



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educa o
de Viseu

Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com necessidades de saúde específicas: perspectiva dos professores

Alexandra Cristina Almeida Lopes



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com necessidades de saúde específicas: perspetivas dos professores

Alexandra Cristina Almeida Lopes

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Viseu, 1 de abril de 2022

Declaração de integridade científica

Alexandra Cristina Almeida Lopes, n.º 8372 do curso Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 1 de abril de 2022

A Aluna: Alexandra Cristina Almeida Lopes

Agradecimentos

Todo este percurso foi acompanhado por pessoas especiais e fundamentais que, de diferentes maneiras, fizeram com que eu chegasse até aqui.

Por esta razão, quero expressar os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, por todo o apoio e esforço que fizeram para eu conseguir chegar até aqui, por todos os incentivos de força, de ânimo e de nunca me deixarem desistir. A eles devo tudo, pois são o meu pilar e a minha maior fonte de motivação.

Ao meu irmão, pela amizade e paciência durante esta caminhada.

Às Professoras Ana Cardoso e Carla Lacerda, por toda a orientação, apoio, dedicação, disponibilidade e exigência.

A todos os Professores que aceitaram colaborar no trabalho de investigação.

Aos meus colegas de curso, pela paciência, partilha de opiniões, amizade e ajuda demonstrada.

A todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que esta etapa chegasse ao fim.

O meu muito obrigada, a todos!

Resumo

A inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Específicas (NSE) no ensino regular é um dos desafios que se colocam às escolas enquanto instituições educativas, aos professores enquanto agentes de mudança e atores estratégicos de todo o processo e aos demais profissionais que atuam na área da educação (Correia, 2008). Neste sentido, torna-se fundamental que as escolas do ensino regular conheçam as capacidades e necessidades dos alunos com NSE e a elas respondam da forma mais adequada possível, pois, só assim, atingiremos o sucesso de todos.

Com esta investigação, procurámos compreender se os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) têm a perceção das suas práticas consonantes com a filosofia da escola inclusiva. Para tal, foi realizada uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. O instrumento elaborado para o efeito foi aplicado a professores titulares de turma do 1.º CEB de três agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Os dados obtidos permitem concluir que, em geral, os professores têm a perceção de que as suas práticas são inclusivas e de que as respostas à diversidade estão a ser desenvolvidas com recurso à diferenciação pedagógica. Contudo, os docentes inquiridos destacam a falta de recursos e o número elevado de alunos por turma, como as principais dificuldades que encontram para promover a inclusão, principalmente, no contexto da pandemia Covid19. Não obstante, os professores acreditam no processo da escola inclusiva, afirmando, na maioria, que “a escola é de todos e para todos”.

Palavras-chave: Necessidades de Saúde Específicas (NSE); Formação de professores; Perceção de professores; Práticas educativas; Inclusão.

Abstract

The inclusion of students with Specific Health Needs (SHN) in regular education is one of the challenges that schools face as educational institutions, teachers as agents of change and strategic actors in the entire process and other professionals working in the education field (Correia, 2008). In this sense, it is essential that regular schools are aware of the abilities and needs of students with SHN and respond to them in the most adequate way possible, as this is the only way to achieve success for all.

With this research work, we tried to understand if primary school teachers (1st Cycle of Basic Education (1^oCEB) have the perception of their practices in line with the inclusive school philosophy. To this end, a descriptive investigation was carried out, using a questionnaire survey. The instrument developed for this purpose was applied to primary school class teachers of three schools' clusters in the municipality of Viseu.

The data obtained allow us to conclude that, in general, teachers are aware of their inclusive practices and responses to diversity are being developed using pedagogical differentiation. However, the teachers surveyed highlight the lack of resources and the high number of students per class as the main difficulties they encounter in promoting inclusion, especially in the Covid19 pandemic context. Nevertheless, the teachers believe in the inclusive school process, the majority stating, that "the school belongs to everyone and for everyone".

Keywords: Special educational needs; Teacher training; Perception of teachers; Educational practices; inclusion.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | iv |
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Introdução | 1 |
| Parte I – Enquadramento teórico | 4 |
| Capítulo 1 - Percursos da educação inclusiva | 5 |
| 1.1.Da exclusão à integração | 6 |
| 1.2.Da integração à inclusão | 8 |
| 1.3.A inclusão | 10 |
| 1.4.A escola inclusiva | 13 |
| 1.5.A inclusão no contexto da pandemia Covid19 | 17 |
| Capítulo 2 – Perceções, atitudes e práticas educativas dos professores do 1.º CEB face à inclusão de alunos com NSE no ensino regular | 20 |
| 2.1. O papel dos professores e da formação na educação inclusiva | 21 |
| 2.2. Práticas educativas no contexto sala de aula | 26 |
| 2.3. O envolvimento parental e a comunidade educativa | 30 |
| Parte II– Enquadramento empírico | 33 |
| Capítulo 3 – Metodologia de investigação | 34 |
| 3.1. Contextualização e justificação da temática em estudo | 35 |
| 3.2. Definição do problema e objetivos de investigação | 35 |
| 3.3. Tipo de estudo | 36 |
| 3.4. Amostra e sua caracterização | 37 |
| 3.5. Instrumento de recolha de dados | 41 |
| 3.6. Procedimento | 43 |
| 3.7. Técnicas de análise de dados | 44 |
| Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados | 46 |
| Capítulo 5 - Discussão dos dados | 58 |
| 1. Formação | 59 |
| 2. Perceções sobre a inclusão | 60 |
| 3. Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula | 64 |
| 4. Reflexão sobre a prática pedagógica | 66 |

| | |
|--|----|
| 5. Opinião face ao processo da escola inclusiva | 69 |
| 6. Principais dificuldades para promover a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, no contexto da Pandemia Covid19 | 70 |
| Conclusão | 72 |
| Bibliografia | 75 |
| Anexos | 81 |
| Anexo 1 – Questionário aos professores do 1.º CEB | 82 |
| Anexo 2 – Autorização do inquérito pela DGE | 88 |
| Anexo 3 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas | 90 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Distribuição dos professores por idades | 39 |
| Figura 2 - Distribuição dos professores por sexo | 39 |
| Figura 3 - Distribuição dos professores por situação profissional | 40 |
| Figura 4 - Distribuição dos professores por habilitações académicas | 40 |
| Figura 5 - Distribuição dos professores por tempo de serviço | 41 |
| Figura 6 - Formação em educação especial | 47 |
| Figura 7 - Interesse em frequentar formação em educação especial | 47 |
| Figura 8 - Aptidão para trabalhar com alunos com NSE | 48 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Comparação da distribuição dos professores por idades e habilitações académicas | 48 |
| Tabela 2 – Comparação da distribuição dos professores por idades e a formação em educação especial | 49 |
| Tabela 3 - Inclusão de alunos com NSE no ensino regular | 50 |
| Tabela 4 - Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula | 52 |
| Tabela 5 - Reflexão sobre a prática pedagógica | 54 |

Introdução

Este trabalho de investigação, subordinado ao tema “Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Específicas: Perspetivas dos professores”, foi realizado no âmbito do trabalho de Projeto Final em Educação Especial, e tem como objetivo compreender as perceções dos professores do 1.º CEB relativamente à inclusão de alunos com NSE no ensino regular.

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva enquanto processo visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. E, neste pressuposto, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assume claramente uma orientação inclusiva, uma vez que vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo e plural, que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade (ME, 2018).

Incluir alunos com NSE requer uma intervenção educativa que possibilite o seu progresso na escola, o que, dependendo da problemática, implica alterações ao nível do currículo, das estratégias e dos recursos pedagógicos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar se a sala de aula continuar a funcionar de modo tradicional. Desta forma, compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas. Mais importante que tudo isto, é necessário que os docentes acreditem na filosofia da educação inclusiva. Só assim conseguiremos construir uma educação acessível a todos (Cardoso, 2009).

Contudo, e apesar dos esforços, as escolas deparam-se diariamente com grandes desafios para responder às necessidades de todos os alunos e é fundamental que os professores se sintam aptos e capazes de fazer alterações curriculares tendo em conta as dificuldades de cada educando. Entre outros, estas alterações pressupõem a articulação e um trabalho colaborativo entre todos os profissionais de educação, nomeadamente os professores do regular, professores de apoio educativo, professores de educação especial, assim como outros intervenientes como psicólogos, terapeutas, alunos e encarregados de educação (Freitas, 2019).

Por fim, e não menos importante, torna-se fundamental que os docentes

tenham vontade de mudar, de agir e de lutar todos os dias pelos escassos recursos que existem nas escolas e pela falta de formação que lhes é fornecida para lidar com crianças com NSE. É necessário existir profissionalismo, empenho e disponibilidade dos agentes educativos para que possam ser criadas oportunidades para estas crianças interagirem com os seus pares sem problemas, para que possam partilhar os mesmos espaços e proporcionar estímulos que facilitem o seu processo de ensino-aprendizagem (Cardoso, 2011).

Bem sabemos que a educação é reconhecida há muito tempo como um direito humano básico. É um requisito crucial para a produtividade e o bem-estar das pessoas, bem como para o desenvolvimento económico e social de toda a sociedade. Por isso, a importância da igualdade de acesso à educação tem sido enfatizada repetidamente em convenções internacionais. O acesso a ela e os resultados de aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como o género, o local de nascimento, a etnia, a língua, os recursos económicos ou a deficiência (ME, 2019). A educação deve, assim, ser acessível a todos.

Do contacto com professores e alunos do 1.º CEB, fomos nos apercebendo que, por vezes, os professores têm ainda pouco conhecimento sobre a inclusão de crianças com NSE na sala de aula e, como consequência disso, e de alguma falta de formação especializada na área, têm dificuldade em utilizar estratégias para incluir as crianças no processo de ensino-aprendizagem. E, por isso, surgiu a ideia de aprofundarmos mais o conhecimento sobre a grande dificuldade que é incluir alunos com NSE no ensino regular, pelo que decidimos realizar o trabalho de investigação sobre esta temática.

Este trabalho de investigação está organizado em duas partes: na primeira, constituída por dois capítulos, é delineado o enquadramento teórico. Na segunda, abordam-se, ao longo de três capítulos, os aspetos relacionados com a investigação empírica. Assim, na primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico que fundamenta a investigação realizada. Nesta parte, são apresentadas duas secções: a primeira, refere-se ao percurso da escola inclusiva, ao longo do tempo e os desafios a ela inerentes e a segunda prende-se com a abordagem das perceções, atitudes e práticas educativas dos professores face à inclusão de alunos com NSE no ensino regular, bem como a importância da formação contínua dos docentes na área da educação especial.

Segue-se a segunda parte do trabalho de investigação, correspondendo ao terceiro capítulo, onde expomos a metodologia de investigação. Este capítulo relata o percurso que foi trilhado ao longo da investigação em termos de métodos e procedimentos utilizados (contextualização e justificação da temática do estudo, definição do problema e objetivos da investigação, tipo de estudo, amostra e sua caracterização, instrumentos de recolha de dados, procedimentos e técnicas de análise e tratamento dos dados). O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos e, no quinto capítulo, é feita a discussão dos dados, onde se analisam os resultados obtidos à luz da revisão da literatura.

No final, são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações do mesmo e apresentadas algumas recomendações para futuras investigações.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1. Percursos da escola inclusiva

A educação e o cuidado das crianças e jovens com Necessidades de Saúde Específicas (NSE) foram, durante muito tempo, temáticas residuais no contexto das grandes questões educativas e sociais. Por um longo período de tempo, as pessoas com deficiência foram discriminadas por uma “sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (Declaração de Salamanca, 1994).

Em cada época e contexto sociocultural, a atenção dada às pessoas diferentes tem assumido formatos diversos, pois a forma como a sociedade aceita a diversidade individual constitui um problema recorrente e a variabilidade da terminologia neste domínio indicia desconhecimento, ambivalência e preconceito; por exemplo, as pessoas diferentes eram vistas como débeis, deficientes, excepcionais, dementes, doentes, loucos, deformados,...nesta linha, a educação especial passou por três fases fundamentais: 1) período de obscuridade, diferença e exclusão; 2) período de institucionalização: assistencialismo e segregação e 3) integração vs. inclusão.

1.1. Da exclusão à integração

As primeiras referências à deficiência surgiram em escritos das civilizações gregas e romanas, onde as crianças e jovens com deficiência eram “eliminadas” da sociedade. Até ao final da idade média, as referências sobre a educação e o cuidado das pessoas com deficiência ou incapacidade foram incipientes, inconscientes e com dados históricos pouco fiáveis. Até ao final do século XVIII, os primórdios da educação especial encaravam-na com desconhecimento e insegurança e, face à diferença, desencadearam comportamentos de exclusão e manifestações violentas de repúdio. Nesta época as pessoas com deficiência eram conotadas como seres de nível inferior e privadas dos seus direitos básicos e civis, as práticas do infanticídio eram recorrentes e admitidas.

Em Esparta, as crianças com deficiência eram expostas a tratamentos cruéis, colocados no desfiladeiro do Montanha Taygetus, de modo a mitigar a ira divina. Os Atenienses chegavam a colocar as crianças em vasos de barro e deixavam-nas na margem dos caminhos, ou dos templos para que morressem ou fossem colhidas. Estas práticas eram sustentadas e incentivadas por filósofos como Platão, por exemplo, que defendia a eliminação dos mais vulneráveis e, também, por Aristóteles

que considerava que deveria existir uma lei a proibir o cuidado das crianças com deficiências.

Na Idade Média, sob a influência da igreja, o infanticídio foi condenado e as atitudes das pessoas oscilavam entre a piedade e a rejeição, associavam a deficiência a algo maligno. Nesta época, as pessoas com deficiência eram vistas como seres sem alma, achavam que a deficiência era alguma vingança de Deus e, por isso, eram perçecionadas como possuídas por criaturas demoníacas. Esta visão cosmológica da deficiência foi forte e recorrente ao longo da história da humanidade, pois, nesta fase, foram construídos hospícios, asilos e locais de caridade para “ajudar” estas pessoas. Assim, em Espanha, por exemplo, começaram a surgir os primeiros esforços da EE. Ponce Léon, um monge beneditino utilizou métodos específicos para o tratamento e educação de pessoas com surdez e fundou a primeira escola de surdos em Madrid; para além disto, desenvolveu o alfabeto manual e escreveu um livro (doutrina para los sordos mudos muito importante nesta época.

Não só em Espanha, como por toda a Europa, começaram a surgir instituições de ensino especial, sobretudo para deficientes sensoriais. Em Portugal, foi criado, em 1824, o instituto de sordos mudos e cegos, que, posteriormente, em 1827, foi integrado na Casa Pia de Lisboa. No início do século XX, existiam no nosso país dois asilos para cegos, dois institutos para surdos e dois institutos para cegos (Costa, 1981).

No princípio do século XIX, assistiu-se a uma evolução na maneira como a deficiência é abordada. Segundo Dias (1993), começaram a surgir perspectivas mais naturalistas, o despertar da curiosidade deu origem a uma atitude mais científica perante o deficiente, bem como uma visão mais humanizada e, neste sentido, o terreno começou a ficar propício para dar início aos primeiros esforços e às tentativas de educação, inicialmente direcionadas aos problemas sensoriais e mais tarde aos intelectuais, dando assim origem a um período de institucionalização especializada para pessoas com deficiência, onde as ideias inovadoras, de cariz humanista e tolerante de Rousseau (1712-1778) e de outros filósofos da época potenciaram atitudes sociais mais positivas, que advogavam que a sociedade tinha responsabilidades para com as pessoas com deficiência.

Este tipo de associações apareceu, em Portugal, na década de 1960. Até 1973, as crianças e jovens com deficiência estavam dispensados de frequentar a escola. O Ministério da Educação (ME) só passou a ser responsável por estas

crianças e jovens a partir desta data com a criação da Divisão de Ensino Especial (DEE). Assim, após 1974, as crianças com idade superior a seis anos foram obrigadas a frequentar a escola. Contudo, essa obrigatoriedade não se aplicava a todas as crianças com deficiência, uma vez que havia um regime de exceção para elas.

1.2. Da integração à inclusão

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (Sanches & Teodoro, 2006).

Assim, na segunda metade do século XX, as alterações sociais e a influência dos movimentos de direitos civis ligados à luta pela integração das minorias, proporcionaram a reformulação da educação especial com a declaração universal dos direitos do homem.

Foi no surgimento desta linha de pensamento que, em 1975, foi publicada a lei americana Public Law (PL 94-142) que preconizava uma melhoria na educação especial e a criação de estruturas para a igualdade de oportunidades educativas das crianças com NSE, num ambiente o menos restrito possível, onde se pedia a integração total de todas as crianças com NSE e onde estas passariam a beneficiar de um ensino gratuito. Para Bairrão (1998), as linhas orientadoras desta lei passam pelo direito a uma educação pública adequada para todas as crianças; pelo direito a uma avaliação justa e não discriminatória; pelo direito aos pais de recorrerem à justiça sempre que não sejam observadas as disposições legais; e determina a obrigatoriedade da elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI).

Na mesma linha de pensamento, o Warnock Report, inspirou a lei de bases inglesa e também influenciou outros países ocidentais, particularmente no que concerne à conceptualização de NEE, metodologia de identificação/ avaliação das NEE e envolvimento dos pais nos processos educativos. Na década de 80 o movimento de integração social tornou-se cada vez mais sólido, tendo, assim,

ocorrido alterações importantes nos direitos das pessoas com deficiência. Foi neste documento que apareceu, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, que segundo Wedel (1983, cit em Bairrão, 1998) não exclui o conceito de deficiente, pressupõe antes uma mudança na maneira como se aborda a problemática da criança, verificando-se assim uma mudança da perspectiva de *handicap*, baseada numa intervenção remediativa, que privilegia a componente médica, para uma perspectiva educativa.

Ainda no mesmo documento, surge o enunciado para uma educação igualitária entre alunos com e sem deficiência, promovendo a sua implementação de forma rápida. É com este referencial que se inicia a passagem da barreira entre crianças consideradas com deficiência, classificando os tipos de problemas de aprendizagem em ligeiros e temporários a severos e permanentes (Correia, 1999).

