,27
PII. 8 – O professor de Educação Especial convive com os professores do ensino regular e com todos os alunos.	2,95	2,80	3,10
PII. 11 – O professor de Educação Especial tem uma relação de cooperação com o professor do ensino regular.	3,06	2,93	3,19
PII. 12 – O professor de Educação Especial tem uma relação aberta com todas as crianças.	2,98	2,84	3,11
PII. 18 – O professor de Educação Especial é um elemento importante na definição das estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,33	3,20	3,46
PII. 22 – O professor de Educação Especial lida adequadamente com a diferença na sala de aula.	3,14	3,01	3,26
PII. 23 – O professor de Educação Especial estabelece uma ligação de empatia com o aluno com necessidades educativas especiais.	3,28	3,16	3,41
PII. 24 – O professor de Educação Especial contribui para que aos alunos com N.E.E., sejam tratados da mesma forma como qualquer outro aluno da escola.	3,13	2,99	3,26
PII. 26 – O professor de Educação Especial contribui para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam respeitados pelos seus pares.	3,15	3,01	3,28
PII. 27 – O professor de Educação Especial contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, como a qualquer outro aluno da escola.	3,19	3,08	3,31
PII. 28 – O professor de Educação Especial é o único responsável pelas aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.	1,84	1,71	1,97

Tabela. 6- Intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95% para a média das Percepções relativas ao Trabalho é de [2.83, 2.99].

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
PII. 4 – O professor de Educação Especial trabalha em cooperação com os órgãos de gestão, com os professores e com os encarregados de educação dos alunos com N.E.E.	3,26	3,15	3,37
PII. 6 – O professor de Educação Especial ao trabalhar dentro da sala de aula é um bom contributo para a turma em geral.	2,97	2,81	3,12
PII. 9 – O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família.	3,06	2,93	3,19
PII. 10 – O professor de Educação Especial só dá apoio a alunos referenciados.	2,80	2,64	2,95
PII. 13 – A experiência do professor de Educação Especial com alunos do ensino regular facilita o trabalho de parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial).	3,10	2,97	3,23
PII. 14 – O trabalho em parceria (professor de ensino regular/professor de Educação Especial) beneficia a qualidade de ensino.	3,31	3,18	3,44
PII. 15 – O trabalho, dentro da sala de aula, é mais rentável sempre que há um professor de Educação Especial a prestar ajuda ao professor de ensino regular.	2,94	2,80	3,08
PII. 16 – O professor de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o professor do ensino regular.	2,91	2,77	3,05

P11. 17 – A presença do professor de Educação Especial na sala de aula, permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma.	2,61	2,46	2,76
P11. 19 – O professor de Educação Especial participa na avaliação dos alunos com N.E.E., com o professor de ensino regular.	3,25	3,10	3,40
P11. 20 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com N.E.E.	2,89	2,73	3,05
P11. 21 – O professor de Educação Especial colabora com o professor do ensino regular na elaboração das fichas de avaliação.	2,80	2,64	2,95
P11. 25 – O professor de Educação Especial dinamiza actividades na escola (festas, visitas de estudo, clubes...).	2,65	2,49	2,80
P11. 29 – O professor de Educação Especial discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.	3,11	2,98	3,24
P11. 30 – O professor de Educação Especial acompanha os alunos com necessidades especiais às consultas da especialidade.	2,26	2,08	2,44
P11. 31 – O professor de Educação Especial em colaboração com o professor do ensino regular, acompanha os alunos nos intervalos.	2,14	1,98	2,29
P11. 32 – O professor de Educação Especial esclarece sobre a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,11	3,00	3,23
P11. 33– O professor de Educação Especial fomenta a auto-estima dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,24	3,12	3,36

Tabela.7- Intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95% para a média das Expectativas relativas ao Perfil é de [3.25, 3.41],

