

DM
GIÃO.1
S

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

PRÁTICAS INCLUSIVAS: IMPORTÂNCIA E GRAU DE DIFICULDADE ATRIBUÍDO PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO PRINCIPAIS OBSTÁCULOS

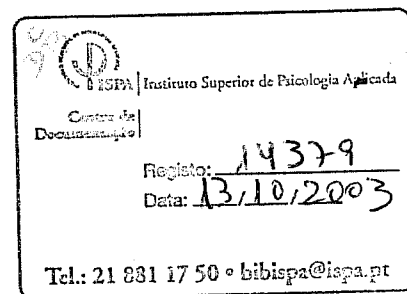
Realizada por : Ana Rita Mendes Beja Gião

Nº 1024

Orientadores: Professora Doutora Glória Ramalho

Dr. José Morgado

Lisboa 2000



RESUMO.

Foi objectivo deste trabalho perceber como se posicionam os Professores de Educação Regular e de Apoio, face a um conjunto de práticas educativas reconhecidas como eficazes para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular, perceber nomeadamente:

- Qual o grau de Importância e de Dificuldade que atribuem a essas práticas.
- Que práticas são consideradas Importantes e simultaneamente Díficeis.
- Que obstáculos identificam em relação à implementação na sala de aula das práticas que consideraram como mais díficeis.

Utilizámos como instrumento de recolha de dados o Questionário, para dar respostas às primeiras questões, e recorreremos também à entrevista no sentido de encontrar resposta para a última das questões.

A nossa amostra geral (sujeitos que responderam ao questionário) foi constituída por 60 sujeitos, dos quais 30 desempenhavam funções no Ensino Regular e 30 em Apoio Educativo. Desta amostra foi extraída uma pequena amostra (10 professores do Ensino Regular e 10 professores de Apoio Educativo) para a realização das entrevistas.

As principais conclusões a que chegámos foram as seguintes:

Apesar dos professores da nossa amostra terem atribuído, de uma forma geral, importância às práticas educativas que lhes foram apresentadas, dão um ênfase maior aos aspectos relacionais e de clima social, em detrimento dos aspectos considerados "chave" da Inclusão, como sejam, a gestão do currículo, avaliação/regulação e métodos e estratégias.

Os Professores de Apoio Educativo apresentam um perfil de resultados diferentes dos Professores de Educação Regular, uma vez que atribuem não só importância aos aspectos relacionais, como também dão ênfase aos aspectos considerados "chave" da Inclusão.

No que diz respeito ao grau de dificuldade atribuída constatámos que estes últimos aspectos são considerados os mais díficeis, e os aspectos relacionais e de clima social os mais fáceis de pôr em prática, resultado que é manifesto nos dois grupos de docentes.

Para além deste aspecto verificou-se que em termos das práticas mais Importantes e Díficeis, os professores de Educação Regular dão ênfase a aspectos ligados ao Paradigma da "Integração", enquanto que os Professores de Apoio põem a tónica em aspectos que visam a "Inclusão".

Em termos de obstáculos identificados constata-se, que os professores da nossa amostra, apesar de apresentarem alguns pontos comuns nas suas respostas, demonstram também diferenças de ponto de vista, como sejam: os professores do ensino Regular põem o ênfase da dificuldade na Gestão da Diferença, para além de factores de ordem externa, como as problemáticas dos alunos, enquanto os professores de apoio situam o problema em questões da prática educativa, nomeadamente nas metodologias e práticas de avaliação, para além de darem ênfase também à Formação de Professores.

À minha mãe

O grande "suporte" que permitiu a realização
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar os meus agradecimentos a todos os meus colegas do 1º ciclo (Professores de Apoio Educativo e de Educação Regular), que se disponibilizaram para participar neste trabalho e graças a eles consegui o "cópus" que me serviu de base a esta pesquisa.

Em todo este processo deixo um agradecimento muito especial à Gabriela, à São Pereira, à Felícia, à Leonor, e à Isabel Stevens, através das quais consegui chegar aos professores e às Escolas que me ficavam mais distantes.

Ao Zé Manel deixo o meu agradecimento pelas muitas horas que passou no computador à procura de soluções para os meus "problemas informáticos", para não falar de tantas outras coisas que teria que lhe agradecer. Sem ele seguramente não teria chegado ao fim.

Ao meu filho, por tudo o que não fui capaz de lhe dar durante estes anos.

Finalmente, e mais uma vez os últimos podem ser os primeiros, o meu muito obrigada à Drª Glória Ramalho e ao Drº José Morgado pela ajuda e orientação que me deram desde a primeira hora:

À Drª Glória agradeço mais particularmente, as muitas horas que me concedeu do seu "tempo", tão precioso. Ensinou-me, além de muitas outras coisas, o que é "estar disponível".

Ao Drº José Morgado porque me permitiu "aprender" e encontrar a coerência num tema que me é muito grato.

Índice	PG
I - INTRODUÇÃO	1
II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2 - A Evolução da Educação Especial: Da Exclusão à Integração	4
2.1 - Pré - História da Educação Especial	5
2.2 - A Era das Instituições	6
2.3 - A Época Actual: O Movimento da Integração	10
2.3.1 - Os Caminhos da Integração	14
3 - A Educação Inclusiva: Qualidade da Escola	19
3.1 - Os Movimentos de Eficácia e de Melhoria da Escola	21
4 - A Educação Inclusiva: Desenvolvimento e Práticas	23
4.1 - Mudanças ao Nível Organizacional/ Cultura da Escola	24
4.2 - Os Professores: Um Papel em Mudança	27
4.2.1 - Os Professores de Educação Regular	27
4.2.2 - Os Professores de Apoio Educativo	29
4.2.3 - A Formação dos Professores: Novos Desafios	31
4.3 - O Currículo	33
5 - As Práticas Educativas: Diferenciação Pedagógica	38
5.1 - A Gestão do Currículo	39
5.2 - Métodos e Estratégias	42
5.3 - A Organização Social dos Alunos: Aprendizagem Cooperada	47
5.4 - Relações/Clima Social	49
5.5 - Recursos/Materiais	52
5.6 - Avaliação/Regulação	53
III - PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	56
IV - METODOLOGIA	60
4.1 - A Amostra	60
4.1.1 - Os Sujeitos	60
4.1.2 - Selecção da Amostra	60

4.1.3 - Caracterização da Amostra	62
4.1.3.1 - Caracterização da Amostra/Questionário	62
4.1.3.1.1 - Total da Amostra	62
4.1.3.1.2 - Professores do Ensino Regular/Professores de Apoio	65
4.1.3.2 - Caracterização da Amostra/Entrevistas	68
4.1.3.2.1 - Total da Amostra	68
4.1.3.2.2 - Professores do Ensino Regular/Professores de Apoio	70
4.2 - O Instrumento de Recolha de Dados	73
4.2.1 - Questionário	73
4.2.2 - Entrevista	75
4.3 - O Procedimento	78
4.3.1 - O Questionário	78
4.3.1.1 - Tratamento de dados	78
4.3.1.2 - Análise dos dados	79
4.3.2 - A Entrevista	81
4.3.2.1 - Tratamento de dados	82
4.3.2.2 - Operacionalização de Categorias	83
V - RESULTADOS	100
5.1 - Apresentação de Resultados do Questionário: Análise e Discussão	100
5.2 - Apresentação de Resultados das Entrevistas: Análise e Discussão	188
VI - SÍNTESE CONCLUSIVA	222
VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
ANEXOS	
Anexo I - Questionário	237
Anexo II -	238

I-INTRODUÇÃO

As concepções e práticas em Educação Especial sofreram nos últimos anos uma importante deslocação do seu enfoque.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada em Junho de 94 por representantes de 92 Governos e 25 Organizações Internacionais, constitui-se como um marco de referência no sentido do reforço de uma Educação Inclusiva, em detrimento de práticas de Integração.

Como nos diz Ainscow (97 a) desta orientação decorre uma mudança fundamental no que diz respeito à forma como são encaradas as dificuldades educativas.

Às práticas de Integração é subjacente a introdução de medidas adicionais de apoio para responder aos alunos especiais, sem que contudo o Sistema Educativo se altere; pelo contrário a Educação Inclusiva pressupõe a reestruturação da Escola de forma que possa responder às necessidades de todas as crianças. Continuando com o pensamento do autor esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todos os alunos.

Sobre a mesma temática fala-nos Costa (96), reconhecendo a pertinência de uma orientação Inclusiva para as escolas, na certeza de que, diz a autora " *à preocupação com as necessidades de alguns alunos, contrapõe-se as necessidades dos professores e das escolas, para atenderem melhor todos os alunos*".(pg. 153)

Os dois autores referidos, reconhecem contudo que um longo caminho há a percorrer entre as orientações emanadas de Salamanca e as práticas educativas reais da maior parte dos países, sublinhando Costa que no que toca a Portugal nem sequer a Integração, que também define como a " **perspectiva centrada no aluno**", ainda foi completamente conseguida em grande parte das nossas escolas , daí que se preveja que a "**perspectiva centrada no currículo**", que está subjacente à orientação inclusiva, esteja ainda um pouco distante.

E como diz Fullan (91) referido por Porter(98) " *implementar a Educação Inclusiva não é adoptar uma nova linguagem, está em causa uma mudança muito mais profunda acerca do objectivo da educação e do ensino*".(p 231)

Não basta, diz Costa (96) que os professores adoptem este conceito e se disponham a prosseguir este objectivo. É indispensável que disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.

A este nível dispõe-se hoje de um conjunto de conhecimentos, oriundos dos mais variados modelos teóricos e investigações feitas que nos permitem saber, como diz Ainscow (91 c) o que deve ser feito para que a escola se torne mais eficaz.

O que deve ser feito, segundo a mesma fonte é avançar no sentido da melhoria/qualidade da escola, processo que passará não só por ajudar os professores a organizar as suas salas de aula de modo a assegurarem a aprendizagem de todos os alunos, como também pela reestruturação das Escolas.

Para Niza (96) as escolas se quiserem corresponder a este desafio terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação.

Por outro lado diz-nos Perrenoud (92), nada será conseguido no sentido da diferenciação pedagógica, sem que um trabalho se faça junto dos professores, sem que sejam trabalhadas as suas resistências, percebidos os seus obstáculos e medos, no fundo.

É neste quadro que o nosso trabalho se posiciona: pretendemos saber de que forma os professores do 1º ciclo "convivem" neste momento com as questões da Escola Inclusiva; que valorização atribuem às práticas educativas, consideradas eficazes, qual a dificuldade que percebem face á sua implementação na sala de aula, e que obstáculos conseguem identificar.

Postulamos grande interesse neste trabalho, por um lado porque esta problemática é central no nosso contexto profissional, e levantar um pouco o véu sobre este assunto pode trazer-nos contributos válidos para a formação dos professores com quem trabalhamos; por

outro lado pelos esclarecimentos que nos pode dar em relação ao que se passa no limiar entre o que seria desejável que fosse feito nas Escolas (contributos teóricos actuais), e o que são as práticas dos professores a este nível.

O trabalho será desenvolvido da seguinte forma:

O Enquadramento Teórico constará na II parte do trabalho.

Na III parte apresentaremos a problemática e questões de investigação, e na IV a Metodologia.

Da V parte constarão a Apresentação dos resultados, Análise e Discussão dos mesmos, e na VI parte as conclusões finais do Estudo.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2- A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL; DA EXCLUSÃO À INTEGRAÇÃO

Ao longo da história da humanidade sempre existiram pessoas diferentes devido a deficiências físicas, mentais e outras. Se hoje para essas pessoas se reivindica o lugar a que têm direito na sociedade em geral, e na Escola em particular, nem sempre assim aconteceu: a história da "diferença" é pelo contrário, uma história marcada pela superstição, rejeição, exclusão e segregação.

Garcia Garcia (1988), citado por Lopes (97) diz-nos que a forma como a sociedade encara as pessoas com deficiência tem variado ao longo da história, numa dependência directa das características económicas, sociais e culturais da época.

A este propósito, Mialaret refere que numa civilização rural, em que a dimensão da célula familiar é a própria unidade de produção, os diminuídos que não eram considerados perigosos, podiam encontrar o seu espaço tal como qualquer outro elemento da família, o que deixou de fazer sentido numa sociedade industrializada.

Os avanços científicos verificados no campo das concepções filosóficas, da medicina, das tecnologias, da Psicologia da Educação e noutras disciplinas estão intrinsecamente ligados ao avanço da Educação Especial, não podendo esta última ser entendida sem ser á luz dos avanços e recuos das primeiras. No fundo, como diz Fonseca (87), "*a problemática da deficiência reflecte a maturidade humana e cultural de uma comunidade*". (p 9)

Para perceber as opções feitas hoje em termos de Educação da pessoa com deficiência talvez valha a pena recuar no tempo e fazer um breve resenha histórica do que foi este processo, ou seja conhecer a história da Educação Especial.

É nosso objectivo acompanhar este percurso detendo-nos nos marcos de referência mais significativos, com a certeza de que este processo, marcado pela segregação e exclusão extrema, para aceder a formas inclusivas de Educação, como é desejável nos nossos dias, não foi com certeza um processo fácil nem linear.

Para acompanhar este percurso histórico, e para melhor estruturar a informação, apoiar-nos-emos na classificação utilizada por Jiménez (97), sem deixarmos contudo de fazer referência a outros autores que se debruçaram sobre a mesma temática.

Jiménez (97) identifica neste percurso **três etapas**:

- 1ª- Que denomina de pré-história da Educação Especial - finais do séc. XVIII.
- 2ª- A era das Instituições
- 3ª- A época actual.

Lowenfeld (97) citado por Lopes (97), utiliza outra nomenclatura e aponta **quatro fases** na história da Educação Especial: **separação, protecção, emancipação e integração**.

2.1- PRÉ-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades na criança. Como refere Jiménez (97) este contexto histórico foi marcado **pela ignorância e pela rejeição em relação às pessoas com deficiência**.

A Igreja, que condenava o infanticídio, incentivava contudo a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. Considerava-as possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo.

Deste processo também nos fala Correia (97), dizendo-nos que, ao longo de toda a Idade Média os seres humanos diferentes foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções, devido exactamente à ligação atribuída ao diabo e a actos de feitiçaria.

Lopes (97), referindo-se ao mesmo assunto diz-nos que " durante toda a Idade Média foi aceite uma relação de causalidade da demonologia com a anormalidade" (p 28).

Lowenfeld, referido por Lopes (97) na 1ª etapa que identifica como **separação**, distingue duas vias distintas: a da *Aniquilação* - em que os deficientes que sobreviviam à selecção natural eram suprimidos porque eram considerados perigosos, na concepção mágico-religiosa do conhecimento, mas também a da *Veneração*.

Nesta última, por exemplo, um cego podia ser considerado um espírito do mal e objecto do temor religioso nalgumas sociedades, podendo noutras ser divinizado por possuir uma visão sobrenatural e capacidade de comunicar com os Deuses.

É nos séculos XVI, XVII e XVIII que Jiménez, o autor que temos vindo a referenciar, destaca acontecimentos de enorme importância, que se constituem como uma pré-história da Educação Especial, como sejam:

O padre Ponce de León, que em meados do séc. XVI levou a cabo no Mosteiro de Onã, a educação de 12 crianças surdas com êxito surpreendente.

Em 1620, Juan Pablo Bonet publicou "Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos".

Em 1874, Valentim Haüy, criou em Paris um Instituto para crianças cegas, que contava entre os seus alunos com Louis Braille, criador do famoso sistema de leitura de Braille.

2.2- A ERA DAS INSTITUIÇÕES

A Educação Especial propriamente dita surge quando se inicia o período da institucionalização para crianças deficientes, o que ocorre segundo Lopes (97) e Jiménez (97) nos finais do séc. XVIII e princípios do séc. XIX, apesar dos primeiros passos já terem sido dados pela Igreja nos séculos XVI e XVII, como atrás já referimos.

É nesta época que de acordo com Jiménez (97) a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio aos deficientes, embora esse apoio se revestisse de um carácter mais assistencial do que educativo. Imperava na altura ainda a ideia de que o deficiente podia ser perigoso para a sociedade e que dela devia separar-se, mas também era patente a visão contrária de que o deficiente se deveria proteger da sociedade, a qual só lhe poderia trazer perigos.

Ambas a concepções conduziam a um só e mesmo caminho: separar o deficiente, segregá-lo, discriminá-lo.

Abriram-se escolas no campo para as pessoas com deficiência, e usando o argumento de que a vida no campo, ao ar livre é mais saudável, tranquilizam-se as consciências.

Foi feito, de acordo com Jiménez (97), Correia (97) e Lopes (97), um enorme investimento científico em termos do estudo das pessoas deficientes, foram criadas escolas para cegos e surdos, e no final do séc. XIX inicia-se o atendimento a deficientes mentais em Instituições criadas para esse fim.

É de destacar, recorrendo a Jiménez (97), alguns nomes e factos que foram relevantes na época das Instituições:

Pinel (1745-1826) que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados da especialidade.

Esquirol (1722-1840) que estabeleceu a diferença entre o idiotismo e demência.

Itard - que trabalhou durante 6 anos no famoso caso selvagem de Aveyron.

Voisin (1812-1880) - que elaborou método para a educação das "crianças idiotas", que denominou *método fisiológico*, e foi o primeiro autor a fazer referência à **aplicabilidade desses métodos à educação regular**.

Por outro lado, segundo Correia (97), os conhecimentos ampliam-se com a **teoria psicanalítica de Freud** e com os **testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas psicomotoras**.

As **teorias de influência genética** no séc. XIX impuseram, de acordo com Lopes (97), um período de forte influência médica e foram relegados para segundo plano os métodos de ensino.

Em 1886, **Down** explica o **mongolismo** equiparando-o ao desenvolvimento fisiológico da raça mongol, deficiência ainda hoje conhecida como **síndrome de Down**.

Foram também classificadas as deficiências com terminologias médicas.

A **Institucionalização** é uma situação que vai perdurar segundo Garcia (89) citado por Jiménez (97), até meados do presente século.

As razões a que este autor atribue este facto prendem-se por um lado com as atitudes negativas sobre a deficiência estarem ainda muito arreigadas, e por outro lado, com o facto das guerras mundiais terem atravessado este período, com a conseqüente paralisação do desenvolvimento dos serviços sociais, e o desvio de recursos para outros sectores mais carenciados.

Mas, fundamentalmente, é ao uso e abuso da psicométria desde o começo do século que se pode atribuir esta estagnação.

Binet e Simon com o "**conceito de idade mental**" e o uso de testes de inteligência para identificarem as crianças "**mentalmente atrasadas**", e que não beneficiavam de uma escola normal, contribuíram em muito para a evolução das escolas especiais.

De acordo com Correia (97) a "*política global da altura*" consistia em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há segundo esta fonte, uma necessidade óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da deficiência.

Também Jiménez (97) se refere à multiplicação e diferenciação das escolas especiais em função das diferentes etiologias. "*Estes centros*" diz o autor, "*especiais e especializados, separados das escolas regulares, com os seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral*" (p 24).

Na opinião de Felgueiras (94) esta opção vai ao encontro do desejo dos professores do Ensino Regular e das entidades responsáveis pela educação na altura. Retirar o aluno da classe regular para ser atendido por um professor especializado, mediante um programa especializado, constitui aquilo a que a autora chama de um "*Sistema acabado*" de Educação Especial.

A criança é classificada em categorias com base em testes de Q.I. e está legitimada a sua segregação.

Um outro aspecto, focado por Marchesi e Martin (95) é de primordial importância para perceber a história da Educação Especial e da sua evolução, na medida em que até quase aos nossos dias tem vindo a exercer influência nas formas de intervenção. Esse aspecto, dizíamos, prende-se com o conceito de inteligência, suas características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo.

A deficiência era encarada, segundo nos dizem os autores, como tendo uma *causa orgânica* e, por isso mesmo, com difícil modificação posterior.

Esta concepção impulsionou grande número de estudos que tinham como objectivo organizar os distúrbios em categorias.

Apesar das categorias se terem vindo a alterar ao longo dos tempos permaneceu a ideia de que o distúrbio era inerente à criança e que havia poucas possibilidades de intervenção. Era no fundo uma concepção determinista do desenvolvimento.

Esta visão teve dois tipos de consequências, as quais ainda hoje permanecem: *por um lado a necessidade de detectar de forma precisa o problema, e daí o uso dos testes de inteligência, e por outro lado a tomada de consciência de que a tenção educacional especial a dar essas crianças deveria ser distinta e separada da Escola Regular, constituindo-se assim a génese de um ideal (que ainda hoje perdura), e a que Bairrão (98) faz referência: o "de que existe um local mítico, fora da escola, onde todos os problemas se resolvem" (p 39).*

Nos anos 40/50 **começou a questionar-se a origem constitucional e inculpabilidade do distúrbio**, e apesar da continuidade da vigência da psicometria, já eram tidas em conta as **posições ambientalistas e condutistas** (aspectos dominantes no campo da psicologia), no fundo já se tinham em conta as influências sociais e culturais que podiam ser responsáveis por um funcionamento intelectual mais deficiente.

Firmava-se nessa altura a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação e/ou por processos de aprendizagem incorrectos.

2.3- A ÉPOCA ACTUAL: O MOVIMENTO DA INTEGRAÇÃO

Na Segunda metade do séc. XX a Educação Especial sofreu profundas reformulações, e segundo Lopes (97) a **Declaração dos Direitos da Criança**, em 1921 e a **Declaração dos Direitos do Homem**, em 1948 **impulsionaram de forma decisiva a mudança de filosofia até aí existente.**

Diz-nos a autora que a **segregação educativa passa a ser encarada como anti-natural e indesejável.**

Fazendo alusão à mesma temática Correia (97), salienta como factores propiciadores de uma mudança de atitudes das sociedades face à deficiência, as convulsões sociais do séc. XX, a revisão da teoria educativa e por último uma série de decisões legais históricas.

Refere-se o autor a alguns casos em que a justiça interferiu contra a segregação, marcando posição em relação a uma escola que não queriam discriminatória, tendo posteriormente influenciado a legislação dos seus Países, (caso Brown nos E:U:A em 1954 e o caso Goss em 1975).

Diz-nos ainda este autor que *" à medida que os conceitos de igualdade, liberdade e justiça se expandem, as crianças e suas famílias evoluem de uma situação de passividade para outra de maior empenhamento na resolução dos seus problemas concretos"* (p 14), tendo começado muitos pais a expressar desagrado perante a segregação a que os seus filhos eram sujeitos, e devido à inexistência de programas educativos próprios.

Felgueiras (94) refere a este propósito que as promessas feitas aos pais das crianças com deficiências em termos do atendimento das Escolas Especiais não se concretizaram de todo. As classes especiais não tinham melhores professores do que o Ensino Regular; as metodologias não eram as mais adequadas; os materiais escasseavam e os espaços físicos não eram os mais adequados.

Um pouco por todo o lado os governos foram tomando posição face à problemática em causa, e as opções feitas em termos legislativos foram decisivas nas orientações da **Educação Especial**.

No ponto de vista de Jiménez (97) o ensino segregado sofreu o primeiro embate em 1959, quando a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de solução recebe apoio administrativo da Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de " **Normalização**", conceito definido por Bank Mikkelson, referido Jiménez (97) como " **a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível**" (p24).

Este princípio de **Normalização**, que se estende por toda a Europa e América do Norte trouxe como consequência, no meio educativo, a substituição de práticas segregadoras por experiências mais integradoras.

O movimento para a institucionalização começa a recuar, diz-nos Jiménez, e o **objectivo é integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais**.

Na Suíça, Bengt Nirje(69), referido por Jiménez (97) interpreta o conceito de "Normalização" como a forma de pôr à disposição da pessoa com deficiência modelos de vida quotidiana o mais parecidos possível com os considerados como habituais nas sociedades.

Em ambos os autores o conceito diz respeito às pessoas com deficiência mental, mas segundo Jiménez, Nirje dá ênfase aos meios e métodos para conseguir os objectivos pretendidos, e não já aos resultados.

Para Nirje, e continuando a citar Jiménez (97) falar de **normalização** "é falar do ritmo e costumes da vida humana durante o dia, durante todos os dias. É poder optar por experiências normais de desenvolvimento, durante o ciclo de vida, é poder fazer escolhas, ter anseios e desejos respeitados e considerados. É a possibilidade de viver num mundo heterossexual, numa casa normal" (p 28) , em suma, ter condições de vida normal.

O primeiro livro sobre esta temática foi publicado no Canadá, segundo Jiménez, por Wolf Wolfensberger, que define o princípio de normalização como "*o uso dos meios normalizantes do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizantes possíveis*" (p 28).

Enquanto para Mikkelson **a normalização é o objectivo a atingir, e a integração a forma para o conquistar**, para Wolfensberger, **a integração social é um corolário da normalização** (Sanz del Rio 1985), citado por Jiménez (97 p 28).