Assim, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se ao desfasamento entre a realização da criança e o que se espera que ela realize, tendo em conta a sua idade cronológica, passando a deficiência a ser vista como um contínuo de necessidades educativas. Este documento também define a integração como o princípio que declara a educação não segregada de crianças e jovens deficientes e não deficientes, atribuindo às autoridades da educação o dever de proporcionar às crianças e jovens com necessidades educativas as mesmas oportunidades que aos seus pares sem deficiência. Propõe igualmente aos pais um papel ativo, com poder de decisão em todo o processo de educação dos filhos e exige que seja feita uma avaliação e descrição detalhada das necessidades educativas específicas de cada criança (Cardoso, 2011).

No contexto nacional, foram publicados vários diplomas legais relacionados com a integração de pessoas com deficiência no contexto educativo; no entanto, o suporte legal que veio concretizar a integração destes alunos em classes regulares só surgiu em 1986 com a LBSE que afirma que é “da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (n.º 2 do artigo 2).

Contudo, a regulamentação destes aspetos só aconteceu em 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 25/90, juntamente com o Decreto-Lei n.º 319/91, os quais definem a escolaridade obrigatória para todos os alunos, incluindo os “deficientes” e responsabilizam a escola regular pela educação de todos, bem como, também, regulamentam a educação especial. Com isto, em Portugal, foram-se

verificando alguns progressos no que diz respeito à área das necessidades educativas, uma vez que passou a haver uma maior compreensão e sensibilização para com os problemas das crianças com necessidades educativas especiais.

Para Sanches e Teodoro (2006), a rutura formal com a educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994). Nesta, foram definidos princípios, políticas e práticas para as referidas necessidades educativas. Com a Declaração de Salamanca surge o conceito de educação inclusiva, onde:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994, p. 2).

Com isto, surge o conceito de inclusão, onde todas as crianças e jovens têm direito a aceder e a participar na escola/comunidade. Mas para que isto efetivamente aconteça, é preciso fazer adequações necessárias no âmbito do currículo, equipamentos, materiais, estratégias de ensino e do espaço, ou seja, o contexto deve estar preparado para receber todas as pessoas e deve ser um local onde a heterogeneidade e a diversidade são assumidas e valorizadas, ao contrário do que se passa no âmbito da integração, onde o ensino é orientado para o aluno médio, onde a homogeneidade é valorizada e onde os alunos com NSE têm acesso à escola, mas os serviços de apoio são, muitas vezes, proporcionados fora da classe regular.

É certo que a inclusão era aquilo que deveria estar a acontecer em todas as escolas; todavia, na prática e o que acontece na maior parte dos casos, é que a inclusão se limita a uma mera integração, isto é, a reconhecer o direito que assiste à criança de frequentar a escola regular, concretizando-se apenas na sua colocação na dita escola, sem, no entanto, ultrapassar a componente física, não existindo a

necessária articulação com a componente social e académica (Correia, 1997).

1.3. A inclusão

Tal como temos vindo a referir nos pontos anteriores, em geral, a sociedade até há muito pouco tempo excluía e rotulava as pessoas portadoras de alguma incapacidade, fazendo com que estas fossem colocadas, como se diz no senso comum, à margem da sociedade. Contudo, nos últimos anos, os princípios ligados à escola inclusiva assumiram um papel mais relevante no que diz respeito à educação, uma vez que foram incorporados em documentos legais internacionais e nacionais.

Neste sentido, deixou de se integrar alunos com NSE no ensino regular e passou a investir-se na reforma das escolas, de modo a que todas as crianças fizessem parte de um meio o menos restrito possível, substituindo-se, assim, a integração pela inclusão. Este princípio passou a ter mais relevância com a proclamação da Declaração de Salamanca (1994) que veio implementar e desenvolver uma educação inclusiva em todo o país.

Assim, no contexto educacional, a inclusão passa pelo direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como a aquisição de competências que lhe permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008). Para Nielsen (1999), a inclusão é entendida como o atendimento a alunos com NSE nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Booth e Ainscow (2002), com base no *Index for Inclusion*, referem que a educação inclusiva envolve: *i)* a participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas; *ii)* implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas da escola; *iii)* considera a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão, e não só os que apresentam NEE. Na mesma linha, Skrtic, Sailor e Gee (1996) salientam que a educação inclusiva possibilita aos alunos com mais capacidades progredir ao seu próprio ritmo; aos alunos com desenvolvimento mais lento potenciar as suas capacidades e aos alunos com dificuldades específicas receber os apoios necessários (cit. por Morgado, 2009). O mesmo autor, reforça a ideia de que é necessário que a escola assuma como princípios do processo de inclusão: a globalidade dos alunos, os seus diferentes

estilos e ritmos de aprendizagem, tendo em conta a diversidade dos seus interesses, capacidades e ritmos de desenvolvimento.

Porter (1994) define o conceito de inclusão como sendo:

um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (citado por Jesus & Martins, 2000, p. 12).

Segundo Correia (2003), a inclusão apresenta uma base conceitual constituída por seis componentes, sendo elas:

- i) Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências: beneficia a criança com NEE e promove a sua inclusão social nas atividades e interações dos grupos da comunidade;
- ii) A percentagem de alunos com NEE em cada escola deve ser adequada: as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando as interações entre todos os alunos;
- iii) As escolas devem reger-se pelo princípio da não exclusão: nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na sua problemática;
- iv) Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em contextos adequados à sua idade e nível de ensino;
- v) O ensino em colaboração/ tutoria de pares constitui um método de ensino/aprendizagem: estratégia que proporciona oportunidade de aprendizagem para todos os alunos;
- vi) Os apoios proporcionados pelos serviços de educação especial não são exclusivos dos alunos com NEE: podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.

Assim, a inclusão tem como referência valores como o respeito pelas diferenças do outro e a colaboração entre indivíduos, grupos e instituições, o que está em divergência com os valores da sociedade atual, onde prevalecem os valores do

sucesso, da competição e de independência (Freire, 2008). O Decreto-Lei 54/2018 dá-nos uma visão mais atual dos princípios e normas que estabelecem a educação inclusiva, ou seja, segundo este diploma legal a inclusão enquanto processo visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

1.4. A escola inclusiva

O conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, preconizando que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir.

Em todo o mundo, a educação inclusiva tem vindo a permitir que os estudantes com e sem NSE percorram a sua trajetória escolar lado a lado, na mesma sala de aula. A educação inclusiva é a prática indicada e reafirmada em diversas declarações internacionais, leis nacionais e em políticas da educação. Políticas estas que somadas aos esforços dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência, têm levado ao aumento substancial do número de alunos com NSE que recebem uma educação escolar junto dos seus colegas sem NSE (Hehir, Silvana & Pascucci, 2016).

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja “eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009, p.11).

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em:

Todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas 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 respetivas comunidades (pp. 11-12).

Neste sentido, a educação inclusiva refere-se não só aos alunos com NSE, mas também a um sistema de educação que deve incluir e servir todas as crianças e jovens com o compromisso de não deixar ninguém colocado de lado nem esquecido (Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Neste sentido, todos os fatores de exclusão devem ser eliminados e a escola deve criar condições que permitam o sucesso de cada aluno, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Posto isto, torna-se fundamental adotar uma pedagogia centrada no aluno e desenvolver uma variedade de intervenções direcionadas no contexto específico de cada criança e jovem a fim de garantir que a educação seja um sistema inclusivo (Freitas, 2019; Saragoça & Candeias, 2019; UNGEI, 2017).

De acordo com a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015), uma escola inclusiva deve educar todas as crianças conjuntamente, o que significa que deve desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiar todas as crianças rejeitando a classificação dos alunos em “normais” e “especiais”. Ainda tendo como referência a referida Declaração, uma escola inclusiva deve ser capaz de mudar atitudes face à diferença, contribuindo para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória.

Nesta linha, para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia, e passe a ser uma realidade, “é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre os diversos ministérios, especialmente, Educação, Emprego e Segurança Social e que todos os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que vale a pena lutar” (Costa, 1999, p. 28).

Para César (2003), a escola inclusiva é uma escola onde

se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p. 119).

Correia e Martins (2002) apresentam um modelo onde são apresentadas as quatro componentes essenciais para a implementação de escolas inclusivas: componente discursiva, organizacional, operacional e instrucional. Assim sendo:

Componente discursiva

- Estabelecer uma “filosofia de escola” que tenha por base o desenvolvimento global do aluno (académico, socio emocional e pessoal);
- Promover uma “cultura de escola e de sala de aula” que adote a diversidade como lema (atitudes, valores e informações).

Componente organizacional

- Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas da colaboração);
- Considerar equipas centradas nos concelhos (outros técnicos). Considerar interligação a instituições comunitárias.

Componente operacional

- Considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, em equipa, planifiquem e implementem programas para a “diversidade” de alunos inseridos em ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...).

Componente instrucional

- Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial (a aprendizagem em cooperação): (1) grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; (2) tutoria entre pares.

Em Portugal, os caminhos para a construção de uma escola inclusiva eficiente ainda são bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação.

São, por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso, praticamente como sinónimos (...), acredita-se, portanto, na construção de um trajeto possível para a chegada à escola

inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero (Correia & Serrano, 2000, p. 34).

De acordo com o Ministério da Educação, são princípios orientadores da educação inclusiva:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar (Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

Contudo, a escola inclusiva não se constrói por decretos, mas é certo que sem o empenhamento e a cooperação entre professores, auxiliares da ação

educativa, alunos, pais e comunidade, a legislação e orientações nunca surtirão o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções, com que todos parecem concordar. (Andrade de Carvalho & Peixoto, 2000, p. 92).

Em suma, falar de educação inclusiva implica falar dos Direitos Humanos e envolve, sem dúvida, um repensar profundo da cultura, da política e da prática pedagógica de cada escola (Freitas, 2019). Atualmente, a educação inclusiva foi posta à prova com a pandemia Covid19, as escolas foram obrigadas a reinventar-se e os professores foram “obrigados” a dar continuidade aos estudos. Segundo Vieira e Seco (2020) “a pandemia por COVID19 obrigou as instituições educacionais e professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas (p. 1027). Também os alunos foram obrigados a adaptar-se a esta nova realidade. O ensino deixou de ser presencial e passámos a ter ensino remoto. No caso específico da educação inclusiva a Covid19 veio agravar as “desigualdades que já existiam, pondo a sociedade diante do espelho, agora visto pelas lentes de um aumento do efeito de lupa” (Aboim, 2020, p. 130).

1.5. A inclusão no contexto da pandemia Covid 19

Diversos estudos realizados ao longo de várias décadas dão-nos conta da inequívoca existência de desigualdades sociais no acesso à educação e no sucesso escolar e dos fatores de natureza social, económica, cultural e organizacional que lhe estão associados. De forma a compreender os impactos que a pandemia Covid19 teve no sistema educativo português e sobretudo o impacto que teve na exposição e agravamento das desigualdades previamente conhecidas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou um estudo que teve como objetivo compreender os efeitos da pandemia Covid19 na educação.

Apesar de ser uma tendência que os sistemas educativos procuram contrariar, através da adoção de medidas de equidade e inclusão, visando proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem para todos, a falta de recursos das famílias foi um dos efeitos que se revelou ainda mais com a pandemia Covid19. Nas palavras de Aboim (2020, p. 139), a “COVID19 gerou certamente uma crise, mas veio sobretudo agravar as desigualdades que já existiam, pondo a sociedade diante do espelho, agora visto pelas lentes de um aumento do efeito da lupa”.

Nesta linha, o ensino à distância pôs a descoberto não só as desigualdades

dos contextos familiares dos alunos, mas também as desigualdades no acesso a equipamentos e recursos digitais. Com as escolas encerradas, os pais viram-se obrigados a assumir orientação antes estruturada pela escola, tornando toda a família ainda mais dependente do conhecimento digital prévio para levar a cabo o processo de aprendizagem dos filhos (Matias, 2020). As dificuldades de acesso à internet e o número insuficiente de equipamentos tecnológicos afetaram, sobretudo, as famílias mais vulneráveis.

Embora a ausência das aulas presenciais pudesse ser compensada pelo uso das plataformas online e outras atividades apoiadas pela tecnologia, a sua concretização só poderia ser efetiva se houvesse um número suficiente de dispositivos digitais e se o seu acesso fosse assegurado de forma equitativa entre todos os alunos. O que na realidade, com as desigualdades sociais, não aconteceu (CNE, 2020).

O contexto pandémico que estamos a viver e os períodos de confinamento a que estivemos sujeitos teve e tem um impacto real na vida de toda a população a nível mundial. Mas, como sabemos, atinge com maior gravidade os mais vulneráveis e as crianças e jovens com NSE. Vários estudos chamam a atenção para o facto de as crianças com NSE terem sido particularmente afetadas e terem tido dificuldades no acesso às aprendizagens ao longo do período do ensino remoto à distância. A OCDE (2020) refere que foi mais difícil para estas crianças a adaptação às restrições aplicadas durante a pandemia e que muitas passaram por uma regressão funcional, devido à falta de rotinas ligadas à ida para a escola e ao acesso a serviços, incluindo terapêuticas e apoios.

De acordo com o estudo realizado pela CNE (2020), apoiar e acompanhar crianças com NSE durante o encerramento das escolas constituiu um desafio para as escolas e para os profissionais de educação, nomeadamente para os professores e técnicos especializados. A pouca familiaridade que os professores mostraram ter com os dispositivos e recursos digitais, durante o ensino remoto de emergência, decorre certamente de práticas muito pouco frequentes de utilização destes recursos para ensinar e aprender. Em parte, isto resulta do facto de algumas escolas terem equipamentos insuficientes e inadequados, mas também da falta de formação dos professores nesta área (OCDE, 2019) que, como já temos vindo a observar, a formação contínua é extremamente importante na vida de um docente, mas nem todos os professores são dotados dela.

Segundo a CNE (2021),

a literacia digital que muitos professores foram adquirindo ao longo das suas carreiras corresponderá, essencialmente, à necessidade de, por um lado, se adaptarem a uma mudança organizacional e administrativa das escolas através da desmaterialização de procedimentos que assentavam sobretudo na utilização do papel como suporte principal. Por outro lado, corresponderá também à necessidade e à oportunidade de pesquisar novos conteúdos através da internet (p.88).

É certo que ainda é cedo para avaliar a totalidade dos impactos, dos retrocessos e progressos na educação em função das medidas adotadas neste período de pandemia, mas também é certo que tem sido uma aprendizagem para toda a comunidade escolar, no sentido de que todos nós aprendemos e nos tentámos adaptar a novas perspetivas educacionais. Apesar de algumas não serem as mais adequadas, até porque é algo novo para todos, é necessário refletir e repensar a conceção da aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo educativo, é preciso fomentar a tendência do ensino online aliado ao ensino presencial em prol de uma educação transformadora, emancipatória, inclusiva e de qualidade (Vieira & Silva, 2020).

Capítulo 2. Percepções, atitudes e práticas educativas dos professores do 1.º CEB face à inclusão de alunos com NSE no ensino regular

A escola é um espaço privilegiado de socialização onde as crianças passam a maior parte do seu tempo (Samagaio, 2018). Este espaço educativo permite a recolha e a partilha de saberes que refletem ideias e maneiras de ser, de estar e de pensar de uma determinada época e sociedade (Carlos, 2019; CIG, 2017; Samagaio, 2018). Neste sentido, a escola pode e deve ser um espaço privilegiado para promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos que os alunos adquirem através dos seus contextos sociais.

As atitudes dos professores são um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva. Assim, as atitudes positivas em relação às práticas educacionais inclusivas afetam a educação de uma forma positiva e, pelo contrário, as atitudes e práticas negativas afetam de forma negativa a inclusão dos alunos com NSE (Martinez, 2003; Orakei et al., 2016).

2.1. O papel dos professores e da formação na educação inclusiva

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2003, p. 12), a inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças.

Num projeto que a AEDEE (2012) desenvolveu relacionado com a “Formação de professores para a inclusão na Europa – desafios e oportunidades” foram identificadas quatro áreas de competência fundamentais, relacionadas com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos. São elas: a valorização da diversidade (a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; apoiar todos os alunos (os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos); o trabalho com outras pessoas (colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores) e, por fim, o desenvolvimento profissional e pessoal (o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida).

Os professores têm de ser capazes de assumir a responsabilidade por todos os alunos e devem olhar para as crianças com enfoque particular nas necessidades básicas que todas elas têm em comum, e não pensar apenas em termos de recursos

adicionais.

Enquanto processo contínuo, a formação é o alicerce em que deve assentar o desenvolvimento profissional, isto é, é elementar garantir a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz (UNESCO, 2001).

Atualmente, os professores “confrontam-se com o desafio da «mudança contínua», que poderá constituir-se num motivo de aprendizagem, mas que, nalguns casos, causará ansiedade, angústia e até sofrimento” (Andrade de Carvalho & Peixoto, 2000, p. 89).

Ainda segundo os autores supracitados, a presença de alunos com NSE pode ser a alavanca para a implementação da qualidade do ensino e da promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Para isso contribui o otimismo e o entusiasmo dos professores, cabendo às escolas reforçar ou enfraquecer estes sentimentos. Assim, o professor tem uma responsabilidade muito importante no processo de formação das gerações futuras e, por isso, não pode ficar só pela formação inicial, até porque nos dias de hoje a formação inicial não basta, uma vez que ela ocorre no período limitado de tempo e os conhecimentos científicos e tecnológicos avançam rapidamente. O docente de hoje tem de ter formação contínua, ao longo de toda vida.

Na mesma linha de ideias, e numa perspetiva de educação permanente para o complemento e a atualização da formação inicial, a LBSE prevê no seu artigo 35.º:

Que a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua (...) a formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais.

Segundo o Ministério da Educação a formação contínua de docentes e de outros agentes da educação é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação. Para dar resposta aos problemas e necessidade detetadas, o referido Ministério disponibiliza diariamente um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos e contribuir para o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida (ME, 2021).

Segundo Carrascosa (1996, citado por Santos & Silva, 2009):

a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (p.4).

A formação inicial, normalmente, é entendida como aquela que é realizada nas instituições de nível superior e a formação contínua é aquela que é realizada após a formação inicial. Há alguns anos atrás, a conclusão de uma licenciatura ou de um mestrado era suficiente para qualquer professor que desejasse permanecer nas escolas. Mas será que hoje em dia os cursos de formação inicial chegam para dar resposta a todas as mudanças, necessidades e dificuldades atuais? Será que os professores desejam uma formação contínua? Será que refletem sobre isso? Ou será que desejam uma formação contínua, apenas, para subir na carreira?