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
P111. 1 – Espero que professor de Educação Especial desempenhe as suas funções apenas numa escola.	3,10	2,95	3,26
P111. 2 – Espero que professor de Educação Especial tenha uma formação especializada que o habilite para a função que vai desempenhar.	3,61	3,51	3,72
P111. 3 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial se respeitem mutuamente.	3,65	3,55	3,75
P111. 4 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão.	3,50	3,38	3,62
P111. 17 – Espero que o professor de Educação Especial seja mais eficaz se for solicitado pela Escola /Sede do Agrupamento.	2,80	2,66	2,93

Tabela.8- Intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95% para a média das Expectativas relativas ao Trabalho é de [3.22, 3.40] .

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
P111. 5 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, dinamizem a comunidade educativa para a inclusão.	3,34	3,22	3,46
P111. 6 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, identifiquem os alunos com necessidades educativas especiais.	3,41	3,28	3,54
P111. 7 – Espero que o professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, definem o tipo de apoio a desenvolver junto dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,44	3,31	3,58
P111. 8 – Espero que professor de Educação Especial, em conjunto com o professor do ensino regular, garantam a participação dos pais em cada etapa do processo de apoio.	3,35	3,23	3,47
P111. 9 – Espero que professor de Educação Especial participe na elaboração do Projecto Educativo da Escola.	3,20	3,08	3,33
P111. 10 – Espero que professor de Educação Especial colabore com os órgãos de gestão da escola para detecção de necessidades educativas específicas.	3,38	3,27	3,48
P111. 11– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os órgãos de coordenação pedagógica da escola para detecção de necessidades educativas especiais.	3,39	3,28	3,49
P111. 12– Espero que o professor de Educação Especial colabore com os professores do ensino regular na gestão dos currículos, adequando-os às capacidades e aos interesses dos alunos.	3,39	3,27	3,50
P111. 13 – Espero que o professor de Educação Especial contribua activamente para a diversificação de estratégias a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da escola.	3,31	3,18	3,43
P111. 14 – Espero que o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial discutam sobre as medidas a definir sobre o apoio educativo.	3,41	3,29	3,53
P111. 15 – Espero que a planificação seja revista regularmente pelo professor de Educação Especial e pelo professor do ensino regular.	3,30	3,18	3,41



	Média	IC a 95%	
		LI	LS
PIII. 16 – Espero que o professor de Educação Especial ajude a criar novas dinâmicas na sala de aula, para desenvolver com todos os alunos.	2,84	2,69	2,99
PIII. 18 – Espero que o professor de Educação Especial dê informação sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,43	3,32	3,54
PIII. 19 – Espero que o professor de Educação Especial faça uma planificação prévia com o professor do ensino regular.	3,25	3,13	3,37
PIII. 20 - Espero que o professor de Educação Especial faça um trabalho de reflexão/avaliação com o professor do ensino regular.	3,34	3,23	3,46
PIII. 21 – Espero que professor de Educação Especial crie estímulos positivos nos alunos com necessidades educativas especiais.	3,51	3,40	3,62
PIII. 22 – Espero que o professor de Educação Especial apoie os alunos na sala de aula, desenvolvendo actividades similares às dos seus pares.	3,22	3,09	3,34
PIII. 23 – Espero que o professor de Educação Especial colabore no projecto de intervenção tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos inseridos no seu grupo/turma	3,20	3,09	3,32
PIII. 24 – Espero que o professor de Educação Especial colabore na adaptação dos espaços físicos da escola.	3,15	3,02	3,27
PIII. 25 – Espero que o professor de Educação Especial colabore na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.	3,38	3,23	3,52
PIII. 26 – Espero que o professor de Educação Especial seja dinamizador da inovação curricular das escolas numa perspectiva inclusiva.	3,27	3,15	3,40