Recorrendo a Niza (96), podemos verificar que entre os anos 60 e 80 foram descritos vários sistemas de modalidades educativas destinados a organizar por níveis de integração as modalidades de organização e programas oferecidos aos alunos com deficiências, **desde os mais normalizantes até aos mais segregados**.

Este autor refere dois sistemas: o Sistema em Cascata de Reynolds (62), que se organiza em oito níveis a partir da base, sendo o primeiro nível o mais integrador (a classe regular), e o oitavo - o vértice da cascata - (o internato), o mais segregador e o Sistema em Cascata de Serviços de Deno (70), o qual dispõe de 7 níveis de adaptação de serviços às necessidades da criança evitando a categorização nosológica.

Um marco de referência de que não podemos deixar de falar, é a aprovação da **Public Law 94-142 nos EUA**, em 1975, a qual vai obrigar "**a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de Educação Especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais**". (Correia 1997 p 21).

De acordo com este autor, que cita Turnbull & Turnbull (86), esta lei produziu efeitos de longo alcance, "**não permitindo mais que tenha que ser o aluno a adaptar-se à escola, mas a escola que tem que adaptar-se ao aluno**" (p 25).

No Reino Unido o "**Warnock Report**" defende a **expansão da Educação Espacial referindo que uma em cada cinco crianças precisava dela**. O "**Warnock Report**" foi solicitada pelo Secretário da Educação no Reino Unido a uma comissão de especialistas presidida por Mary Warnock em 1974 e foi publicado em 1978.

Teve o mérito, segundo Marchesi e Martin (95) de "*convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente de Educação Especial*" (p11).

É introduzido o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*, que segundo Lopes (97) procura desvalorizar o estigma da deficiência e valorizar as necessidades educativas que a pessoa apresenta.

Ou dito de outra forma, como o fazem Marchesi e Martin (95), **um aluno com N.E.E. é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.**

Nesta definição, frisam os autores citados, "*aparecem duas noções estreitamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. (...) ao falar-se de problemas de aprendizagem e evitando a terminologia da deficiência, a ênfase é posta na escola, na resposta educacional*" (p 11).

É uma concepção que, não negando que os alunos tenham problemas inerentes ao seu próprio desenvolvimento, coloca contudo o enfoque na capacidade da escola em dar resposta às diferentes especificidades.

Neste quadro deixa de fazer sentido a escolarização das crianças em centros específicos de Educação Especial, e pelo contrário a **integração é a opção normal, sendo extraordinárias as decisões mais segregadoras.**

É o romper, usando as palavras de Felgueiras (94), com a resposta dicotómica tradicional - classe especial versus classe regular, sendo proposto em alternativa um leque de recursos - um contínuo de serviços - que permita uma cuidadosa identificação e avaliação das necessidades educativas da criança, no sentido de dar a resposta educativa mais adequada.

A Educação Especial, dizem-nos Marchesi e Martini (95) nesta nova perspectiva vê ampliado os seus limites, por um lado incluindo agora um maior número de crianças, e por outro lado vendo-se incorporada no sistema educacional normal.

2.3.1- OS CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO

O relatório Warnock, segundo nos diz Niza (96) ao pôr o enfoque nas Necessidades Educativas dos alunos, e não já na deficiência, vem permitir "**a passagem do paradigma Médico para o paradigma ou modelo Educativo**" e ao fazê-lo vem colocar a Escola no epicentro de uma problemática da qual sempre esteve arredada; por razões nem sempre ingênuas como nos levam a pensar Ballard (1997) por um lado e Dyson e Millward (1997) por outro lado.

Segundo Ballard (1997) a **exclusão** foi mantida num modelo positivista de ciência usando **conceitos de medicina** e "**juízos clínicos**" da parte dos profissionais, o que conduziu as escolas ao afastamento de determinados alunos, e em simultâneo, diz o autor, socorrendo-se de Branson e Miller (89) , "*ajudou as economias industriais a manobrar pessoas que eram vistas como pouco produtivas*" (p 2).

Ponto de vista que é corroborado por Dyson e Millward (1997) que nos dizem que os conceitos usados no campo da Educação Especial, tais como deficiência, handicap, Necessidades Especiais" *são construções que emergem em determinados tempos e espaços e que podem ser vistas ao serviço de determinados interesses sociais*" (p53).

Estas construções, continuam os autores, (1997) "*são fundadas em caminhos paradigmáticos de olhar as diferenças entre as pessoas em geral e as crianças em particular*" (p 53).

A Educação Especial, dizem os autores, tem sido um campo em que dois paradigmas (os já atrás referidos) estão em competição, transportando cada um deles concepções bem distintas, a nível da organização da Escola, do Ensino e do suporte de valores. Vejamos o seu ponto de vista :

-O Paradigma Psico- Médico- As necessidades individuais das crianças são entendidas em termos de "**deficiência individual**", logo a educação responde a estas crianças no sentido de as "**mudar**", através de formas de intervenção remediativas, as quais devem ocorrer num espaço específico - digamos, segregado.

Esta forma de intervenção apela a **educadores especiais** com conhecimentos, que são difíceis para o professor do ensino regular. E finalmente ao pôr o enfoque nas **deficiências de que as crianças sofrem**, valorizam acções que possam curar ou melhorar esses défices, e que protegem ou cuidam as vítimas - **Escola Especial**, vista como **meio de caridade** e o **currículo** visto como meio de **proteger a criança**.

- **O Paradigma Interactivo/Organizacional** - As **diferenças** reais entre as crianças são **reconhecidas** e a **resposta** são as **abordagens flexíveis** na classe regular.

O **enfoque** é posto no **professor do regular**, que deve desenvolver competências para dar resposta às diferenças individuais, e usa os valores **da participação, acesso e igualdade**. **A participação na classe regular** é mais importante que a protecção e o **acesso ao currículo** é um direito que lhe assiste.

Não obstante os enormes benefícios que a introdução do conceito de N.E.E. trouxe ao debate em causa., não obstante ainda as imensas possibilidades que a nível da Escola se abriram, dado que lhes foi atribuído um campo de intervenção que as mesmas não tinham, o **conceito de N.E.E.** é hoje reconhecido como **insuficiente** para modificar a concepção dominante - **a de exclusão**, por razões que a seguir apontaremos, tal como sobre o movimento da integração recaem algumas suspeitas, propondo-se de acordo com Ainscow (96) medidas mais radicais de intervenção e abrindo-se possibilidades de uma reforma.

Diz-nos Ainscow (96) que por um lado perduram confusões a nível do conceito de integração enquanto que por outro lado "**são notórias as discrepâncias entre a política oficial e a realidade**" (p17).

A este propósito diz Slee (1997) "**que é urgente definir termos de referência**" (p 31) e continuando, diz o autor, que a linguagem é facilmente apreendida, mas as práticas divergem dramaticamente. E nesse sentido a integração tanto pode ser entendida como o facto de uma criança trabalhar numa sala ao lado com o professor de apoio, como também pode ser um professor ajudar um grupo de crianças algumas das quais podem não ser consideradas deficientes.

Além deste aspecto diz-nos Ainscow (96), há países que se debatem com dificuldades no que respeita ao estabelecimento de políticas de integração eficazes, o que na prática dá origem ao funcionamento separado, mas paralelo de políticas de segregação e de integração.

Na Alemanha diz o autor, a integração ainda representa uma aspiração para o futuro, dado que no momento presente, para os alunos a quem é aconselhada Educação Especial, é de imediato e de forma obrigatória atribuída uma solução de segregação.

Em Itália, diz Ainscow (96), fazendo uso das palavras de Pijl e Mejar (91) apesar das escolas especiais terem sido abolidas, a maioria dos alunos a quem chamam "**integrados**", estão "**integrados fora da sala de aula**". Mais, referem, que os professores do ensino regular "*ainda não vêm estes alunos como sendo da sua responsabilidade, e que muitas vezes também não estão apetrechados para o fazer*" (p 17).

Diz-nos ainda Ainscow (96) que nalguns países, não obstante as políticas nacionais darem ênfase à integração verifica-se um aumento significativo nas proporções de alunos que são caracterizados como deficientes e a que são atribuídos lugares em escolas especiais, de modo a que também possam receber recursos adicionais. (Ainscow (91), (96).

Por todos estes aspectos, de política nacional, digamos assim, completamente contraditórios na sua concepção e aplicação, é óbvio que a nível das escolas as confusões também perdurem:

"As escolas são lugares de profundas contradições"

(Slee 97) (p 31)

Diz-nos Norwich (1996) referindo-se ao conceito de N.E.E., que era suposto que o mesmo fosse integrativo ou seja que os alunos com N.E.E. não fossem percebidos como á parte na educação, mas que fizessem parte integral da mesma.

O que é facto é que, diz o autor, as praticas desde o início que foram mistas. As Necessidades Educativas são vistas como algo "**especial** " não da escola, além de que continuam a ser vistas com um rótulo negativo.

Da mesma forma nos fala Wedell (1995) que diz que quanto mais os sistemas de educação se movem na direcção da integração, *"paradoxalmente mais ficam enredados em procedimentos que tendem a colocar alunos com N.E.E. à parte"*(p 100).

Como nos diz Ainscow (91b) seja qual for a abordagem (a do défice - remediação ou a abordagem curricular) **o problema é percebido como sendo da criança**. A organização e o currículo da escola permanece o mesmo, desde que apropriado para a maioria dos alunos.

A **resposta** das várias formas de **Educação Especial** vem confirmar que os problemas acontecem porque as crianças são especiais, e vai dando as suas ajudas para manter o **status quo da escola**, perspectiva que, no ponto de vista do autor não serve aos alunos com problemas, porque as respostas encontradas não foram as melhores, mas que também não serve à escola, uma vez que, pondo a tónica na criança, não são equacionados outros factores que poderiam levar á melhoria da escola.

No fundo, e como o autor referiu Ainscow(91^a): *"a orientação dominante de definir necessidades especiais na educação foi uma desvantagem para as crianças envolvidas"*.

Diz- nos também que quando a criança experimenta dificuldades na escola elas acontecem como resultado da interacção de uma série de factores.

Da mesma forma se posiciona Skrtic (1991) dizendo-nos que os estudantes que são vistos na escola como tendo "handicaps" e deficiências objectivas, as têm de facto devido à experiência da escola, e que esses "handicaps" são **artefactos do currículo tradicional**.

Explica o seu ponto de vista dizendo que a burocracia profissional e organizacional da escola produz programas standardizados, para dar resposta ao que os clientes presumidamente precisam.

Como não são organizados no sentido de resolver problemas os seus clientes só podem apresentar necessidades para as quais a organização tenha medidas standardizadas de resposta, caso contrário se o repertório de propostas standard se esgota, os alunos são identificados como tendo "handicaps".

As deficiências dos estudantes, diz o autor, **são artefactos organizacionais**, inadequação das práticas convencionais da organização, a qual não está configurada para acomodar a diversidade e equacioná-la.

3- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ QUALIDADE DA ESCOLA

Como já atrás referimos, as soluções encontradas ao nível da educação de alunos com N.E.E. não têm de modo algum cumprido as suas funções, dizendo-nos Ainscow (96), usando para isso as palavras de Hegarty (90) que as crianças que *"têm deficiências e que ironicamente são as que têm mais necessidades de Educação, são as que têm menos hipóteses de a "receber"*, o que conduziu, ainda segundo o autor, a que vozes discordantes um pouco por todo o lado, adoptassem uma perspectiva crítica em relação às teorias e pressupostos reinantes. Fazendo-o no fundo para obstar a que, como diz Dyson(90) citado por Ainscow (96),

"O sistema educativo na sua globalidade, bem como a grande maioria das instituições e o professores que aí trabalham, se aproximem do sec. XXI com a mesma perspectiva sobre educação especial com que os seus congéneres se aproximaram do nosso século" (p 21).

Como forma de inverter este processo, e acreditando que o sistema escolar pode e deve encontrar melhores caminhos de conceptualização e de resposta às dificuldades dos alunos, Ainscow (91b) considera que as dificuldades experienciadas pelos alunos devem ser encaradas como indicadores de necessidade de reformas.

Como ele próprio diz, Ainscow (91b) (p3) *" deve colocar-se a necessidade de mudança da escola em caminhos que conduzam ao sucesso"*, e que o objectivo a perseguir deve ser a construção de uma escola para todos.

Diz-nos ainda o autor (97) citando Clark e al (95) que "em vez de se sublinhar a ideia de integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a **Educação Inclusiva**, cujo objectivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todos as crianças.

O conceito de Educação Inclusiva advém da Conferência de Salamanca, que reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Junho de 94, com o intuito de promover a **Escola para Todos**, examinando concretamente quais as mudanças de Política Educativa necessárias.

Segundo a declaração de Salamanca é obrigação das Escolas "*reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades*"; com o fim último, completa Ainscow (97) "*de que todas as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades, irão beneficiar todos os alunos*" (p 14).

No fundo, e baseando-nos ainda no autor que temos vindo a referir, o que "*é preciso não é definir métodos de ensino especial para crianças especiais, mas ensino e aprendizagem eficaz para todos os alunos*". O mesmo é dizer assegurar a **Qualidade das Escolas**.

Qualidade essa que é já hoje referenciada em vários trabalhos de investigação segundo Ainscow (91b), quer eles se tenham desenvolvido no quadro das Escolas Eficazes, quer no quadro do Ensino Eficaz; uns e outros traçam indicadores de uma escola de qualidade, quer no que toca ao funcionamento da escola propriamente dita, quer no que diz respeito ao papel do professor, quer ainda no que respeita ao currículo e ao ensino.

Escolas de qualidade são, para dar uma definição mais precisa usando as palavras de Rutter e al (79), referidos por Ainscow (96 p32)) "*Escolas que estabelecem padrões altos, em que os professores fornecem bons modelos de comportamento, onde eles (os alunos) são elogiados e onde lhes são atribuídas responsabilidades, onde as condições gerais são boas e as aulas são bem conduzidas*".

Nestas escolas diz Stoll (91) referido por Ainscow (96) "*Todas as crianças independentemente de diferenças de classe social, podem fazer mais progressos do que a generalidade das crianças numa escola ineficaz com métodos de ensino pobres*".

A todas as variáveis que de uma forma geral aqui referimos - Escola, professores - currículo, faremos referência de forma mais detalhada em capítulos subsequentes, depois de nos debruçarmos, um pouco como se fizéssemos um parêntesis, sobre os modelos de eficácia e melhoria da escola, dada a importância de que os mesmos se revestem para o desenvolvimento do nosso trabalho.

3.1- OS MOVIMENTOS DE EFICÁCIA E DE MELHORIA DA ESCOLA

A corrente de investigação das Escolas Eficazes (School Effectiveness Research) nasceu, de acordo com Repisa (96) e Creemers (96) no mundo anglo-saxónico e teve um grande desenvolvimento primeiro no Reino Unido, Estados Unidos e Holanda, e mais tarde na Austrália, Nova Zelândia e Países Nórdicos.

Esta corrente teve o seu grande incremento, na sequência do Relatório Coleman (66) o qual, segundo Creemers (96) vem tornar público que a escola tem pouco ou nenhum efeito sobre o êxito dos alunos, dado que as variáveis escolares explicam 10% da variância dos resultados obtidos pelos alunos.

Este trabalho que transmitiu uma concepção bastante pessimista da influência da Educação em geral, e mais especificamente da influência da escola e do ensino, gerou reacções muito fortes da oposição e propiciou como atrás dissemos o grande incremento do movimento da Eficácia da Escola que procurou, de acordo com Creemers (96)- analisar em profundidade os factores associados a uma eficácia escolar, utilizando estudos correlacionais que se centravam na relação entre as características das escolas, as aulas e os resultados do ensino.

Ao mesmo tempo que o modelo de eficácia da escola se difundia noutros países, outro grupo de profissionais de educação, diz-nos Repiso (96) tentaram dar à pergunta de uma escola de qualidade uma resposta mais prática, levando a cabo inovações escolares que demonstrassem a possibilidade real de elevar o nível de resultados e introduzir melhorias organizativas. A este 2º movimento deu-se o nome de "School Improvement" melhoria da Escola.

São dois movimentos, diz a autora, que representam dois caminhos distintos para dar solução ao mesmo problema, transportam uma larga história de desencontros mais baseados na intransigência das suas posturas metodológicas do que em incompatibilidade real.

De acordo com Reynolds e Stoll (96) o movimento de eficácia diferenciou-se do movimento de Melhoria da Escola, na medida em que se preocupou em estudar " O estado final", mediante a descrição de como é realmente uma escola eficaz, enquanto que a melhoria teve mais interesse em descobrir o que se fez para chegar a determinado ponto.

Digamos que a orientação de eficácia foi **estática**, interessada num estado **estável de eficácia**, enquanto a orientação de melhoria foi dinâmica centrando-se na mudança realizada ao longo do tempo.

De acordo com Marchesi e Martin(98) os investigadores do campo das Escolas Eficazes tinham uma orientação mais quantitativa, utilizavam uma metodologia correlacional e centravam-se nos resultados dos alunos.

Os estudiosos do campo da melhoria da Escola tinham um conhecimento baseado na prática, com uma orientação qualitativa e uma escassa utilização da avaliação empírica.

Mais recentemente têm sido feitos esforços no sentido de aproximar os dois paradigmas; dizendo os autores que:

- Os estudos de eficácia da Escola manifestam um maior interesse por conhecer os processos de mudança, por implicar os professores e a comunidade educativa para ampliar os objectivos dos estudos e por utilizar os conhecimentos disponíveis.

Por outro lado dentro da tradição de Melhoria da Escola estão a incorporar conhecimento base vindo das escolas Eficazes e estão a ter mais em conta todos os níveis do sistema educativo que influenciam o funcionamento das escolas e a aprendizagem dos alunos.

No ponto de vista do autor esta confluência pode ajudar de forma significativa e aumentar o conhecimento disponível sobre como funcionam as boas escolas e quais são as melhores estratégias para melhorar a sua qualidade.

4 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS

" Tornar a escola mais inclusiva não é tarefa fácil"

Ainscow (96)

Dispõe-se hoje de um quadro de conhecimentos que nos permite saber que "*a escola pode fazer a diferença*" (Stoll 91), no que aos resultados dos alunos diz respeito; e existe um enorme consenso sobre o que deve ser feito para que uma escola se torne eficaz (Ainscow 91c).

Avançar ou não no sentido de uma **Escola Inclusiva** pode estar dependente do reconhecimento/aceitação de que as dificuldades das crianças acontecem, como nos diz Ainscow (91 c) "*como resultado da forma como as escolas estão organizadas e das formas de ensino que as mesmas ministram*".

A solução do problema passará então por deixar de culpar a vítima - alunos com necessidades educativas especiais, mas pelo contrário "*tornando-os umas vozes escondidas que poderão informar e guiar no futuro, o desenvolvimento das actividades*". Ainscow (97 a p 22).

Nesse sentido o que deve ser feito é avançar no sentido da melhoria/qualidade da escola, processo que no ponto de vista do autor acima referido passará por **ajudar os professores a organizar as suas salas de aulas de modo a que assegurem a aprendizagem de todos os alunos, e ajudar as escolas na reestruturação necessária para apoiar os professores neste processo.**

Neste capítulo abordaremos, em primeiro lugar, as condições que, do ponto de vista da organização/funcionamento da escola poderão, segundo diversos autores, promover a sua qualidade e em consequência torná-la mais inclusiva; abordando em segundo lugar o novo papel que está atribuído aos professores (do ensino regular e de apoio) no quadro da Escola Inclusiva, referindo também o papel chave da Formação. Por último, será equacionada a questão do Currículo, que se constitui como um outro pilar de referência em todo estes processo.

4.1- MUDANÇAS AO NÍVEL ORGANIZACIONAL/CULTURA DA ESCOLA

Diz-nos Ainscow (91b) que as escolas devem ser vistas como organizações em que alunos e professores estão envolvidos cooperativamente na tarefa de aprender, aspecto que é muitas vezes inibido pelo mau funcionamento das próprias escolas.

As escolas são também, diz o mesmo autor, sistemas de relações e interacções entre as pessoas, as quais são facilitadas numa escola de sucesso, e coordenadas na consecução de objectivos comuns e que nas escolas ineficazes são como diz Weick (85) citado pelo autor " *sistemas frouxos de ligação*" que decorrem do isolamento dos indivíduos dentro da organização.

As pessoas numa escola agem de acordo com os seus valores, afectando o funcionamento da organização, e como diz Clark e al (84) citado por Ainscow (91b) " *a procura de excelência na escola é a procura de excelência nas pessoas*" (p 8).

Marchesi e Martin (98) consideram que são dialécticas as relações entre estrutura e cultura de uma escola, entendendo estrutura como sistema organizativo, relativo às tomadas de decisão e ao tipo de participação e papéis desempenhados pelos diferentes actores, e cultura como o sistema de crenças e convicções que mantêm os professores e a comunidade educativa em relação ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola, bem como o sistema de relações de comunicação e o tipo de colaboração que se produz entre os professores.

Consequentemente a estrutura de uma escola dá origem a um tipo de cultura, mas mudanças operadas a nível de cultura podem modificar a estrutura existente, dizem os autores.

Reynolds (91) alerta-nos para o facto de como alguns aspectos da "cultura" de escola, das escolas pouco eficazes, podem bloquear o seu desenvolvimento:

Diz-nos o autor, fazendo referência às escolas onde foi chamado a intervir como colaborador, que o sistema de crenças "fecha" a escola num sentimento de fatalismo e de devoção para o insucesso, dotando-a de um sistema de auto-protecção em relação a influências externas; resguardando em simultâneo a sua ineficácia e inadaptação.

Refere Reynolds (91) que os professores destas escolas projectam nos pais e alunos as suas deficiências de ensino, receiam a mudança e associam-na a "riscos" que podem correr, e sobretudo é patente um sistema de relações interpessoais degradado e competitivo.

Nestes contextos diz o autor, é importante que se percebam e que se analisem as características da escola antes de qualquer intervenção, percebendo nomeadamente como funciona a dimensão que diz respeito ao "emocional" e "relacional" da vida da escola.

Johnson e Johnson (89), referido por Ainscow (91b), diz que as escolas se organizam num de três caminhos possíveis: de forma individualista, competitiva ou cooperativa, dizendo os autores que "uma estrutura cooperativa clara é o 1º pré-requisito para uma escola eficaz".

Diz-nos Ainscow (91b) que **os problemas que ocorrem na escola devem ser encarados como oportunidades para aprender**, o que obviamente só faz sentido numa estrutura de funcionamento da escola em que são optimizadas as especificidades de todos os elementos, em que atitudes positivas são encorajadas para a introdução de novos caminhos de trabalho, em que o indivíduo saiba que o seu desempenho pode ser influenciado positivamente pela performance dos outros; no fundo num sistema cooperativo de funcionamento.

Nas estruturas de funcionamento individualista em que os indivíduos trabalham sozinhos para chegar aos seus objectivos, ou competitivas em que o sucesso de um só é reconhecido face aos erros dos outros, não é possível criar contextos de resolução de problemas, logo não são escolas preparadas para "acolher" a diversidade das suas populações.

Nestas escolas, diz Hargreaves (94) referido por Marchesi e Martin (98), *"não é possível estabelecer culturas escolares produtivas sem que antes se efectuem mudanças a nível das estruturas escolares, que aumentem as oportunidades para relações de trabalho significativas e um apoio colegial entre os professores"* (p 133).

Ainscow (97 b) dá-nos conta, a partir da experiência colhida em algumas escolas que fizeram progressos no caminho da inclusão, de aspectos, que considera **"arranjos organizacionais"** que parecem assistir ao pessoal em cada escola, no desenvolvimento de novas práticas:

Liderança - função que é difundida através de todo o pessoal da escola, e não atribuída a um pequeno grupo de indivíduos.

Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola.

Planificação - cujo sucesso passa pela sua ligação à acção; sendo também de destacar o "processo" de planificação que é feito cooperativamente:

Coordenação - procura assegurar-se um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo, que dê aos professores a confiança de que precisam para tomar decisões imediatas que se justifiquem.

Investigação-Acção - processo no qual é posto grande ênfase porque se reconhece a sua pertinência face ao controle dos processos de mudança pelos próprios sujeitos.

Valorização profissional de toda a Equipa Educativa, aspecto que se prende com a organização de formação do pessoal na própria escola.

Stoll (91) descrevendo um estudo levado a cabo em Inner (Mortimore e al 98), faz referência, entre outros, a alguns factores de eficácia da escola os quais, põem também o enfoque em aspectos da organização da escola, e são segundo nos diz a autora, aspectos perfeitamente manipuláveis pelos órgãos e profissionais da escola, e em última análise beneficiam os alunos em termos dos seus resultados:

Delegação competências: do director noutros profissionais da escola.

Envolvimento dos Professores - na planificação do trabalho, desenvolvimento curricular e outros aspectos de tomada de decisão.

Consistência entre os professores.

Envolvimento dos pais.