A formação contínua dos professores deve ser feita de forma a colocá-los no lugar de agentes da própria formação, que esta não seja por obrigação, mas sim pelo desejo de aprender e de estar atualizado, da vontade de ir à procura de novos conhecimentos, estratégias, de técnicas, habilidades. A formação contínua dos docentes nos dias hoje tem como objetivo o processo permanente e constante de atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários às atividades dos educadores assegurando um ensino de qualidade cada vez maior aos seus alunos (Fernandes, Silva & Amorin, 2020).

Neste sentido, e como já referimos anteriormente, é importante ter em conta que um profissional da educação deve estar consciente de que a sua formação deve ser atualizada com muita frequência, uma vez que, as estruturas e o desenvolvimento curricular das licenciaturas não têm mostrado “inovações e avanços que permitam ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consciente de conhecimentos” (Gatti, 2015, p.166). Isto significa, assim, que há uma necessidade urgente de uma reformulação dos cursos de formação inicial, bem como dos cursos de formação contínua (Azevedo, 2012).

Nesta linha de ideias, torna-se, então, importante citar três grandes necessidades: a primeira diz respeito às necessidades de mudança relacionadas com as políticas públicas que organizam e promovem o desenvolvimento profissional. A

segunda tem a ver com a necessidade de uma consciencialização dos profissionais em relação ao conceito de formação contínua. E, a terceira, à necessidade das próprias instituições, as quais fornecem esse tipo de formação, que devem visualizar a relevância para a construção de um projeto que vislumbre saberes disciplinares, curriculares e experiências mais exequíveis; isto é, aspetos extremamente defendidos pelas novas diretrizes curriculares (Oliveira 2018).

Segundo Garcia (1999), para ocorrer a formação docente, é necessário ter em conta sete princípios fundamentais, ou seja, individualização (crescimento pessoal e profissional); continuidade (processo em constante construção); inovação (mudança para a melhoria da educação); desenvolvimento organizacional (busca por melhorias para a instituição em que trabalha); integração (teoria/prática); integração (conteúdo e formação pedagógica); e isoformismo (professor formado no mesmo espaço em que irá exercer a sua profissão).

O mesmo autor divide, ainda, a formação do professor em quatro fases: o “Pré-treino” (experiências do futuro professor como aluno da Educação Básica); a “Formação Inicial” (fase da Graduação); a “Iniciação” (os primeiros anos de experiência profissional como docente atuante); e, a “Formação Permanente” (conhecida como Formação Contínua, que acontece ao longo da vida profissional). Assim, entendemos que a formação do professor não se inicia, necessariamente, nas instituições de ensino superior, mas sim ao longo de toda a sua vida.

Para Perrenoud (2000), a formação de professores deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação. Ao participar num programa de formação contínua, o docente passa a ter um pensamento reflexivo sobre seu próprio conhecimento e das suas ações como educador. Ser reflexivo permite ao educador interrogar-se sobre as mudanças de uma situação não resolvida, questionando-a até que novas propostas sejam postas e que esses questionamentos “puxem” implicações que se aproximem de uma real situação resolvida.

O professor reflexivo vem ao encontro do objetivo principal da educação, que passa por “criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as gerações fizeram – pessoas criativas, inventivas e descobridoras” (Leite & Pelúcio, 2010, p. 4).

Neste sentido, os profissionais devem ter em conta que durante a sua vida profissional têm de se adaptar às constantes mudanças da sociedade, questionando e refletindo sobre as suas práticas, atualizando os seus conhecimentos, com vista a

melhorar a sua ação e a proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Assim, a reflexão torna-se extremamente importante para melhorar as práticas pedagógicas e adequá-las às características e necessidades dos alunos, mas para que tal aconteça, o professor tem de conhecer bem a ação, refletir sobre ela no momento e após a mesma. Para Alarcão (1996, p. 98),

o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidade do ensino, conhecimentos e capacidade que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser e os papéis que se assumem.

O educador/professor, ao refletir sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém e sobre o saber científico que necessita para melhorar e servir os seus alunos conseguirá melhorar e adequar a sua prática às necessidades, interesses e dificuldades dos mesmos. Mas, para isso, necessita de se questionar e criticar a si próprio e de ter a capacidade de avaliar as suas próprias ações. Só assim o pensamento reflexivo contribuirá para a promoção do progresso.

Assim, “refletir, pensar, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de modo diferente” são sem dúvida ideias que fazem parte de uma escola reflexiva onde o sucesso é alcançado.

Mediante todos estes aspetos, entendemos que o desenvolvimento do profissional da educação é tido como um desafio a ser enfrentado e o que se deseja é que o professor seja um profissional dinâmico, dotado de várias competências, capaz de resolver problemas, que desperte e motive o interesse do aluno, que trabalhe temas atuais, transversais, que saiba usar ferramentas tecnológicas e que, a cima de tudo, deseje estar atualizado para conseguir superar as dificuldades e os obstáculos que se colocam com a questão da inclusão de crianças com NSE no ensino regular.

O principal objetivo da inclusão passa por proporcionar a todas as crianças uma educação igualitária, potenciando o seu desenvolvimento e capacitação, onde os professores assumem uma importante relevância no processo de ensino-aprendizagem de crianças com NSE. Estes devem ser capazes de conceber respostas diferenciadas, não só, para todos os alunos em geral e com NSE, mas também dever ser capazes de dar resposta a toda a diversidade cultural e educacional presente na maioria das escolas de hoje.

É então fundamental que os professores procurem desenvolver o seu trabalho de forma diferenciada, visando sempre o progresso dos alunos no contexto de sala de aula do regular.

Segundo Tomlinson (2000), existem diversos princípios que devem ser tidos em conta para que a concepção do ensino e da aprendizagem seja entendida:

- a) Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;
- b) As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos;
- c) Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- d) Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- e) Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados;
- f) O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno (cit. por Morgado, 2009, p.110).

Para Collicott (1999), o professor tem um papel muito importante na inclusão, na medida em que:

serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar ativamente a fim de promover a aceitação e a interação, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças (p. 1).

Contudo, ao abrigo do ideal de uma escola inclusiva, desenvolvem-se muitas vezes programas e práticas inadequadas, revelando baixo nível de eficácia e inclusão, levando ao fracasso e frustração dos alunos, profissionais e famílias envolvidas. Estas práticas pouco inclusivas radicam na formação reduzida dos profissionais e na falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios aos alunos, bem como nos critérios

inadequados de organização das turmas (Morgado, 2009).

2.2. Práticas educativas no contexto sala de aula

Tendo em conta as mudanças atuais, no contexto da educação inclusiva torna-se, cada vez mais necessário reformular e adequar as práticas educativas para que os alunos possam sentir que pertencem, verdadeiramente, à escola e a escola tem que sentir que é responsável pelos alunos.

Neste contexto, para que a prática pedagógica traga efeitos benéficos no aluno, é essencial que o professor atue em consciência; para isso, numa mesma aula, os objetivos a alcançar, os conteúdos a lecionar e a avaliação a realizar devem ser diferentes e adequados às características de cada um, tendo sempre como ponto de partida as potencialidades e dificuldades apresentadas. Participar num processo inclusivo é “estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um, numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações” (Verenguer & Pedrinelli, 2005, citados por Poças, 2009, p. 32).

O mesmo autor, refere que:

A reformulação da escola parte da necessidade de ser mantida educação e justiça social para todos. Perante um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, ou a problemática da sua relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim o que faz a escola, para promover o sucesso desta criança (Poças, 2009, p. 28).

Trabalhar em consonância com a filosofia do princípio da escola inclusiva é, como já vimos, um dos maiores desafios que se colocam, atualmente, às escolas e a todos os agentes educativos, em particular aos professores que lidam diariamente com a diversidade dentro da sala de aula, a quem cabe gerir as necessidades de cada um dos alunos, tanto dentro da sala de aula como na escola, bem como adaptar e organizar o currículo de modo a conseguir dar resposta às necessidades de todos os alunos, com ou sem NSE.

Em 2005, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial realizou um estudo relacionado com as práticas de aula em vários países da Europa,

no qual foram identificadas algumas práticas educativas que revelaram ser eficazes na inclusão de alunos do ensino básico, nomeadamente,

- *Ensino cooperativo* – ensino baseado na cooperação entre docentes, outros técnicos ou auxiliares, com vista a proporcionar ao aluno uma melhor aprendizagem e, simultaneamente, colmatar no professor algumas necessidades, de forma a poder dar uma melhor resposta educativa;
- *Aprendizagem cooperativa* – tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros quando têm níveis de capacidades diferentes, estimulando as interações sociais entre os elementos do grupo, acabando por beneficiarem todos com a aprendizagem em conjunto;
- *Formação de grupos heterogéneos e abordagem diferenciada* – tem por objetivo respeitar os diferentes níveis de capacidades, assim como a variabilidade das características dos alunos, contribuindo, assim, para ultrapassar o hiato entre os alunos com NSE e os seus pares;
- *Ensino eficaz* – tem por base a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem NSE complexas, mas também para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com NSE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano Educativo Individual (PEI);
- *Estratégias alternativas de aprendizagem* – visam ensinar aos alunos a aprender e a resolver problemas. Paralelamente, as escolas responsabilizam mais os alunos pela sua própria aprendizagem, atribuindo ênfase à autonomia destes na sua aprendizagem;
- *Ensino por áreas curriculares* – ensino específico para alunos com NSE, em que os alunos permanecem na sua própria área, constituída por um número reduzido de salas de aula e uma pequena equipa de professores fica responsável por quase todas as disciplinas.

Este estudo permitiu concluir que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NSE, é bom para todos os alunos” (AEDEE, 2005, p.4).

Os resultados deste estudo vão ao encontro da opinião de outros autores, nomeadamente de Silva (2009), que considera como aprendizagem cooperativa, ou seja, centrada na colaboração de todos os intervenientes, a adaptação do currículo, a

diferenciação pedagógica e a utilização de estratégias alternativas, como medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo turma.

A educação inclusiva está cada vez mais virada para uma pedagogia diferenciada que promove o desenvolvimento de competências do aluno como: a autonomia, a cooperação, valores e conceitos. Isto tem a ver com a diferenciação que deve existir na sala de aula. Nesta perspetiva, a escola é responsabilizada pela procura de respostas adequadas.

O conceito de diferenciação pedagógica não é recente, pelo menos no que se refere à sua importância, embora esta tenha vindo a adquirir maior relevância na atualidade, acompanhada naturalmente de alterações.

A diferenciação pedagógica assume-se como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NSE, pois, após detetados os aspetos problemáticos do seu desempenho escolar, “esta poderá ser uma aliada de peso na definição de estratégias de intervenção pedagógica eficazes” (Kakinda, 2017, p.61).

Quando falamos em alunos com NSE, a gestão curricular flexível assume ainda maior importância, permitindo uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, devendo ter sempre por base os dados obtidos através de uma avaliação abrangente, compreensiva e fundamentada dessas mesmas necessidades educativas especiais (Kakinda, 2017).

Neste sentido, a flexibilidade e diversidade do currículo têm como objetivo promover alterações graduais nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, de forma a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas decorrentes da diversidade dos contextos escolares, sendo que o mais importante é que os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (Alonso, 2000).

A flexibilização do currículo permite, assim, dar resposta a cada caso evitando conteúdos e estratégias predefinidas, possibilitando adaptações de conteúdos ao estilo e ritmo de aprendizagem de cada aluno (UNESCO, 2001).

Para que a diferenciação pedagógica aconteça, de acordo com Kakinda (2017), é necessário ter em conta as diferentes aptidões, estilos de aprendizagem, interesses, paixões, entre outros aspetos, só assim conseguiremos diferenciar conteúdo, o produto, o processo ou o ambiente de aprendizagem. É ainda fundamental que o professor compreenda como é que os alunos agem na sala de aula (qual a sua capacidade de leitura, o seu ritmo de aprendizagem, o grau de dependência do

professor ou independência, os seus gostos e paixões, do que gostam ou qual o estilo de aprendizagem. Dentro de uma sala de aula podemos encontrar alunos com diferentes formas de processamento de informação e, conseqüentemente, com diferentes estilos de aprendizagem quer tenham NSE, ou não.

Diversificar, diferenciar e flexibilizar são, assim, as palavras-chave para vencer os maiores desafios que se colocam aos profissionais, perante a heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo. Assim, a intervenção pedagógica deve equacionar estratégias diversificadas, “de modo a assegurar que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão” (Nunes & Madureira, 2015, p.140). Os professores do ensino regular devem trabalhar em parceria com o resto da equipa educativa: professores de apoio educativo, de educação especial, psicólogos, terapeutas, alunos e encarregados de educação. A este propósito, ressaltamos a importância da comunicação entre pais e professores que proporciona congruência entre os dois contextos no que respeita às atividades de aprendizagem e expectativas de realização escolar da criança (Felizardo, 2013; Swick, 2007). Os pais têm direito, e devem ser encorajados pelos professores, a participar ativamente na definição das medidas de suporte e aprendizagem e à inclusão (ME, 2018).

2.3. O envolvimento familiar e a comunidade educativa

A relação que se estabelece entre a escola e a família de crianças com NSE é muito importante, uma vez que esta relação potencia o desenvolvimento harmonioso e eficaz da criança com cuidados especiais de saúde. Neste sentido, o envolvimento da família deve ser visto como uma resposta às necessidades da família de uma forma abrangente e com uma orientação sistémica; e não considerar a intervenção com a família com o objetivo único de nos centrarmos em preocupações que dependam diretamente das necessidades da criança em risco (Simeonsson & Bailey, 1990, cit. por Correia, 2000).

No âmbito de um estudo sobre o envolvimento parental na escola foram identificados três fatores determinantes: 1) a perceção da família sobre o seu papel e responsabilidade na educação da criança, sendo que, frequentemente, os pais das classes mais desfavorecidas sentem-se excluídos da escola e pensam que é a ela que

cabe as tarefas de ensino-aprendizagem ; *ii*) os sentimentos parentais de eficácia, que promovem um envolvimento parental mais efetivo, considerando que podem ter um papel positivo no sucesso acadêmico dos filhos; *iii*) o fraco acolhimento dos pais no contexto escolar, o que contribui para um afastamento dos pais (McDermoth & Rothenberg, 2000, cit. por Villas-Boas, 2001).

Atualmente, os pais e/ou encarregados de educação têm o direito e o dever participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei, n.º 54/2018, de 6 de julho).

Mais especificamente, e segundo o mesmo documento legal, os pais têm o direito de: a) participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; b) participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; c) solicitar a revisão do programa educativo individual; d) consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

Em síntese, é fundamental que a família participe ativamente no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola dar as orientações necessárias aos pais e em conjunto desenvolverem uma relação de cooperação, colaboração e parceria com o objetivo de melhorar a qualidade educativa destas crianças. Esta cooperação em torno da aprendizagem dos alunos tem benefícios tanto para os pais como para os alunos, ou seja, os pais tendem a enriquecer a imagem dos filhos e a aumentar as expectativas face à escola e os professores a reafirmarem a sua capacidade de intervenção junto de crianças com NSE, tendo ainda a possibilidade de formar um conhecimento mais específico sobre o aluno em questão (Davies et al., 1989; Epstein, 1992; Eccles & Harold, 1996, cit. por Moreira & Sampaio, 2000).

Assim, nas escolas em que os professores cooperam com os pais, do ponto de vista organizacional, refletem geralmente um clima geral aberto, caloroso e democrático, sendo capazes de gerir a diversidade da população escolar como um fator positivo.

Tendo por base a tipologia de Envolvimento Parental de Epstein (1992, cit. por Moreira & Sampaio, 2000), os autores elaboraram uma adaptação, dando origem à seguinte tipologia: *i*) *tipo 1: ajuda da escola à família* – a escola apoia as famílias nas suas tarefas educativas, ajudando-as a criar as condições físicas, emocionais e

educativas para as crianças aprenderem; *ii) tipo 2: comunicação escola/família* – a escola estabelece comunicação com as famílias sobre a escola e as aprendizagens dos alunos; *iii) tipo 3: ajuda da família à escola* – a escola envolve a família em atividades de voluntariado na escola; *iv) tipo 4: envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa* – a escola orienta a família para o acompanhamento da criança em casa; *v) tipo 5: participação na tomada de decisões* – a escola inclui a participação das famílias, ou os seus representantes, nos órgãos de tomada de decisão na escola; *vi) tipo 6: intercâmbio com a comunidade* – partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

Assim, a comunicação entre a família e a escola deve caracterizar-se pela procura de um sentido comum, respeito mútuo e desejo de negociar com todos os membros da comunidade educativa. É fundamental promover e reforçar a comunicação com os pais e a escola. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. No seu artigo 4.º, diz que os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Neste sentido, e segundo o ME (2018), a missão da escola deve passar por promover “a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno, bem como conjugar esforços para a eliminação de barreiras que possam surgir do diálogo e colaboração entre professores e pais” (pp. 15-16).

Neste contexto, afigura-se pertinente refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do 1.º CEB para potenciar a inclusão de crianças com NSE, bem como sobre alguns constrangimentos que dificultam a concretização de uma filosofia de escola inclusiva, problemática central do estudo empírico que apresentamos de seguida.

Parte II – Enquadramento empírico

Capítulo 3. Metodologia de investigação

3.1. Contextualização e justificação da temática em estudo

Através da revisão da literatura fomos nos apercebendo de que a educação é reconhecida há muito tempo como um direito humano básico. De acordo com o ME (2019), é um requisito crucial para a produtividade e o bem-estar das pessoas, bem como para o desenvolvimento económico e social de toda a sociedade. Por isso, a importância da igualdade de acesso à educação tem sido enfatizada, repetidamente, em convenções internacionais. O acesso a ela e os resultados de aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como o género, o local de nascimento, a etnia, a língua, os recursos económicos ou a deficiência. A educação deve, assim, ser acessível a todos.