Tabela.9-Quatro dimensões tendo em conta a idade dos inquiridos

		N	Média	Desvio padrão
Percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial	26 aos 30 anos	7	3,20	0,27
	31 aos 40 anos	34	3,08	0,38
	41 aos 50 anos	25	3,14	0,38
	+ de 50 anos	22	3,06	0,39
	Total	88	3,10	0,37
Percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial	26 aos 30 anos	7	3,07	0,31
	31 aos 40 anos	34	2,92	0,35
	41 aos 50 anos	25	2,88	0,36
	+ de 50 anos	21	2,87	0,39
	Total	87	2,91	0,36
Expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial	26 aos 30 anos	7	3,46	0,25
	31 aos 40 anos	34	3,42	0,34
	41 aos 50 anos	25	3,25	0,36
	+ de 50 anos	22	3,25	0,50
	Total	88	3,33	0,39
Expectativas relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial	26 aos 30 anos	7	3,42	0,36
	31 aos 40 anos	34	3,40	0,38
	41 aos 50 anos	25	3,25	0,37
	+ de 50 anos	22	3,21	0,49
	Total	88	3,31	0,41

Tabela.10 - Percepções relativas ao Perfil dos professores de Educação Especial, segundo a idade.

	26 aos 30 anos (N=7)		31 aos 40 anos (N=34)		41 aos 50 anos (N=25)		+ de 50 anos (N=22)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PII. 1	3,86	0,38	3,44	0,70	3,52	0,51	3,45	0,67
PII. 2	3,43	0,53	3,62	0,49	3,56	0,51	3,41	0,67
PII. 3	3,29	0,49	3,15	0,61	3,16	0,62	3,14	0,47
PII. 5	3,57	0,53	3,12	0,73	3,20	0,58	3,05	0,79
PII. 7	3,14	0,69	3,06	0,69	3,20	0,50	3,18	0,66
PII. 8	3,14	0,38	2,94	0,78	3,00	0,65	2,86	0,77
PII. 11	3,00	0,58	3,03	0,72	3,12	0,60	3,05	0,49
PII. 12	2,86	0,38	2,91	0,71	3,12	0,73	2,95	0,49
PII. 18	3,43	0,53	3,32	0,64	3,32	0,56	3,32	0,72
PII. 22	3,00	0,58	3,18	0,58	3,12	0,60	3,14	0,64
PII. 23	3,29	0,49	3,29	0,52	3,24	0,72	3,32	0,57

P.11. 24	3,14	0,69	3,18	0,63	3,20	0,50	2,95	0,79
P.11. 26	3,43	0,53	3,15	0,61	3,20	0,71	3,00	0,62
P.11. 27	3,43	0,53	3,18	0,58	3,24	0,44	3,09	0,61

Tabela.11- Percepções relativas ao Trabalho dos professores de Educação Especial, segundo a idade.

	26 aos 30 anos (N=7)		31 aos 40 anos (N=34)		41 aos 50 anos (N=25)		+ de 50 anos (N=22)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P.11. 1	3,43	0,53	3,12	0,77	3,04	0,68	3,05	0,79
P.11. 2	3,71	0,49	3,74	0,45	3,48	0,51	3,55	0,51
P.11. 3	3,86	0,38	3,76	0,43	3,52	0,51	3,55	0,51
P.11. 4	3,86	0,38	3,62	0,49	3,36	0,49	3,36	0,66
P.11. 17	2,43	0,79	2,85	0,56	2,84	0,47	2,77	0,81

Tabela.12- Expectativas relativas ao Perfil do professor de Educação Especial , segundo a idade dos inquiridos

	26 aos 30 anos (N=7)		31 aos 40 anos (N=34)		41 aos 50 anos (N=25)		+ de 50 anos (N=22)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P.11. 1	3,43	0,53	3,12	0,77	3,04	0,68	3,05	0,79
P.11. 2	3,71	0,49	3,74	0,45	3,48	0,51	3,55	0,51
P.11. 3	3,86	0,38	3,76	0,43	3,52	0,51	3,55	0,51
P.11. 4	3,86	0,38	3,62	0,49	3,36	0,49	3,36	0,66
P.11. 17	2,43	0,79	2,85	0,56	2,84	0,47	2,77	0,81