Clima positivo ao nível da aula, e também na própria escola.

Porter (97) diz-nos que "*uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis*" (p36), destacando "**A Equipa de Resolução de Problemas**" constituída por pares, como um instrumento valioso que contribui para reforçar a resolução de problemas centrado na escola e que permite aos professores o acesso a um acompanhamento directo, prático e positivo.

Em síntese, e fazendo novamente referência a Ainscow (97 b), uma escola que adopte novas formas de organização tende a ter um impacto na forma como os professores se autopercepcionam e ao seu próprio trabalho.

As novas estruturas organizacionais podem encorajar os professores a alargar as suas percepções sobre as tarefas, levando-os a ver a melhoria como parte do seu trabalho.

Além disso, diz Ainscow (91 c) que as Escolas devem ser "*organizações de resolução de problemas que encorajem o pensamento reflexivo entre professores e alunos na escola*". (p222)

4.2 - OS PROFESSORES: UM PAPEL EM MUDANÇA.

4.2.1 - OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR

Aos professores da Educação regular, e decorrente de tudo o que anteriormente dissemos, está atribuído um novo papel : os imperativos da Educação Inclusiva fazem apelo a respostas educativas diferenciadas, a um novo olhar sobre as dificuldades dos alunos, bem como a percursos de formação cooperada no interior da própria escola.

Se por um lado existe hoje um quadro legal susceptível de enquadrar os professores e as escolas em todos estes percursos, além de um vasto quadro teórico de referência, são patentes, por outro lado factores que pesam de forma negativa em todo este processo:

- Aos professores da Educação Regular fez-se sentir durante muito tempo que não sabiam trabalhar com crianças com dificuldades. Diz-nos Porter (97) a este propósito *que "as abordagens tradicionais de Educação especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam/prescrevem e, invariavelmente providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do Ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados".* (p38)

Ou se quisermos seguir as palavras de Ainscow (91 c) a " *existência de especialistas reforça a ideia de que o que é requerido são técnicas de ensino especializadas que não podem ser usadas por todos os professores*".

- Além deste aspecto pesa também a cultura individualista da escola, não propensora dos processos de mudança, como já tivemos ocasião de referir:

Dizem-nos Marchesi e Martin (98) que os actuais modelos de organização das Escolas não "acolhem" os professores que chegam de novo à docência, sendo-lhes atribuídas responsabilidades para as quais não estão preparados; além de levar os professores na sua generalidade, a enfrentar de forma privada os seus problemas e ansiedades;- contexto nada propício para quem tem que enfrentar uma cultura de aprendizagem mais ampla e com contornos ainda não muito bem definidos.

No seu novo papel o professor precisa de encorajamento e de ajuda mútua, como diz Ainscow (97 a) precisa de trocar impressões sobre a sua prática, precisam de colaborar na resolução de problemas e, no fundo, **adoptar uma atitude reflexiva** à volta da sua própria prática.

Em New Brunswick, Canadá, diz-nos Porter (97) o professor do Ensino Regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades educativas especiais, o que implica que actualize continuamente os conhecimentos e competências que já possui e que adquira novas competências, pelo que a formação é assumida como um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas.

De acordo Marchesi e Martin (98) para os professores enfrentarem as situações de mudanças que se produzem nas escolas e elaborar estratégias adequadas para resolver cada um dos problemas, devem ser investigadores na própria aula, para que a sua prática se possa converter numa fonte de conhecimentos permanente, servindo os resultados obtidos para regular o próprio processo de ensino.

Acrescentam ainda os autores, citando Elliot (90) que a investigação - acção não é um processo individual, mas um processo de **reflexão partilhada** num colectivo de professores. Portanto, a **investigação - acção** supõe **cooperação, diálogo, trabalho em equipa**.

Como nos é dado ver o novo papel que é atribuído ao professor, é subsidiário de um novo sistema de relações profissionais e de um enquadramento diferente em termos de organização de escola.

4.2.2 - OS PROFESSORES DE APOIO EDUCATIVO

Também o papel do professor de Apoio Educativo (antigo professor de Educação Especial) foi reconsiderado no quadro da Educação Inclusiva, percebidos que são hoje os efeitos nem sempre benéficos, que a sua acção passada desencadeou.

Diz-nos Clark, citado por Ainscow (91 c) que *" muitas formas de discriminação positiva para alunos com necessidades educativas especiais foram desvios à mudança"*, por um lado porque tiveram pouco ou nenhum impacto na cultura das escolas onde foram introduzidas, ajudando-as apenas na manutenção do status quo, não ajudando também, por outro lado, as crianças em causa.

No quadro actual é importante, diz Ainscow (91 c) que estes professores sejam ajudados a ultrapassar o modelo do défice, e a desenvolver as competências necessárias para que possam adoptar novas formas de intervenção, que são (Ainscow 97 a): *" responder aos alunos que se debatem com dificuldades nas condições educativas existentes, através da mudança dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos"*. (p 27)

Para Thousand e Ville (91) esta redefinição de papéis profissionais é vista como um passo necessário no sentido de unificar o sistema educativo, e dar o melhor suporte a alunos e professores de acordo com as necessidades.

Segundo agora o contributo de Porter (91) (97) os professores de apoio da província de New Brunswick foram reclassificados como professores de métodos e recursos, os quais:

Actuam como consultores junto do professor da classe regular, ajudando-o a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular, ajudando-os nomeadamente a resolver problemas e a utilizar as melhores alternativas para o ensino. As suas funções compreendem:

Planeamento e desenvolvimento programático, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão, comunicação e coordenação; ensino directo. O seu trabalho decorre com pais, alunos, professores e administradores.

Têm que ser capazes de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências. Devem ter, acima de tudo, uma visão global positiva e optimista.

Segundo Bailey (97) esta reestruturação de papéis do professor de apoio - de uma intervenção remediativa junto dos alunos até uma intervenção de consultor da classe, e de cooperação junto do professor regular - deve ser feita seguindo determinados passos:

O professor de apoio deverá entender o valor desta nova abordagem, ou seja, para ele tem que se tornar evidente que o novo sistema é mais eficaz em termos de resultados de aprendizagem do que o antigo.

Precisa de perceber que a mudança é uma ajuda substancial para todas as partes interessadas.

Precisa de reconhecer que tem as competências necessárias para desempenhar o novo papel, a nível de planificação, conhecimento instrucional e curricular.

É preciso também assegurar que o trabalho com o professor do ensino regular vai ser conseguido.

Isto porque diz a autora, as mudanças podem ser ameaçadoras e despoletar mecanismos de resistência.

Ou, como diz Fullan (82) referido por Ainscow (96):

"A mudança, para ser atingida com êxito tem de ser compreendida e aceite pelos que estão implicados nela". (p 35)

4.2.3 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS

Implementar a Educação Inclusiva não é adoptar uma nova linguagem (...), é uma mudança muito mais profunda **acerca do objectivo da educação e do ensino.**

(Fullan (91), referido por Porter (98))

Ensinar crianças com necessidades diversas não é uma tarefa fácil, pelo que os professores precisam de suporte no desenvolvimento de novas e mais eficazes práticas educativas - só adquiridas através de programas de formação.

As abordagens tradicionais de formação de professores, sobretudo as que diziam respeito às necessidades educativas especiais, eram vistas como uma procura de soluções para resolver uma tarefa técnica, logo diz Ainscow (96) os professores frequentavam cursos para aprender teorias e técnicas derivadas da investigação, com o fim de as utilizarem para lidar com os problemas identificados em cada um dos alunos.

Esta abordagem que na altura poderia fazer algum sentido porque a educação especial era ela própria encarada como tarefa técnica: encontrar soluções para os problemas individuais das crianças; no quadro actual é no mínimo inadequada, diz o autor.

Marchesi e Martin (98) dizem-nos a propósito dos programas de formação que diversos países têm levado a cabo nos últimos anos com algum esforço, que o seu impacto é muito limitado.

Fullan (91) referido pelos autores apontam as razões mais importantes para o insucesso desses programas:

- Os seminários intensivos, apesar de generalizados, são ineficazes.
- Os temas são seleccionados frequentemente por pessoas diferentes daquelas que orientam a formação.
- O apoio posterior para as ideias e práticas que se introduziram nos programas só acontecem em poucas situações.
- A avaliação posterior é muito escassa.
- Os programas de formação permanente poucas vezes são orientados a partir das necessidades e preocupações dos indivíduos.
- A maioria dos programas envolvem professores de escolas muito diferentes, pelo que não se tem em conta as diferentes condições das escolas.
- Existe uma profunda falta de base conceptual na planificação e aplicação dos programas de formação que assegure a sua eficácia.

Em acréscimo a estes aspectos diz-nos Ainscow (97 a) que para que se realize o **transfer** das ideias e das competências adquiridas no seminário para o local de trabalho não chega participar nele. **A capacidade de transfer para a prática diária da sala de aula exige apoio em serviço.**

Além desse aspecto o autor alerta para que não se cometa em relação à aprendizagem dos professores o mesmo erro que se cometeu em relação à aprendizagem dos alunos (Ainscow 96):

Tal como no que respeita às salas de aula, que só as que funcionam de forma eficaz proporcionam condições que apoiam e encorajam a aprendizagem de todos os alunos; a mesma abordagem se defende em relação aos professores - que a sua valorização profissional

decorra no contexto da sua escola, para que possa facilitar melhorias no ensino de todos os alunos.

É imprescindível, diz o autor socorrendo-se de Fullan (90), que a valorização profissional " comece a invadir a cultura mais profunda de determinada escola", ou seja que assuma a função ou "valorização institucional".

Só nesta perspectiva de "valorização institucional", continua Ainscow (96), poderão ser criadas "culturas verdadeiramente colaborativas", que possam ajudar os professores a dar respostas positivas à diversidade dos alunos.

Pretende-se hoje que os **professores analisem, reflectam sobre a sua própria prática**, focando a sua atenção em todas as crianças, olhando os **alunos** que se debatem com **dificuldades de aprendizagem** como **um instrumento esclarecedor** sobre a forma como o **ensino** e as **condições da sala** de aula podem ser **melhoradas**.

4.3- O CURRÍCULO

Até ao momento equacionámos neste capítulo o papel preponderante que os professores, e o seu **desenvolvimento profissional** podem assumir na construção de uma **Escola de Qualidade**, desde que devidamente sustentados num quadro **Organizacional de Escola** que promova a **cooperação, a reflexão e a mudança**.

Não obstante a importância que estes dois pilares possam assumir no Quadro de Qualidade da Escola, o **Currículo**, constitui sem sombra de dúvida o **3º pilar** que sustenta os **processos de mudança**, por duas questões fundamentais, a saber:

- Porque é hoje ponto assente que o **currículo é único e comum para Todos os Alunos**.

- Pelo espaço que é dado à **Escola** e aos **Professores** em termos de **partilha de responsabilidades** sobre **Política Curricular**.

Para Clark (91) a decisão pelo **Currículo Único** trouxe múltiplas e importantes implicações para a Escola, mais concretamente para os alunos com N.E.E., com os quais, nos contextos tradicionais de Educação Especial, eram trabalhadas competências diferentes em contextos diferentes, o que à partida lhes limitava qualquer hipótese de continuidade ou progressão.

Face à decisão do currículo único, e recolocando novamente a questão, aos professores foi colocado o desafio de tornar o **Currículo acessível** para todos os alunos, tarefa só possível através da diferenciação pedagógica, diferenciação ao nível da organização, dos métodos, dos recursos, aspectos que em última análise vêm potencializar a eficácia da Escola (Clark 91).

No que respeita ao segundo aspecto anteriormente referido, ele decorre da concepção que hoje se tem de **Currículo**.

De acordo com Pacheco (95) o conceito de currículo, enquanto expressão de um projecto de escolarização "*tem sofrido uma erosão natural, ao longo dos tempos, que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização*".(p 13)

A primeira concepção, diz o autor, "*reduz o currículo a uma intenção prescritiva*", apresenta-se de uma forma muito estruturada e organizada na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas, e neste contexto falar de currículo ou de programa é a mesma coisa.

A Segunda, define **currículo** como um **projecto** que resulta não só do plano de intenções, bem como do plano da sua concretização no seio de uma **estrutura organizacional**.

Usando as palavras de Roldão (99) o Currículo deve ser hoje pensado em termos de um **binómio** e não de **um corpo uniforme**, dado que o grande problema da Escola hoje "*é o*

de responder satisfatoriamente a Todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que esses Todos são cada vez mais diferentes". (p33)

O binómio referido pela autora assume-se nestes termos:

- 1- A dimensão do que é necessário a todos os alunos- as aprendizagens essenciais comuns, o **core- curriculum**, o que é socialmente reconhecido como competência indispensável que o aluno deverá adquirir na escola.
- 2- A concretização que cada escola faz desse currículo, concebendo-o como um **projecto curricular** seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, (...).

Para a autora cada termo deste binómio só se poderá definir em articulação com o outro. A Gestão Curricular a levar a cabo , quer a um nível mais abrangente pela Escola, quer a um nível mais específico pelo professor, para seguir o caminho da **Adequação/ Flexibilização do Currículo**, só poderá acontecer em referência a **um denominador comum** de aprendizagens a garantir no final, porque caso contrário **não se adequa, limita-se**. (Roldão 99)

Marchesi e Martin (98) sustentam que o currículo *"não é unicamente a definição das intenções educativas de que um sistema se mune para com os seus alunos, mas é antes de tudo a experiência real que finalmente têm delas os docentes e os alunos"*. (p 195)

Currículo, dizem os autores não é só planificação mas prática, prática que se reconstrui em níveis e contextos sucessivos.

O grau de autonomia que os docentes têm neste processo, define em última análise as potencialidades do currículo para colaborar nas mudanças educativas, ou seja, usando novamente as palavras dos autores, *"a opção por modelos mais abertos ou fechados de currículo"* é que marca a diferença neste sentido.

Especificando melhor dizem os autores que : decorrente da tendência dos sistemas educativos para uma política de descentralização como factor de qualidade, derivou o proporcionar às Escolas um maior peso no processo de concretização das intenções educativas, e nesse sentido a distribuição de responsabilidades entre a Administração Central

e as Escolas, move-se dentro de um *continuum entre modelos abertos e fechados de currículo*, os quais passamos a caracterizar, fazendo ainda uso das palavras destes autores:

Modelos de Currículos Fechados:

Os objectivos, conteúdos e estratégias estão estabelecidos à priori. Todos os alunos realizam as mesmas actividades, da mesma forma e na mesma ordem. As variações em função do contexto, das características dos alunos, e as opções pedagógicas e didácticas dos professores são mínimas.

Os objectivos são definidos em termos de comportamentos observáveis, e os conteúdos organizam-se segundo as disciplinas tradicionais, com pouca relação entre si. A avaliação dos resultados, a que é concedida muita importância, é feita através da comparação entre os comportamentos observáveis definidos e os que são observados no final.

A elaboração do programa e a execução do mesmo são atribuídos a pessoas distintas :os especialistas desenham e os professores executam.

Modelos de Currículos Abertos:

É concedido grande importância às diferenças entre os contextos educativos, às características dos alunos e às opções pedagógicas dos professores, considerando-as factores essenciais na definição do currículo. Postula-se uma inter- relação permanente entre a fase de design e de desenvolvimento curricular. As propostas de design curricular estão permanentemente abertas a adaptações, revisões e modificações em função das variáveis e factores processuais.

O enfoque não recai nos resultados da aprendizagem dos alunos, mas sobre o desenvolvimento do processo de Ensino/ Aprendizagem. Os objectivos devem estar definidos em termos mais gerais para possibilitar as adaptações. A avaliação centra-se no processo de aprendizagem e está orientada para determinar o nível de compreensão e funcionalidade das aprendizagens. Não existe separação entre quem elabora e quem aplica o currículo, **dado que é ao professor a quem competem simultaneamente as duas funções.**

De acordo com Marchesi e Martin (98) as soluções encontradas a nível dos sistemas educativos dos vários países, não obedecem a respostas dicotómicas : currículo aberto versus currículo fechado, mas têm optado por soluções intermédias dentro do contínuo referido. Em termos gerais, dizem os autores, é patente uma tendência de partilha de responsabilidades entre a Administração Central e as Escolas.

É aceite, e isto segundo a mesma fonte, que a Administração educativa estabeleça alguns elementos do currículo - definidos em termos de **competências básicas** que todo o aluno necessita para se desenvolver como cidadão crítico e responsável na sociedade - reservando à Escola o direito de concretizar **O quê / O Como / O Quando** ensinar e avaliar. O mesmo é dizer realizar o seu **projecto curricular**.

Decisões no fundo ao nível da **Flexibilização do Currículo**, no sentido mais lato do termo. Para Roldão (99) flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de "*organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda : a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem*". (p54)

Flexibilizar, diz ainda a autora, opõe-se a **uniformizar** segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas. **Flexibilizar** só é possível dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.

5- AS PRÁTICAS EDUCATIVAS/ DIFERENCIAÇÃO

Depois de revistas todas as variáveis Escola/ Professores/ Currículo, que interagem no campo educativo, resta-nos equacionar a sala de aula- espaço por excelência onde todas as outras vertentes se operacionalizam - onde no fundo **as práticas educativas** dos professores poderão dar corpo à inclusão.

Para Morgado (99) "*o desenvolvimento de escolas inclusivas, e portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de **uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos***". (p18)

As boas práticas educativas, de acordo com Clark (91) ocorrem quando os professores começam a usar a **diferenciação** no sentido de dar o currículo para todos os alunos no grupo, porque todos podem fazer progressos.

Diferenciação é para Mc Call (88), citada por (Moore 92) sinónimo de **bom ensino**.

Para Moore (92) falar de diferenciação no contexto do currículo nacional é :

Assegurar que aos alunos são dadas tarefas as quais são adequadas com o seu nível de conhecimentos. É assegurar que os alunos conseguem sucesso e que as experiências de aprendizagem são bem sucedidas.

Para Byers e Rose (96) falar de **diferenciação** é falar da **interface** entre o **currículo** proposto e as **necessidades individuais** de aprendizagem dos alunos; no fundo é falar da forma como o professor faz variar a Gestão do Currículo os Métodos e Estratégias, a Organização Social dos Alunos na aula, as Relações/Clima Social , os Recursos e Materiais, e a Avaliação.

A todos estas variáveis faremos referência de forma detalhada nesta parte final do trabalho, procurando equacionar, os diferentes aspectos à luz de vários Modelos e contributos teóricos, como o Movimento da Eficácia da escola, Modelo de Educação adaptada de Wang, a experiência do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

5.1- A GESTÃO DO CURRÍCULO

" Gerir o currículo é diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um."

Roldão (99 p52)

Wang (95) diz que uma via privilegiada para atender à diversidade dos alunos é a programação que cada professor elabora para a sua turma. É nessa programação que deve equacionar as diferenças individuais numa 1ª fase para numa 2ª fase lhe dar resposta.

No fundo é a gestão que o professor faz do currículo que pode marcar a diferença. Essa gestão tem que ser em 1º lugar **flexível** - o professor deve ter à mão, nas unidades didácticas que programou, distintos tipos de metodologias e actividades que permitam reforçar as aprendizagens para alguns alunos, e aprofundá-las para outros.

Para Creemers (94) (citado por Marchesi e Martin 98), um dos factores que tem maior evidência na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, no que diz respeito à gestão do currículo, é o seguinte:

- O grau de explicitação dos objectivos e conteúdos por um lado, e a forma como se apresentam ordenados entre si, por outro.

Romiszowski (84) e Akker (88), referidos pelos autores, consideram que a tarefa do professor e do aluno pode ser facilitada se for feita uma apresentação clara do que se pretende que os alunos aprendam, no que toca aos objectivos e conteúdos, e de acordo com a coerência que as tarefas a propor ao aluno tenham, com esses mesmos objectivos e conteúdos.

Além destes aspectos de ordem mais global, Ainscow (97 a) diz que um factor chave que parece ter mais influência na criação de salas de aula mais inclusivas é a **planificação para a classe como um todo**, para ultrapassar o enfoque da planificação individualizada que era apanágio da Educação Especial, e que, como já tivemos ocasião de perceber, não foi profícua para os alunos em causa.

Esta mesma abordagem é referida por Porter (98), com a designação de **Educação multi-nível**, a qual, diz o autor permite ao professor desenvolver uma lição para toda a classe e tecer objectivos para estudantes individuais nas actividades da aula.

Para este autor são necessárias 4 etapas para levar a cabo este tipo de planificação com sucesso:

Determinar os conceitos a serem apreendidos, e em relação aos quais todos os alunos deverão ter pelo menos um conhecimento básico.

1-Determinar o método de apresentação. O professor deve pensar como fazer chegar aos estudantes a informação necessária para trabalhar esses conceitos e determinar o material que é necessário.

2-Determinar a forma como os alunos vão praticar as competências que aprenderam. Devem dar oportunidades aos alunos de manipular os novos conceitos e de os ligarem a aprendizagem anteriores.

3-Determinar método de avaliação, tendo em conta que, embora a avaliação escrita seja a mais valorizada, o seu uso sistemático pode excluir muitas crianças que têm dificuldades.

Uma outra prática referida pelo mesmo autor, e que no fundo é subsidiária da que acabámos de referir, na medida em que a permite concretizar, **Abordagens multidisciplinares na planificação da aula**, consiste em fazer apelo às várias disciplinas para levar a cabo determinadas aprendizagens, partindo do pressuposto de que todas as crianças têm áreas mais fortes e mais fracas.

Solner e Thousand (97) dizem-nos que nas escolas que promovem a Educação para todos os alunos, a Educação Inclusiva, os professores têm dois conjuntos de práticas, que referem como nucleares e de adaptação.

As práticas nucleares são as que emergem da Educação Geral (Educação Multicultural, aprendizagem construtivista, currículo interdisciplinar, abordagens

instrucionais mediadas por pares), e em adição a essas iniciativas nucleares os educadores das escolas inclusivas desenvolvem e usam um processo de adaptação para incorporar os estudantes com características de aprendizagem única, ou seja desenvolvem adaptações curriculares.

Adaptações curriculares, no ponto de vista de Baumgart e al (82) Soner (92), referidos pelas autoras, representam " algum ajustamento ou modificação no meio, instrução ou materiais usados para a aprendizagem que realcem a performance pessoal ou conduzam à participação parcial na actividade".(p 155)

Para as autoras a conceptualização destas adaptações deve obedecer a algumas questões às quais, os professores terão que dar resposta que conduzirá à tomada de decisões:

As questões prévias à tomada de decisões são as seguintes:

- Pode o estudante participar activamente e atingir os objectivos propostos na aula sem modificações?
- Pode a participação do estudante ser melhorada, mudando a gestão da instrução? (Aula colectiva, trabalho em pequeno grupo, parcerias de aprendizagem).
- Pode a participação do estudante ser melhorada mudando o formato da aula? (Aula expositiva, metodologia mais activa).
- Pode a participação ser melhorada pela mudança ou estilo de instrução do professor? (Usar mais deixas, dar feed back, perguntas).
- Que adaptação requer o currículo? (O mesmo conteúdo, ou menos complexo).
- Podem ser feitas mudanças no meio escolar de forma a facilitar a participação? (Luz, nível de ruído, arranjo físico da sala, acessibilidade dos materiais?)
- Que materiais instrucionais serão necessários?
- O professor de apoio será necessário para assegurar a participação do aluno? (Embora os estudantes devido à sua deficiência possam necessitar de suportes, esses suportes só raramente são necessários de forma contínua).
- Poderá uma actividade alternativa ser necessária para o estudante e pequeno grupo de pares?

Face ao contributo destas autoras, parece-nos que, pensar em termos de adaptações curriculares, e dado o sentido amplo em que elas o fazem, é o mesmo que pensar em termos de diferenciação, ou seja é pensar e tomar decisões em termos de:

- Metodologia a utilizar.
- Modos de funcionamento e de organização.
- Materiais a utilizar.
- Processos de análise.

Seja qual for o caminho seguido, seja qual for a designação utilizada, o que é um facto é que a planificação individualizada para determinados alunos, ou os **Programas Individualizados** no contexto da Inclusão não têm qualquer sentido.

5.2. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS.

" Um bom professor é aquele que dispõe de vários modelos de ensino e que emprega em cada momento aqueles que são mais apropriados para determinados alunos, ou para conseguir determinado tipo de aprendizagem"

(Hopkins e Stern 96) referidos por Marchesi e Martin (98) (p116)

Nesse sentido um bom professor tem a **flexibilidade** de combinar o **trabalho individual do aluno, o trabalho em grupos, e a exposição do professor**, de acordo com os diferentes objectivos que tem em vista.

De acordo com Ainscow (97 a) um factor chave para a inclusão é a capacidade de **improvisação do professor** - ser capaz de modificar planos e actividades em resposta à reacção dos alunos.

É essencialmente através deste processo, diz o autor, que os professores podem **encorajar uma participação activa** dos alunos, ajudando a personalizar para cada aluno a experiência da aula.