Para que tal aconteça é necessário, que em primeiro lugar, os docentes acreditem na filosofia da educação inclusiva. Só assim conseguiremos construir uma educação acessível a todos. Contudo, aquando da prática supervisionada no 1.º CEB, verificámos que os professores, em geral, revelam pouco conhecimento sobre o processo de inclusão de crianças com NSE na sala de aula e, como consequência disso, e de alguma falta de formação especializada na área, demonstram algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem destas crianças. Assim, surgiu a ideia de aprofundarmos mais o conhecimento sobre esta temática, decidindo realizar um trabalho de investigação sobre as perspetivas dos professores acerca da inclusão.

Na realidade, uma investigação científica é uma ferramenta indispensável para qualquer docente, uma vez que este tem necessidade de investigar para atualizar o seu conhecimento. Segundo Fortin (1996, p. 17), uma investigação científica é um “processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este processo comporta certas características inegáveis, entre elas: ele é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos”.

3.2. Definição do problema e objetivos de investigação

Segundo Coutinho (2019), uma investigação envolve sempre um problema, sendo o mesmo essencial para delimitar a investigação numa determinada área e indicar quais são os dados que serão necessários obter. Toda a investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática, ou seja, que causa uma

inquietação ou uma curiosidade e, por consequência, exige uma explicação. Um problema de investigação é, então, uma situação que necessita de uma solução (Fortin, 1996); no entanto, Tuckman (2000) considera que “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação” (p. 22).

Nesta linha e atendendo aos critérios fundamentais que orientam a definição de uma pergunta de partida (cf. Quivy & Campenhoudt, 2003), sintetizamos a nossa problemática na seguinte questão orientadora:

- Quais as perspetivas dos professores sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para potenciar a inclusão de crianças com NSE?

Ao anterior enunciado fazemos corresponder os seguintes objetivos gerais que orientam o nosso estudo:

- Compreender a perceção dos professores sobre a inclusão de crianças com NSE;
- Perceber as perspetivas dos professores sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças com NSE;
- Conhecer a perceção dos professores acerca dos obstáculos no processo de inclusão de crianças com NSE no ensino básico;
- Compreender em que termos o tipo de formação, o tempo de serviço dos professores e os recursos disponíveis podem influenciar a inclusão de crianças com NSE.

3.3. Tipo de estudo

A investigação teve como finalidade estudar as perspetivas e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para potenciar a inclusão de crianças com NSE, tendo em conta a formação dos professores, o tempo de serviço e os recursos disponíveis.

Nesta linha, foi realizada uma investigação de carácter descritivo, de natureza quantitativa, que teve como técnica privilegiada de recolha de dados o questionário. Uma investigação desta natureza, tem como propósito estabelecer relações e explicar as causas das mudanças dos fenómenos sociais analisados, utilizando procedimentos

para reduzir o erro, enviesamentos e variáveis estranhas (McMillan & Schumacher, 1989).

Fortin (1996) considera que o método de investigação quantitativo é “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. Baseia-se na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (p. 22).

A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178)

Esta metodologia implica a recolha e sistematização descritiva dos dados, adotando a forma numérica, sendo que as decisões da apresentação dos mesmos são feitas *à priori*, assumindo uma forma única, sendo codificados e descritos estatisticamente para que as conclusões retiradas tenham como base os procedimentos estatísticos utilizados (Vieira, 1995).

Neste sentido, a investigação que nos propusemos realizar passou, numa primeira fase, pela recolha da análise bibliográfica, a partir da qual conseguimos compreender, em linhas gerais, os aspetos fundamentais que caracterizam o processo de inclusão de crianças com NSE no contexto sala de aula, as potencialidades que a inclusão apresenta para estas crianças e a forma como os professores percecionam o processo de inclusão e as estratégias pedagógicas que utilizam como vista a melhorar o seu trabalho, tendo em conta os obstáculos e os recursos disponíveis que influenciam a inclusão de crianças com NSE no contexto sala de aula. Com base nisto, elaborámos o questionário aos professores que constitui a principal fonte de dados para estudo realizado e as conclusões obtidas.

3.4. Amostra e sua caracterização

De acordo com Coutinho (2019), a amostragem é um processo de seleção das pessoas que participam num determinado estudo. Para Gil (2008), o universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características e a amostra é um subconjunto do universo da população, por meio do

qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.

Assim, este estudo teve como população-alvo (ou população de estudo) todos os professores do 1.º CEB de três unidades escolares ou agrupamentos de escolas do distrito de Viseu que serviram de contexto de investigação (Maroco & Bispo, 2003).

O processo de definição da amostra decorreu da técnica de amostragem não probabilística por conveniência, tendo por base o julgamento da investigadora, a fim de constituir uma amostra de sujeitos em função do seu carácter típico, cujos membros tenham boas perspectivas de fornecerem as informações alinhadas com os objetivos do estudo; por outro lado, a amostra foi definida segundo o critério da conveniência, pelo que os elementos foram incluídos na amostra sem que se tenha aplicado qualquer processo de inclusão probabilística no grupo amostral, mas tão só porque, face aos critérios de julgamento e de intencionalidade da investigadora, foram considerados “convenientemente” (Maroco & Bispo, 2003; Anderson, Sweeney, & Williams, 2007).

Em conformidade com estes critérios amostrais, a amostra do presente estudo foi constituída pelos professores titulares de turma do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas de Sátão, um Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul e um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva. Esta escolha deve-se ao facto de conhecer um número considerável de professores titulares de turma destes três agrupamentos de escolas e daí ser mais fácil e seguro aceder à recolha de dados, nomeadamente em tempo de pandemia.

Este tipo de amostra não probabilística, para que seja bem construída, pressupõe que o investigador tenha sobre o universo, no mínimo, algum conhecimento e intuição (Pardal & Lopes, 2011).

Ainda a propósito, Carmo e Ferreira (1998, p. 197) referem que

na amostragem por conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva.

Em termos numéricos, a amostra definida para este estudo foi composta por 56 professores titulares de turma do 1.º CEB. Para tal foram administrados, de forma direta, os questionários aos 56 professores, tendo obtido resposta válida a todos (com

uma taxa de 100% de retorno).

Passamos, agora, à caracterização mais pormenorizada da amostra composta pelos professores, recorrendo à representação gráfica dos respetivos dados, seguida de uma descrição dos dados com vista a apresentar as características que identificam os sujeitos deste estudo.

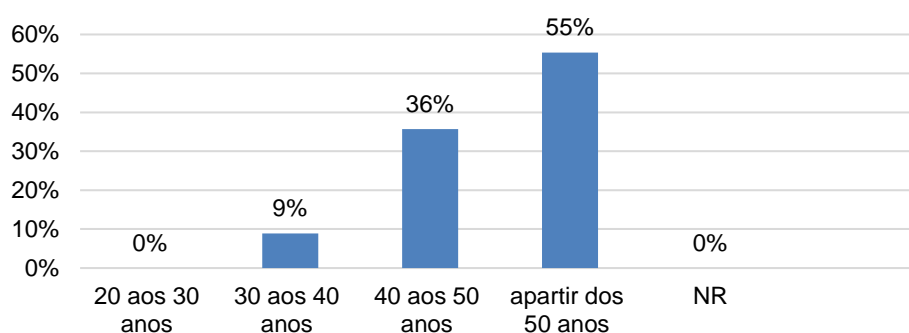


Figura 1 – Distribuição dos professores por idades

A Figura 1 apresenta a distribuição dos professores titulares do 1.º CEB, por idades. Como se constata, o maior número de participantes desta amostra tem idade superior a 50 ou mais anos e não há professores com idades inferiores a 30 anos. É notória a discrepância de idades (Figura 1), entre as classes mais jovens (dos 20 aos 40) e as classes com mais idade (a partir dos 50 anos), sendo estas últimas as que perfazem a maioria (55%) dos inquiridos.

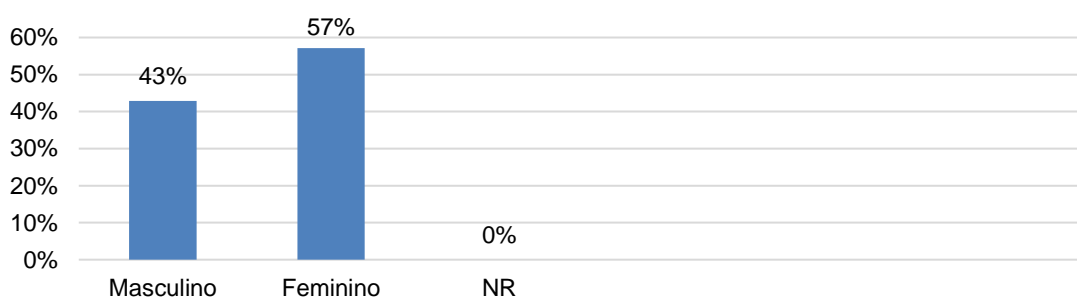


Figura 2 – Distribuição dos professores por sexo

A Figura 2 apresenta a distribuição dos professores por sexo. O sexo feminino é o que prevalece em termos maioritários nos inquiridos desta amostra (57%).

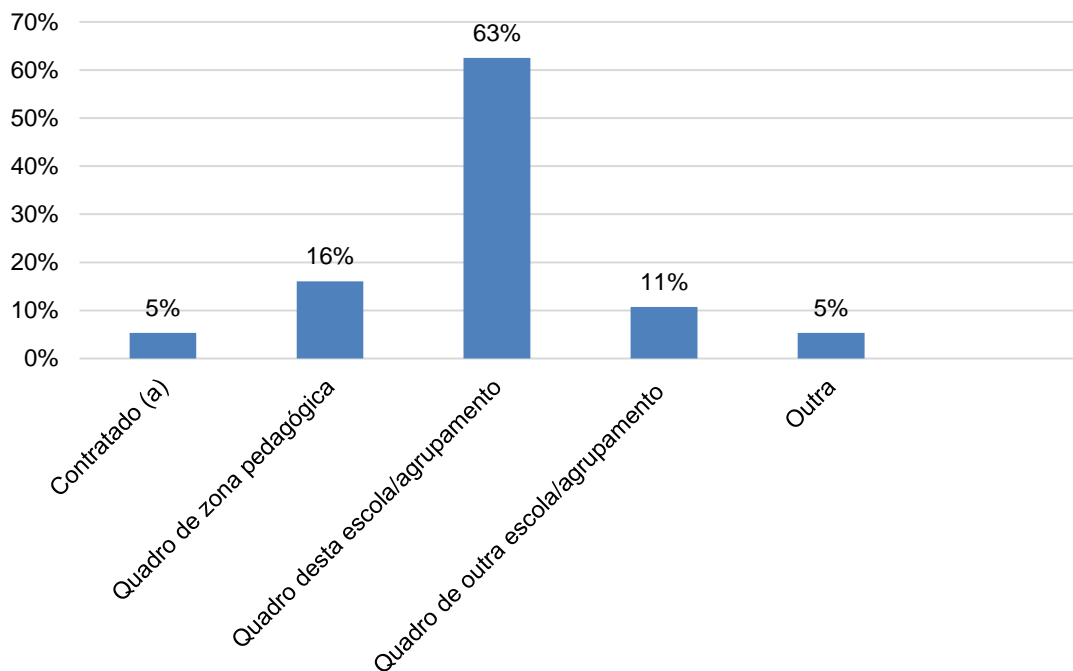


Figura 3 – Distribuição dos professores por situação profissional

Na Figura 3, pode verificar-se a situação profissional de cada um dos docentes. Como se constata, os inquiridos são, maioritariamente, do quadro de escola/agrupamento, correspondendo a 63% da amostra.

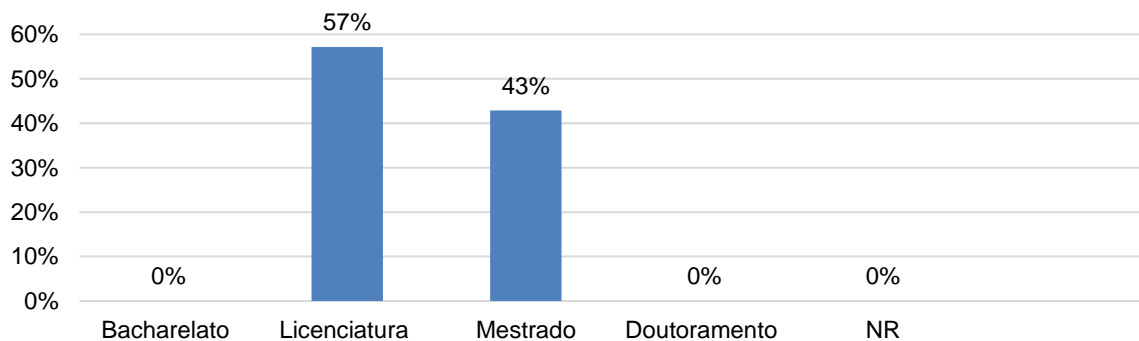


Figura 4 – Distribuição dos professores por habilitações académicas

A Figura 4 mostra a distribuição dos professores por habilitações académicas. Verifica-se que o grupo de inquiridos, na sua maioria, tem o grau de licenciatura (57%), seguido dos que possuem o mestrado (43%). Note-se que não há qualquer docente com o grau de doutor, ou com o bacharelato.

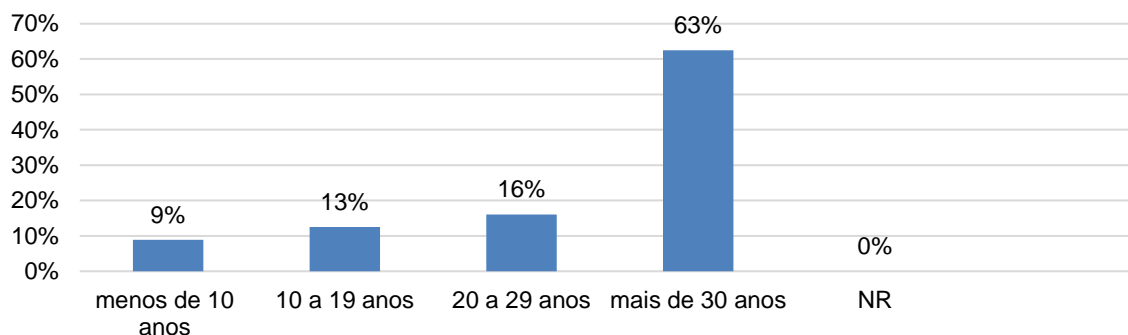


Figura 5 – Distribuição dos professores por tempo de serviço

A Figura 5 refere-se à distribuição dos professores por tempo de serviço. Como se constata, a maioria dos professores tem mais de 30 anos de serviço, havendo apenas 9% dos professores com um tempo de serviço inferior a 10 anos.

3.5. Instrumento de recolha de dados

Após a definição do problema, a formulação dos objetivos e selecionada a amostra, o próximo passo no processo de investigação é proceder à recolha dos dados empíricos (“o que” e “como” vão ser recolhidos e que instrumentos serão utilizados) (Coutinho, 2019).

Para a obtenção dos dados recorreremos ao inquérito por questionário de administração direta, prosseguindo um plano e arquitetura de questionamento, segundo a premissa de que:

um questionário é um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma (Ghiglione & Matalon, 2001, p.121).

O questionário pode definir-se como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p. 128).

Segundo Quivy e Campenhoud (2003), o inquérito por questionário consiste em:

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 188).

A opção pelo inquérito por questionário prende-se com o facto de que, para além de permitir inquirir um grande número de pessoas, também seria uma forma prática dos professores responderem de acordo com a sua disponibilidade, respeitando assim o seu espaço e o seu tempo, sem a intensidade da presença física do investigador (Coutinho, 2019).

O questionário, para além de garantir o anonimato das respostas, possibilita atingir um grande número de pessoas, não expondo os inquiridos à influência das opiniões e ao aspeto pessoal do investigador. Contudo, apresenta algumas desvantagens, nomeadamente, exclui as pessoas que não sabem ler, não garante que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, não permite saber o conhecimento circunstâncias em que foi respondido e impede o auxílio ao informante, quando o inquirido não entende uma pergunta (Gil, 2008).

Dado que as questões constituem um elemento fundamental do questionário, foram elaboradas questões abertas, fechadas e de escolha múltipla, formuladas de maneira clara, concreta e precisa e onde cada uma delas possibilita apenas uma interpretação, no sentido de recolher o máximo de informação, para ser possível dar resposta adequada aos objetivos do estudo.

A construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos

imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. “Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 108).

Os preparativos para a construção de um questionário válido pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos que vão desde a formulação do problema até à aplicação final do questionário. A este propósito, seguiram-se os passos a utilizar na condução de um inquérito por questionário, nomeadamente: 1) definir o problema e os objetivos da pesquisa; 2) selecionar a amostra; 3) redigir os itens; 4) construir o questionário; 5) realizar o pré teste; 6) preparar a carta de apresentação; e, por último, 6) enviar os questionários (Borg & Gall, 1989).

Assim, antes de ser aplicado definitivamente, o questionário passou por uma prova preliminar (pré-teste) com o intuito de evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, por exemplo a complexidade das questões desnecessárias, constrangimentos do inquirido, a ordem das questões a rever, etc. Neste sentido, o pré-teste ao questionário teve como finalidade assegurar a validade e a precisão do instrumento e foi aplicado a uma amostra restrita de elementos que pertenciam à população a investigar.

O questionário aos professores encontra-se dividido em quatro partes (cf. Anexo 1). A primeira parte visa recolher dados biográficos e profissionais dos inquiridos. A segunda pretende obter dados de opinião sobre a formação em educação especial. A terceira procura reunir dados de opinião sobre a perceção dos professores acerca inclusão e a quarta e última parte tem em vista saber a opinião dos inquiridos relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas no contexto sala de aula. O questionário foi ordenado de acordo com a “técnica de funil”, segundo a qual “cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (Gil, 2008, p.134).

3.6. Procedimento

Um procedimento é “uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 25).

Para a realização deste estudo, foi necessário entrar em contacto com algumas entidades, de modo a ser autorizada a aplicação dos inquéritos por questionário. Assim, numa primeira fase, submetemos o instrumento à apreciação da Direção-Geral de Educação (DGE), a quem pedimos a autorização para a sua aplicação em contexto escolar. A aprovação do questionário aos professores (Anexo 2), por parte da DGE, foi um processo muito demorado, o que dificultou o nosso estudo. Só conseguimos a aprovação no final deste ano letivo e tendo em conta o estado pandémico existente no nosso país, só foi possível realizar o pedido aos diretores/coordenadores dos agrupamentos no final do ano letivo. Face a isto, muitos docentes já não se encontravam nas escolas e não foi possível entregar o questionário a todos os professores.