Tabela. 13- Expectativas relativas ao Trabalho dos professores de Educação Especial, segundo a idade dos inquiridos

	26 aos 30 anos (N=7)		31 aos 40 anos (N=34)		41 aos 50 anos (N=25)		+ de 50 anos (N=22)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P.11. 5	3,71	0,49	3,41	0,56	3,24	0,44	3,23	0,75
P.11. 6	3,57	0,53	3,47	0,61	3,36	0,49	3,32	0,78
P.11. 7	3,57	0,53	3,53	0,66	3,36	0,49	3,36	0,73
P.11. 8	3,57	0,53	3,50	0,51	3,36	0,49	3,05	0,65
P.11. 9	3,43	0,53	3,32	0,68	3,16	0,47	3,00	0,62
P.11. 10	3,43	0,53	3,47	0,51	3,28	0,46	3,32	0,48
P.11. 11	3,57	0,53	3,44	0,50	3,28	0,46	3,36	0,58
P.11. 12	3,43	0,53	3,47	0,51	3,44	0,51	3,18	0,59
P.11. 13	3,43	0,53	3,44	0,50	3,32	0,48	3,05	0,79
P.11. 14	3,57	0,53	3,47	0,56	3,40	0,50	3,27	0,63
P.11. 15	3,29	0,49	3,35	0,54	3,24	0,44	3,27	0,63
P.11. 16	3,14	0,38	2,79	0,64	2,96	0,54	2,68	0,99
P.11. 18	3,29	0,49	3,62	0,49	3,36	0,49	3,27	0,55
P.11. 19	3,14	0,38	3,35	0,65	3,20	0,41	3,18	0,59
P.11. 20	3,14	0,38	3,41	0,61	3,28	0,46	3,36	0,58
P.11. 21	3,43	0,53	3,65	0,49	3,40	0,50	3,45	0,51
P.11. 22	3,14	0,38	3,35	0,65	3,08	0,49	3,18	0,66
P.11. 23	3,14	0,38	3,29	0,58	3,12	0,44	3,18	0,66
P.11. 24	3,71	0,49	3,15	0,61	3,08	0,49	3,05	0,65
P.11. 25	3,57	0,53	3,44	0,56	3,12	0,83	3,50	0,60
P.11. 26	3,43	0,53	3,44	0,50	3,12	0,53	3,14	0,71

Tabela. 14- Quatro dimensões tendo em conta a idade dos inquiridos

		N	Média	Desvio padrão
Percepções relativas ao perfil do professor de Educação Especial	Feminino	56	3,06	0,34
	Masculino	32	3,18	0,42

Percepções relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de EE	Feminino	56	2,85	0,34
	Masculino	31	3,01	0,39
Expectativas relativas ao perfil do professor de Educação Especial	Feminino	56	3,35	0,37
	Masculino	32	3,30	0,42
Expectativas relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor de EE	Feminino	56	3,36	0,40
	Masculino	32	3,22	0,41

Tabela.15- Média das Percepções relativo ao Perfil segundo o sexo dos inquiridos

	Feminino (N=56)		Masculino (N=32)	
	Média	DP	Média	DP
P.II. 1	3,50	0,54	3,50	0,76
P.II. 2	3,54	0,50	3,53	0,62
P.II. 3	3,09	0,51	3,28	0,63
P.II. 5	3,09	0,69	3,28	0,68
P.II. 7	3,11	0,62	3,19	0,64
P.II. 8	2,88	0,69	3,09	0,73
P.II. 11	3,02	0,59	3,13	0,66
P.II. 12	2,88	0,63	3,16	0,63
P.II. 18	3,29	0,59	3,41	0,67
P.II. 22	3,09	0,61	3,22	0,55
P.II. 23	3,20	0,59	3,44	0,56
P.II. 24	3,07	0,57	3,22	0,75
P.II. 26	3,14	0,59	3,16	0,72
P.II. 27	3,16	0,53	3,25	0,57