Diz-nos Stoll (91) que nas escolas eficazes " **os alunos são envolvidos em responsabilidades**".

Esse envolvimento dos alunos, no Movimento da Escola Moderna, de acordo com Niza (98) é assumido como " organização contratada da ação educativa " em que professor e alunos cooperam na gestão dos conteúdos programáticos, organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços.

Ainscow e Muncey (89) referidos por Ainscow (91 b) consideram que os professores eficazes:

- propõem tarefas realistas que são desafios para os alunos
- providenciam variedade nas experiências de aprendizagem
- dão aos alunos oportunidade de escolher
- reconhecem os esforços e resultados dos alunos

Acrescenta ainda o autor, referindo Porter e Brophy (88), que os professores eficazes, comunicam aos alunos o que se espera deles,

- Fazem uso adequado dos materiais de ensino existentes no sentido de dar mais tempo aos alunos para clarificarem os conteúdos.
- Conhecem bem os alunos e adaptam o ensino às suas necessidades.
- Monitorizam a compreensão do aluno através de um regular e apropriado feed - back.

Para Spillman (91) " **pôr ênfase na experimentação** através de atividades exploratórias" e " **utilizar abordagens multi - sensoriais** em observações científicas", são consideradas boas práticas educativas.

O estudo de Wang e al (93) vem pôr ênfase nas **variáveis de Instrução**, as quais, segundo a autora exercem forte influência na aprendizagem escolar.

Wang (95) diz que no ensino de tarefas novas e na revisão de lições o professor deve usar uma gama de técnicas eficazes, como por exemplo: perguntar, explicar, sugerir, estruturar, reestruturar, dar feed - back, demonstrar, modelar.

Outras estratégias de instrução foram postas em relevo por Spillman (91), como sejam:

- Objectivos de aprendizagem devem ser claros para cada lição, para que sejam percebidas pelos alunos.
- Utilizar esquemas no sentido de reforçar a compreensão do aluno.
- Utilizar linguagem clara e positiva.
- O professor deve certificar-se de que a criança percebeu as instruções.
- Assegurar-se de que o aluno tem o tempo adequado para responder.

Pozo (90) referido por Marchesi e Martin (98) destacam como estratégias de aprendizagem **o resumo, organização e elaboração de informação** através de **técnicas concretas como as analogias, mapas conceptuais e códigos**; estratégias que diz o autor, impõem o desenvolvimento de capacidades meta - cognitivas por parte dos alunos; competência que é posta em realce por Porter e Brophy (88) citados por Ainscow (91 b) - **O ensino de estratégias meta - cognitivas.**

O ensino interactivo - na medida em que torna possível a adaptação a diferenças individuais dos alunos - é posto em relevo por Wang (93), Wang (95). As interacções académicas, diz a autora (93), promovem a aprendizagem na medida em que fazem os estudantes aceder a estruturas e conhecimentos específicos.

Na concepção construtivista da aprendizagem, segundo Marchesi e Martin (98) a aprendizagem e ensino " são processos interactivos inseparáveis ", e nesse sentido a função do professor será mais ou menos eficaz na medida em que se ajusta ou não aos alunos no seu processo de aprendizagem, ou dito de outra forma, na medida em que age na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Onrubia (93) citado pelos autores referidos concretiza algumas estratégias chave de como o professor pode agir na zona de desenvolvimento proximal do aluno:

Inserir a actividade concreta do aluno em objectivos mais abrangentes. É essencial que o professor situe o tema que vai abordar de forma mais global, que lhe dê sentido, que o relacione com as experiências que o aluno tem.

- Possibilitar o mais possível, a participação de todos os alunos em diferentes actividades e tarefas, mesmo se o nível de competência, interesse e conhecimentos forem poucos. Nesse sentido o professor deve assegurar-se de que as tarefas estão organizadas de forma a que todos os alunos possam participar ainda que de formas diferentes e em graus distintos.

- Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes na programação da aula, como no decorrer da mesma, em função da informação obtida a partir das actuações e produtos parciais dos alunos.

- Promover a utilização e aprofundamento autónomo dos conhecimentos que os alunos estão a aprender.

- Estabelecer relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objecto da aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos.

Neste contexto ganha relevo o aspecto focado por Marchesi e Martin (98) de que uma das mais importantes tarefas de professor consiste em conhecer quais as ideias que os alunos têm sobre os temas que vão ser trabalhados na aula.

Utilizar uma linguagem o mais clara e explícita possível evitando e controlando possíveis mal entendidos e incompreensões.

Empregar a linguagem para recontextualizar e reconceptualizar a experiência.

Assumem particular importância deste ponto de vista as sessões de síntese nas quais se recapitula, se reordena, se destacam as relações entre diversos conteúdos, se enfatizam os aspectos "chave".

Os conteúdos que os professores ensinam deverão ser no ponto de vista de Marchesi e Martin (98):

- relevantes do ponto de vista social e cultural.

- Funcionais, ou seja, deve ser estabelecida a relação de aprendizagem de um conteúdo com o seu uso na vida quotidiana, e também relacionada a sua utilização com a construção de aprendizagens futuras.

Ann Lewis (92) citado por Byers e Rose (96) as actividades adequadas aos diferentes alunos devem:

- ser relevantes face à experiência do aluno e motivação
- atender ao ritmo individual do aluno
- proporcionar ao aluno a investigação e descoberta
- permitir ao aluno a resolução de problemas.

As questões postas pelos professores diz-nos Stoll (91) podem tornar-se desafios intelectuais, porque encorajam os alunos a ser criativos e a resolver problemas, promovendo o seu progresso.

É complexa a tarefa de ensinar, sobretudo se tivermos em conta como diz (Wittrock 86) referido por Bennett (91) que a aprendizagem a partir do ensino não é um processo automático.

Morgado (99) a propósito das características que as actividades de aprendizagem deverão conter, no sentido de propiciarem o progresso e desenvolvimento dos alunos; aponta, situações de aprendizagem:

Activas - em que o aluno é envolvido em situações de manipulação, experimentação e descoberta.

Significativas - que tomem em consideração as experiências do aluno bem como as suas motivações e interesses.

Integradas - promovendo a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas.

Socializadoras - que promovam as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, criação de hábitos de entreaajuda e colaboração.

5.3. ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS/ APRENDIZAGEM COOPERADA.

Apesar de, como diz Wang (95), os professores serem os primeiros recursos dos alunos, a heterogeneidade da população escolar faz apelo a formas diferenciadas de organização dos alunos, seja porque a ajuda entre iguais facilita o trabalho do professor, seja porque a aprendizagem é em grande medida um processo social.

Ann Lewis (92), referida por Byers e Rose (96), diz-nos que falar de diferenciação é oferecer aos alunos múltiplas experiências de aprendizagem, em que o trabalho individual do aluno, deve alternar com situações de aprendizagem a pares, em pequeno grupo, e aulas para toda a turma.

Para Johnson e Johnson (98) a diversidade entre as pessoas é um potencial que pode ter consequências positivas ou negativas, e os factores determinantes jogam-se na sala de aula, mais concretamente na forma como se estruturam as situações de aprendizagem: se para a competição, se para a **cooperação**.

Para estes autores a aprendizagem cooperativa é uma forma de instrução em que os estudantes, em pequenos grupos, trabalham juntos para maximizar os seus conhecimentos e os conhecimentos dos seus pares. Discutem o material a apreender em conjunto, ajudam e assistem os colegas nesse processo e encorajam-nos a trabalhar mais.

Aprendizagem cooperada, dizem os autores, não é a organização dos alunos em grupos, é muito mais do que proximidade física entre os alunos, procura e discussão de materiais em conjunto com outros, ou a ajuda a outros colegas. Embora cada um desses aspectos seja importante para a aprendizagem cooperativa, ela só pode ser assim considerada se estiverem reunidas as condições seguintes, referidas por Putnam (98):

- É necessário que haja interdependência positiva, ou seja, o desempenho do grupo depende de todos os elementos do grupo, e o sucesso não será atingido enquanto cada elemento do grupo não o atingir. Os estudantes pensam em termos de "nós" e não de "eu".

- Responsabilidade individual - todos devem sentir-se responsáveis individualmente pela aprendizagem e contribuir para o resultado do grupo.
- Interação face a face, em que o aluno interage directamente com o outro durante o trabalho. A interação decorre mais entre os alunos do que entre os alunos e o material.
- Os alunos adquirem competências cooperativas, por exemplo, na procura de materiais, falar em voz baixa, encorajar os colegas.
- Reflexão dos alunos e avaliação. No final da actividade cooperativa os estudantes avaliam como o grupo funcionou e em que medida os resultados foram alcançados.

Diz ainda a autora que os professores devem ter em conta a heterogeneidade quando se formam os grupos, incluindo em cada grupo alunos com características diferentes no ponto de vista académico, social, cultural e étnico.

Os trabalhos levados a cabo no âmbito da aprendizagem cooperativa versus aprendizagem individualista (Johnson e Johnson (89), referidos por Putnam (98), demonstram que os estudantes obtêm resultados mais elevados em situação de cooperação, e que têm ganhos a nível de auto-estima e melhoram as relações entre pares.

Ainscow (97 a) diz- nos, a propósito da utilização do trabalho entre pares na sala de aula, que os alunos "*representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafios e de apoio*", aspectos que os professores terão que equacionar, se de facto reconhecerem que os alunos têm capacidade para contribuir para a própria aprendizagem, e se reconhecerem que a aprendizagem é um processo social.

Vigotsky 62, citado por Benett (91), argumenta que "*o potencial da criança para a aprendizagem é revelado e realizado em interações com outros*".

No processo de aprendizagem cooperada, diz Putnman (98) os alunos, encorajados a discutir e aplicar o que estão a aprender, tornam-se professores nos grupo, e diz a autora, citando Seneca "*quando tu ensinas aprendes duas vezes*".

Muitas vezes, diz ainda a autora, as explicações dos pares são mais úteis para as crianças do que as explicações dos adultos, porque são dadas por alguém que tem um nível de desenvolvimento cognitivo similar.

Spillman (91) diz-nos ainda que a Aprendizagem Cooperada, ao mesmo tempo que propicia uma atmosfera de ajuda na sala de aula, põe ênfase no trabalho oral. A *"discussão no interior do grupo ajuda os alunos a aprender a comunicar as suas ideias e resultados"*. (p8)

A responsabilidade pessoal do aluno, tal como o seu papel activo enquanto sujeito na aprendizagem, jogam-se também nos momentos de trabalho autónomo na sala de aula.

De acordo com Niza (98), no contexto do M.E.M., nos tempos de estudo autónomo os alunos, individualmente ou a pares, podem treinar capacidades e competências curriculares, podem estudar, exercitar-se no trabalho de revisão de textos escritos, proceder a leituras à sua escolha.

Este tempo de estudo autónomo é guiado, de acordo com a mesma fonte, pelo Plano Individual de Trabalho (PIT), cujo projecto é elaborado no início da semana. O professor apoia sistematicamente e por rotação os alunos que revelam dificuldades em avançar em determinadas áreas de aprendizagem. O apoio do professor é previamente combinado com o aluno no início da semana, no Plano Individual do aluno.

Como diz Wang (95), nas classes heterogéneas as diferenças individuais são encaradas como algo que é normal, e não como uma excepção, aos estudantes não são postos rótulos, a diversidade é aceite como a base inicial para a planificação do ensino e intervenção- *o currículo e a classe organizam-se como suporte do tempo flexível do professor*, para estimular mutuamente os alunos e para incentivar a que se ajudem uns aos outros.

5.4- RELAÇÕES/ CLIMA SOCIAL

Estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo e emocional baseados na confiança e aceitação mútuas, são aspectos determinantes no processo de ensino/aprendizagem, ou como dizem Marchesi e Martin (98):

"Os afectos, as motivações e as relações são ingredientes básicos da aprendizagem".
Fazendo apelo às características das Escolas Eficazes constatamos, de acordo com Stoll (91), que é posto enfoque nos aspectos acima referidos, dado que:

- Existe o máximo de comunicação entre professores e alunos.
- Existe uma atmosfera positiva tanto na Escola como na sala de aula.
- O ênfase é posto nos elogios e reforços em detrimento das críticas e castigos.
- Professores têm uma atitude positiva para com os alunos e interessam-se pelos alunos como indivíduos.

Citando Ruttler (79), diz-nos ainda Stoll (91) que os alunos têm mais ganhos e melhores resultados quando os professores põem o ênfase no sucesso e bom desempenho do que quando põem a tônica nas suas falhas.

Um clima escolar positivo existe quando o desenvolvimento afectivo é facilitado, quando os estudantes se vêem a si próprios como capazes e responsáveis.

Os professores nas Escolas Eficazes, diz-nos a este propósito Ainscow (91^b), *têm expectativas elevadas sobre os seus alunos*, aspecto que é crucial para a aprendizagem dos mesmos, dada a relação que sabemos hoje existir entre expectativas- auto conceito académico e resultados escolares dos alunos.

Wang e al (93) constata no trabalho que levou a cabo que a qualidade das interacções sociais entre o professor e o aluno se constitui como um dos aspectos que mais influencia a aprendizagem.

Diz-nos a autora que quando os professores envolvem os alunos em interacções sociais, elas conduzem a condutas mais adequadas, dissuadindo comportamentos disruptivos da parte dos estudantes, e estabelecendo na sala de aula uma atmosfera que conduz à aprendizagem.

Interacções sociais positivas, entre professor e aluno diz ainda a autora, contribuem para desenvolver a auto-estima dos alunos e o sentido de pertença à classe e à escola.

Diz-nos ainda a autora, Wang (95), e agora no que toca às diferentes dimensões da Educação Adaptada à Diversidade, que a motivação bem como a definição de regras, jogam um impressionante papel no que respeita à aprendizagem dos alunos e à manutenção de um clima positivo.

No que respeita à motivação, diz a autora que uma variedade de técnicas ajudam o aluno a assumir responsabilidades na aprendizagem e no comportamento.

Nesse sentido, os professores devem comunicar aos alunos o que esperam deles e incentivá-los à autodisciplina, independência e cooperação.

Para além disso devem mostrar respeito especial por cada aluno, estimulando-os, e corrigindo-os também quando é apropriado fazê-lo.

No que concerne à definição de regras e procedimentos, considera a autora que os mesmos deverão estar claramente definidos para que proporcionem ao aluno uma comunicação eficaz sobre o funcionamento da aula, sobre a forma de gerir o ambiente de aprendizagem e também as actividades; para que o aluno saiba como usar o equipamento, os materiais, usar o calendário de actividades, completar os trabalhos e mover-se de forma independente na aula.

Marchesi e Martin (98) recorrendo a Gomez, Mauri y Valls (96) referem uma série de princípios educativos, a utilizar na sala de aula, os quais se prendem com a adopção de normas e valores. Nesse sentido propõem que o professor:

- Torne explícitas as normas que regulam a vida colectiva.
- Explícite quais os critérios de determinadas decisões e actuações.
- Coloque o aluno em situação de tomada de decisão.
- Valorize os comportamentos e as atitudes desejadas ou esperadas.
- Promova a discussão de critérios e opiniões.

Niza (98) diz-nos que no M.E.M. " o modo de regulação da acção de todos os intervenientes é participada a todos os seus níveis. Por isso terá de radicar na autenticidade, na transparência e no respeito mútuo".

As regras sociais, diz o autor, " produzem e clarificam-se em conselho (assembleia de turma), desde o planeamento à avaliação, aí se regulam os produtos, as emoções, os direitos e os deveres (...)" e termina dizendo que:

" Só a cooperação gera autonomia pessoal e social. É também o exercício de cooperação num grupo social estável que constrói os valores democráticos".

5.5- RECURSOS MATERIAS

Numa sala de aula onde as práticas educativas são diferenciadas,

- Onde os professores conduzem a variedade de alunos da turma a atingir objectivos comuns, algumas vezes por processos diferentes,
- Onde os alunos organizados em pequenos grupos ou a pares resolvem tarefas, investigam, trabalham em projectos,
- Onde estão estabelecidos tempos de estudo autónomos dentro da própria aula,

Os recursos e os materiais deverão eles próprios obedecer ao princípio da diferenciação.

Como diz Cadima (97) para levar a cabo um projecto de pedagogia diferenciada os professores tiveram que produzir montagens, e adaptações do material (...), organizar instrumentos de trabalho.

Deste modo, diz a autora, passaram a dispôr de um conjunto vasto de roteiros de estudo e de ficheiros colectivos que permitem a autonomia dos alunos durante o tempo de estudo autónomo na aula.

Da mesma forma, e em relação ao projecto de Educação Adaptada, diz-nos Wang (95) que os materiais didácticos tanto os editados como os que são feitos pelos professores, deverão estar disponíveis para cada objectivo de aprendizagem. A variedade de materiais de ensino permite escolher e adequar às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem.

A diferenciação requer também uma forma específica de organização, organização que permita, como diz Wang (95) " manter a independência e responsabilidade do aluno na aprendizagem", organização essa que é mantida também pelos alunos.

Gregório (97) diz-nos que a sala é o local privilegiado da actividade da turma, por isso o espaço deve estar organizado de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho. No fundo também o que se pretende é como diz a autora adaptar a disposição da sala às várias actividades (ensino simultâneo, trabalho grupo, assembleia de turma, trabalho individual).

Os alunos são parte activa desta organização. Niza (98) diz-nos que " um ambiente social de aprendizagem exige um esforço muito grande de autosustentação de organização do trabalho. (p91)

5.6 - AVALIAÇÃO/REGULAÇÃO

" O sistema de avaliação na aula é o "coração" de todo o processo, os alunos devem aprender o que o professor apresenta, e o professor deve aprender o que os alunos comunicam".

Doyle (83), citado por Bennett (91) (p121)

Segundo Allal (86) *" O papel atribuído à avaliação num sistema de formação está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema".*

Se aquilo que se pretende é a educação para todos os alunos então faz sentido que o sistema de avaliação a privilegiar esteja ao serviço " do processo Ensino/Aprendizagem, ou seja que a avaliação assuma uma função pedagógica - formativa e reguladora desse mesmo processo.

Usando as palavras de Marchesi e Martin (98) que a avaliação " integra o processo de ensino/aprendizagem reajustando-o".

Nesse sentido dizem os autores " é imprescindível que os procedimentos e instrumentos de avaliação permitam identificar os aspectos que podem explicar o maior ou menor êxito na aprendizagem ".

Esta forma de avaliação permite ao professor a um 1º nível tomar decisões de nível pedagógico - decisões que permitam planificar o ensino de maneira mais ajustada às características das crianças e sua forma de aprender - e nesse sentido assume um carácter de **avaliação diagnóstica**.

Para Weston (92) diferenciação é diagnóstico - porque diz o autor há uma ligação essencial entre avaliação diagnóstico e tarefas eficazes de diferenciação. É necessário saber o que o aluno já sabe, perceber o que pode fazer antes de dar início a uma nova tarefa.

Para Wang (95) nos programas de Educação adaptada, este aspecto é também essencial, dado que é necessário detectar as necessidades de aprendizagem dos alunos como carácter prévio em relação ao design de qualquer projecto curricular que se adapte à diversidade.

Mas a avaliação é também regulação de todo o processo de ensino/aprendizagem e para isso é necessário obter uma informação contínua que guie a tomada de decisões na aula, a um 2º nível o da intervenção.

Wang (95) diz-nos que os professores avaliam a aprendizagem do aluno de modo contínuo para detectar as dificuldades antes que surjam problemas.

Os professores utilizam o seu conhecimento do currículo, do aluno e a informação do pessoal não docente e dos pais. Os professores corrigem o trabalho do aluno na sua presença e dão-lhe informação a esse respeito. Determinam as causas das dificuldades e modificam o ensino ou os planos de aprendizagem se o considerarem necessário.

Diz ainda a autora que mantêm em dia as fichas que reconhecem o progresso de cada aluno e incluem documentação sobre o seu progresso individual no domínio dos objectivos de cada área.

Os professores, diz-nos ainda Wang (95), através de elementos recolhidos da avaliação diagnóstico bem como de outros instrumentos de avaliação, traçam planos de aprendizagem individualizada para os alunos. Esses planos têm objectivos explícitos, opções de

aprendizagem e listagens de tarefas a realizar, tudo isto para que os alunos possam dominar os objectivos do currículo.

Mas a avaliação, e de acordo com Marchesi e Martin (98) cumpre também um papel regulador para o próprio aluno, o qual tem que tomar consciência da forma como está a atingir os objectivos, tem que constatar os seus progressos e perceber o caminho que lhe falta percorrer - esta auto regulação da aprendizagem por parte do aluno é denominada Avaliação Formadora. (Nunziati 90), citado por Marchesi e Martin (98).

Deste ponto de vista o agente da avaliação deixa de ser exclusivamente o professor e o aluno passa a desempenhar um papel importante, na medida em que se apropria dos objectivos de aprendizagem, critérios pelos quais vai ser avaliado, o que em última análise lhe permite pensar a sua própria actuação, manobrar de forma autónoma procedimentos de avaliação e corrigir os erros que possa detectar (Marchesi e Martin).

Este papel da avaliação formativa e formadora assume particular relevo no quadro do Movimento da Escola Moderna, vejamos o que a esse propósito nos diz Niza (98):

" No trabalho diferenciado das aprendizagens escolares, em cooperação, é necessário tornar visível, em cada momento, o percurso de cada um dos alunos no âmbito da produção e da assimilação dos saberes. Essa visibilidade colectiva acrescenta sentido social às aprendizagens escolares, transmite segurança e permite consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um, no ambiente de solidariedade que sustenta todo o trabalho". (9 92)

Na Escola Moderna, diz o autor, a função de pilotagem que guia a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das acções, o planeamento e a sustentação do trabalho é realizada por um conjunto de regras de registo dos percursos e das produções que permitem os balanços e a regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação.

III- PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O nosso trabalho assume-se como um estudo exploratório e, nesse sentido não pretendemos dar resposta a qualquer hipótese, estamos apenas em condições de levantar algumas questões, às quais esperamos poder dar resposta.

Porque pretendemos saber qual o grau de importância e dificuldade que é conferido por uma amostra de professores do 1º ciclo, a um conjunto de práticas educativas identificadas pela literatura como propensoras de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular, consideramos que este estudo se inscreve no quadro da Qualidade da Escola.

Os principais pressupostos de que partimos são os seguintes:

- A Inclusão de todos os alunos na Escola Regular é hoje um imperativo legal na maior parte dos Países, incluindo o nosso.
- O enfoque na Educação Inclusiva não requer apenas mudanças a nível da linguagem e dos conceitos, mas mudanças profundas acerca dos objectivos da Educação e do Ensino.
- A Educação Inclusiva faz apelo e mudanças ao nível das práticas educativas, no sentido de, ensinar na mesma sala, e ao mesmo tempo, crianças diferentes, com ritmos diferentes, com capacidades diferentes, só possível através da diferenciação pedagógica; diferenciação que se operacionaliza ao nível da Gestão do Currículo, dos Métodos e Estratégias dos professores, da Organização Social dos alunos, dos Materiais de Avaliação.
- A Educação Inclusiva faz apelo a uma redefinição de papéis por parte dos professores, tanto no que toca aos Professores do Ensino Regular, a quem é atribuído o maior protagonismo em termos do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais; como no que diz respeito aos professores de apoio, aos quais é pedida uma intervenção colaborativa e de consultadoria junto dos professores do Ensino Regular, no sentido de ajudar a criar as condições de Inclusão na Escola.

Posto isto, julgámos de todo pertinente perceber qual o impacto que estas práticas educativas consideradas eficazes, têm neste conjunto de professores, quais os aspectos que percebem como difíceis de pôr em prática, e quais os obstáculos que identificam; e também como variam as suas percepções de acordo com a função que desempenham.

As grandes questões que levantamos são as seguintes:

1- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores do 1º ciclo, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o seu trabalho na sala de aula com crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?

Esta questão será desdobrada no sentido de perceber como se posicionam os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio face à mesma questão. E nesse sentido assumirá a seguinte forma:

1.1- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores do Ensino Regular, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

1.2- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores de Apoio, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

2- Será que existem diferenças entre os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito ao grau de importância atribuído às práticas educativas?

3- Qual o grau de dificuldade atribuída, pelos Professores do 1º ciclo, a essas mesmas práticas educativas, tendo em vista o seu trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

Também no que diz respeito ao grau de dificuldade de implementação das práticas educativas, procurámos saber o posicionamento dos dois grupo de professores, desdobrando a segunda questão da seguinte forma:

3.1- Qual o grau de dificuldade atribuída às práticas pelos Professores do Ensino regular, tendo em vista o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

3.2- Qual o grau de dificuldade atribuída às práticas pelos Professores de Apoio Educativo, tendo em vista o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

4- Será que existem diferenças entre os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito ao grau de dificuldade de implementação das práticas na sala de aula?

5- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores do 1º ciclo, maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade?