Seguidamente, solicitámos a autorização ao agrupamento de escolas de Sátão, Vila Nova de Paiva e São Pedro do Sul onde realizámos o estudo (Anexo 3). Após a aprovação do diretor dos agrupamentos, a investigadora contactou com os diretores/coordenadores de escolas, a fim de estes nos autorizarem a distribuição dos questionários aos professores.

Obtida a permissão para a aplicação do instrumento de recolha de dados pelos agrupamentos e diretores/coordenadores de escola, contactámos com cada um dos professores, a fim de solicitar o horário mais oportuno para o preenchimento do questionário. O preenchimento foi feito imediatamente após a entrega. Durante a entrega dos questionários, explicámos que se tratava de uma investigação para a obtenção de dados para um trabalho final de mestrado e que toda a informação se destinava unicamente a fins académicos. Os questionários foram administrados de forma direta e a resposta aos mesmos necessitou de um curto período de tempo. Os questionários foram recolhidos no final do seu preenchimento.

3.7. Técnicas de análise dos dados

Após a fase de recolha dos dados procedeu-se à análise dos mesmos, de forma a chegar às conclusões do estudo e, assim, responder ao problema de investigação.

A análise de dados de qualquer estudo que comporte valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram recolhidos e descrever os valores

obtidos pela medida da problemática do estudo (Fortin, 1996).

Assim, após o período de recolha de dados, foi realizada uma sistematização e interpretação dos mesmos em função da sua recolha, da problemática e dos objetivos da investigação. Para tal, recorremos à estatística descritiva, nomeadamente à análise de frequências absolutas e relativas. Seguidamente, os dados foram apresentados em gráficos com vista a serem compreendidos mais facilmente.

Para as questões de resposta aberta, recorremos, à análise de conteúdo, a fim de conseguirmos descrever e interpretar o conteúdo das respostas dos inquiridos relativamente às opiniões pessoais acerca da inclusão. Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A análise de conteúdo, para Bardin (1997) envolve três fases principais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ou seja, a pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização de ideias iniciais; a exploração dos materiais consiste, essencialmente, em operações de codificação; e, por fim, os resultados são tratados de maneira a serem significativos e consistentes.

Os dados quantitativos foram analisados recorrendo ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 21, que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes (Coutinho, 2019).

Capítulo 4. Apresentação e análise dos resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos junto dos professores titulares de turma do 1.º CEB inquiridos. Os dados são expostos em tabelas e figuras, acompanhados por uma breve descrição, seguindo a ordem com que as questões surgem no questionário.

Quando questionámos os professores do 1.º CEB sobre a perceção da inclusão no contexto sala de aula, obtivemos respostas bastante diversificadas. Os gráficos e tabelas que se seguem mostram-nos claramente essa diversidade de opiniões.

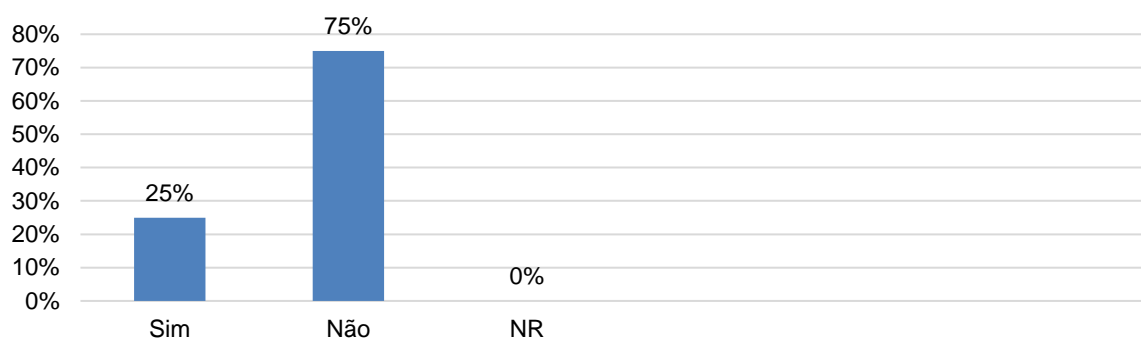


Figura 6 – Formação em educação especial

Na Figura 6, podemos observar o grau de formação dos professores em educação especial. Como se constata, 3/4 dos inquiridos afirmaram não ter qualquer formação em educação especial e apenas 1/4 afirmou possuir formação.

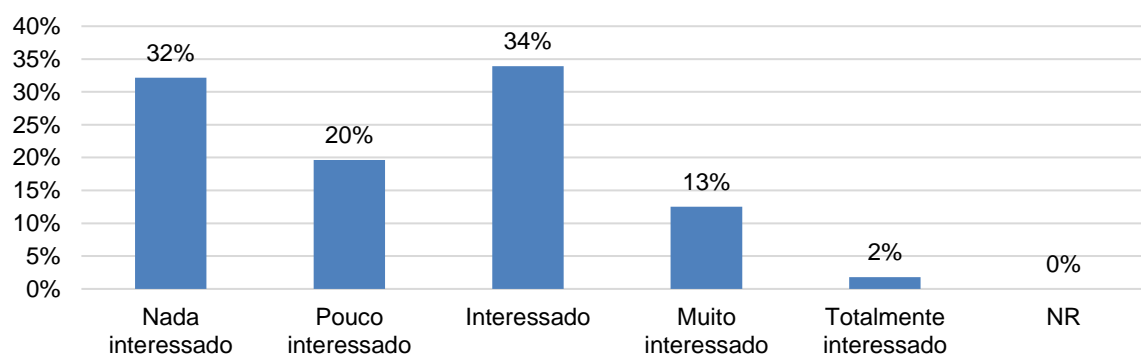


Figura 7 – interesse em frequentar formação em educação especial

A Figura 7 mostra-nos o grau de interesse dos inquiridos em frequentar formação em educação especial. Verificamos que mais de metade dos inquiridos afirmou ter pouco ou nenhum interesse em frequentar formação. Dos que evidenciaram interesse, 34% afirmaram que estão interessados e 13% disseram estar muito interessados; só uma percentagem mínima de 2% dos inquiridos mostrou estar totalmente interessado em frequentar formação em educação especial.

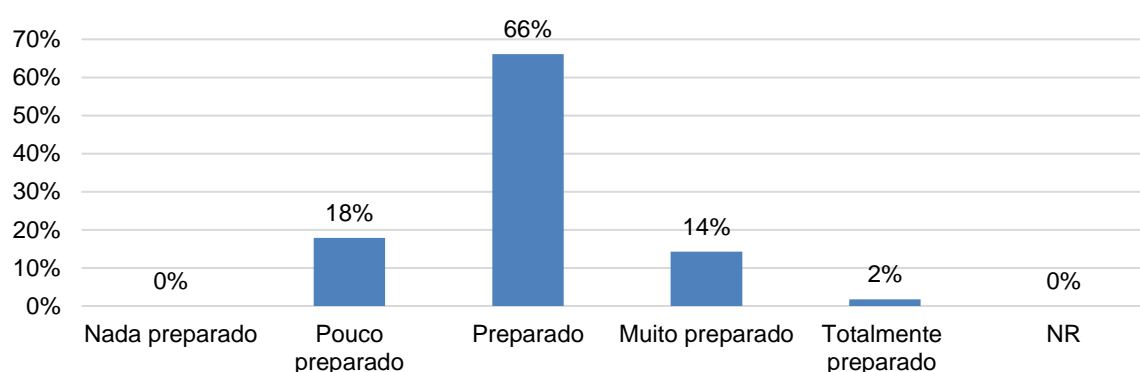


Figura 8 – Aptidão para trabalhar com alunos com NSE

Na Figura 8 podemos observar o grau de preparação dos inquiridos para trabalhar com alunos com NSE na sala de aula. Como se constata, 2/3 dos inquiridos respondeu sentir-se preparado, 14% muito preparado e apenas 2% dos professores afirmaram estar totalmente preparados.

Tabela 1 – Comparação da distribuição dos professores por idade e habilitações académicas

| HABILITAÇÕES ACADÉMICAS | LICENCIATURA | MESTRADO |
|-----------------------------|--------------|----------|
| IDADE | | |
| | % | % |
| 30 – 40 ANOS | - | 9 |
| 40 – 50 ANOS | 2 | 34 |
| A PARTIR DOS 50 ANOS | 55 | - |
| TOTAL | 57 | 43 |

Na Tabela 1 apresentamos a idade dos inquiridos em função das habilitações académicas. Através da mesma, podemos verificar que, são os professores das faixas etárias mais jovens que possuem o grau de mestre (9% na faixa etária dos 30 aos 40 anos e 34% dos 40 aos 50 anos). Os professores a partir dos 50 anos têm todos a licenciatura como formação académica. Verifica-se então que são os professores das faixas etárias mais novas que apresentam mais formação académica.

Tabela 2 – Comparação da distribuição dos professores por idades e formação em educação especial

| FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | SIM | NÃO |
|-------------------------------|-----|-----|
| IDADE | | |
| | % | % |
| 30 – 40 ANOS | 9 | - |
| 40 – 50 ANOS | 13 | 23 |
| A PARTIR DOS 50 ANOS | 3 | 52 |
| TOTAL | 25 | 75 |

Na Tabela 2, é comparada a distribuição dos docentes inquiridos por idades e a formação que apresentam em educação especial.

Como se constata, os inquiridos da faixa etária dos 30 aos 40 anos afirmaram, na sua totalidade, possuir formação nesta área; 13% dos professores da faixa etária seguinte (40-50 anos), alegaram ter formação em educação especial e 23% referiram não ter formação.

Mais de metade dos professores com 50 ou mais anos de idade afirmou não possuir formação em educação especial e apenas 3% referiu que tem formação nesta área.

Note-se, pois, que são os professores mais novos que apresentam mais formação na área de educação especial.

Tabela 3 – Inclusão de alunos com NSE no ensino regular

| INCLUSÃO | DISCORDO | DISCORDO | CONCORDO | CONCORDO | CONCORDO | NÃO |
|---|------------|------------|----------|------------|------------|-----------|
| | TOTALMENTE | TOTALMENTE | NEM | TOTALMENTE | TOTALMENTE | RESpondeu |
| | % | % | % | % | % | % |
| É BENÉFICA PARA O ALUNO. | - | - | 18 | 53 | 27 | 2 |
| CONTRIBUI PARA A SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO. | - | - | 14 | 23 | 63 | - |
| NÃO OBRIGA À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA. | 27 | 41 | 30 | - | 2 | - |
| É FACILITADA PELO APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. | - | 2 | 23 | 59 | 16 | - |
| EXIGE AO PROFESSOR A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS. | - | - | - | 52 | 48 | - |
| CONTRIBUI PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO. | - | - | 25 | 61 | 14 | - |
| EXIGE AO PROFESSOR A CONCEÇÃO DE MATERIAIS DE APOIO. | - | - | 5 | 77 | 16 | 2 |
| POSSIBILITA AO ALUNO O DESENVOLVIMENTO DA SUA AUTONOMIA. | - | - | - | 14 | 86 | - |
| PERMITE COMBATER A DISCRIMINAÇÃO. | - | - | - | 84 | 16 | - |
| CONTRIBUI PARA A INIBIÇÃO DOS ALUNOS COM NSE. | 30 | 14 | 27 | 14 | 9 | 5 |
| DESENVOLVE MAIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. | - | 5 | 23 | 56 | 16 | - |
| SÓ É REALMENTE EFICAZ COM TURMAS REDUZIDAS. | - | - | 2 | 50 | 48 | - |

Os docentes evidenciaram opiniões diversificadas acerca da inclusão de alunos

com NSE nas turmas do ensino regular, como podemos constatar através da análise da Tabela 3.

Relativamente à afirmação de que a inclusão de crianças com NSE no ensino regular é benéfica para o aluno, a maior parte dos inquiridos afirmou que concorda (53%), ou concorda totalmente (27%). No entanto, 18% não concordam nem discordam e 2% não responderam.

Quanto ao facto de a inclusão de alunos com NSE no ensino regular contribuir para a socialização dos mesmos, mais de metade dos docentes (63%) afirmou concordar totalmente com esta asserção, 23% concordam e 14 % nem concordam nem discordam.

No que concerne à inclusão de alunos com NSE no ensino regular não obrigar à diferenciação pedagógica, 41% dos inquiridos discordam, 30% não concordam nem discordam e 27% dos docentes discordam totalmente com a referida afirmação. Todavia, 2% dos inquiridos afirmaram concordar totalmente com o facto da inclusão não obrigar à diferenciação pedagógica.

Quando questionados sobre se o apoio do professor de educação especial facilita a inclusão dos alunos com NSE no ensino regular, mais de metade dos inquiridos afirmou que concorda (59%) e 16% concordam totalmente. De registar, uma percentagem ainda expressiva de 23% de professores que está indeciso (nem concordam, nem discordam).

No que diz respeito à inclusão de crianças com NSE no ensino regular exigir ao professor a utilização de estratégias diferenciadas, 52% dos docentes afirmaram concordar e 48% concordam totalmente com esta afirmação.

Mais de metade dos inquiridos afirmou que concorda (61%), ou concorda totalmente (14%), com o facto da inclusão de crianças com NSE no ensino regular contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno, sendo que 25% está indeciso (não concorda nem discorda).

Em relação à inclusão de alunos com NSE no ensino regular exigir ao professor a conceção de materiais de apoio, mais de 3/4 dos inquiridos afirmou que concorda, 16% concordam totalmente e 5 % não concordam nem discordam. Uma percentagem mínima de 2% dos docentes não respondeu a este item.

Quanto à afirmação de a inclusão de crianças com NSE no ensino regular possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia, os inquiridos não podiam estar mais de acordo: 3/4 dos docentes afirmou concordar totalmente e 14 %

afirmaram que concordam. Todos os inquiridos responderam a esta questão.

A maior parte dos docentes concorda (84%), ou concorda totalmente (16%) que a inclusão de alunos com NSE no ensino regular permite combater a discriminação. Os dados deste item são muito importantes, uma vez que a opinião dos inquiridos é unânime e positiva face à importância da inclusão no combate à discriminação dos alunos pelo facto de serem diferentes.

No que concerne à afirmação de a inclusão de crianças com NSE no ensino regular contribuir para a inibição destes alunos, as opiniões dos inquiridos foram bastante díspares, como podemos observar na Tabela 1. Neste sentido, quase 1/3 dos inquiridos (30%) afirmou discordar totalmente, 14% discordam e mais de 1/4 (27%) não concorda nem discorda. Apenas 14% dos inquiridos afirmaram concordar com esta questão e 9% concordam totalmente. De referir que 5% não responderam a este item.

De salientar que grande parte dos docentes concorda (56%), ou concorda totalmente (16%), que a inclusão de alunos com NSE no ensino regular desenvolve mais competências específicas através da intervenção de um professor de educação especial. No entanto, 23% revelaram estar indecisos (não concordam nem discordam) e 5% discordam. Todos os inquiridos responderam a este item.

Por último, de forma esmagadora, os inquiridos concordam (50%), ou concordam totalmente (48%), com o facto de a inclusão de alunos com NSE no regular só ser realmente eficaz com turmas reduzidas. Apenas 2% não concordam nem discordam.

Tabela 4 – Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula

| ESTRATÉGIAS | NUNCA OU RARAMENTE | ALGUMAS VEZES | MUITAS VEZES | SEMPRE OU QUASE SEMPRE | NÃO RESPONDEU |
|---|--------------------|---------------|--------------|------------------------|---------------|
| | % | % | % | % | % |
| SELECIONO O MESMO TIPO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM NSE E PARA OS RESTANTES. | 5 | 73 | 22 | - | - |

| | | | | | |
|---|---|----|----|----|---|
| SENTO OS ALUNOS COM NSE À FRENTE. | 2 | 57 | 37 | 4 | - |
| ESCOLHO OS MESMOS MATERIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS COM NSE E PARA OS RESTANTES. | 4 | 91 | 5 | - | - |
| ELOGIO/ENCORAJAMENTO COM FREQUÊNCIA OS ALUNOS COM NSE. | - | 2 | 52 | 46 | - |
| ESCREVO NOTAS POSITIVAS NOS TRABALHOS DOS ALUNOS COM NSE. | 2 | 9 | 59 | 30 | - |
| UTILIZO COM FREQUÊNCIA AS TIC PARA MOTIVAR NOVAS APRENDIZAGENS. | - | 38 | 41 | 21 | - |
| PROPORCIONO DIÁLOGOS NA SALA DE AULA SENSIBILIZANDO PARA A ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA. | - | 13 | 46 | 41 | - |
| VARIO E ADEQUO O TOM DE VOZ QUANDO PROCEDE A QUALQUER EXPOSIÇÃO. | - | 4 | 92 | 4 | - |
| DOU INSTRUÇÕES, SE NECESSÁRIO UMA VEZ AO ALUNO, INDIVIDUALMENTE. | - | - | 54 | 46 | - |
| PROMOVO ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO DE CONTEÚDOS. | - | 2 | 52 | 46 | - |

Na Tabela 4, podemos observar a percepção dos professores relativamente às estratégias pedagógicas que utilizam na sala de aula. De sublinhar que todos os inquiridos responderam a todos os itens.

Como se pode verificar, quase 3/4 dos professores (73%) afirmou que seleciona, algumas vezes, o mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos com NSE e para os restantes; 22% afirmaram que selecionam muitas vezes e 5% responderam que nunca ou raramente selecionam o mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem.

No que respeita ao colocar os alunos com NSE à frente, a grande maioria inquiridos afirmou que senta estas crianças nos lugares da frente algumas vezes (57%), uma percentagem menor de professores (37%) alegou adotar esta estratégia muitas vezes, 4% senta um aluno com NSE nos lugares da frente sempre ou quase sempre e 2% nunca ou raramente.

A terceira afirmação diz respeito aos materiais de ensino-aprendizagem

utilizados. Através dos dados obtidos podemos aferir que quase todos os inquiridos (91%) afirmou escolher, algumas vezes, os mesmos materiais de ensino-aprendizagem para alunos com NSE e para os restantes, 4% referiram que nunca ou raramente adotam esta estratégia e 5% dos docentes afirmaram escolher os mesmos materiais muitas vezes.