Tabela.16- Média das Percepções relativo ao Trabalho segundo o sexo dos inquiridos

	Feminino (N=56)		Masculino (N=32)	
	Média	DP	Média	DP
P.II. 4	3,18	0,51	3,41	0,50
P.II. 6	2,95	0,75	3,00	0,76
P.II. 9	2,93	0,60	3,28	0,58
P.II. 10	2,79	0,76	2,81	0,74
P.II. 13	3,07	0,50	3,16	0,77
P.II. 14	3,30	0,54	3,31	0,74
P.II. 15	3,05	0,55	2,75	0,80
P.II. 16	2,80	0,72	3,09	0,53
P.II. 17	2,54	0,74	2,74	0,68
P.II. 19	3,16	0,65	3,41	0,80
P.II. 20	2,70	0,76	3,22	0,61
P.II. 21	2,75	0,77	2,88	0,66
P.II. 25	2,52	0,74	2,88	0,66
P.II. 29	3,04	0,60	3,25	0,62
P.II. 30	2,25	0,88	2,28	0,77
P.II. 31	2,07	0,76	2,25	0,72
P.II. 32	3,05	0,44	3,22	0,66
P.II. 33	3,21	0,49	3,28	0,68

Tabela.17- Média das Expectativas relativo ao Perfil, segundo o sexo dos inquiridos

	Feminino (N=56)		Masculino (N=32)	
	Média	DP	Média	DP
P.III. 1	3,13	0,69	3,06	0,80
P.III. 2	3,61	0,49	3,63	0,49
P.III. 3	3,63	0,49	3,69	0,47
P.III. 4	3,50	0,50	3,50	0,62
P.III. 17	2,89	0,59	2,63	0,66

Tabela.18- Média das Expectativas relativo ao Trabalho, segundo o sexo dos inquiridos

	Feminino (N=56)	Masculino (N=32)
--	-----------------	------------------

	Média	DP	Média	DP
P.III. 5	3,36	0,59	3,31	0,59
P.III. 6	3,46	0,60	3,31	0,64
P.III. 7	3,55	0,54	3,25	0,72
P.III. 8	3,38	0,56	3,31	0,59
P.III. 9	3,29	0,59	3,06	0,62
P.III. 10	3,41	0,50	3,31	0,47
P.III. 11	3,41	0,50	3,34	0,55
P.III. 12	3,48	0,54	3,22	0,49
P.III. 13	3,32	0,61	3,28	0,58
P.III. 14	3,50	0,54	3,25	0,57
P.III. 15	3,38	0,52	3,16	0,51
P.III. 16	2,82	0,74	2,88	0,66
P.III. 18	3,54	0,50	3,25	0,51
P.III. 19	3,34	0,55	3,09	0,53
P.III. 20	3,43	0,57	3,19	0,47
P.III. 21	3,55	0,50	3,44	0,50
P.III. 22	3,27	0,62	3,13	0,55
P.III. 23	3,20	0,55	3,22	0,55
P.III. 24	3,14	0,62	3,16	0,57
P.III. 25	3,39	0,73	3,34	0,55
P.III. 26	3,34	0,58	3,16	0,57

Tabela.19- Frequência relativa à experiência dos indivíduos

	Frequência	Porcentagem
< de 5 anos	13	14,8
de 6 a 15 anos	26	29,5
de 16 a 25 anos	34	38,6
> de 25 anos	15	17,0
Total	88	100,0