No que diz respeito a esta questão também quisemos saber a resposta em função da nossa variável independente- Professor do Ensino Regular/ Professor de Apoio Educativo, e dessa forma procurámos dar resposta a:

5.1- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores do Regular, maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade?

5.2- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores de Apoio Educativo maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade?

6- Será que existem diferenças entre os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito às práticas identificadas com maior grau de importância e em simultâneo com maior grau de dificuldade?

7- Qual a natureza das dificuldades identificadas pelos professores, no que diz respeito à implementação na sala de aula, das práticas educativas identificadas como mais difíceis ?

No que diz respeito a esta questão também procuraremos saber, em relação a cada grupo de professores :

7.1- Qual a natureza das dificuldades identificadas pelos Professores do Ensino Regular, no que diz respeito à implementação na sala de aula das práticas educativas consideradas mais difíceis ?

7.2- Qual a natureza das dificuldades identificadas pelos Professores de Apoio, no que diz respeito à implementação na sala de aula das práticas educativas consideradas como mais difíceis ?

IV- METODOLOGIA

4.1-A AMOSTRA

4.1.1- OS SUJEITOS

Para responder às seis primeiras questões de investigação a nossa amostra foi constituída por 60 sujeitos - professores do 1ºciclo a leccionar em Escolas do Alentejo no ano lectivo 98/99.

Como carácter diferenciador da nossa amostra, como variável independente, utilizámos a Função do Professor, definida em Professor do Ensino Regular e Professor de Apoio Educativo, e nesse sentido contámos com trinta professores do Ensino regular e trinta professores de Apoio Educativo.

No sentido de dar resposta à 7ª questão " **Qual a natureza das dificuldades identificadas pelos professores, no que diz respeito à implementação na sala de aula das práticas educativas consideradas mais difíceis?**", a amostra foi constituída por 20 sujeitos oriundos da amostra inicial, sendo que dez se encontravam em situação de apoio educativo e dez em funções no ensino regular no mesmo ano lectivo.

Procurámos controlar variáveis parasitas, tais como a "Dimensão da Escola", e nesse sentido contactamos apenas Escolas de Freguesias Rurais e de Sedes de Concelho, o que significa que os professores da nossa amostra estão a leccionar em Escolas de pequena dimensão. Os Professores de Apoio estão incluídos no número total de professores da Escola.

4.1.2- SELECÇÃO DA AMOSTRA -

No que diz respeito à selecção dos sujeitos que responderam ao nosso questionário (60 sujeitos) tivemos em linha de conta a equivalência de sujeitos a desempenhar funções no Ensino Regular e em Apoio Educativo em cada uma das Escolas, e nesse sentido foi o número de professores de apoio por Escola (que são em menor quantidade), que constituiu o critério

de selecção. Procurámos contactar Escolas de características similares, ao nível das sedes de Concelho e Freguesias rurais.

No que diz respeito à selecção dos sujeitos para as entrevistas, procurámos manter alguma equivalência face à amostra inicial, em termos de idade dos sujeitos, anos de serviço e formação académica. Nesse sentido contactámos professores em início de carreira e com mais anos de serviço, professores com a antiga formação das Escolas do Magistério Primário, e professores com Formação Inicial de Licenciatura, e também professores que já concluíram Cursos Estudos Superiores Especializados e Licenciaturas como Formação Acrescida..

Apesar das preocupações que tivemos na constituição desta pequena amostra, nomeadamente da sua equivalência face à amostra inicial, houve contudo alguns factores que pesaram contra nós, como seja a grande mobilidade dos professores nos concelhos em que iniciámos o nosso trabalho.

O questionário foi passado no 3º período do ano lectivo 98/99, e só no final do 1º período de 99/00 estivemos em condições de realizar as entrevistas, o que em termos práticos significou que muitos professores que responderam ao questionário já não se encontravam nas Escolas destes concelhos no momento de realização das entrevistas. Contudo, foi a partir do número de professores de apoio que ainda se mantinham em exercício de funções em cada uma das Escolas, que definimos o número total de professores a entrevistar.

Apesar destes constrangimentos, que podem ter condicionado a carácter aleatório da amostra, uma vez que em muitas situações ela não foi a desejável mas a possível, consideramos válido o nosso propósito já que, recordamos, não tínhamos em vista a definição de leis gerais com este trabalho, mas apenas e só, levantar um pouco o véu sobre estas questões, fazer no fundo um estudo de carácter exploratório.

4.1.3- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4.1.3.1- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA/QUESTIONÁRIO

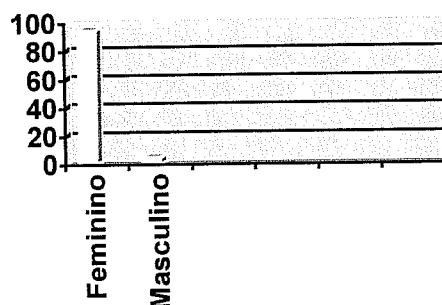
4.1.3.1.1- Total da Amostra

N= 60

Apesar de no nosso trabalho apenas equacionarmos uma das variáveis independentes - Função do Professor, consideramos oportuno fazer a caracterização da amostra em termos de todos os outros aspectos que recolhemos:

1-VARIÁVEL SEXO

Gráfico nº 1- Percentagem - Variável Sexo - Total da Amostra



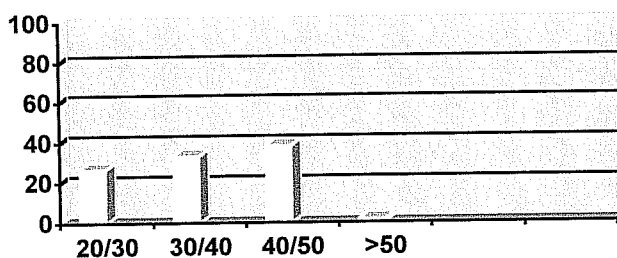
Como podemos verificar pelo gráfico que se apresenta, a maioria dos nossos sujeitos são fundamentalmente mulheres, 95%, tendo os homens uma dimensão muito reduzida.

2- VARIÁVEL- IDADE DOS SUJEITOS

No que diz respeito à idade dos sujeitos verificamos que a mesma oscila entre os 22 e 53 anos de idade. Para uma leitura mais adequada dos resultados optámos por uma organização das idades dos sujeitos em intervalos de 10 anos, tendo definido os intervalos dos

20 aos 30 anos, dos 30 aos 40, dos 40 aos 50 anos, e o último com sujeitos com mais de 50 anos. A distribuição percentual obtida foi a seguinte:

Gráfico nº 2 -Variável Idade- Total da Amostra

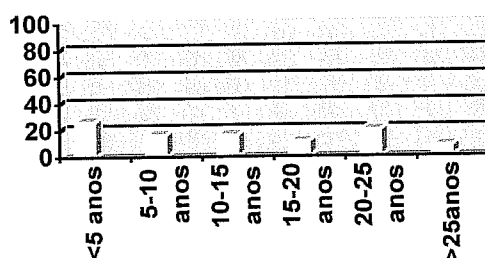


Como nos é dado ver é o escalão etário dos 40/50 anos que reúne o maior número de sujeitos, com uma percentagem de 38.3%, logo seguido do escalão 30/40 com 33.3%. Os sujeitos entre os 20 e 30 anos são em número inferior, 26.7%, e com mais de 50 anos temos apenas uma percentagem muito reduzida, 1.7%.

3- VARIÁVEL ANOS DE SERVIÇO

No que diz respeito aos anos de serviço optámos por estabelecer intervalos de 5 anos, sendo a variação dos sujeitos entre 1 ano de serviço e os 28 anos. A distribuição percentual obtida foi a seguinte:

Gráfico nº 3 -Variável Tempo de Serviço- Total da Amostra

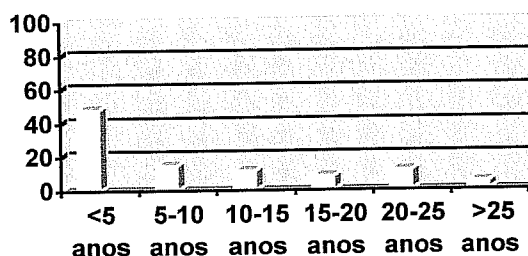


Como podemos constatar através da leitura do gráfico nº 3, a nossa amostra apresenta alguma equivalência em termos de anos de serviço dos sujeitos, obtendo o primeiro intervalo, < de 5 anos de serviço, o maior destaque, com uma percentagem de sujeitos de 26.7%, sendo

também de referir, pela quase ausência de sujeitos, o intervalo de >25 anos, com uma percentagem de 8.3%.

4-EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO

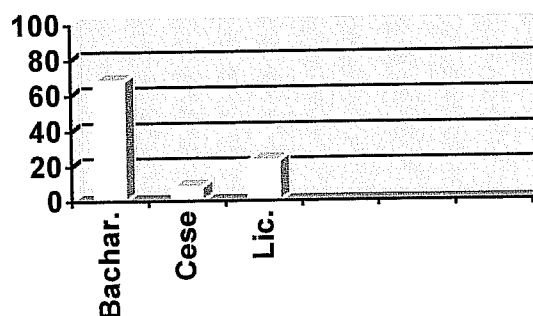
Gráfico nº4 -Experiência Profissional- total da Amostra



Como podemos verificar a grande maioria dos professores da nossa amostra encontra-se a desempenhar as actuais funções há menos de 5 anos, são 48.3% dos sujeitos que assim o refere. Entre os 5 e 10 anos também se encontram alguns sujeitos, 15%, tal como os intervalos entre os 10/15 anos e 20/25 também têm alguma expressão, 11.7%. O número de sujeitos entre os 15/20 anos é muito reduzido, 8.3%, e com mais de 25 anos é uma percentagem mínima de 5%.

5-FORMAÇÃO ACADÉMICA/ PROFISSIONAL

Gráfico nº 5 -Formação Académica- Total da Amostra



Como nos é dado ver é o Grau Académico de Bacharel que predomina entre os professores da nossa amostra, 68.3% dos sujeitos. Nesta categoria englobámos todos os professores formados nas antigas Escolas do Magistério Primário, bem como os que

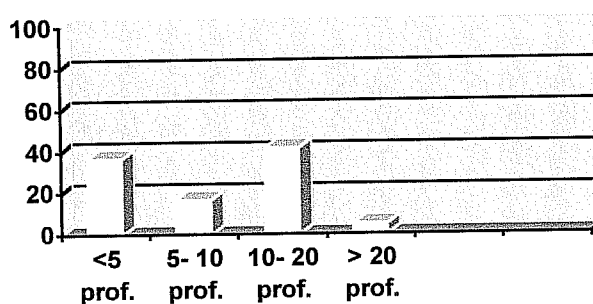
obtiveram a sua formação nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, num curso de 3 anos.

Na categoria de licenciados, que obtêm alguma representatividade na nossa amostra, 23.3%, englobámos os professores com formação inicial de licenciatura, bem como todos os que a obtiveram em acréscimo à sua formação inicial.

Os Cursos de Estudos Superiores Especializados (Cese), como podemos verificar, não têm muita expressão em termos da nossa amostra, apenas 8.3% dos professores o revelaram ter.

6-DIMENSÃO DA ESCOLA

Gráfico nº 6- Dimensão da Escola

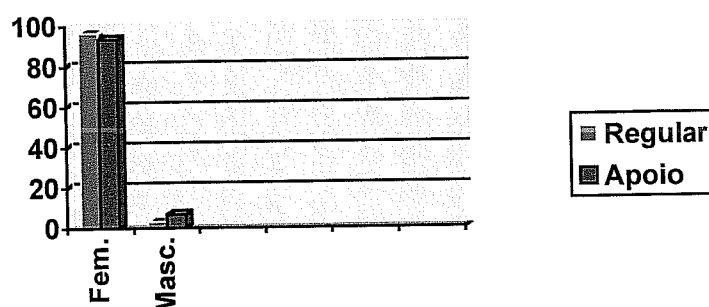


Os professores da nossa amostra, e como nos é dado ver, trabalham em Escolas de pequena e média dimensão, basta repararmos que a maior percentagem, 41.7%, se situa no intervalo entre 10 e 20 professores. As Escolas com menos de cinco professores também têm alguma representação nesta amostra, basta reparar na percentagem obtida, 36.7%.

4.1.3.1.2 - Professores do Ensino Regular/Professores de Apoio

1- VARIÁVEL SEXO:

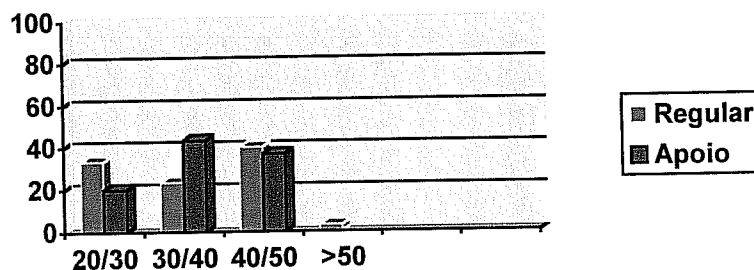
Gráfico nº 7 -Variável Sexo- Professores do Regular e Apoio



Como nos é dado ver pela leitura do gráfico a predominância do sexo feminino faz-se sentir de forma quase equivalente no grupo de professores do ensino regular e de apoio.

2- VARIÁVEL IDADE:

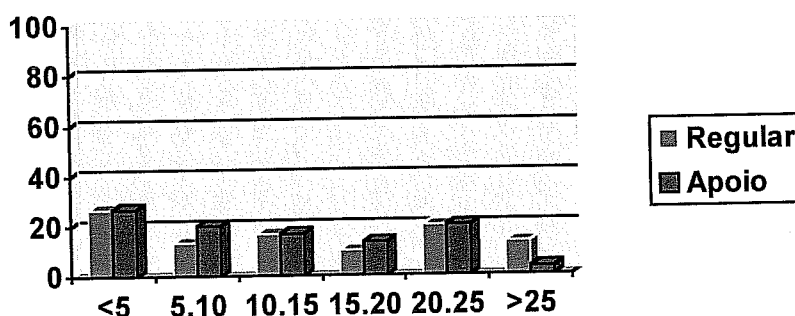
Gráfico nº 8 -Variável Idade-Professores do Regular e Apoio



Como nos é dado ver pela leitura do gráfico, nos dois grupos de professores há um enfoque quase equivalente de idades entre os 40/50 anos, com um destaque depois maior nos 30/40 anos para os professores de apoio, enquanto que os do regular põem esse enfoque nos 20/30 anos. De destacar a ausência de professores de apoio com mais de 50 anos.

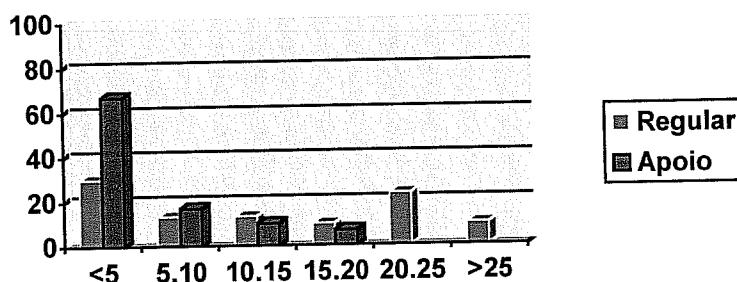
3-ANOS DE SERVIÇO:

Gráfico nº 9 -Variável Tempo de Serviço- Professores do Regular e Apoio



No que respeita ao tempo de serviço dos dois grupos de professores verifica-se uma distribuição quase equivalente pelos diferentes patamares, com a excepção do intervalo > 25, em que de facto se conclui pela quase inexistência de professores de apoio com mais de 25 anos de serviço.

Gráfico nº 10- Experiência Profissional na Função- Prof. Regular e Apoio



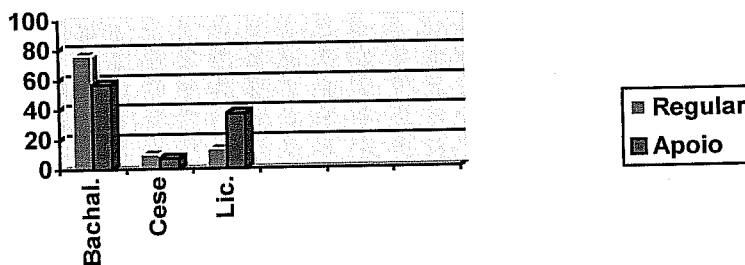
4-EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO:

No que respeita à experiência profissional na função actual, verificamos que a grande percentagem de Professores de Apoio Educativo 66.7% têm menos de 5 anos de experiência, ao mesmo tempo verificamos a ausência destes professores nos patamares mais elevados, dos 20/25 e > 25 anos. No que respeita aos professores do Ensino Regular, e como podemos verificar é patente uma percentagem relativamente elevada, 23.3% no patamar entre os 20/25 anos de exercício no ensino regular.

Atendendo ao gráfico anterior, em que verificámos alguma equivalência dos dois grupos de professores em termos de Tempo de Serviço, podemos concluir que os professores de apoio educativo, embora de uma forma geral tenham o mesmo tempo que os colegas, têm uma experiência recente nos apoios educativos, pelo menos a grande maioria deles.

5-FORMAÇÃO ACADÉMICA/PROFISSIONAL:

Gráfico nº 11- Formação Académica/Profissional- Prof. Regular e de Apoio



No que respeita à formação académica/ profissional verificamos que são os professores do ensino regular que têm formação académica mais baixa, a percentagem de professores com bacharelato é de 76.7%, enquanto que nos professores de apoio é de 56.7%. A nível de professores licenciados verifica-se uma percentagem superior de professores de apoio, 36.7%, enquanto que os professores do ensino regular com licenciatura são apenas 13.5%. A nível dos Cursos Estudos Superiores Especializados verificamos uma percentagem muito baixa nos dois grupos de professores.

4.1.3.2- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA- ENTREVISTAS

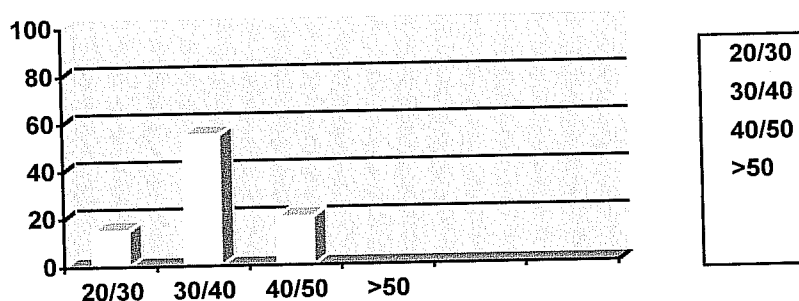
4.1.3.2.1- Total da Amostra

N= 20

SEXO: Dada a pequena percentagem de homens que responderam ao nosso questionário, 5%, as entrevistas foram todas realizadas com mulheres.

1- VARIÁVEL -IDADE

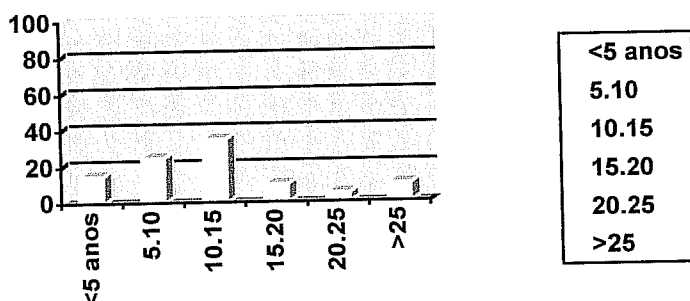
Gráfico nº 12-Variável Idade



Como podemos verificar, a grande maioria dos sujeitos 55% tem entre 30 e 40 anos, o que significa que é um grupo ligeiramente mais jovem, em valores médios do que a amostra principal.

2- ANOS DE SERVIÇO

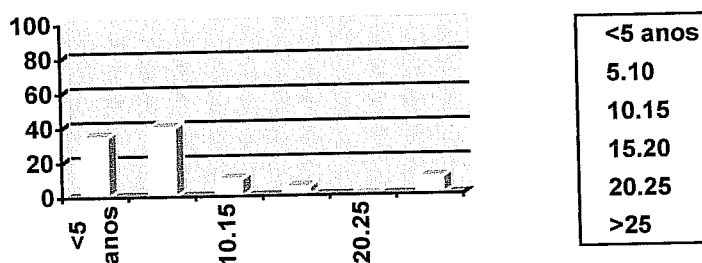
Gráfico nº 13 -Variável Tempo de Serviço



No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes, verifica-se que a maior percentagem se situa no intervalo 10-15 anos de serviço, 35%, logo seguido do patamar inferior, 5-10 anos, no qual se situam 25% dos sujeitos. Comparando estes valores com os obtidos pelo Grupo Total de Professores da nossa amostra constatamos algumas diferenças, uma vez que a distribuição então obtida mostrava uma maior equivalência por todos os patamares.

3- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO

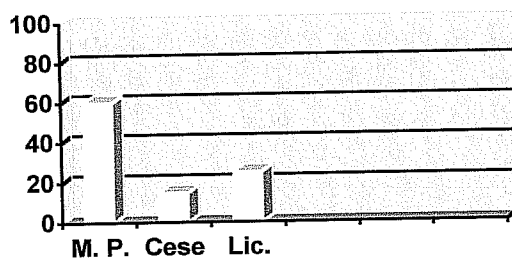
Gráfico nº 14-Experiência profissional na função



No que respeita à experiência profissional na função constatamos um predomínio de sujeitos nos patamares mais baixos, situando-se a maior percentagem entre os 5/10 anos de serviço na função actual

4- FORMAÇÃO ACADÉMICA/ PROFISSIONAL

Gráfico nº 15-Variável formação Académica

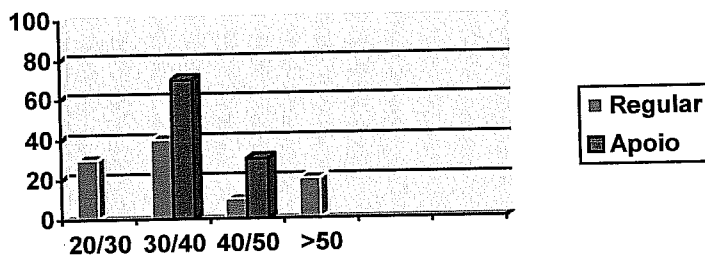


Como nos é dado ver é o Magistério Primário, ou equivalente, a Formação Académica predominante neste grupo de professores, 60%, embora também seja relevante o nº de professores com licenciatura 25%, e com Cese, 15%. A distribuição verificada não é muito diferente do Grupo Total de Professores da amostra, diríamos mesmo que é quase equivalente.

4.1.3.2.2- Professores do Ensino Regular/Apoio

1- VARIÁVEL IDADE

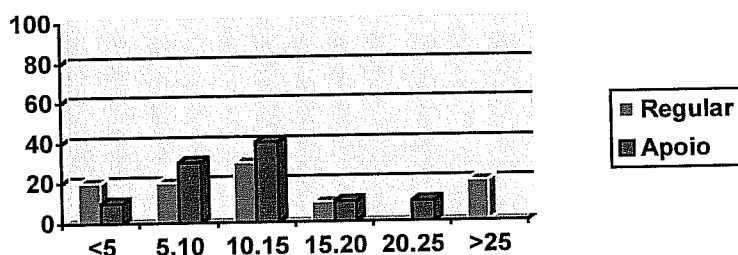
Gráfico nº16 -Variável Idade- Prof. Regular e Apoio



Como nos é dado ver são um pouco diferentes as idades dos professores do regular e de apoio, concentrando-se estes últimos no patamar entre os 30/40 anos, enquanto que os professores do regular apresentam uma distribuição mais equitativa.

2-VARIÁVEL TEMPO DE SERVIÇO

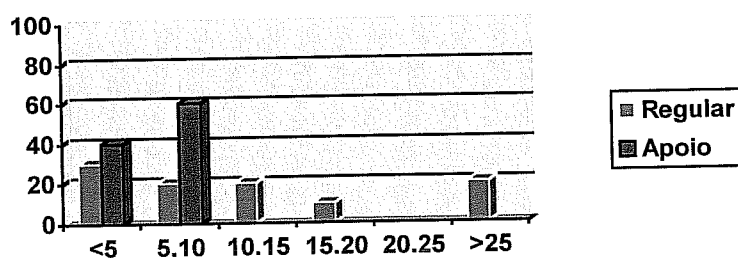
Gráfico nº17-Variável Tempo de Serviço- Prof. Regular e Apoio



Como nos é dado verificar também em termos de tempo de serviço são diferentes estes dois grupos de professores, tendo o grupo de professores de apoio um maior número de docentes em meio de carreira e os professores do regular, uma distribuição mais equilibrada por todos os patamares.