A grande parte dos inquiridos (52%) alegou elogiar/encorajar muitas vezes os alunos com NSE, 48% garantiram que elogiam/encorajam sempre ou quase sempre e 2% afirmaram adotar esta estratégia pedagógica apenas algumas vezes na sala de aula.

A grande maioria dos professores afirmou que escreve muitas vezes (59%), ou sempre ou quase sempre (30%) notas positivas nos trabalhos dos alunos com NSE. Contudo, há ainda professores que dizem que o fazem apenas algumas vezes (9%), ou nunca ou raramente (2%).

No que concerne à utilização das TIC, 41% dos docentes afirmaram que utilizam muitas vezes as TIC para motivar novas aprendizagens, 38% alegaram que recorrem a esta estratégias algumas vezes e 21% disseram que utilizam sempre ou quase sempre as TIC para motivar novas aprendizagens na sala de aula.

Relativamente a proporcionar diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação e diferença, os professores afirmaram que recorrem a este tipo de estratégia pedagógica muitas vezes (46%), ou sempre ou quase sempre (41%); uma percentagem menor de 13% afirmou que proporciona diálogos para sensibilizar para a aceitação e diferença, apenas, algumas vezes.

No que diz respeito à adequação do tom de voz como estratégia pedagógica utilizada na sala de aula, a esmagadora maioria dos inquiridos afirmou que varia e adequa o tom de voz muitas vezes (92%), ou sempre ou quase sempre (4%), quando procede a qualquer exposição e 4% afirmaram que recorrem a esta estratégia só algumas vezes.

Mais de metade dos docentes (54%) confirmou que, muitas vezes, dá instruções individualmente, se necessário uma segunda vez ao aluno, e os restantes inquiridos (46%) utilizam esta estratégia pedagógica sempre ou quase sempre.

Por fim, mais de metade (52%) dos professores afirmou que promove muitas vezes estratégias de consolidação de conteúdos, 48% declararam que as promovem sempre ou quase sempre e 2% que as utilizam, apenas, algumas vezes.

Tabela 5 – Reflexão sobre a própria prática pedagógica

| REFLEXÃO | NUNCA OU RARAMENTE | ALGUMAS VEZES | MUITAS VEZES | SEMPRE OU QUASE SEMPRE | NÃO RESPONDEU |
|--|--------------------|---------------|--------------|------------------------|---------------|
| | % | % | % | % | % |
| AO PLANIFICAR AS AULAS, TENHO EM CONSIDERAÇÃO OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NSE. | - | 9 | 25 | 66 | - |
| AS MINHAS AULAS ESTIMULAM A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM NSE. | - | 9 | 75 | 16 | - |
| AS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM QUE PROPORCIONO AOS ALUNOS PROMOVEM A COMPREENSÃO DA DIFERENÇA. | - | - | 66 | 34 | - |
| OS ALUNOS COM NSE SÃO ENCORAJADOS A ENVOLVEREM-SE ATIVAMENTE NA PRÓPRIA APRENDIZAGEM NAS MINHAS AULAS. | - | - | 57 | 43 | - |
| NAS MINHAS AULAS, PROPORCIONO MOMENTOS DE TRABALHO COLABORATIVO. | - | - | 59 | 41 | - |
| OS ALUNOS COM NSE DA TURMA, BENEFICIAM DE APOIO REGULAR NO ÂMBITO DAS DISCIPLINAS QUE REVELAM MAIS DIFICULDADES. | - | 16 | 59 | 25 | - |
| CONSIDERO QUE A ESCOLA PROPORCIONA OS RECURSOS NECESSÁRIOS PARA APOIAR A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NSE NA TURMA. | - | 25 | 66 | 9 | - |
| OS RECURSOS EXISTENTES NA COMUNIDADE SÃO IDENTIFICADOS E APROVEITADOS NO SENTIDO DE PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NSE. | - | 25 | 73 | 2 | - |

Na Tabela 5, são apresentadas as percepções dos professores relativamente à reflexão sobre a sua prática pedagógica. Como se constata, 66% dos inquiridos afirmaram que ao planificar as aulas têm sempre ou quase sempre em consideração

os processos de aprendizagem dos alunos, 25% alegaram que o fazem muitas vezes e 9% responderam que apenas têm em consideração os processos de aprendizagem algumas vezes.

Relativamente à segunda questão, relacionada com as percepções dos docentes no que se refere à participação dos alunos nas suas aulas, a maior parte dos inquiridos afirmou que as suas aulas estimulam a participação dos alunos com NSE (75%) muitas vezes e 16% admitem que sempre ou quase sempre. Todavia, 9% dos inquiridos afirmaram que as suas aulas estimulam a participação dos alunos apenas algumas vezes.

No que concerne às atividades de aprendizagem proporcionadas aos alunos a fim de promoverem a compreensão e a diferença, 66% dos inquiridos afirmaram proporcionar muitas vezes atividades de aprendizagem com este propósito e 16% afirmaram fazê-lo sempre ou quase sempre.

No que respeita aos alunos com NSE serem encorajados a envolverem-se ativamente na própria aprendizagem, a grande maioria dos inquiridos (57%) afirmou que encoraja os alunos a envolverem-se na aprendizagem muitas vezes e 43% respondeu que o faz sempre ou quase sempre.

A grande maioria dos inquiridos (59%) afirmou proporcionar muitas vezes momentos de trabalho colaborativo nas suas aulas e 41% garantiram que proporcionam este tipo de trabalho sempre ou quase sempre.

Os professores afirmam que os alunos com NSE da turma beneficiam muitas vezes (59%), sempre ou quase sempre (25%) e algumas vezes (16%) de apoio regular no âmbito das disciplinas que revelam mais dificuldades.

Mais de metade dos docentes (66%) confirmou que considera que a escola proporciona muitas vezes os recursos necessários para apoiar a inclusão de alunos com NSE na turma, 25% declarou que a escola proporciona algumas vezes esses recursos e só 9% alegou que estes recursos são proporcionados sempre ou quase sempre.

Por fim, mais de metade (73%) dos professores afirmou que os recursos existentes na comunidade são muitas vezes identificados e aproveitados no sentido de promover a inclusão de alunos com NSE, 25% afirmaram que os recursos são identificados e aproveitados algumas vezes e 2% que isso acontece sempre ou quase sempre.

Opinião face ao processo da escola inclusiva

Quando questionados sobre a sua opinião face ao processo da escola inclusiva, os inquiridos, no geral, responderam que acreditavam neste processo porque “a escola é de todos e para todos”; “a escola fornece recursos diferenciados indispensáveis ao aprendizado”; “promove o desenvolvimento das habilidades dos alunos”; “contribui para a socialização dos alunos”. Outros ainda consideram que acreditam no processo da escola inclusiva quando houver “mais recursos humanos”; “melhores condições de trabalho”; “mais apoio especializado”; “se a turma for reduzida”; “quando o processo da escola inclusiva for suportado por estruturas de equipas multidisciplinares adequadas às necessidades dos alunos”.

Principais dificuldades para promover inclusão de alunos com NSE no ensino regular, no contexto da pandemia Covid19

Como principais dificuldades para a promover a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, tendo em conta o contexto pandémico que estamos a viver, os inquiridos apontaram as seguintes:

- Dificuldades no uso de plataformas digitais;
- Falta de ferramentas tecnológicas;
- Falta de conhecimentos por parte dos pais e/ou encarregados de educação;
- Desinteresse e desmotivação por parte dos alunos e dos pais;
- Apoio psicopedagógico insuficiente;
- Falta da autonomia dos alunos;
- Turmas com elevado número de alunos;
- Dificuldades na compreensão dos conteúdos e falta de interação com a restante turma.

Capítulo 5. Discussão dos resultados

Efetuada a apresentação dos resultados importa, agora, analisá-los e interpretá-los, tendo em conta os objetivos estabelecidos inicialmente, bem como o enquadramento teórico apresentado, retirando as devidas conclusões. Começamos pela discussão dos dados relativa à formação dos inquiridos.

1. Formação

Tendo em conta a análise dos dados, verificamos que a maior parte dos professores inquiridos não possui qualquer tipo de formação em educação especial e também demonstram pouco interesse em frequentar esta formação. Note-se que são os professores mais novos que apresentam mais habilitações académicas e mais formação na área de educação especial.

Contudo, apesar dos baixos níveis de formação e o pouco interesse revelado em frequentar formação no âmbito da educação especial, os inquiridos sentem-se à vontade e preparados para trabalhar com alunos com NSE na sala de aula.

Tendo em conta que a formação contínua de docentes e de outros agentes da educação é um elemento estrutural e essencial na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação (ME, 2021), como é que podemos incluir alunos com NSE no ensino regular se uma parte considerável dos professores não demonstra interesse em frequentar formação neste domínio? Como é que os docentes podem contribuir para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos quando apresentam baixos níveis de formação, mas sentem-se preparados para incluir alunos com NSE no ensino regular? Apesar do Ministério da Educação disponibilizar gratuitamente várias formações na área da educação especial, verificamos que os professores que as frequentam são aqueles que querem contribuir para a melhoria do nosso sistema educativo. Os outros não entendem, ou não querem entender que formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza, apenas, com a obtenção do título de licenciado. Isso porque, entre outras razões, a formação docente é “um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todas adquiridas num curto espaço de tempo durante a Formação Inicial” (Carrascosa, 1996, citado por Santos & Silva, 2009, p.4).

Tendo em conta um estudo realizado por Paiva (2016), relacionado com a inclusão e a formação de professores concluímos que a formação tem sido identificada como um fator crítico e fundamental para a melhoria da inclusão. Outros estudos

realizados, mostram também que o provimento de formação para professores pode influenciar as suas atitudes em relação à inclusão. Os vários estudos realizados demonstram igualmente que os professores que receberam formação nesta área, são mais propensos a ter atitudes positivas quanto à inclusão de alunos com NSE (Chiner & Cardona, 2013; Sharma et al, 2008, citados por Hehir; Silvana & Pascucci, 2016).

Assim, por estas e por outras razões torna-se fundamental que os docentes entendam que a formação contínua é uma mais-valia tanto para eles, enquanto docentes e a nível pessoal, como para os alunos independentemente das dificuldades e limitações de cada um.

Em conclusão e de um modo geral, torna-se interessante ver que, na maioria, os inquiridos não denotam interesse em frequentar formação em educação especial. Esta ilação é pouco positiva, uma vez que este desinteresse por parte dos professores, pode levar a que estes não consigam adequar as práticas pedagógicas no contexto sala de aula e torna-se ainda importante referir que, apesar da maioria dos inquiridos se sentir preparado para trabalhar com alunos com NSE, os mesmos docentes, na sua maioria, não têm formação para isso e também não demonstram muito interesse em frequentá-la. Atendendo a que os estudos empíricos revelam que, como já vimos anteriormente, a falta de formação influencia as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NSE no ensino regular, estes dados podem ser inquietantes. Na realidade, a formação contínua é uma mais-valia para o professor, enquanto agente educativo, pois quanto mais capacitado e atualizado estiver, mais competências terá para trabalhar em consonância com a filosofia da escola inclusiva.

2. Perceções sobre a inclusão

A inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com NSE, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças (AEDEE, 2003). No que se refere à opinião dos docentes relativamente à inclusão de alunos com NSE no ensino regular podemos afirmar que, na sua maioria, os professores consideram que a inclusão é benéfica e contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno, no entanto, há docentes que não têm opinião sobre este tema, ou seja, nem concordam nem discordam. Questionamo-nos como é que, nos dias de hoje, há professores que

desconhecem as vantagens de uma escola inclusiva para não terem opinião formada sobre esta temática? Mas será que a culpa recai só nos professores? E as escolas? O que fazem neste sentido?

Quando as escolas fazem da inclusão parte de sua missão, “os professores trabalham em conjunto para elevar o desempenho dos alunos por meio de uma constante melhoria do seu ensino, apoiando as necessidades individuais de aprendizagem de cada um deles” (Hehir, Silvana & Pascucci, 2016, p. 15). De acordo com um estudo realizado em escolas inclusivas de Boston, concluiu-se que as escolas podem ser inclusivas e ter alto rendimento. Para que tal aconteça, estas escolas funcionam como organizações colaborativas de solução de problemas, ou seja, em vez de operarem de forma isolada, os professores e os funcionários trabalham em conjunto para personalizar programas para cada estudante. Acreditamos assim que esta percentagem mínima de docentes que não tem opinião formada sobre os benefícios da inclusão não pertençam todos à mesma escola, porque se assim for, infelizmente, esta escola não está familiarizada com o conceito de inclusão.

Em consequência da inclusão de alunos com NSE no ensino regular e quando é feita em conjunto e em prol do bem-estar de todos os alunos envolvidos, é certo que irá contribuir para a socialização de alunos com NSE nestas turmas. Tendo em conta os dados recolhidos, os docentes, no geral, afirmaram concordar totalmente com o facto de a inclusão de alunos com NSE no ensino regular contribuir para a socialização dos alunos. Ainda que haja inquiridos indecisos, a afirmar não concordar nem discordar deste aspeto, felizmente é uma percentagem mínima. Uma vez mais verificamos que, numa fase em que todos conhecemos, ou pelo menos deveríamos conhecer, os benefícios da inclusão tanto na escola como na sociedade ainda há docentes que se abstêm de dar opinião sobre este tema. Dado que está mais que comprovado que a participação dos alunos com NSE nas atividades favorece o desenvolvimento e a socialização entre alunos quer seja com NSE ou não (Cardoso, 2011).

Quando falamos em inclusão temos obrigatoriamente de adaptar o currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno e, para isso, é proceder à diferenciação pedagógica.

Assim sendo, e no que respeita à questão da diferenciação pedagógica, os docentes inquiridos mostraram concordar que a inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular obriga a diferenciar e, em consequência disso, exige ao

professor a utilização de estratégias e atividades educativas diferenciadas, bem como a conceção de materiais de apoio. No entanto, há docentes que consideraram que a presença destes alunos nas turmas do ensino regular não os obriga a diferenciar. Apesar de esta última perspetiva corresponder a uma percentagem mínima é importante questionarmos estes dados. Como é que um professor consegue incluir um aluno com NSE no ensino regular se considera que a inclusão não obriga à diferenciação pedagógica? Como é que adequa as estratégias a um grupo completamente heterogéneo onde existem dificuldades de aprendizagem e limitações de vária índole?

Tendo em conta que a diferenciação pedagógica pode ser designada como o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças importantes inter e intra individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos (Canavarro, 2011), torna-se fundamental considerar a individualidade do aluno de forma a promover o seu pleno desenvolvimento. Isto significa, portanto, que se diferenciem, obrigatoriamente, métodos pedagógicos e se flexibilizem currículos (Kakinda, 2017). Por estas razões, facilmente compreendemos que um professor que não tem presente este conceito e não adapta os conteúdos às dificuldades dos alunos é decerto um docente que está aquém daquilo que se espera que seja um professor inclusivo na atualidade.

Na perspetiva inclusiva, o professor de apoio e o professor titular de turma trabalham em conjunto de modo a responderem ajustadamente à turma de uma forma natural, respeitando as diferenças e possibilitando, assim, que cada aluno sinta que pertence à turma. Posto isto, o papel do professor de apoio é muito importante, na medida que o professor de educação especial surge como um dos principais recursos dos professores do ensino regular (Dias, 2006).

A maior parte dos inquiridos, concorda que a inclusão de alunos com NSE no ensino regular é facilitada pelo apoio de um professor de educação especial. Ainda que seja numa percentagem mínima, alguns inquiridos discordam. Note-se que a presença de um professor de apoio numa sala onde há alunos com NSE é muito importante e facilita o trabalho do professor titular. A opinião maioria dos inquiridos vai ao encontro da opinião de Correia (2003). Este afirma que o papel do professor do ensino regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial para que em colaboração desenvolvam estratégias que promovam o sucesso escolar. É então importante que o professor titular de turma e o professor de apoio trabalhem em

parceria e cooperação em prol de um bem maior, que neste caso passa pelo desenvolvimento e sucesso de todos os alunos.

Ainda em relação ao papel do professor de educação especial nas salas do ensino regular, alguns professores afirmaram não concordar que a inclusão de alunos nas turmas do ensino regular desenvolve mais competências específicas através da intervenção do professor de educação especial. No entanto, a maior parte dos docentes tem uma opinião contrária e afirma que concorda. Uma vez mais vamos ao encontro da perspectiva de Correia (2003), que defende que os professores do ensino regular e os professores de educação especial, quando trabalham em colaboração, apresentam maiores níveis de eficiência e competência dos que os colegas que ensinam em classes tradicionais.

O Ministério da Educação refere a autodeterminação e o respeito pela autonomia pessoal como um dos princípios orientadores a ter em conta quando falamos em educação inclusiva (ME, 2019). Concluímos, assim, que a inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular possibilita ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia. Os docentes inquiridos parecem concordar com esta linha orientadora do Ministério da Educação ao afirmarem que concordam, ou concordam totalmente, com o facto da inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia.

O combate à exclusão social é também um dos objetivos de uma escola inclusiva. Partindo do princípio de que a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa, supõe-se que o objetivo da inclusão educacional seja combater a exclusão social. Neste sentido, todos os fatores de exclusão social devem ser eliminados e a escola deve criar condições que permitam o sucesso de cada aluno, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017).

Na sua globalidade, os docentes inquiridos concordam, ou concordam totalmente, que a inclusão de alunos com NSE no ensino regular permite combater a discriminação. Os dados desta questão são muito importantes, uma vez que a opinião dos inquiridos é unânime e positiva face à importância da inclusão no combate à discriminação dos alunos pelo facto de serem diferentes.

Por fim, os docentes inquiridos revelaram que a inclusão de alunos com NSE no ensino regular só é eficaz em turmas reduzidas. A propósito, Morgado (2009)

aponta que, muitas vezes, os critérios inadequados da organização das turmas são um dos entraves à inclusão. Na resposta à questão aberta os docentes também apontaram o número elevado de alunos por turma como umas das principais dificuldades sentidas em promover a inclusão no contexto da pandemia Covid19. Alguns inquiridos foram, ainda, mais longe e afirmaram que só acreditarão na escola inclusiva quando as turmas forem reduzidas.