Tabela.20 - Percepções do Perfil, relativo à experiência dos inquiridos

	< de 5 anos (N=13)		de 6 a 15 anos (N=26)		de 16 a 25 anos (N=34)		> de 25 anos (N=15)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P.II. 1	3,85	0,38	3,46	0,71	3,38	0,60	3,53	0,64
P.II. 2	3,62	0,51	3,58	0,50	3,47	0,56	3,53	0,64
P.II. 3	3,31	0,48	3,15	0,67	3,12	0,54	3,13	0,52
P.II. 5	3,31	0,95	3,12	0,59	3,12	0,69	3,20	0,68
P.II. 7	3,00	0,82	3,19	0,57	3,21	0,64	3,00	0,53
P.II. 8	3,15	0,55	3,00	0,75	2,82	0,80	3,00	0,53
P.II. 11	3,00	0,58	3,15	0,73	3,00	0,65	3,07	0,26
P.II. 12	3,15	0,69	2,85	0,67	3,00	0,70	3,00	0,38
P.II. 18	3,38	0,65	3,35	0,56	3,26	0,71	3,40	0,51
P.II. 22	3,15	0,55	3,12	0,59	3,12	0,64	3,20	0,56
P.II. 23	3,54	0,52	3,19	0,57	3,29	0,63	3,20	0,56
P.II. 24	3,31	0,75	3,12	0,65	3,00	0,60	3,27	0,59
P.II. 26	3,31	0,63	3,15	0,61	3,09	0,71	3,13	0,52
P.II. 27	3,46	0,52	3,12	0,59	3,15	0,50	3,20	0,56

Tabela.21- Percepções do Trabalho, relativo à experiência dos inquiridos

	< de 5 anos (N=13)		de 6 a 15 anos (N=26)		de 16 a 25 anos (N=34)		> de 25 anos (N=15)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P.II. 4	3,46	0,52	3,27	0,53	3,21	0,48	3,20	0,56
P.II. 6	3,00	0,82	3,15	0,73	2,88	0,77	2,80	0,68
P.II. 9	3,08	0,49	3,12	0,65	2,97	0,67	3,13	0,52
P.II. 10	3,08	0,76	2,65	0,63	2,76	0,82	2,87	0,74
P.II. 13	3,08	0,49	3,12	0,71	3,12	0,59	3,07	0,59
P.II. 14	3,38	0,51	3,19	0,69	3,38	0,55	3,27	0,70
P.II. 15	2,69	0,63	3,12	0,77	3,03	0,58	2,67	0,62
P.II. 16	2,85	0,55	3,12	0,71	2,74	0,71	3,00	0,53

P11. 17	2,77	0,60	2,81	0,63	2,42	0,79	2,53	0,74
P11. 19	3,31	0,85	3,27	0,78	3,18	0,72	3,33	0,49
P11. 20	2,85	0,90	3,04	0,66	2,71	0,84	3,07	0,46
P11. 21	2,85	0,80	2,88	0,65	2,65	0,81	2,93	0,59
P11. 25	2,77	0,44	2,81	0,57	2,44	0,93	2,73	0,59
P11. 29	3,23	0,60	3,04	0,72	3,12	0,54	3,13	0,64
P11. 30	2,46	0,66	2,27	0,92	2,15	0,93	2,33	0,62
P11. 31	2,31	0,63	2,38	0,85	1,88	0,69	2,13	0,64
P11. 32	3,38	0,51	3,00	0,49	3,12	0,48	3,07	0,70
P11. 33	3,46	0,52	3,15	0,61	3,18	0,58	3,33	0,49

Tabela.22 - Expectativas do Perfil relativo à experiência dos inquiridos

	< de 5 anos (N=13)		de 6 a 15 anos (N=26)		de 16 a 25 anos (N=34)		> de 25 anos (N=15)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P111. 1	3,31	0,75	3,08	0,69	3,15	0,74	2,87	0,74
P111. 2	3,85	0,38	3,62	0,50	3,59	0,50	3,47	0,52
P111. 3	3,92	0,28	3,69	0,47	3,56	0,50	3,53	0,52
P111. 4	3,92	0,28	3,50	0,51	3,41	0,56	3,33	0,62
P111. 17	2,69	0,75	2,81	0,49	2,88	0,64	2,67	0,72