3-EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA FUNÇÃO

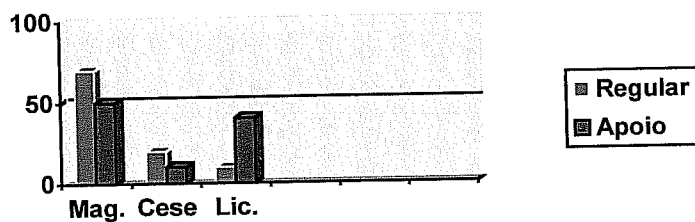
Gráfico nº18-Experiência profissional - Prof. Regular e Apoio



Como nos é dado ver são fundamentalmente os professores de apoio educativo que apresentam menos anos de experiência nas funções actualmente desempenhadas, reparamos que 60% se situa no patamar entre os 5/10 anos. Os professores do Ensino Regular apresentam uma distribuição mais equilibrada.

4- FORMAÇÃO ACADÉMICA PROFISSIONAL

Gráfico nº19- Formação Académica/Profissional- Professores do Regular e Apoio



Também de termos de Formação Académica não são equivalentes estes dois grupos de professores, demonstrando ter os professores de apoio um nível de formação académica superior.

4.2- O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

4.2.1- O QUESTIONÁRIO

O nosso instrumento de recolha de dados tem a forma de um questionário, questionário que tem o objectivo de obter o posicionamento dos sujeitos face a um conjunto de práticas educativas, que segundo a literatura se constituem como elementos facilitadores do processo de ensino aprendizagem de todos os alunos em geral e em particular dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A grande maioria das variáveis equacionadas foram extraídas de um estudo de Wang, Haertel, e Waberg (1993), referido por Wang (93, 97) .

O objectivo desse estudo foi o de verificar a influência de factores educacionais, psicológicos e sociais na aprendizagem dos alunos.

Os autores fizeram uma pesquisa teórica, um meta- revisão das variáveis que influenciam a aprendizagem: tendo identificado 228 variáveis, as quais agruparam em 28 categorias, que decorrem de seis construtos teóricos, a saber: (Wang 98)

- A- As Aptidões do Aluno** que incluem sexo, história académica, diversas categorias sociais, comportamentais, cognitivas e afectivas.
- B- O Ensino e o Ambiente Social na Sala de Aula** que incluem: rotinas e práticas na sala de aula, características dos métodos de Ensino, organização da sala de aula, acompanhamento do progresso do aluno, qualidade e quantidade de ensino, interações aluno professor e ambiente da classe.
- C- Contexto** que inclui características demográficas da comunidade, apoio e envolvimento dos pais, tempo utilizado pelos alunos fora da escola em actividades tais como, ver televisão, leitura e trabalhos de casa.
- D- Estrutura do Programa** diz respeito aos aspectos organizativos relacionados com o Ensino e inclui : estratégias especificadas no currículo e características dos materiais pedagógicos.

- E- Organização escolar** diz respeito à cultura, clima social, políticas e práticas e inclui: aspectos demográficos do grupo de alunos, facto da Escola ser pública ou privada, financiamento de determinados programas, variáveis a considerar na tomada de decisões a nível da escola, políticas e práticas da Escola.
- F- As características do País e do Concelho** incluem: governo e administração, currículo nacional e política relativa aos livros escolares, exigências relativas aos exames e à concessão de diplomas, habilitação dos professores, determinação dos contractos dos professores, variáveis fiscais e administrativas de nível nacional.

Os resultados desta investigação demonstram que as variáveis que maior influência têm na aprendizagem dos alunos, **variáveis proximais, são : capacidades cognitivas dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/Professor; a quantidade e a qualidade do ensino, o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa.**

As variáveis que incluem a cultura da escola, a tomada de decisões pelo professor, administrador, as influências comunitárias e do grupo de companheiros de fora da escola, revelaram ter uma influência moderada na aprendizagem.

As variáveis que estão longe do local onde a aprendizagem se realiza, tais como demografia da escola e do concelho, as medidas de política de nível central ou de escola, revelaram ter uma influência menor.

Em termos de construção do nosso instrumento de recolha de dados, do questionário, retirámos deste estudo algumas das variáveis consideradas proximais, privilegiando as que se prendem com a organização da sala de aula, clima de aula, interacção professor aluno e a qualidade do ensino. Às variáveis apontadas pela autora acrescentámos 3 aspectos referidos por Porter e Ainscow, itens nº 1, 5 e 15 do questionário em anexo.

Além destas variáveis, que constituem o "córpus" do questionário propriamente dito, solicitamos na primeira página do mesmo alguns dados de natureza biográfica da parte dos professores, nomeadamente, sexo, idade, tempo de serviço, função desempenhada, experiência na função, formação académicas e número de professores da Escola.

As etapas de construção do questionário foram as seguintes:

Depois da inventariação de práticas atrás referidas, pedimos a dez professores (cinco de apoio e cinco do regular) que se manifestassem sobre a sua compreensão, ou seja que nos dissessem se percebiam ou não o que queríamos dizer, e acrescentassem ou cortassem palavras no sentido de melhorar a compreensão das frases.

Depois de equacionadas as alterações que foram feitas e de termos melhorado a redacção de algumas frases, organizámos os itens (que totalizam 36) de forma aleatória.

Na etapa seguinte, e face ao questionário construído, solicitámos aos sujeitos que, numa escala de 1 a 6 nos dissessem que importância atribuíam a cada item, sendo 1 o menor grau de importância e 6 o maior. Em seguida, e em relação aos mesmos 36 itens, solicitámos aos sujeitos que numa escala de 1 a 6 se pronunciassem sobre o grau de dificuldade de implementação na sala de aula, de cada um dos aspectos mencionados, considerando ainda 1 o menor grau de dificuldade e 6 o maior.

4.2.2- A ENTREVISTA

Além deste instrumento de recolha de dados recorreremos também à entrevista, no sentido de perceber quais os obstáculos que são percebidos pelos professores no que diz respeito à implementação destas práticas educativas na sala de aula.

Neste sentido, e depois de obtidos os resultados do questionário, construímos o guião da entrevista, o qual assenta nos itens que foram considerados de mais difícil implementação na sala de aula pelos professores.

Para construir o guião de entrevista o procedimento utilizado foi o seguinte:

Seleccionámos os 6 itens a que os professores, total da amostra, atribuíram um grau de dificuldade maior, itens 1, 3, 5, 2, 14 e 17, ao que acrescentámos dois itens presentes nos dois grupos de professores, item 28 retirado do grupo de professores do regular, e item 9 retirado

globalmente, quer por grupo, são considerados os mais difíceis. É importante também referir que neste conjunto de itens estão englobados aqueles que, nos dois grupos de professores, foram considerados mais importantes e em simultâneo mais difíceis de pôr em prática.

O Guião de entrevista utilizado é o seguinte:

- 1- Item 1- Alguns professores consideram que " Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição" é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece?
- 2- Item 2- Alguns professores consideram que "Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula", é de difícil execução. Porque acha que isso acontece?
- 3- Item 3- Alguns professores consideram que "Utilizar Programas individualizados" é uma prática educativa de difícil implementação na aula. Porque acha que isso acontece?
- 4- Item 5- Alguns professores consideram que "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos", é difícil. Porque acha que isso acontece?
- 5- Item 9- Alguns professores acham que "Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação", é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isso acontece?
- 6- Item 14- Alguns professores consideram que "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências", é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece?
- 7- Item 17- Alguns professores acham que " Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos", é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isso acontece?

8- Item 28- Alguns professores acham que "Utilizar estratégias de ensino que mantenham activa a participação de todos os alunos", é uma prática educativa difícil de implementar na sala de aula. Porque acha que isso acontece?

4.3-O PROCEDIMENTO

4.3.1- O QUESTIONÁRIO

Depois de construído o questionário, respeitando as etapas atrás descritas, estabelecemos contacto com várias Escolas, no sentido de saber o número de professores de apoio que trabalhavam em cada uma delas, dado que foi o número de professores de apoio por escola que determinou o número total de questionários a entregar.

Os questionários foram, nas Escolas a que tínhamos maior acesso distribuídos e recolhidos por nós, tendo contado, em Escolas mais distantes com a colaboração de alguns colegas para esse efeito.

Fizémos acompanhar o questionário de uma carta em que era pedida a colaboração dos sujeitos, onde eram explicitados os objectivos do estudo e se garantia a confidencialidade das suas respostas.

4.3.1.1- O TRATAMENTO DE DADOS

Os resultados do questionário deram origem à construção de uma base de dados, que se constituiu como ponto de partida para tratamento posterior.

Os sujeitos foram organizados de 1 a 60 e contabilizadas as suas respostas em primeiro lugar em termos de importância, e em segundo lugar em termos de dificuldade.

Em relação à amostra total bem como em relação aos dois grupos de professores, regular e apoio, foram calculados os valores médios de cada item em termos de importância e de dificuldade.

No sentido de verificar se havia diferenças significativas entre os valores médios dos dois grupos de sujeitos, em termos da Importância e Dificuldade atribuída a cada item, foi

utilizado o Teste de Estatística não Paramétrica U Mann Whitney, dado que estamos perante uma escala que não é seguramente intervalar. O Teste referido segue em anexo.

Foram ainda feitos cálculos de percentagem de frequências em relação a cada item , para o grupo total de sujeitos, bem como para os dois grupos parcelares, resultados que podem ser lidos pelos gráficos que apresentamos em relação a cada item.

Por último, foram feitos cruzamentos item a item, em termos de Importância e Dificuldade atribuída, no sentido de contabilizar o número de respostas obtidas entre os valores 5 e 6 da escala de importância e de dificuldade. Este procedimento foi adoptado para o grupo total de sujeitos e para cada grupo parcelar.

4.3.1.2- ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de permitir uma leitura mais fácil dos resultados, e dado o elevado número de variáveis (itens), que incluímos no nosso trabalho, agrupámos os itens do questionário em 6 áreas temáticas, ou categorias, as quais decorrem directamente do enquadramento teórico do nosso trabalho, mais especificamente do último capítulo relativo às Práticas Educativas/ Diferenciação Pedagógica.

Dessa forma, as variáveis que incluímos no nosso questionário estão, do ponto de vista da literatura que nos serviu de referência, incluídas nos seguintes temas:

GESTÃO CURRÍCULO

Item 1- "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição"

Item 3- "Utilizar programas individualizados".

Item 9- " Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação"

Item 12- "Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula"

Item 17- " Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos"

MÉTODOS/ESTRATÉGIAS

Item 5-"Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. "

- Item 18- "Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos"
- Item 22- "Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno"
- Item 25- "Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno"
- Item 27- "utilizar estratégias que encorajem a curiosidade do aluno"
- Item 30- "Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores do aluno"
- Item 31- "Ter em conta as experiências dos alunos"
- Item 32- "Envolver os alunos na planificação das actividades".
- Item 33- "Utilizar uma transição suave entre actividades e evitar momentos mortos".

RELAÇÕES/CLIMA SOCIAL

- Item 2- " Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula."
- Item 6- " Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável".
- Item 7- " Promover a inter- ajuda entre os alunos".
- Item 11- "Encorajar a participação de todos os alunos na aula"
- Item 16- "Atender à organização do espaço na sala".
- Item 19- "Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na aula".
- Item 26- "- Utilizar reforços positivos"
- Item 28- "Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos"
- Item 34- " Estimular os sucessos dos alunos"
- Item 35- " Dar aos alunos igual oportunidade de participar na aula"
- Item 36- "Envolver os alunos nas decisões a tomar na aula"

AVALIAÇÃO/REGULAÇÃO

- Item 4- "Utilizar, no dia a dia, registos escritos para verificar o progresso dos alunos"
- Item 8- "Corrigir o aluno em caso de erro"
- Item 10- "Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho"
- Item 13- " Utilizar a avaliação como forma de orientação/regulação do processo de ensino aprendizagem"
- Item 15- "Alterar o plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos".

Item 20- "Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos"

Item 23- "Modificar estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos"

Item 29- "Informar os alunos dos objectivos da aprendizagem".

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS/APRENDIZAGEM COOPERADA

Item 21- "Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos"

Item 24- " Promover aprendizagens através da colaboração entre os alunos"

RECURSOS/MATERIAIS

Item 14- dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências"

4.3.2- A ENTREVISTA

No sentido de levar a cabo o nosso propósito, perceber qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos professores, quais os obstáculos que identificavam em relação à implementação de um conjunto de práticas educativas na sala de aula, contactámos os professores seleccionados no sentido de obter o seu consentimento para a realização das entrevistas.

Depois do primeiro passo, em que também explicámos os objectivos do trabalho e fizemos o enquadramento em relação ao questionário preenchido por todos os professores, decorreram as entrevistas, tendo sido assegurado aos sujeitos o sigilo das suas respostas.

As entrevistas, que foram todas individuais e asseguradas por um único entrevistador, decorreram em casa dos professores, algumas, e outras na Escola, duraram em média uma hora, e foram todas integralmente gravadas.

Numa fase posterior foram na íntegra passadas para texto escrito, constituindo esse texto o documento de base para análise de conteúdo posterior.

4.3.2.1- O TRATAMENTO DE DADOS

O material recolhido através das entrevistas, o "córpus" de respostas dos sujeitos, e tal como atrás dissemos, foi tratado através de Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Léon (80) *"é uma técnica de investigação utilizada com vista a uma descrição objectiva, sistemática, e quanto possível quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações com um objectivo final de interpretação"*.(p 169)

Espera-se, fazendo uso desta técnica, *"colocar cada discurso sob uma forma que o torne mais inteligível, com tudo o que este termo pode ter de subjectivo, de ambíguo, de impreciso"*. (Ghiglione e al 1992) (p187)

O primeiro passo que realizámos foi a codificação das entrevistas, processo através do qual, de acordo com Holtzi (69), citado por Bardin (77), os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.

Utilizámos como unidade de registo o **Tema**, que Bardin (77) considera característico da análise de conteúdo, e isolámos os núcleos de sentido que compõem a comunicação, E cuja presença ou ausência podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido, de acordo com o autor.

Depois de concluído este processo com todas as entrevistas, e obtido o recorte do texto em unidades de sentido, foi necessário proceder à **Categorização**. Neste sentido, o processo utilizado foi o procedimento por **"Milha"** descrito por Bardin (77), em que, diz o autor, *"o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos, e o título conceptual de cada categoria sómente é definido no final da operação"*.

Procurámos que a classificação feita obedecesse aos critérios recomendados por diferentes autores (Léon 1980, Bardin 1977), isto é, que as categorias fossem :

Pertinentes- estivessem adaptadas ao material de análise escolhido e pertencentes ao quadro teórico definido.

Que obedecessem à regra de exclusão mútua- uma unidade deve poder classificar-se numa e numa só categoria.

Homogéneas- que a sua organização obedecesse a um único princípio de classificação.

Obtido o título conceptual de cada categoria, e no fundo a nossa Grelha de Análise, procedeu-se à quantificação dos resultados, os quais contabilizámos em termos de:

- Número ocorrências em cada uma das categorias e subcategorias.
- Número de sujeitos.

As ocorrências foram expressas em frequências e percentagens.

4.3.2.2- A OPERACIONALIZAÇÃO DAS CATEGORIAS: A GRELHA DE ANÁLISE

Como já tivemos oportunidade de referir o nosso trabalho foi orientado no sentido de obter informação em relação a oito questões que colocámos aos sujeitos. Explicitaremos a nossa grelha de análise a partir de cada uma dessas questões, apresentando também alguns exemplos para que melhor se entenda as opções que fizemos. Dado que algumas das categorias e subcategorias se repetem ao longo das questões, elas apenas serão explicadas na primeira vez que surgem, nas vezes seguintes apenas apresentaremos os exemplos. A grelha de análise é a seguinte:

1ª QUESTÃO: Alguns professores consideram que "estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição" é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

No que diz respeito a esta primeira questão foram encontradas oito categorias, algumas delas organizadas em subcategorias:

A1- Características das Turmas. Foram englobados todos os aspectos que colocam o ênfase das dificuldades nas turmas.

A1.1- Heterogéneas. Para esta categoria foram canalizados os aspectos que fazem referência às diferenças entre os alunos, como por exemplo "*é difícil devido à variedade dos alunos que temos dentro da sala*".

A 1.2- Numerosas. Foram englobados os aspectos que fazem referência ao elevado número de alunos, por exemplo "*numa turma grande é muito difícil trabalhar*".

A2- Atitudes face à diferença. Foram englobados todos os aspectos que atribuem a dificuldade aos diferentes posicionamentos dos professores face aos alunos com N.E.E.. estes aspectos foram organizados em três subcategorias:

A2.1- Desresponsabilização. Ex: "*as colegas querem ter a turma ao mesmo nível e nem assumem os alunos com dificuldades como se fossem delas*"

A2.2- Indiferença. Ex: "*Acho que os professores estão demasiado habituados a trabalhar para o aluno médio, programando as aulas sem ter em consideração as diferenças individuais*"

A2.3- Desconhecimento . Ex: "*é difícil porque os professores não conhecem os programas dos alunos que têm dificuldades*".

A3- Práticas Educativas Indiferenciadas. Foram incluídos todos os aspectos que remetem a dificuldade para as práticas educativas que o professor não diferencia, face às diferenças dos alunos. Foram encontradas 4 subcategorias:

A3.1- Programação. Foram incluídas as respostas que remetem para a planificação das aulas que é uniforme. Ex: "*Os professores programam as suas aulas sem ter em consideração as diferenças individuais dos alunos*".

A3.2- Metodologias. Refere-se à forma como o professor dá a aula, sem atender à diversidade. Ex: "*eu penso que é difícil porque as pessoas estão habituadas à aula expositiva, e igual para todos*".

A3.3- Gestão da Diferença. Nesta categoria estão incluídos os aspectos que põem a tónica na dificuldade do professor em gerir a aula em que estão incluídas crianças com N.E.E. Ex: "*é difícil atender às crianças com mais dificuldades*".

A3.4- Materiais. Estão integrados os aspectos que remetem para a indiferenciação dos materiais utilizados. Ex: *os materiais também têm que ser diferentes, aí é que eu acho que está a dificuldade*".

A4- Desinvestimento Profissional- Nesta categoria incluímos os aspectos que situam a questão na falta de investimento do professor. Formámos 4 subcategorias:

A4.1- Mudança- Incluímos todos os aspectos que nos demonstram que os professores não investem na mudança de práticas. Ex: *"é difícil porque os professores se acomodam muito. Já não procuram novas estratégias e novas formas de trabalhar"*.

A4.2- Organização do trabalho. Ex: *O nosso trabalho requer uma grande organização, eu não consigo trabalhar bem sem Ter as coisas bem organizadas, e talvez as coisas falhem aí"*.

A4.3- Produção de materiais. Ex: *" é preciso que os professores trabalhem um bocadinho mais em casa para preparar os materiais para os alunos"*.

A4.4- Planificação. Ex: *" se calhar há muitos professores que não fazem sequer planificação"*.

A5- Formação. Nesta categoria englobámos todos os aspectos que remetem para a falta ou pouca eficiência da Formação dos Professores. Formámos 3 subcategorias:

A5.1- Contínua. Remete para a pouca eficácia da Formação Contínua. Ex: *"no que toca à pedagogia diferenciada já assisti a algumas acções de formação onde se dá teoria sobre isso, mas isso não chega"*.

A5.2- Inicial. A tónica é posta na Formação Inicial dos professores que não dá respostas às exigências do Ensino actual. Ex: *" isto passa também pela aprendizagem que os professores tiveram, porque aquilo que fazemos como professores é o reflexo da formação que tivemos. E a Formação está desajustada"*.

A5.3- Sustentada. Faz referência à Formação apoiada em serviço. Ex: *" aquilo que a mim me falta para poder dar o salto é conviver com pessoas que trabalhem assim, e que me possam dar um bocado a mão, que me sirvam de rectaguarda"*.

A6- Recursos. São englobados aspectos que remetem para a falta de recursos na Escola. Definimos 3 subcategorias:

A6.1- Materiais Ex: *" muitas vezes há falta de materiais"*.

A6.2- Humanos. *Ex: " talvez porque faltam recursos humanos, se houvesse mais professores de apoio a trabalhar em cooperação com os professores titulares se calhar era mais fácil".*

A6.3- Tempo. *Ex: " Cada vez mais nós temos menos tempo para dedicar às problemáticas que temos dentro da sala".*

A7- Avaliação. Foram englobados os aspectos que remetem a dificuldade para as práticas desadequadas de avaliação. *Ex: "este trabalho requer avaliação de processos que não é feita".*

A8- Outros Aspectos. Englobámos aspectos que não tinham relação com qualquer das outras categorias. *Ex: "grande mobilidade dos professores".*

2ª Questão :Alguns professores consideram que "Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula" é de difícil execução. Porque acha que isso acontece?

As respostas dadas pelos sujeitos a esta questão levaram-nos a constituir 7 categorias, algumas delas divididas em subcategorias, a saber:

B1- Problemática do aluno. Nesta categoria foram contemplados os aspectos que responsabilizam o aluno pela ocorrência de problemas na aula. *Ex: "os alunos estão habituados a um tipo de educação que repõem na escola", " há confusões dos alunos do que é a liberdade".*

B2- Problemática da Família. Englobámos os aspectos que atribuem à família os problemas que ocorrem na aula. *Ex: "os pais demitem-se um pouco do seu papel".*

B3- Clima de Aula. Englobámos os aspectos que situam o problema ao nível dos aspectos relacionais e organizacionais da sala de aula. Definimos 3 subcategorias:

B3.1- Não Envolvimento dos Alunos. Remetemos para esta subcategoria os aspectos que situam o problema no facto do professor não envolver o aluno na aula. *Ex "professor não dá espaço aos alunos em termos da gestão dos seus comportamentos e atitudes".*

B3.2- Organização/gestão sala de aula desadequada Nesta categoria foram englobados aspectos que atribuem os problemas às deficiências de organização da sala de aula. Ex: *esta dificuldade tem a ver com as regras que não foram definidas*".

B3.3- Comunicação professor/aluno desadequada. Integrámos nesta categoria os aspectos que dizem respeito aos problemas de comunicação entre o professor e os alunos, e também à própria linguagem do professor. Ex: *Dizemos barbaridades aos miúdos*", "*professores agem sempre pela negativa*".

B4- Professor. Englobámos todos os aspectos que situam o problema no professor, quer seja nas suas características pessoais, quer profissionais. Definimos estas duas sub-categorias, tendo a última delas sido, por sua vez também sub- dividida:

B4.1- Características pessoais. Foram englobados os aspectos que relacionam a forma de ser/ atitudes do professor com os comportamentos dos alunos. Ex: "*tem a ver com a maneira de ser do professor*", "*falta de formação da pessoa do professor*".

B4.2- Características profissionais:

B4.2.1- Falta de experiência. Ex: "*se há técnicas nós não sabemos quais são, aquilo que fazemos é intuitivo*".

B4.2.2- Falta de consistência. Ex: "*o professor não tem atitudes constantes*".

B4.2.3- Desinvestimento. Ex: "*os professores não aprenderam a fazer, nem querem aprender*".

B4.2.4- Pouco reflexivo. Ex "*o professor não se interroga*".

B5- Natureza do Currículo. Nesta categoria integrámos os aspectos que põem ênfase nalgumas características que o currículo deveria ter. Ex: "*não há formação para a cidadania na Escola*".

B6- Metodologias. Integrámos nesta categoria os aspectos que colocam o problema ao nível das metodologias que não são eficazes, e não interessam os alunos . Ex "*As aulas não dizem nada aos alunos, por isso provocam problemas*".

B7- Outros aspectos. Englobámos os aspectos que não têm relação com as categorias definidas. *Ex: " Professor não tem hipótese de acompanhar o aluno ao longo da escolaridade".*

3ª Questão - Alguns professores consideram que "Utilizar Programas individualizados" é uma prática educativa de difícil implementação na aula". Porque acha que isso acontece?

As respostas dos sujeitos foram organizadas em 6 categorias, algumas delas desdobradas em subcategorias, como sejam:

C1- Problemática do Aluno. Foram inseridos todos os aspectos que põem o enfoque da dificuldade nas problemáticas individuais dos alunos com N.E.E.. *Ex: Grau de dependência do aluno", "dificuldade dos professores no trabalho com os casos mais graves".*

C2- Atitudes Face à Diferença.

C2.1- Desresponsabilização *Ex: " são considerados alunos do professor de apoio".*

C2.2- Indiferença . *Ex: " Dá-se sempre atenção ao grande grupo e esses alunos vão ficando para trás".*

C2.3- Desconhecimento. *Ex: " se entrar algum miúdo com problemas fico logo muito aflita, não sei o que hei-de fazer".*

C3- Características dos Professores. Integrámos os aspectos que põem a tónica das dificuldades nas características do professor. Definimos 4 sub- categorias.