Globalmente, podemos deduzir que a maioria dos inquiridos está familiarizado com o conceito de inclusão e que concorda com a inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular, ainda que admitam alguns obstáculos como, por exemplo, o caso das turmas grandes, dado que, maioritariamente, os inquiridos admitem que a inclusão só é eficaz em turmas reduzidas.

3. Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula

Para dar resposta a toda a diversidade cultural e educacional presente na maioria das escolas de hoje é necessário que os professores desenvolvam o seu trabalho de forma diferenciada, tendo sempre como principal objetivo o progresso dos alunos no contexto de sala de aula do ensino regular. Posto isto, verificámos que a maior parte dos inquiridos afirmou que seleciona algumas vezes o mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos com NSE e para os restantes.

Visto que um dos princípios da educação inclusiva passa pela flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um, verificámos que a opinião da maioria dos inquiridos face à seleção do mesmo tipo estratégias de ensino-aprendizagem contraria aquilo que se espera que seja uma prática inclusiva (ME, 2019). Se o professor utiliza as mesmas estratégias de ensino, ainda que seja só algumas vezes, tanto para alunos com ou sem NSE é certo que não está a ter em conta nem as dificuldades, nem os interesses de cada um deles.

Os professores inquiridos parecem estar em concordância relativamente à escolha das mesmas estratégias de ensino para alunos com NSE e para os restantes ao afirmarem que, também, escolhem, algumas vezes, os mesmos materiais de ensino-aprendizagem tanto para uns alunos como para os outros. Numa altura em que se fala tanto em flexibilidade curricular, torna-se importante questionar estes dados,

uma vez que a diferenciação pedagógica se assume como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NSE, pois após detetados os aspetos problemáticos do seu desempenho escolar, “esta poderá ser uma aliada de peso na definição de estratégias de intervenção pedagógica eficazes” (Kakinda, 2017, p.61).

Torna-se, pois, fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas numa sala de aula supostamente inclusiva. É impossível alcançar o sucesso e o desenvolvimento dos alunos com ou sem NSE, selecionando as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem e os mesmos materiais, tanto para alunos com NSE como para os restantes. Assim, para que a prática pedagógica tenha efeitos benéficos no aluno, é essencial que o professor atue em consciência e com sentido crítico; para isso, numa mesma aula, os objetivos a alcançar, os conteúdos a lecionar e a avaliação a realizar devem ser diferentes e adequados às características de cada um, tendo sempre como ponto de partida as potencialidades e dificuldades apresentadas (Poças, 2009).

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que os professores inquiridos parecem estar em consonância ao afirmarem que elogiam/encorajam, escrevem notas positivas nos trabalhos dos alunos com NSE e variam e adequam o tom de voz muitas vezes. A propósito, Tomlinson (2000) sublinha a importância desta atitude e forma de ação didática ao considerar que os alunos aprendem melhor quando são apoiados e, por isso, o elogio, as notas positivas e o tom de voz adequados, certamente que surtirão um efeito positivo nos alunos que as recebem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm atualmente um grande impacto na sociedade e a escola não pode deixar de as encarar como uma mais-valia, por exemplo, no progresso e desenvolvimento de alunos com ou sem NSE. A acessibilidade às TIC pode ser um modo facilitador para a promoção da igualdade e equidade de participação em atividades educativas para diversos alunos (Novo, 2016).

A maior parte dos professores afirmou, e bem, que utilizam muitas vezes, ou algumas vezes as TIC como estratégia para motivar novas aprendizagens na sala de aula. Dizemos “e bem”, porque de acordo com Flores, Escola e Ponte (2009), as boas práticas com recurso às TIC contribuem para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, organização, criatividade e eficiência.

Como já temos vindo a salientar, a educação inclusiva refere-se não só aos alunos com NSE, mas também a um sistema de educação que deve incluir e servir

todas as crianças e jovens com o compromisso de não deixar ninguém colocado de lado nem esquecido (Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Neste sentido, todos os fatores de exclusão devem ser eliminados e a escola deve criar condições que permitam o sucesso de cada aluno, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Os dados obtidos atestam que a maior parte dos professores inquiridos proporciona, muitas vezes, diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação e diferença. Segundo Tomlinson (2000), os alunos têm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem que fazem parte e onde se sentem respeitados, ou seja, o sentido de pertença do aluno à escola é um fator fundamental para o sucesso da inclusão.

Por fim, mais de metade dos docentes admitiu que dá muitas vezes instruções individualmente, se necessário uma segunda vez, e confirmou que promove, também, muitas vezes estratégias de consolidação dos conteúdos. Este dado é relevante, na medida em que revela uma preocupação em apoiar os alunos quando estes precisam de algum suporte pedagógico.

Todavia, no geral, podemos concluir que os docentes inquiridos não parecem estar a adotar uma prática pedagógica totalmente inclusiva no que diz respeito à seleção do mesmo tipo de estratégias e materiais utilizados para alunos com NSE e restantes, ou seja, o conceito de flexibilização ainda não parece estar totalmente enraizado na maior parte dos docentes inquiridos, uma vez que a maioria afirmou selecionar, algumas vezes, os mesmo materiais e estratégias, quando, de acordo com a filosofia da educação inclusiva, a maior parte das respostas deviam estar situadas em “sempre ou quase sempre”. Dada a heterogeneidade que temos dentro da sala de aula é necessário ajustar o currículo, as estratégias, os métodos e, também, a nossa postura, enquanto professores (Gabriel, 2021).

Contudo, em termos globais, os docentes inquiridos afirmam que promovem, variam e adequam as estratégias pedagógicas que utilizam como forma de promover a aprendizagem na sala de aula, bem como dão instruções individualmente e utilizam estratégias de consolidação dos conteúdos. Para além disto, os docentes mostraram, ainda, que promoverem diálogos relacionados com a exclusão, o que mostra que estamos perante um grupo de professores inquiridos que respeita e aceita a diferença.

4. Reflexão sobre a própria prática pedagógica

Os professores devem ter em conta que durante a sua vida profissional devem adaptar-se às constantes mudanças da sociedade, questionando e refletindo sobre as suas práticas, atualizando os seus conhecimentos com vista a melhorar a sua ação e a proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Assim, a reflexão torna-se extremamente importante para melhorar as práticas pedagógicas e adequá-las às características e necessidades dos alunos, mas, para que tal aconteça, o professor deve conhecer bem a ação, refletir sobre ela no momento e após a mesma.

De acordo com os dados obtidos, em relação às perceções dos professores relativamente à reflexão sobre a sua própria prática podemos aferir que, na sua maioria, os docentes inquiridos ao planificarem as suas aulas têm sempre ou quase sempre em consideração os processos de aprendizagem dos alunos, o que comprova que estamos perante um grupo de professores reflexivos, ou seja um grupo que reflete sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém e sobre o saber científico que necessita para servir os seus alunos. Só é um professor que reflete sobre estes, e outros aspetos, consegue ter a capacidade melhorar e adequar a sua prática às necessidades, interesses e dificuldades dos alunos. O professor reflexivo vem ao encontro do objetivo principal da educação, que passa por “criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as gerações fizeram – pessoas criativas, inventivas e descobridoras” (Leite & Pelúcio, 2010, p.4).

No que se refere à participação dos alunos nas suas aulas, a maior parte dos inquiridos confirmou que as suas aulas estimulam, muitas vezes, a participação dos alunos com NSE. É exatamente isto que se espera que aconteça na educação inclusiva, que o professor relacione as necessidades do grupo, mas sem perder a sensibilidade e a criatividade a fim de motivar a participação e o interesse dos alunos nas suas aulas (Junior, 2010).

Como já temos vindo a observar, a escola deve criar condições que permitam o sucesso de cada aluno, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade, com objetivo de eliminar todos os fatores de exclusão (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Para que tal aconteça é fundamental que os professores adotem uma pedagogia centrada no aluno e desenvolvam uma variedade de intervenções direcionadas para o contexto específico de cada criança, a fim de garantir que a educação seja um sistema inclusivo (Freitas, 2019; Saragoça & Candeias, 2019; UNGEI, 2017). No que concerne às atividades de aprendizagem proporcionadas aos alunos, a fim de promoverem a

compreensão e a diferença, a maior parte dos inquiridos afirmou que proporciona, muitas vezes, atividades de aprendizagem com este propósito, o que vai ao encontro da opinião dos autores supracitados. Em suma, a maior parte dos professores inquiridos considera que cria condições e estratégias de inclusão.

No que respeita aos alunos com NSE serem encorajados a envolverem-se ativamente na própria aprendizagem, a grande maioria dos inquiridos afirmou que os encoraja, muitas vezes, no sentido de envolver os alunos e também afirmou que proporciona muitas vezes momentos de trabalho colaborativo nas suas aulas. Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos. Nesta linha de ideias, as práticas colaborativas tornam as relações de trabalho mais verdadeiras, espontâneas e direcionadas para o crescimento, implicando concordâncias, tomadas de decisão em conjunto e, finalmente, a aprendizagem de todos (Silva, 2013).

Na perspetiva inclusiva, o professor de apoio e o professor titular da turma trabalham em conjunto com vista a responder ajustadamente à turma de uma forma natural e no respeito pelas diferenças (igualdade na diferença), possibilitando, assim, que cada aluno se sinta pertencente à turma. É muito importante, por isso, o papel do professor de apoio educativo. Para Sanches (1995), o professor de educação especial surge como um dos principais recursos dos professores do ensino regular, funciona como um agente de formação que disponibiliza programas de intervenção desenhados para crianças e jovens com NSE, integrados no ensino regular. Em relação aos apoios necessários, maioritariamente, os professores afirmaram que os alunos com NSE beneficiam muitas vezes de apoio regular no âmbito das disciplinas em que revelam mais dificuldades, o que vai ao encontro de um dos princípios da escola inclusiva que passa pela equidade, ou seja, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (ME, 2019).

Os professores inquiridos confirmaram, ainda, que a escola proporciona muitas vezes os recursos necessários para apoiar a inclusão com NSE na turma. Contudo, uma percentagem significativa de inquiridos afirmou que as escolas só proporcionam os recursos necessários às vezes. Estes dados carecem de alguma atenção na medida em que algumas práticas inclusivas radicam da falta de recursos de qualidade

ao nível dos apoios aos alunos, o que compromete a eficácia da aprendizagem dos alunos (Morgado, 2009). Ainda em relação aos recursos, mais de metade dos inquiridos afirmou que os recursos existentes na comunidade são muitas vezes identificados e aproveitados no sentido de promover a inclusão de alunos com NSE.

5. Opinião face ao processo da escola inclusiva

A educação inclusiva é um direito inalienável de todos os seres humanos que tem de ser trabalhado, desenvolvido e praticado desde tenra idade. Por isso, não há lugar a políticas “especiais”, “especialmente” dirigidas às pessoas com deficiência. A todos os cidadãos são assegurados todos os direitos e deveres, indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena. Educa-se para a autodeterminação, encorajando-se a capacidade de decidir e de assumir a responsabilidade pelas consequências dos próprios atos (Paulo, 2016).

Quando questionados sobre a sua opinião face ao processo da escola inclusiva, os inquiridos, no geral, responderam que acreditavam neste processo porque “a escola é de todos e para todos”. A importância da igualdade de acesso à educação tem sido enfatizada repetidamente em convenções internacionais. O acesso a ela e os resultados de aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como o género, o local de nascimento, a etnia, a língua, os recursos materiais, ou deficiência. A educação deve, assim, ser acessível a todos (ME, 2019). Neste sentido podemos afirmar que este grupo de docentes parece estar familiarizado com o conceito de educação inclusiva, uma vez que quase todos afirmaram que acreditavam neste processo. No entanto, acreditar não chega! É preciso trabalhar em consonância com a filosofia da escola inclusiva para se conseguir alcançar o sucesso.

Apesar de acreditarem no processo da escola inclusiva, os docentes inquiridos, apontaram alguns obstáculos à educação inclusiva no exercício da sua prática educativa, entre eles, enumeraram, a falta de recursos humanos, a falta de condições de trabalho, a falta de apoio especializado e o número de alunos por turma ser elevado.

Mediante isto, torna-se interessante questionarmos e refletirmos um pouco sobre estas afirmações. Como sabemos, a organização inicial da escola não era inclusiva, pelo que, atualmente, ainda continuam a existir práticas educacionais

tradicionais, onde a política da “porta fechada” ainda se vê e onde os professores não se sentem implicados ou envolvidos no processo de inclusão. Contudo, muitas vezes o currículo é usado como uma das justificações para se manter a escola tal e qual como está (Rodrigues, 2003).

Para Nunes (2002), um dos obstáculos que se coloca à inclusão, diz respeito à arquitetura dos edifícios escolares que, na sua maioria, não estão adaptados para receberem alunos com determinadas dificuldades. A organização das turmas e a falta de recurso materiais e humanos também são alguns dos entraves que se colocam à inclusão. De acordo Silva (2007), os conteúdos a lecionar e a organização das turmas são, também, aspetos que servem de desculpa para não praticar a inclusão. Os professores do ensino regular, na sua maioria, sentem-se desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com alunos com NSE.

A formação é outro aspeto que influencia a prática educativa, os professores continuam a sair das Escolas Superiores e Universidades sem as ferramentas necessárias para fazer face às exigências pedagógicas inclusivas (Correia, 1999). As lacunas na formação inicial e a falta de formação contínua, aliada a atitudes de frustração, conflito, acomodação são, portanto, obstáculos à inclusão. Certamente que estes docentes se identificam com esta afirmação. Note-se que, na sua maioria, os professores inquiridos não têm formação em educação especial e também não demonstraram interesse em frequentá-la.

Contudo, na perspectiva da educação inclusiva, parte-se do princípio de que a turma seja heterogénea e que haja diversidade dentro da sala de aula, onde cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e dificuldades distintas, cada aluno tem um ponto de partida diferente, pelo que realizam percursos diferentes e alcançam objetivos distintos, sendo necessário adequar o currículo a cada situação específica, para isso é necessário flexibilizar, acreditar no processo da escola inclusiva e, entre outros aspetos, ter em conta que a formação contínua é fundamental para desenvolver uma ação pedagógica de excelência.

As atitudes dos professores são um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva. Assim as atitudes positivas em relação às práticas educacionais inclusivas afetam a educação de uma forma positiva e, pelo contrário, as atitudes e práticas negativas afetam de forma negativa a inclusão dos alunos com NSE (Martinez, 2003; Orakei et al., 2016).

6. Principais dificuldades para promover inclusão de alunos com NSE no ensino regular, no contexto da Pandemia Covid19

Em períodos de confinamento, as crianças e os jovens depararam-se com constrangimentos que incluíram a impossibilidade de se deslocarem aos seus estabelecimentos de ensino, onde habitualmente interagiam com os seus pares e docentes. Assim, passaram a ter dificuldades em prosseguir “quer as aprendizagens escolares, quer a socialização interpares, ambas fundamentais nos percursos sociais de crescimento”, como sublinha Costa (2020, p. 8).

Tendo em conta o contexto pandémico Covid 19, os inquiridos enumeraram algumas dificuldades que sentem para promover a inclusão de alunos com NSE no ensino regular. A maior parte dos docentes apontou como uma das dificuldades sentidas, a falta de conhecimentos por parte dos encarregados de educação no uso das plataformas digitais e também a falta destas ferramentas tecnológicas em casa. As dificuldades associadas à insuficiência de equipamento informático e internet adequados foram observadas em muitas escolas, também pelo facto de “os equipamentos de alunos e famílias serem partilhados por vários membros do agregado familiar, como foi o caso dos pais em teletrabalho e filhos a frequentar vários níveis de escolaridade, bem como da falta de condições em casa para acompanhar o ensino à distância (CNE, 2019).

Outra dificuldade enumerada pelos professores inquiridos foi a falta de autonomia dos alunos com NSE na participação nas aulas online. Os docentes inquiridos revelaram dificuldade em transmitir os conteúdos para estes alunos, o que se veio a refletir no “desinteresse e desmotivação por parte dos alunos e pais” (autor, data, p. XX). Como já vimos, o facto de haver famílias em teletrabalho, haver mais irmãos com aulas online, a escassez de recursos digitais e falta de internet foram algumas das dificuldades sentidas em muitas casas. Não obstante, o facto destes alunos terem NSE dificulta ainda mais o processo, uma vez que necessitam, na maior parte dos casos, de um apoio mais especializado e individualizado, o que no ensino à distância não era possível.

Por fim, e na sua maioria, os docentes inquiridos apontaram o número elevado de alunos na turma como um dos fatores que contribuíram para a dificuldade em gerir o contexto da pandemia Covid 19. Este aspeto vai ao encontro da perspetiva de Nunes (2002) que aponta a organização das turmas como um dos entraves que se

coloca à inclusão. Contudo, Silva (2007) refere que a organização das turmas é apenas um dos aspetos que serve de desculpa para não se praticar a inclusão.

Conclusão

Com este trabalho de investigação procurámos compreender, em termos teóricos, o que é que os autores pensam sobre o que é a escola inclusiva, a forma como os professores veem ou deveriam ver a inclusão e a relação que existe entre a escola e a família de crianças com NSE.

Considerando que a educação inclusiva se refere não só aos alunos com NSE, mas também a um sistema de educação que deve incluir e servir todas as crianças e jovens com o compromisso de não deixar ninguém colocado de lado nem esquecido. (Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Todos os fatores de exclusão devem ser eliminados e a escola deve criar condições que permitam o sucesso de cada aluno, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todas as dimensões da vida em comunidade (Freitas, 2019; Pereira et al., 2018; UNGEI, 2017). Como tal, torna-se fundamental adotar uma pedagogia centrada no aluno e desenvolver uma variedade de intervenções direcionadas no contexto específico de cada criança e jovem a fim de garantir que a educação seja um sistema inclusivo (Freitas, 2019; Saragoça & Candeias, 2019; UNGEI, 2017).

Considerando ainda que, as atitudes dos professores são um dos principais fatores que afetam o sucesso da escola inclusiva (Oraki et al., 2016), procurámos, com este trabalho de investigação analisar, em termos empíricos, a perceção dos professores titulares de turma do 1.º CEB acerca da inclusão, a sua opinião sobre esta temática, sobre as estratégias pedagógicas que utilizam e as dificuldades que sentem ao incluir alunos com necessidades de saúde específicas nas suas turmas.