Tabela.23 - Expectativas do Trabalho relativo à experiência dos inquiridos

	< de 5 anos (N=13)		de 6 a 15 anos (N=26)		de 16 a 25 anos (N=34)		> de 25 anos (N=15)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
P111. 5	3,77	0,44	3,27	0,53	3,32	0,53	3,13	0,74
P111. 6	3,62	0,51	3,38	0,64	3,41	0,61	3,27	0,70
P111. 7	3,69	0,48	3,42	0,70	3,44	0,56	3,27	0,70
P111. 8	3,77	0,44	3,35	0,49	3,32	0,53	3,07	0,70
P111. 9	3,46	0,52	3,23	0,71	3,18	0,52	3,00	0,65
P111. 10	3,54	0,52	3,38	0,50	3,35	0,49	3,27	0,46
P111. 11	3,62	0,51	3,38	0,50	3,35	0,49	3,27	0,59
P111. 12	3,54	0,52	3,35	0,49	3,50	0,51	3,07	0,59
P111. 13	3,54	0,52	3,35	0,49	3,29	0,58	3,07	0,80
P111. 14	3,62	0,51	3,35	0,56	3,47	0,56	3,20	0,56
P111. 15	3,46	0,52	3,23	0,51	3,35	0,54	3,13	0,52
P111. 16	3,23	0,44	2,73	0,67	2,88	0,69	2,60	0,91
P111. 18	3,62	0,51	3,46	0,51	3,47	0,51	3,13	0,52
P111. 19	3,31	0,63	3,27	0,60	3,26	0,51	3,13	0,52
P111. 20	3,31	0,63	3,31	0,55	3,44	0,50	3,20	0,56
P111. 21	3,69	0,48	3,54	0,51	3,50	0,51	3,33	0,49
P111. 22	3,38	0,65	3,23	0,59	3,26	0,57	2,93	0,59
P111. 23	3,46	0,52	3,19	0,57	3,12	0,54	3,20	0,56
P111. 24	3,54	0,52	3,15	0,67	3,09	0,51	2,93	0,59
P111. 25	3,46	0,66	3,42	0,50	3,29	0,84	3,40	0,51
P111. 26	3,54	0,52	3,31	0,47	3,26	0,62	3,00	0,65

Tabela.24- Habilitações Académicas

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	5,7
Licenciatura	79	89,8
Mestrado	4	4,5
Total	88	100,0

Tabela.25- Percepções do Perfil relativo às habilitações dos inquiridos.

	Bacharelato (N=5)		Licenciatura (N=79)		Mestrado (N=4)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PII. 1	3,60	0,55	3,49	0,64	3,50	0,58
PII. 2	3,60	0,55	3,53	0,55	3,50	0,58
PII. 3	3,40	0,55	3,15	0,56	3,00	0,82
PII. 5	3,60	0,55	3,11	0,70	3,50	0,58
PII. 7	3,00	0,00	3,14	0,66	3,25	0,50
PII. 8	3,40	0,55	2,95	0,71	2,50	0,58
PII. 11	3,40	0,55	3,04	0,63	3,00	0,00
PII. 12	3,20	0,45	2,97	0,66	2,75	0,50
PII. 18	3,60	0,55	3,30	0,63	3,50	0,58
PII. 22	3,20	0,45	3,13	0,61	3,25	0,50
PII. 23	3,40	0,55	3,29	0,60	3,00	0,00
PII. 24	3,60	0,55	3,11	0,64	2,75	0,50
PII. 26	3,40	0,55	3,13	0,65	3,25	0,50
PII. 27	3,40	0,55	3,18	0,53	3,25	0,96