C3.1- Pouco reflexivo . Remete para o facto do professor não se questionar. *Ex: " Nós professores temos essa grande dificuldade: é pormo-nos em causa e a pensar"*

C3.2- Resistente à Mudança. Tem a ver com o facto do professor não mudar porque não quer. *Ex " há pouca predisposição para mudar as práticas"*

C3.3- Insegurança. Englobámos os aspectos em que os professores denotam insegurança. *Ex: " os professores consideram- se incapazes de lidar com certas situações".*

C3.4- Individualismo. Remete para o facto dos professores não partilharem com os colegas. *Ex: " os professores não partilham as suas dúvidas com os colegas".*

C4- Práticas Educativas Indiferenciadas.

C4.1- Gestão da Diferença .Ex *"dificuldade em integrar alunos com N.E.E. no trabalho da aula"*.

C4.2- Organização sala desadequada. As dificuldades são relacionadas com o facto de haver deficiências ao nível da organização da sala. Ex: *"se não tiveres a sala organizada de forma a que os alunos possam trabalhar autonomamente é muito difícil"*.

C4.3- Ensino centrado no Professor. As dificuldades são apontadas em virtude do professor fazer uma gestão do ensino centrado na sua pessoa. Ex: *"têm dificuldades porque pensam que deve ser sempre o professor a gerir tudo. Quando se dirige a um aluno os outros 19 param"*.

C4.4- Organização do Trabalho dos Alunos. Foram englobados os aspectos que fazem referência às diferentes organizações dos alunos na aula, trabalho a pares , de grupo. Ex: *"Implica uma nova organização do trabalho da aula que permita a realização do trabalho individual e em pequenos grupos"*.

C4.5- Gestão do Currículo. Faz referência a aspectos relacionados com a dificuldade do professor em integrar o trabalho dos alunos com N.E.E. no contexto da turma. Ex: *"o professor pensa que tem que arranjar actividades específicas e diferentes para aquele menino"*.

C4.6- Metodologias Ex: *"como a diversidade na sala é tanta os professores só conseguem se optarem por outras metodologias, como o PIT (Plano Individual de Trabalho)."*

C5- Características das Turma.

C5.1- Numerosas .Ex: *"depende do número de alunos", " numa turma numerosa é difícil gerir o tempo"*.

C5.2- Heterogéneas Ex: *"os alunos estão cada um ao seu nível"*.

C6- Formação

C6.1- Inicial. Ex: *"formação inicial do professor pouco adequada, a responsabilidade da formação inicial"*.

C6.2- Contínua. Ex: *"há modelos pedagógicos que encaram as coisas de outras formas, nós é que não os conhecemos"*.

C7- Avaliação Ex: " os professores nunca vêem os trabalhos, nem nunca fazem comentários"

C8- Recursos

C8.1- Humanos Ex: "se não há professor de apoio na aula na aula essas crianças são sempre muito prejudicadas".

C8.2- Materiais. Ex: "edifícios escolares pouco adequados", "falta de materiais específicos".

C8.3- Tempo. Ex: " falta de tempo do professor".

C9- Desinvestimento Profissional

C9.1- Profissão em Geral. Ex: "às vezes as coisas não funcionam porque o professor faz tudo para as coisas não funcionarem".

C9.2- Programação. Ex: "As aulas devem ser muito bem preparadas e nem sempre são".

C9.3- Produção de Materiais Ex: "O professor tem que preparar muitos materiais, e não faz isso".

4ª Questão: Alguns professores consideram que "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, é difícil. Porque acha que isso acontece?

Definimos nas respostas a esta questão 10 categorias, quase todas elas desdobradas em subcategorias, a saber:

D1- Atitudes face à Mudança. Englobámos nesta categoria as respostas dos sujeitos que remetem para os diferentes posicionamentos face à mudança. Definimos 5 subcategorias:

D1.1- Insegurança/Medo Ex: " As pessoas têm medo que a mudança não resulte".

D1.2- Resistência. Ex: Professores não acreditam que as coisas funcionem".

D1.3- Comodismo Ex: " A mudança è um processo implicado, quem não tem vontade de mudar não muda".

D1.4- Ausência de Necessidade. Ex: "Os professores não sentem necessidade de mudar".

D1.5- Dificuldade. Ex: "Acho que é muito difícil. Sentimo-nos mal, já não só perante os colegas mas perante nós próprias".

D2- Atitudes face à Diferença.

D2.1- Desconhecimento. Ex: "é muito importante começar por conhecer bem os alunos. O professor parte do princípio que os alunos têm o mesmo ponto de partida".

D2.2- Insensibilidade. Ex: " os professores não estão sensibilizados para este trabalho".

D2.3- Indiferença. Ex: , "professor não valoriza o trabalho dos alunos com N.E.E., a atenção é só para os bons alunos ".

D3- Práticas educativas Indiferenciadas

D3.1- Ensino centrado no Professor. Ex: "é difícil enquanto o professor dirigir tudo"

D3.2- Metodologias. Ex: "é difícil adequar as estratégias às necessidades e capacidades do aluno".

D3.3- Gestão da Diferença. Ex: "os professores pensam que têm que atender individualmente aos 20 alunos".

D3.4- Organização do trabalho dos Alunos Ex: "é importante que os alunos se ajudem uns aos outros".

D3.5- Gestão do Currículo . Ex" o professor pensa que tem que fazer vários trabalhos todos diferentes".

D4- Clima de Aula

D4.1- Organização/Gestão Desadequada Ex: "Isto implica uma outra organização dentro da aula".

D4.2- Não Envolvimento dos Alunos. Ex:" tudo isto só faz sentido numa partilha com os alunos"

D5- Cultura de Escola. Nesta categoria, que dividimos em três sub- categorias estão englobados aspectos que colocam o ênfase da dificuldade no funcionamento da Escola, que não propicia a mudança das práticas educativas.

D5.1- Reuniões O ênfase é posto no mau funcionamento das reuniões, das quais não resultam benefícios para a prática pedagógica. Ex: "*as questões da sala de aula não são discutidas nas reuniões*".

D5.2- Projectos. Englobámos os aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento de projectos, que não trazem qualquer contributo inovador para as práticas pedagógicas. Ex: "*Os projectos em que a Escola se envolve não têm impacto na sala de aula*".

D5.3- Ausência de cooperação entre professores. Nesta sub- categoria englobámos aspectos que remetem para o individualismo dos professores. Ex "*os professores não se ajudam uns aos outros*".

D6- Características das Turmas

D6.1- Numerosas Ex: "*a dificuldade tem a ver com o número de alunos*"

D6.2- Heterogéneas Ex: "*há grande heterogeneidade dos alunos*".

D7- Formação

D7.1- Contínua Ex: "*Há grande falta de formação prática nesta área*"

D7.2- Sustentada Ex: "*é preciso suporte para arriscar a mudança*".

D8- Desinvestimento Profissional

D8.1- Na Profissão em geral Ex: "*colegas não investem na profissão*"

D8.2- Na Programação Ex: "*é preciso preparar bem as aulas*".

D8.3- Preparação de Materiais Ex: "*este é um modelo de trabalho que lhes dá muito mais trabalho, implica produzir materiais.*"

D9- Recursos

D9.1- Humanos Ex: "*sem o professor de apoio é muito difícil*".

D9.2- Materiais Ex: "*a falta de materiais é incrível*"

D9.3- Tempo Ex: "*os professores não têm tempo para esse trabalho*"

D10- Outros Aspectos. Foram englobados aspectos isolados que não se integram nas categorias criadas. Ex: "*alguns professores mudaram de Escola e outros a sua função dentro da Escola*".

5ª Questão: Alguns professores acham que "Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação", é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isto acontece?

Nas respostas a esta questão definimos 6 categorias, que foram na grande maioria desdobradas em subcategorias, que passamos a descrever:

E1- Gestão Curricular . Englobámos todas as respostas que remetem para o Programa.

E1.1- Estrutura do Programa. Foram englobados os aspectos que remetem para a organização do programa. Ex: "*os objectivos não vêm lá escritos no programa, se viessem era mais fácil*".

E1.2- Operacionalização de objectivos. Englobámos os aspectos que fazem referência à não explicitação dos objectivos no Programa. Ex "*o professor não é capaz de operacionalizar um objectivo para o avaliar*".

E1.3- Conteúdos. Englobámos todos os aspectos que fazem referência aos conteúdos. Ex: "*há conteúdos que não têm muito a ver com a idade dos miúdos*".

E1.4- Manuais. Remetemos para esta categoria todos os aspectos que fazem referência aos manuais, como substitutos do programa. Ex: "*as pessoas às vezes nem o programa conhecem, só usam o manual*".

E2- Práticas Educativas Indiferenciadas

E2.1- Gestão da Diferença Ex: "*qualquer miúdo diferente mexe logo com o trabalho do professor, eu sei que é complicado gerir isto*".

E2.2- Metodologias Ex: "*os professores não variam as metodologias*".

E2.3- Actividades Ex: "*as actividades não são adequadas ao cumprimento dos objectivos. Os professores não conseguem arranjar actividades interessantes que motivem os miúdos*".

E.3.4- Não Envolvimento dos alunos. Ex: "*os alunos não são esclarecidos, eles não sabem o que se pretende que eles façam*".

E3- Avaliação

E3.1- Instrumentos/Registos de Avaliação. Nesta sub- categoria incluímos os aspectos que fazem referência à ausência de instrumentos e registos de avaliação. Ex: "*é preciso arranjar registos de avaliação para aferir do cumprimento de objectivos*".

E3.2- Centrada em Produtos. Ex: "*a avaliação é essencialmente sumativa*".

E.3.3- Critérios de Avaliação. Remetemos para esta categoria todos os aspectos que fazem referência à ausência de critérios de avaliação. Ex: "*o professor tem que definir critérios de avaliação para saber o que está a avaliar*".

E4- Formação

E4.1- Inicial. Ex: "*a formação inicial falha muito*".

E4.2- Contínua. Ex: "*a formação não nos dá grandes respostas*".

E5- Ausência de Colaboração Entre Docentes. Ex: "*cada professor trabalha por si, os professores não pedem ajuda aos colegas*".

E6- Desinvestimento Profissional

E6.1- Programação. Ex "*peessoas não estão habituadas a planificar*".

E6.2- Organização Ex: "*Acho que as pessoas devem organizar bem o trabalho*"

E6.3- Auto- Questionamento. Ex: "*As pessoas têm medo de se pôr em causa*".

E6.4- Na Profissão em geral. Ex: "*os professores não pegam num livro, e a Escola está equipada com montes de livros que ninguém lê*".

6ª Questão: Alguns professores consideram que "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências", é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

As respostas a esta questão foram organizadas em 8 categorias, que são:

F1-Desinvestimento Profissional

F1.1- Na Produção de materiais. Ex: "*os professores não investem na construção de materiais*"

F1.2- Sub- aproveitamento dos existentes. Ex: " *professores não usam materiais que há nas escolas*".

F1.3- Na profissão em geral. Ex: " *o professor sabe tudo e não aprofunda nada*".

F1.4- Na Programação. Ex" *é difícil, porque isso requer um trabalho muito grande em casa, e as pessoas não estão para isso*".

F2- Cultura da Escola

F2.1- Ausência de colaboração entre docentes. Ex: "às vezes os professores não falam uns com os outros e não pedem ajuda aos colegas".

F2.3- Trabalho extra- lectivo. Esta categoria faz referência ao pouco investimento que os professores fazem na Escola depois da componente lectiva. Ex: "é difícil, porque isso requer muito trabalho de rectaguarda. Há professores que chegam às 4h e nem lhes passa pela cabeça que tenham que conceber materiais".

F3- Recursos

F3.1- Materiais Ex: "as Escolas são muito escassas em materiais"

F3.2- Tempo. Ex: "o professor não tem tempo"

F3.4- Humanos. Ex: "com o professor de apoio há uma preparação diferente, mesmo na própria aula".

F4- Atitudes face à Diferença

F4.1- Falta de Preparação. Ex: "o professor não sabe trabalhar com alunos com diferentes competências".

F4.2- Indiferença. Ex: "os alunos diferentes são excluídos".

F5- Práticas Educativas Indiferenciadas.

F5.1- Ensino centrado no Professor. Ex: "as pessoas estão vocacionadas para dar aulas para o grupo médio".

F5.2- Ausência de metodologias activas Ex: "professor não proporciona materiais para as crianças aprenderem", "professores optam por trabalhar com fichas", "a experimentação não existe".

F6- Clima de Aula

F6.1- Organização/Gestão desadequada Ex: "para levar a cabo determinado trabalho é preciso que a sala esteja adequada".

F6.2- Não Envolvimento dos Alunos. Ex: "os alunos têm que ter autonomia e responsabilidade".

F7- Características dos Professores.

F7.1- Pouco Reflexivo. Ex: "As pessoas não se interrogam, é mais fácil pôr a culpa no Ministério".

F7.2- Acomodação. Ex: "os professores acomodam-se".

F8- Formação. Ex: "as pessoas já fizeram tanta acção de formação, e nada è posto em prática".

7ª Questão: Alguns professores acham que "Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos", é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isso acontece?

As respostas dos sujeitos a esta questão foram organizadas em 6 categorias, que são:

G1- Programa. Nesta categoria foram englobados todos os aspectos que fazem referência ao Programa, Currículo e manuais.

G1.1- Domínio do Programa. Todos os aspectos que remetem para o desconhecimento do Programa. Ex: "isso requer grande conhecimento do programa, os professores não conhecem o programa.

G1.2- Confusão com o Manual . Os aspectos equacionados nesta categoria fazem referência ao manual que é tomado no sentido de Programa. Ex: "Os professores seguem o manual, já nem é o Programa".

G1.3- Entendimento de Currículo. Os aspectos aqui mencionados fazem referência ao facto do professor não entender a noção de currículo. Ex: "Continua-se a falar de programa e esquece-se o currículo".

G1.4- Estrutura rígida. Os aspectos aqui mencionados fazem referência ao programa como uma estrutura rígida que deve ser respeitada como tal.. Ex: *"O grande problema é que os professores continuam a considerar ser um dos principais objectivos da Escola dar o programa, independentemente da forma como este chega aos alunos, quando chega".*

G2- Práticas Educativas

G2.1- Desadequadas face ao programa . Os aspectos aqui mencionados remetem para o desajuste que existe entre as práticas dos professores, e o que é preconizado no programa. Ex: *"O programa remete para metodologias activas que não são usadas".*

G2.2- Desadequadas face aos alunos. Equacionámos nesta sub- categoria os aspectos que referem as práticas educativas utilizadas não serem ajustadas aos alunos. Ex: *"A dificuldade dos professores tem a ver com a forma como operacionalizam as aprendizagens. É necessário partir dos interesses dos alunos e deixá-los pesquisar sobre assuntos do seu interesse".*

G3- Cultura Escola

G3.1- Ausência de cooperação entre docentes. Ex: *"não há espaços de partilha de dificuldades e de dívidas".*

G3.2- Desresponsabilização dos docentes. Ex: *"Os professores ficam à espera que alguém faça e depois cumprem".*

G3.3- Reuniões. Ex: *"as reuniões não são proveitosas"*

G3.4- Projectos. Ex: *"a escola é bombardeada de projectos, e esses projectos não envolvem os alunos, e perde-se muito tempo".*

G4- Formação

G4.1- Inicial Ex: *"a formação inicial do professor é pouco diferente da que recebeu como aluno".*

G4.2- Contínua. Ex: *"as novas experiências são pouco trabalhadas com os professores".*

G5- Desinvestimento Profissional. Ex: *"o grande problema do ensino é a falta de gostar da profissão".*

G6- Outros Aspectos. Ex: "os professores não conhecem o meio em que trabalham".

8ª Questão: Alguns professores acham que "Utilizar estratégias de ensino que mantenham activa a participação de todos os alunos", é uma prática educativa difícil de implementar na sala de aula. Porque acha que isso acontece?

As respostas dadas a esta questão foram organizadas em 7 categorias, como sejam:

H1- Características dos Alunos. Nesta categoria são englobados os aspectos que atribuem as dificuldades às características específicas dos alunos, por exemplo. Ex: "os interesses dos alunos são diferentes", "há crianças que são mais difíceis que outras".

H2- Características dos professores

H2.1- Desmotivação Ex: "professor tem que gostar do que faz"

H2.2- Desinvestimento Profissional Ex: "quantos colegas não investem nada na profissão"

H3- Práticas Educativas Indiferenciadas.

H3.1- Ensino centrado no professor. Ex: "Aulas expositivas não interessam às crianças".

H3.2- Ausência de metodologias activas. Ex: "professor tem que proporcionar actividades práticas", "alunos têm que pesquisar".

H3.3- Organização trabalho dos Alunos. Ex: "professor pode recorrer ao trabalho de pares", "os alunos podem trabalhar com os colegas".

H3.4- Materiais. Ex: "o professor tem que trazer para a aula os materiais necessários".

H4- Clima de Aula

H4.1- Não Envolvimento dos Alunos. Ex: "manter a participação activa do aluno passa por lhe dar a palavra".

H4.2- Organização sala desadequada. Ex: "isso passa também pela organização em que o professor tem apenas o papel de regulador da situação".

H4.3- Comunicação desadequada. Ex: *"a dificuldade pode passar pelo facto dos professores não conseguirem descer à linguagem dos alunos"*.

H5- Atitudes face aos alunos

H5.1- Indiferença Ex: *"professor tem que perceber o que motiva os alunos"*.

H5.2- Discriminação Ex: *"aulas só fazem apelo aos bons alunos, há poucos professores que dão oportunidade aos alunos mais fracos"*.

H5.3- Desresponsabilização Ex: *"o professor é que exclui os alunos muitas vezes, quantas vezes não os coloca ao fim da sala, ou são os alunos do professor de apoio"*.

H6- Formação

H6.1-Inicial. Ex: *"Formação universitária muito teórica"*.

H6.2- Contínua Ex: *"professor não acompanha as mudanças em termos de novas tecnologias"*.

H7- Organizações Materiais

H7.1- Escolas mal- apetrechadas. Ex: *"recursos usados pelos professores são pobres". "Escolas são muito velhas e sem atractivos"*.

H7.2- Turmas Numerosas. Ex: *"o elevado número de alunos por turma é um absurdo"*.

V- RESULTADOS

5.1- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

No que diz respeito à primeira questão de investigação, que aqui lembramos,

1- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores do 1º ciclo, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o seu trabalho na sala de aula com crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?

e ao desdobramento feito em função da variável independente;

1.1- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores do Ensino Regular, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

1.2- Qual o grau de importância atribuída pelos Professores de Apoio, a um conjunto de práticas educativas, tendo em conta o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

bem como no que toca à questão nº 2,

2- Será que existem diferenças significativas entre os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito ao grau de importância atribuído às práticas educativas?

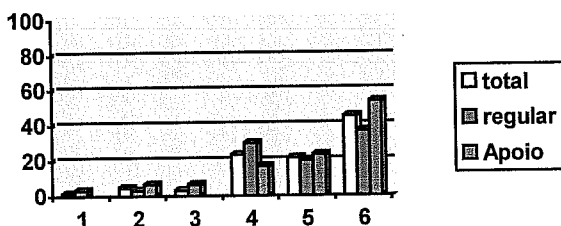
Os resultados obtidos são os seguintes:

GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS/TOTAL DA AMOSTRA

<p>ITEM 1- IMPORTÂNCIA-imp1 " Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição"</p>

MÉDIA TOTAL	MÉDIA REGULA R	MÉDIA APOIO
4.9	4.7	5.2

Gráfico nº20- Distribuição de Frequências imp1



Como podemos verificar, no que toca a este item os professores (total da amostra) atribuem-lhe importância, num valor médio de 4.9. Se focarmos a nossa atenção no gráfico de distribuição de frequências reparamos que 45% dos professores da nossa amostra atribuem a este item um grau de importância de 6, e 21,7% no nível 5, sendo que, apenas uma pequena percentagem nos pontos 1,2 e 3 da escala.

Se atendermos agora à variável independente - Função do Professor, verificamos diferenças entre as médias dos dois grupos, as quais, apesar de não serem significativas, nos demonstram que os professores de apoio atribuem um relevo maior em relação a este item. Os professores de apoio consideram muito importante " Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição", uma vez que 53,3% desse grupo de professores se situaram no nível 6 da escala.

Os professores do Ensino Regular, embora atribuam importância, os seus resultados apresentam-se mais baixos, e de forma mais moderada 30% coloca-se no ponto 4 da escala, e apenas 36,7% se situam no nível máximo.

Este resultado, maior enfoque dado pelos professores de apoio a esta prática educativa, leva-nos a pensar que os professores do ensino regular, não tendo ainda assumido completamente os alunos com N.E.E. como seus alunos, não sentem ainda a necessidade de planificar uma aula para todos os seus alunos, e daí advém, no nosso ponto de vista, a importância relativa que atribuem a este item.

Uma outra concepção parecem ter os professores de apoio. Efectivamente, para este grupo profissional esta prática educativa é mais relevante, talvez porque estes professores já

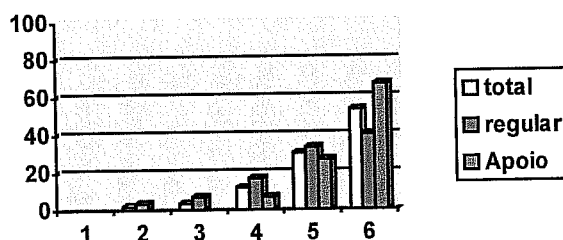
tenham percebido a importância de todos os alunos aprenderem junto, independentemente da sua problemática, e dos ganhos que daí possam advir para os alunos com problemas.

Podemos sem dúvida dizer que esta prática educativa é importante para os professores da nossa amostra, mas essa importância é atribuída fundamentalmente pelos professores de apoio.

ITEM 2- IMPORTÂNCIA - imp 2
"Utilizar técnicas para gerir conflitos dentro da aula."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.0	5.6

Gráfico nº21- Distribuição de Frequências imp2



O item 2 merece da parte dos Professores da nossa amostra um maior relevo, com uma média de 5.3, e também com uma percentagem maior de respostas no ponto 6 da escala - 53,3% .

Facto curioso, e agora no que diz respeito às leituras parciais do grupo de professores, é que os Professores de Apoio atribuem a este item um valor elevado. A uma média de 5.6, acresce a inexistência de respostas deste grupo de professores nos três níveis mais baixos da escala, e realça-se a percentagem de respostas no grau 6, as quais atingiram 66,7%. Mais uma vez os Professores do Ensino Regular mantiveram uma posição mais moderada, tendo dado um enfoque menor a esta prática educativa.

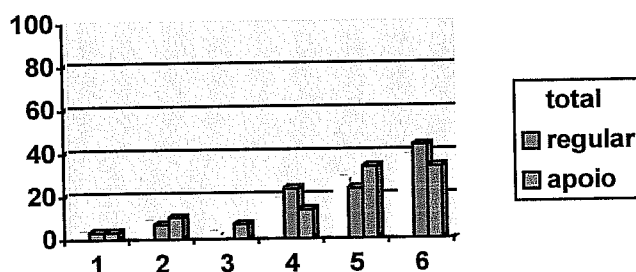
As diferenças observadas nas médias dos dois grupos de professores é significativa ($p=0.0018<0.05$).

Atendendo à natureza da prática educativa, que se circunscreve à Gestão de Sala de Aula, e está relacionada com as questões da disciplina/ indisciplina, é, no nosso ponto de vista, um pouco estranho constatar que são os professores de apoio quem lhe dá um ênfase maior, quando esta problemática estaria, pensamos nós, no âmbito do professor da turma, ao qual está atribuído o papel de gerir o sistema de relações na aula, bem como é a ele que é conferido o maior protagonismo em termos da manutenção da disciplina.

**ITEM 3- IMPORTÂNCIA-
imp 3**
"Utilizar programas individualizados."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
4.8	4.9	4.6

Gráfico nº22- Distribuição de frequências imp3



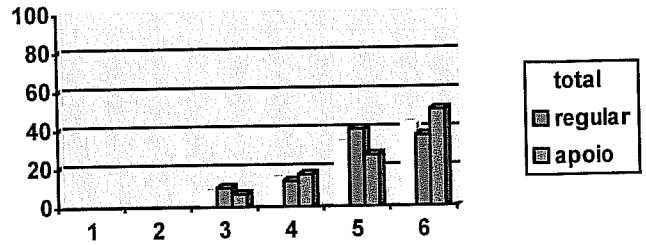
No que diz respeito ao item 3 -" Utilizar Programas Individualizados", os professores da nossa amostra embora lhe atribuam importância (média de 4.8), dão-lhe um enfoque menor. Analisando o gráfico de distribuição de frequências é de realçar que, não só as percentagens dos valores mais elevados da escala desceram um pouco, como também é notório um maior número de respostas nos níveis mais baixos da escala, embora as percentagens sejam ínfimas.

Analisando os resultados dos Professores de Apoio e do Regular verifica-se uma média ligeiramente superior dos Professores do Regular, embora a nível da distribuição de frequências os resultados de ambos os grupos nos níveis 5 e 6 da escala sejam equivalentes, o que nos permite dizer que a importância atribuída a este prática pedagógica é relativa, e não difere nos dois grupos de professores.