No início do projeto, foi realizada uma breve pesquisa da literatura sobre as temáticas em foco, a fim de compreender e explorar as maiores necessidades e lacunas existentes nesta área, de modo a conseguirmos realizar um estudo relevante nesta área. Posto isto, e escolhida a temática, procedeu-se à definição do problema, formularam-se os objetivos específicos e refletiu-se sobre a melhor forma de recolher e analisar os dados.

Assim, tendo como referência a revisão da literatura nesta área decidimos incluir, neste estudo, os professores titulares de turma do 1.º CEB pelo importante papel que desempenham no ambiente escolar, mais especificamente na inclusão de crianças com NSE no ensino regular.

Através dos dados recolhidos, conseguimos dar resposta aos objetivos

delineados inicialmente e a análise dos mesmos permitiu-nos chegar a algumas conclusões. No que concerne ao primeiro objetivo, *compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com NSE no ensino regular*, a maioria dos participantes referiu que a inclusão de alunos com NSE é benéfica para o aluno, contribui para a sua socialização, para a aprendizagem, facilita autonomia e permite combater a discriminação. No entanto, na opinião da maior parte dos inquiridos, incluir alunos com NSE no ensino regular obriga à diferenciação pedagógica, exige ao professor a conceção de materiais de apoio e é facilitada quando há o apoio do professor de educação especial. Contudo, os docentes afirmam que a inclusão só é realmente eficaz em turmas com um reduzido número de alunos.

No que respeita às percepções dos docentes em relação às *estratégias pedagógicas utilizadas para promover inclusão de crianças com NSE no ensino regular*, os resultados sugerem que os participantes selecionam, algumas vezes, o mesmo tipo de estratégias tanto para alunos com NSE como para os restantes, assim como, também, escolhem os mesmos materiais de ensino aprendizagem tanto para uns como para outros alunos.

Apesar do conceito de flexibilização não estar totalmente presente na prática pedagógica destes docentes inquiridos, os dados mostram que, a maior parte dos professores elogiam, escrevem notas positivas nos trabalhos, promovem diálogos de sensibilização para a aceitação da diferença e variam e adequam o tom de voz quando procedem a qualquer exposição, muitas vezes. Por fim, e também na sua maioria, os professores afirmaram que promovem estratégias de consolidação de conteúdos com frequência.

Referente à reflexão sobre a prática pedagógica, a maioria dos professores considera que tem sempre em consideração os processos de aprendizagem dos alunos com NSE e que as suas aulas estimulam a sua participação, alegaram ainda que promovem a compreensão da diferença e proporcionam momentos de trabalho colaborativo muitas vezes.

Na análise das percepções dos professores acerca dos *obstáculos e dificuldades sentidas no processo de inclusão de crianças com NSE no ensino básico*, a maioria dos professores apontou a falta de recursos, a falta de apoio psicopedagógico e o número elevado de alunos por turmas como as principais dificuldades sentidas para promover a inclusão de alunos com NSE no ensino regular antes e durante o contexto da pandemia Covid19.

No que concerne à formação dos docentes inquiridos, concluímos que a maior parte dos professores não tem formação em educação especial e também não revela interesse em frequentar formação nesta área. Concluímos ainda que são os docentes mais novos que apresentam maior grau acadêmico e também aqueles que apresentam mais formação em educação especial. Contudo, apesar dos baixos níveis de formação, a maior parte dos professores inquiridos revela sentir-se preparado para trabalhar com alunos com NSE no ensino regular.

A pesquisa científica realizada permite-nos concluir que os professores ainda enfrentam muitos obstáculos para conseguir chegar verdadeiramente ao paradigma da inclusão, ainda que não seja na sua maioria, a falta de formação, a falta de recursos disponíveis, quer a nível material, quer a nível humano, e o número elevado de alunos por turma são alguns dos obstáculos à inclusão de alunos com NSE no ensino regular que os inquiridos apontaram.

De uma forma geral, parece-nos que os professores fazem muitos esforços para reverter esta situação, na verdade alguns fazem e até conseguem, mas outros não! Uma vez que ainda não conseguiram aceitar o paradigma da escola inclusiva e enquanto isso não acontecer não há documento legal nenhum que mude a postura do docente. Assim, as atitudes dos professores, o tipo de formação, a idade, os recursos disponíveis e os critérios de organização das turmas são fatores que, certamente, influenciam a inclusão de alunos com NSE no ensino regular.

No que respeita a pistas para trabalhos futuros, seria interessante, analisar e conhecer também as perceções dos alunos com e sem NSE acerca da sua inclusão nas turmas do ensino regular. O conhecimento desta perspetiva complementar poderia contribuir para alcançar, com maior efetividade, o desiderato da escola inclusiva.

Bibliografia

- Aboim, S. (2020). Covid-19 e desigualdades de género: Uma perspetiva interseccional sobre os efeitos da pandemia. In R. M. do Carmo, I. Tavares & A. F. Cândido (Orgs), *Um olhar sobre a crise Covid19 em livro* (pp.130-147). Lisboa: CIES-ISCTE/ Observatório de desigualdades.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Obtido de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Formação de professores para a inclusão: Perfil de professores inclusivos*. Obtido de: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2021). *The impact of COVID19 on inclusive education at the european level*. Obtido de: <https://www.european-agency.org/resources/publications/impact-covid-19-literature-review>
- Alarcão, I. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Revista Saber Mais*, 5, 20-27.
- Alvarado, P. (1997). *Formação de docentes em serviço: Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Editora Universitária
- Andrade de Carvalho, O., & Peixoto, P. (2000). *Escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM
- Azevedo, M. (2010). Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: Trajetória e perspetivas. *Diálogo educação*, 12, 87-113.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, B. C. F. S. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular*:

- Perspectivas dos docentes. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com NEE no ensino básico: Perspetivas dos professores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISEC.
- Costa, A. M. B. (1981). Educação especial. In *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. (2020). Desigualdades sociais e pandemia. In R. M. do Carmo, I. Tavares & A. F. Cândido (Orgs), *Um olhar sociológico sobre a crise covid 19 em livro*. (pp. 4-16). Lisboa: CIESISCTE/Observatório das Desigualdades. Obtido de: <https://www.observatorio-dasdesigualdades.com/2020/11/29/umolharsociologicosobreacovid19emlivro/>
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão, I*, 34-56.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Col. Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais de 10 de junho de 1994.
- Declaração de Lisboa sobre a equidade educativa, de julho de 2015.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.
- Decreto-lei n.º 116/2019 de 13 de setembro.

- Dias, M. A. F. (1993). *As representações de sucesso da integração das crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado). Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Dias, M. (2006). *A inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado) Universidade do Algarve, Faro.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva. Organização das nações unidas para a educação e a ciência (UNESCO)*. Brasil: Anped.
- Fernandes, E.; Silva, H. & Amorin, M. (2020). *O papel do professor na educação inclusiva*. Obtido de: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1158/1/O%20PAPEL%20DO%20PROFESSOR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>
- Flores, P; Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. Atas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho
- Flores, I. (2021). *Educação*. in R. Paes Mamede & P. Adão e Silva (Coord.). *O Estado da Nação e as Políticas Públicas 2021: Governar em Estado de Emergência*. Lisboa: IPPS-ISCTE.
- Fortin, M. (1996). *A investigação científica: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista da Educação*, 1, 5 – 20.
- Freitas, S. (2019) *O contexto da educação inclusiva nas escolas: Perceção dos professores* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Fafe.
- Gabriel, F. (2021). *Inclusão na escola traz benefícios para a sociedade, apontam pesquisadores*. Obtido de: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/08/inclusao-na-escola-traz-beneficios-para-a-sociedade-apontam-pesquisad.html>
- Gatti, A. (2009). *Formação de professores: Condições e problemas atuais*. *Revista brasileira de formação de Professores*, 1, 90-102. Obtido de: <HTTPS://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/347/360>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Atlas Editora.
- Hehir, T., Silvana, & Pascucci, C. (2016). Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência. São Paulo: Alana.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Junior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. Obtido de <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>
- Kakinda, M. (2017). Diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leite, F., & Pelucio, G. (2021). O professor reflexivo e a sua mediação na prática pedagógica: Formando sujeitos críticos. Obtido de http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_40150/artigo_sobre_oprofessor-reflexivo-e-sua-mediacao-na-pratica-pedagogica-formando-sujeitos-criticos
- Matias, R. (2020). O impacto da crise COVID-19 nas desigualdades sociolinguísticas e étnico-raciais. In R. M. do Carmo, I. Tavares & A. F. Cândido (orgs). *Um olhar sociológico sobre a crise COVID19 em livro* (pp.27-55.) Lisboa: CIES-ISCTE/ Observatório das Desigualdades.
- Marcelo, C. (1999). Estrutura conceptual da formação de professores. *Formação de professores: Para uma Mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). Estatística Aplicada às Ciências Sociais. Lisboa: Climepsi Editores.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Londres: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf

- Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas atuais: Contributo para reflexão*. In *Atas do X congresso internacional Galego – Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117), Braga: Departamento de Psicologia Educativa da Universidade do Minho.I..
- Moreira, G., & Sampaio, M. (2000). *A parceria entre a escola, família e comunidade – Estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Novo, C. (2016). *TIC na educação e na intervenção precoce: Dinâmicas e partilhas*. Obtido de: file:///C:/Users/nuno_/Downloads/10838-Texto%20do%20Trabalho-32539-1-10-20170208.pdf
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo-motor* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- OCDE (2019). *Trends shaping education 2019*. Paris: OCDE Publishing. Obtido de: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- OCDE (2020). *Lessons for education from covid19: A Policy Marker's Handbook for more resilient systems*. Paris: OCDE Publishing.
- Oliveira, A. (2018). Conceitos de professores e desenvolvimento profissional e as suas diferentes expressões e conceções. *Revista Triângulo*, 11, 61-76.
- Orakci, B. (2012). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9, 106-122.
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9, 106-122.
- Paulo, F. (2016). Educação à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Educação Inclusiva*, 2, 20-22.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência* (Monografia de Licenciatura). Coimbra, Portugal.

Obtido de: <http://hdl.handle.net/10316/12006>

Public Law 94-142 de novembro de 1975.

Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Edições DGIDC

Samagaio, F. (2018). O manual escolar de língua portuguesa do 1º ciclo do ensino básico: Inquietações em torno da desigualdade de género na escola. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: O novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, M. O. E. (2007). A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. Obtido de <http://www.grupolusofuna.pt/pls/portal/docs/>

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista lusófona de educação*, 13, 135-153. Obtido de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09>

Silva Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na escola: Um desafio* (Dissertação de mestrado), ISCE, Lisboa.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

United Nations Girls' Education Initiative. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. London: Leonard Cheshiren Disability.

Vieira, C. M. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

Vieira, M., & Silva, C. (2020). A educação no contexto da pandemia Covid19: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista brasileira de informática na educação*, 1013-1031. Obtido de: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação:
Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco.
UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO.

Anexos

Anexo 1



Questionário aos Professores titulares de turma do 1.º CEB

Curso do Mestrado em Educação Especial
Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação
2019/2020



Questionário aos Professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

Caro (a) colega

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, no Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assim, solicitamos-lhe algumas apreciações pessoais/profissionais sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula para a inclusão de crianças com Necessidades de Saúde Específicas (NSE).

As suas opiniões são fundamentais para a realização bem-sucedida deste projeto. As respostas que tiver a delicadeza de nos ceder são anónimas e **absolutamente confidenciais**. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o **fim indicado**.

Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência

INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:

Vai encontrar questões que, na globalidade, são, em geral, de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, às várias afirmações que lhe são colocadas, **E MARCAR UM X NO QUADRADO () QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**

NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O (A) IDENTIFIQUE.

PARTE I – DADOS DE CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. **Idade:** ____ (anos)

2. **Sexo:**

Feminino Masculino

3. **Situação profissional:**

Contratado (a) Quadro de zona pedagógica

Quadro desta escola/agrupamento Quadro de outra escola/agrupamento

Outra Diga qual: _____

4. **Habilitações académicas:**

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Doutoramento Outra Diga qual: _____

5. **Indique o tempo de serviço docente** ____ (anos)

6. **Indique o número de alunos da turma** _____

7. **Indique o número de alunos com NSE que existem na turma** _____

PARTE I – FORMAÇÃO

1. Possui formação em educação especial? Sim ____ Não ____

1.1. Se respondeu sim, diga em que situação:

Durante o percurso académico Durante o percurso profissional

Em ambos Outra Especifique _____

2. Em que medida estaria interessado em frequentar formação no âmbito da inclusão?

Nada interessado Pouco interessado Interessado

Muito interessado Totalmente interessado

3. Considera estar preparado (a) para trabalhar com alunos com NSE na sala de aula?

Nada preparado Pouco preparado Preparado Muito preparado

Totalmente preparado

PARTE II - PERCEÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

1. Como é que vê a inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular? (assinale com um X a quadrícula que considera mais correta: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- não concordo, nem discordo; 4- concordo; 5- concordo totalmente).

| A inclusão de alunos com NSE nas turmas do ensino regular: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. É benéfica para o aluno. | | | | | |
| 2. Contribui para a socialização do aluno. | | | | | |
| 3. Não obriga à diferenciação pedagógica. | | | | | |
| 4. É facilitada pelo apoio do professor de educação especial. | | | | | |
| 5. Exige ao professor a utilização de estratégias diferenciadas. | | | | | |
| 6. Contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno. | | | | | |
| 7. Exige ao professor a conceção de materiais de apoio. | | | | | |
| 8. Possibilita ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia. | | | | | |
| 9. Permite combater a discriminação. | | | | | |
| 10. Contribui para a inibição dos alunos com NSE. | | | | | |
| 11. Desenvolve mais competências específicas através da intervenção de um professor de educação especial. | | | | | |
| 12. Só é realmente eficaz com turmas reduzidas. | | | | | |

PARTE III – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

1. Que estratégias pedagógicas utiliza junto dos alunos com NSE na sala de aula do ensino regular? Utilize a seguinte escala de concordância: (1-nunca ou raramente; 2- algumas vezes; 3- muitas vezes; 4- sempre ou quase sempre)

| Estratégias pedagógicas que utiliza na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Seleciono o mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos com NSE e para os restantes. | | | | |
| 2. Sento os alunos com NSE à frente. | | | | |
| 3. Escolho os mesmos materiais de ensino-aprendizagem para os alunos com NSE e para os restantes. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 4. Elogio/encorajo com frequência os alunos com NSE. | | | | |
| 5. Escrevo notas positivas nos trabalhos dos alunos com NSE. | | | | |
| 6. Utilizo com frequência as TIC para motivar novas aprendizagens. | | | | |
| 7. Proporciono diálogos na sala de aula sensibilizando para a aceitação da diferença. | | | | |
| 8. Vario e adequo o tom de voz quando procedo a qualquer exposição. | | | | |
| 9. Dou instruções, se necessário uma segunda vez ao aluno, individualmente. | | | | |
| 10. Promovo estratégias de consolidação de conteúdos. | | | | |

2. Tendo em conta a sua prática pedagógica implementada junto dos alunos NSE, leia atentamente cada um dos itens e responda, utilizando a seguinte escala de concordância: (1- nunca; 2- raramente; 3 – muitas vezes; 4- sempre ou quase sempre).

| Reflexão sobre a própria prática pedagógica | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Ao planificar as aulas, tenho em consideração os processos de aprendizagem dos alunos com NSE. | | | | |
| 2. As minhas aulas estimulam a participação de alunos com NSE. | | | | |
| 3. As atividades de aprendizagem que proporciono aos alunos promovem a compreensão da diferença. | | | | |
| 4. Os alunos com NSE são encorajados a envolverem-se ativamente na própria aprendizagem nas minhas aulas. | | | | |
| 5. Nas minhas aulas, proporciono momentos de trabalho colaborativo. | | | | |
| 6. Os alunos com NSE da turma, beneficiam de apoio regular no âmbito das disciplinas que revelam mais dificuldades. | | | | |
| 7. Considero que a escola proporciona os recursos necessários para apoiar a inclusão dos alunos com NSE na turma. | | | | |
| 8. Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados no sentido de promover a inclusão de alunos com NSE. | | | | |

3. Acredita no processo da escola inclusiva? Justifique.

4. Quais são as principais dificuldades que encontra para promover a inclusão de alunos com NSE no ensino regular, no contexto da pandemia Covid19? (Refira pelo menos três dificuldades)

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0764100001, com a designação *Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com necessidades de saúde específicas: perspectivas dos professores*, registado em 26-04-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Alexandra Cristina Almeida Lopes
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados, em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos do exposto sobre proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu) possa apoiar todo o processo.
- c) Para efeitos de cumprimento do princípio de minimização de dados e considerando os objetivos e finalidades do estudo apresentado, sugere-se a melhor revisão global do inquérito, ie: opção entre recolher o dado idade ou data de nascimento, ponderar retirar o dado turma e nome do Agrupamento/Escola.

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

Anexo 3

Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas

Exmo. Sr.^a Diretora
do Agrupamento de Escolas de Sátão

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de mestrado.

Sou a Alexandra Cristina Almeida Lopes, aluna do Curso de Mestrado de Educação Especial – Especialização do Desenvolvimento Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o respetivo trabalho de investigação. A análise bibliográfica consultada, relativa à investigação, revela que uma intervenção educativa adequada possibilita a inclusão e o progresso educativo de crianças com Necessidades de Saúde Específicas.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo compreender em que termos as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores potenciam a inclusão de crianças com NSE e, em que medida, diferem em função das variáveis relativas à formação, tempo de serviço e recursos disponíveis

Neste sentido, venho, por este meio solicitar a autorização de V.^a Ex.^a para permitir a colaboração dos professores titulares de turma das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas de Sátão, com o fim de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação. A recolha de dados será efetuada através de inquéritos por questionário.

Mais informo que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de caráter confidencial, anónimo e voluntário destinando-se, apenas, para os fins indicados.

Em conformidade, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização da referida recolha da informação, a partir desta data.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário.

Agradeço desde já a atenção dispensada por V.^a Ex.^a, apresento os meus melhores cumprimentos

Viseu, 7 de janeiro de 2021