Tabela.26- Percepções do Trabalho, relativo às habilitações dos inquiridos

	Bacharelato (N=5)		Licenciatura (N=79)		Mestrado (N=4)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PII. 4	3,40	0,55	3,25	0,52	3,25	0,50
PII. 6	3,00	0,00	2,97	0,75	2,75	1,26
PII. 9	3,40	0,55	3,04	0,63	3,00	0,00
PII. 10	2,60	0,55	2,77	0,75	3,50	0,58
PII. 13	3,20	0,45	3,11	0,62	2,75	0,50
PII. 14	3,60	0,55	3,29	0,62	3,25	0,50
PII. 15	3,00	0,71	2,94	0,69	3,00	0,00
PII. 16	3,00	0,00	2,87	0,69	3,50	0,58
PII. 17	2,80	0,45	2,60	0,73	2,50	1,00
PII. 19	3,40	0,55	3,22	0,73	3,75	0,50
PII. 20	3,00	0,00	2,85	0,77	3,50	0,58
PII. 21	3,00	0,00	2,77	0,75	3,00	0,82
PII. 25	2,80	0,45	2,63	0,75	2,75	0,50
PII. 29	3,20	0,45	3,10	0,63	3,25	0,50
PII. 30	3,00	0,71	2,22	0,84	2,25	0,50
PII. 31	2,80	0,84	2,11	0,72	1,75	0,96
PII. 32	3,40	0,89	3,10	0,52	3,00	0,00
PII. 33	3,80	0,45	3,22	0,57	3,00	0,00

Tabela.27- Expectativas do Perfil, relativo às habilitações académicas

	Bacharelato (N=5)		Licenciatura (N=79)		Mestrado (N=4)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PIII. 1	3,40	0,55	3,11	0,70	2,50	1,29
PIII. 2	3,80	0,45	3,61	0,49	3,50	0,58
PIII. 3	3,80	0,45	3,65	0,48	3,50	0,58
PIII. 4	3,80	0,45	3,48	0,55	3,50	0,58
PIII. 17	2,60	0,55	2,81	0,64	2,75	0,50

Tabela.28- Expectativas do Trabalho relativo às habilitações dos inquiridos

	Bacharelato (N=5)		Licenciatura (N=79)		Mestrado (N=4)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PIII. 5	3,40	0,55	3,35	0,58	3,00	0,82
PIII. 6	3,60	0,55	3,43	0,59	2,75	0,96
PIII. 7	3,60	0,55	3,46	0,62	3,00	0,82
PIII. 8	3,40	0,55	3,38	0,56	2,75	0,50
PIII. 9	3,60	0,55	3,19	0,60	3,00	0,82
PIII. 10	3,60	0,55	3,38	0,49	3,00	0,00
PIII. 11	3,80	0,45	3,38	0,51	3,00	0,00
PIII. 12	3,40	0,55	3,39	0,54	3,25	0,50
PIII. 13	3,60	0,55	3,30	0,59	3,00	0,82
PIII. 14	3,60	0,55	3,41	0,57	3,25	0,50
PIII. 15	3,40	0,55	3,29	0,53	3,25	0,50

PIII. 16	2,80	0,45	2,87	0,70	2,25	0,96
PIII. 18	3,40	0,55	3,44	0,52	3,25	0,50
PIII. 19	3,20	0,45	3,25	0,57	3,25	0,50
PIII. 20	3,40	0,55	3,34	0,55	3,25	0,50
PIII. 21	3,80	0,45	3,49	0,50	3,50	0,58
PIII. 22	3,00	0,71	3,25	0,59	2,75	0,50
PIII. 23	3,80	0,45	3,16	0,54	3,25	0,50
PIII. 24	3,20	0,45	3,16	0,59	2,75	0,96
PIII. 25	3,80	0,45	3,35	0,68	3,25	0,50
PIII. 26	3,40	0,55	3,25	0,59	3,50	0,58