**ITEM 4- IMPORTÂNCIA-
imp 4**
"Utilizar, no dia a dia, registros escritos para verificar o progresso dos alunos."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.1	5.0	5.2

**Gráfico nº23- Distribuição de frequências
imp4**



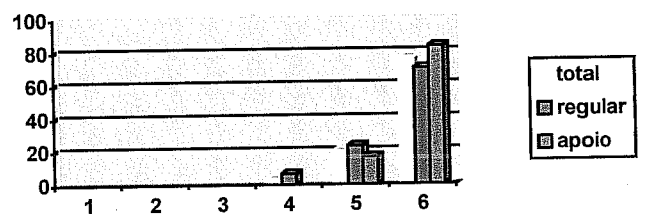
Em relação a este item a média geral obtida, assim como as parciais têm alguma relevância, sendo apenas de destacar a ausência de respostas nos níveis 1 e 2 da escala por parte dos professores, o que significa que é uma prática educativa a que atribuem algum relevo.

De destacar também o facto de que 50% dos Professores de Apoio a reconhecem como muito importante, uma vez que puseram um grande enfoque no nível 6 da escala.

**ITEM 5- IMPORTÂNCIA -
imp 5**
" Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.7	5.6	5.8

**Gráfico nº24- Distribuição de frequências
imp 5**



No que diz respeito à utilização de metodologias diferenciadas não restam dúvidas de que é uma prática educativa muito importante para os professores da nossa amostra, basta atender à média geral obtida de 5.7, e ainda ao facto de que 76,7% dos professores lhe atribuíram o nível mais elevado.

Numa análise parcial dos resultados deste item, é de destacar o valor atribuído pelos professores de apoio, uma média de 5.9, e ainda a elevada percentagem de 83,3% no nível mais alto da escala.

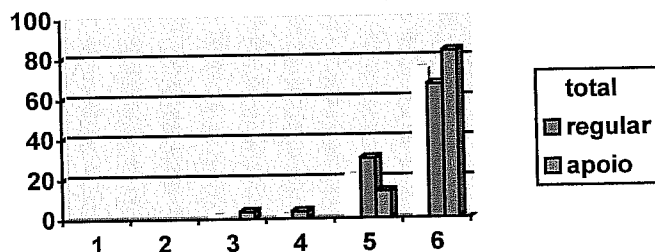
Os professores do ensino regular, apesar dos resultados um pouco mais baixos, também atribuem uma importância elevada a esta prática pedagógica, de salientar que 70% situaram a sua resposta no nível mais alto da escala.

De realçar também a ausência de respostas nos três primeiros níveis da escala, para os dois grupos de professores.

**ITEM 6-IMPORTÂNCIA -
imp 6**
"Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.7	5.6	5.8

Gráfico nº25- Distribuição de frequências imp 6



No que diz respeito ao item 6, " utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável" e pelo que nos é dado ver, os professores da nossa amostra atribuem-lhe muita importância. A média geral é elevada, assim como também a média dos dois grupos de

professores. Mais uma vez é patente uma média ligeiramente mais alta para os Professores de Apoio.

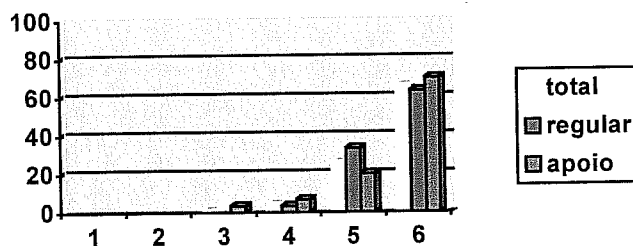
No que diz respeito à distribuição de frequências chamamos a atenção para o enfoque que os professores da nossa amostra colocaram no nível 6 da escala, e para a ausência de respostas no nível 1 e 2.

No que diz respeito à leitura parcial dos dados é de realçar a percentagem de respostas dos professores de apoio no nível 6 da escala 83,3%, e 66,7% para os professores do ensino regular.

<p>ITEM 7 -IMPORTÂNCIA - imp 7 "Promover a inter- ajuda entre os alunos."</p>
--

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.6	5.6	5.6

Gráfico nº26- Distribuição de frequências imp7



" Promover a inter-ajuda entre os alunos" parece ser uma prática educativa a que os Professores também atribuem muita importância, 66,7% dos professores da nossa amostra atribuem-lhe o nível superior da escala.

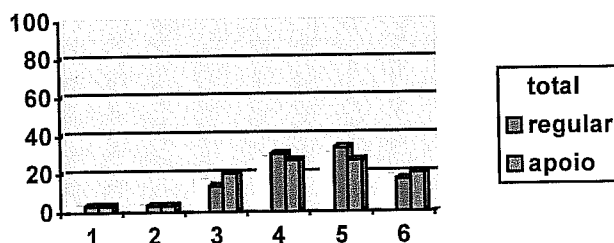
No que diz respeito aos dois grupos de professores é de realçar que as médias são equivalentes, e em termos de distribuição de frequências os Professores do Regular distribuíram os seus resultados pelos três níveis mais altos da escala. São, contudo, os Professores de Apoio que obtêm a percentagem mais elevada no nível 6 da escala :70%.

ITEM 8- IMPORTÂNCIA -**imp 8**

"Corrigir o aluno em caso de erro."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
4.3	4.4	4.3

Gráfico nº27- Distribuição de frequências imp 8



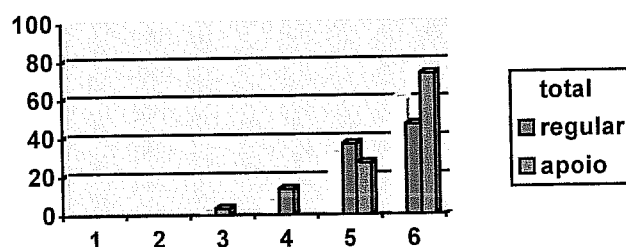
Curiosamente no que diz respeito a este item a média geral desce um pouco, assim como as médias dos dois grupos de docentes. No que diz respeito à distribuição de frequências, no que toca ao grupo total, é patente uma distribuição mais equitativa por todos os níveis da escala, sendo os níveis 4 e 5 que reúnem o maior número de respostas. A mesma distribuição é também visível nos grupos parciais. Efectivamente, " corrigir o aluno em caso de erro", apesar de lhe ser reconhecida alguma importância pelos professores da nossa amostra, não parece ser um aspecto a que conferem grande destaque.

ITEM 9- IMPORTÂNCIA -**imp 9**

" Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.5	5.3	5.7

Gráfico nº28- Distribuição frequências imp 9



O item 9 volta a ser posto em realce pelos professores da nossa amostra, ao qual atribuíram um valor médio de 5.5; valor médio esse que desce um pouco se olharmos para o grupo dos Professores do Ensino Regular, e ao contrário é mais elevado nos Professores de Apoio.

A diferença observada entre os dois grupos de professores é significativa ($p= 0.017 < 0.05$).

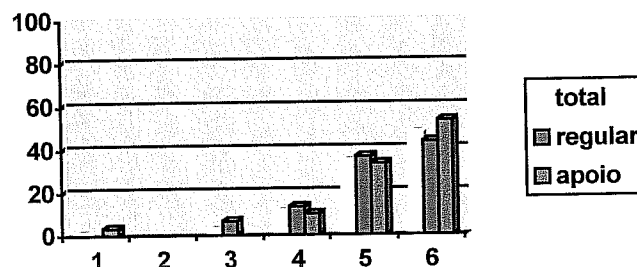
No que toca à distribuição de frequências, e apesar dos dois grupos de professores terem colocado os seus resultados à direita (valores mais altos), é patente uma valorização dos Professores de Apoio em relação a esta prática educativa, basta olhar a percentagem deste grupo no nível 6 -73,3%, e compararmos com os Professores do Ensino Regular no mesmo nível da escala-46,7%.

É interessante constatar que sejam exactamente os professores de apoio a atribuir maior ênfase a esta prática educativa, aspecto que, do nosso ponto de vista, não será certamente alheio ao grande enfoque que os professores de apoio têm dado à planificação individual, no trabalho levado a cabo com alunos com N.E.E..

ITEM 10- IMPORTÂNCIA - imp10
" Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.2	5.2	5.3

gráfico nº29- Distribuição frequências imp 10



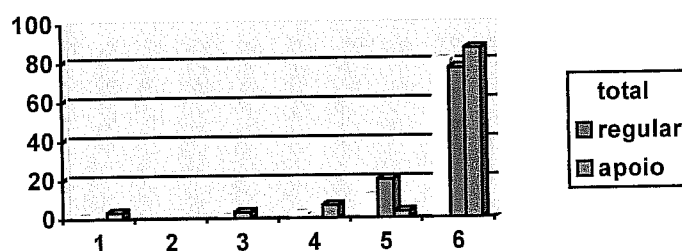
"Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho" também nos parece ser uma prática educativa valorizada na nossa amostra de professores. Olhando os resultados parciais, apesar das diferenças ser ínfimas, parece-nos ser uma prática a que os Professores de Apoio dão um pouco mais de realce.

**ITEM 11- IMPORTÂNCIA -
imp 11**

"Encorajar a participação de todos os alunos na aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.7	5.7	5.7

**gráfico nº30- Distribuição de frequências
imp 11**



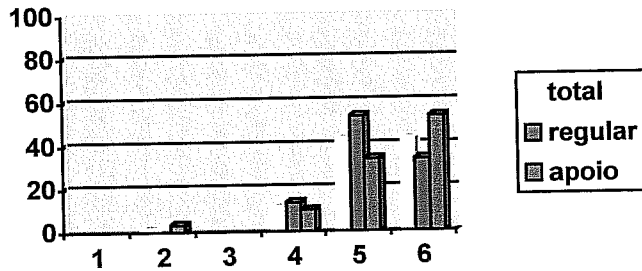
"Encorajar a participação de todos os alunos na aula" parece sem sombra de dúvida ser uma prática educativa a que os professores da nossa amostra dão uma grande importância. Parece-nos merecer algum destaque os resultados dos Professores do Ensino Regular, que não só apresentam uma média ligeiramente mais alta que a dos Professores de Apoio, como também colocaram uma elevada percentagem de respostas nos níveis 5 e 6 da escala.

**ITEM 12- IMPORTÂNCIA -
imp 12**

"Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.2	5.3

**Gráfico nº31- distribuição frequências
imp12**



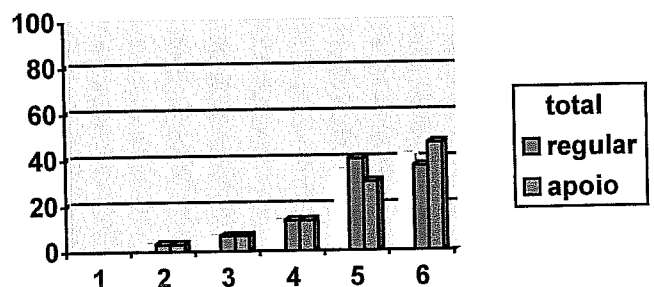
No que diz respeito ao item 12 parece-nos ser importante destacar os resultados dos Professores de Apoio e do Regular, os quais atribuem um enfoque equivalente nos níveis 5 e 6 da escala, apesar do grupo dos Professores do Regular darem mais relevo ao nível 5 (53,3%) e os Professores de Apoio atribuírem a mesma percentagem ao nível 6.

Pelas médias apresentadas parece-nos que esta prática educativa é importante para os professores da nossa amostra.

**ITEM 13- IMPORTÂNCIA -
imp 13**
" Utilizar a avaliação como
forma de orientação/regulação
do processo de ensino
aprendizagem".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.1	5.0	5.1

**Gráfico nº32- Distribuição frequências
imp 13**



Esta é uma prática educativa a que é dado algum enfoque, média de 5.1, e que ao nível da distribuição de frequências merece da parte dos professores uma distribuição mais equitativa contemplando todos os níveis da escala com excepção do nível 1.

Olhando para os dois grupos de professores da nossa amostra, é patente uma ligeira diferença nos resultados com primazia para os Professores de Apoio, uma distribuição equivalente nos níveis 2, 3 e 4 da escala, e uma inversão nos níveis 5 e 6, dando os professores do regular um maior enfoque ao nível 5, e os professores de apoio ao nível 6.

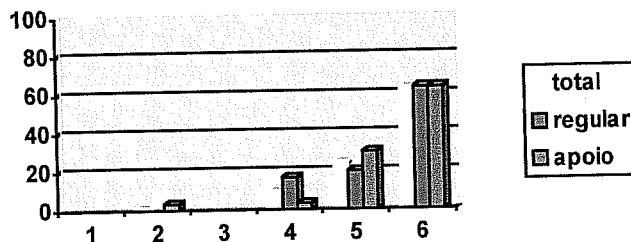
ITEM 14- IMPORTÂNCIA -

imp 14

"Dispõe de materiais e actividades para alunos com diferentes competências".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.5	5.5	5.5

Gráfico nº33- Distribuição frequências imp 14



Ao item 14 é atribuído destaque por parte dos Professores da nossa amostra. As médias são equivalentes para os dois grupos, e pela distribuição de frequências é-nos dado ver que a sua preferência os colocou preferencialmente à direita (4,5 e 6). No nível 6 da escala colocaram-se 63,3% dos Professores de Apoio e do Regular.

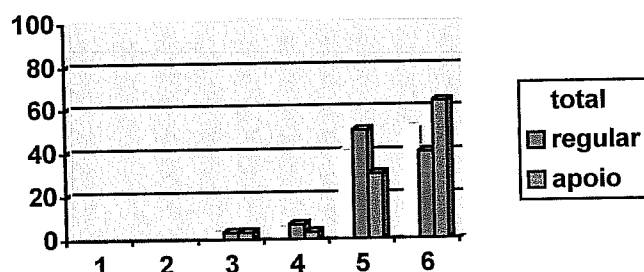
ITEM 15- IMPORTÂNCIA-

imp 15

"Alterar o plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos ".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.4	5.3	5.5

**Gráfico nº34- Distribuição frequências
imp 15**



"Alterar o Plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos" é uma prática a que é atribuído relevo pelos professores da nossa amostra. É patente um enfoque nos índices mais altos da escala, assumindo particular destaque os níveis 5 e 6.

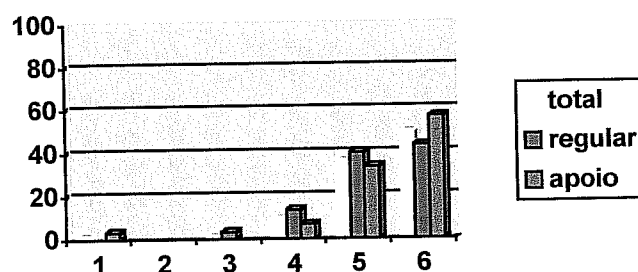
Contudo, parece-nos que há a destacar neste item o resultado obtido pelos Professores de Apoio cuja média é 0.3 superior aos Professores do Regular.

**ITEM 16- IMPORTÂNCIA-
imp 16**

"Atender à organização do espaço na sala de aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.2	5.4

**Gráfico nº 35- Distribuição frequências
imp 16**



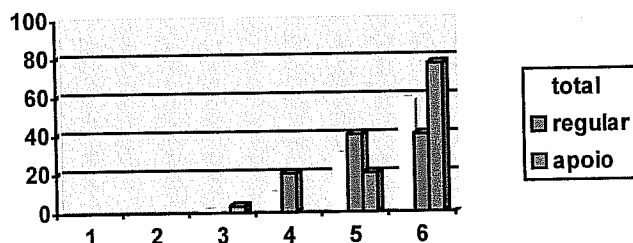
"Atender à organização do espaço na sala de aula", também é uma prática relevante para os professores da nossa amostra. Mais uma vez é de destacar a ligeira diferença entre os dois grupos de professores, sendo os Professores de Apoio a conseguir resultados superiores.

Também neste item os Professores de Apoio colocam a sua preferência, indiscutível, no índice 6 da escala.

ITEM 17 -IMPORTÂNCIA - imp17
 " Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.5	5.2	5.7

Gráfico nº36- Distribuição frequências imp 17



" Adequar/flexibilizar o currículo", surge-nos aqui com especial enfoque na nossa amostra de professores. Creio que de forma segura podemos dizer que esse enfoque é indiscutivelmente dado pelos professores de apoio, uma vez que é de 0.5 a sua diferença de médias, sendo a mesma significativa ($p = 0.003 < 0.05$).

O ênfase maior dado pelos professores de apoio pode, no nosso ponto de vista, ser justificado pela preocupação deste grupo de profissionais no que diz respeito à inclusão de todos os alunos na aula, a qual só poderá acontecer, no sentido pleno do termo, se forem equacionados diversos aspectos, entre os quais a flexibilização do currículo assume particular destaque.

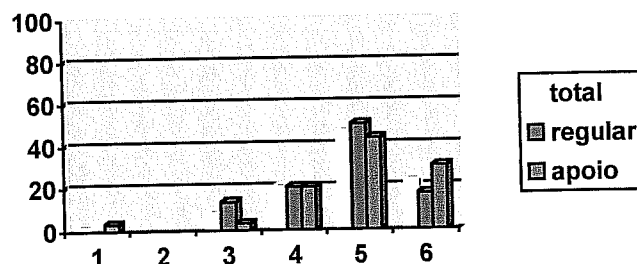
Na distribuição de frequências é também patente a elevada percentagem de Professores de Apoio colocados no nível 6 - 76,7%.

**ITEM 18 -IMPORTÂNCIA -
imp18**

" Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
4.8	4.7	4.9

**Gráfico nº37- Distribuição frequências
imp 18**



Ao item 18 não parece ser dado um grande enfoque pelos professores da nossa amostra, apesar do cuidado que devemos ter ao dizer isto, uma vez que a média apresentada é 4.8. Mais uma vez os Professores de Apoio deram maior relevo do que os do Regular, a sua diferença de médias é de 0.2.

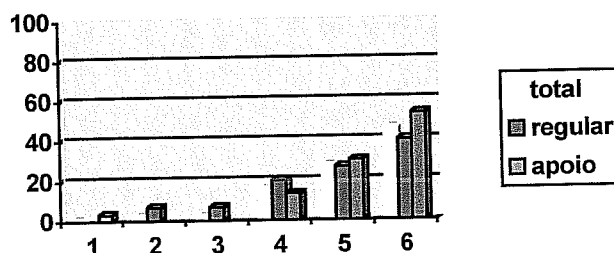
Ao nível da distribuição de frequências, curiosamente, as maiores porcentagens estão situadas no nível 5 da escala, assumindo aqui os Professores do Regular a primazia.

**ITEM 19 -IMPORTÂNCIA -
imp 19**

" Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na sala de aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.1	4.9	5.3

**Gráfico nº38- Distribuição frequências
imp 19**



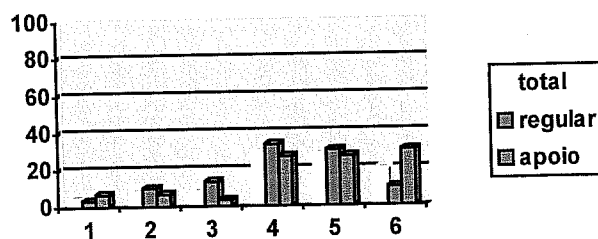
" Estabelecer regras de comunicação eficientes na sala", é uma prática educativa a que é dado relevo (5.1 de média geral), mas mais uma vez são os Professores de Apoio que lhe dão maior importância.

Este resultado à semelhança do já verificado no item 2, que como sabemos, diz respeito à utilização de técnicas para gerir conflitos na aula, é um pouco estranho, porque na nossa opinião estas práticas educativas deveriam merecer maior destaque pela parte dos professores do regular, dada a sua responsabilidade em termos de gestão de sala de aula, e como constatamos são, ao invés os professores de apoio que lhe atribuem maior importância.

ITEM 20 -IMPORTÂNCIA - imp 20
 " Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
4.3	4.1	4.5

Gráfico nº39- Distribuição frequências imp 20



No que diz respeito a este item, verificamos que não lhe é dado grande relevo pelos professores. A média geral obtida não é muito elevada, assim como também não o são as médias parciais.

No que toca à distribuição de frequências constatamos que as respostas dadas são distribuídas por todos os níveis da escala, as percentagens de respostas dos dois grupos de professores situam-se nos níveis 4 e 5, destacando-se os professores de apoio também no nível 6. Contudo, e como podemos verificar as percentagens obtidas são relativamente baixas.

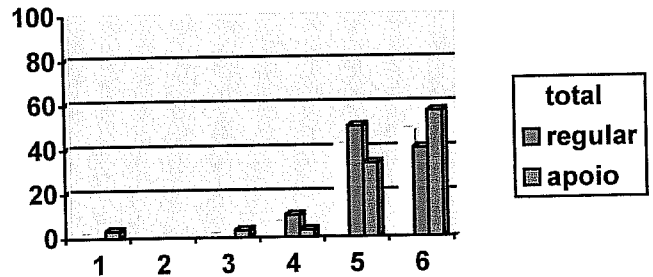
Estamos perante uma prática educativa do domínio da Avaliação, mais especificamente da Avaliação Formativa, e como nos é dado ver pelos resultados apresentados não lhe é dado grande ênfase por parte dos dois grupos de profissionais. Apesar disso, verifica-se contudo uma valorização superior da parte dos professores de apoio, o que pode acontecer devido ao trabalho mais individualizado que estes professores têm com os alunos com quem trabalham, e à necessidade de fazer uso de formas mais formativas de avaliação.

**ITEM 21 - IMPORTÂNCIA -
imp 21**

" Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.3	5.3

**Gráfico nº40- Distribuição
frequências imp 21**



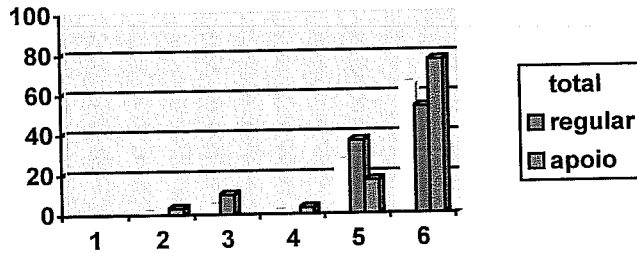
" Promover, na sala de aula momentos de trabalho autónomo dos alunos" é uma prática educativa importante para os professores da nossa amostra, prática essa a que os dois grupos de professores atribuem uma importância equivalente, basta reparar nas médias obtidas e também no gráfico de distribuição de frequências, embora os professores de apoio ponham maior enfoque no nível 6 e os professores do regular no nível 5.

**ITEM 22 - IMPORTÂNCIA -
imp 22**

" Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.5	5.3	5.6

**Gráfico nº 41- Distribuição frequências
imp 22**



Esta prática educativa também se reveste de importância para este grupo de professores, destacando-se mais uma vez os professores de apoio, os quais têm uma média mais elevada, assim como reúnem um elevado número de respostas no nível 6 da escala- 76,7%.

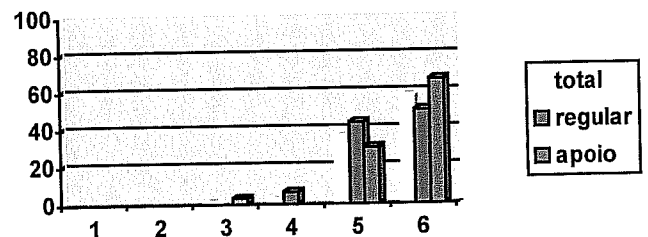
Ao enfoque dado pelos professores de apoio a esta prática educativa, não será certamente alheio o tipo de trabalho desenvolvido com os alunos com N.E.E., para os quais é de fundamental importância o equacionar de estratégias que facilitem a sua compreensão.

**ITEM 23- IMPORTÂNCIA -
imp 23**

" Modificar estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.5	5.4	5.6

**Gráfico nº 42- Distribuição frequências
imp 23**



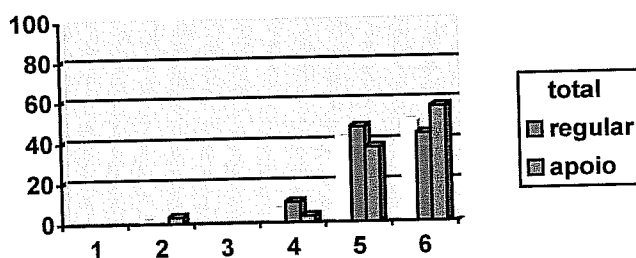
Esta prática educativa também merece da parte dos professores da nossa amostra algum relevo. É de salientar mais uma vez a média ligeiramente superior da parte dos professores de apoio, os quais também reúnem 66.7% das respostas no nível 6 da escala.

Os Professores de Educação Regular, apesar da importância, incontestada, que atribuem a este item, valor médio de 5.4, distribuem pelos níveis 5 e 6 da escala as suas respostas, dando-lhes um valor quase equivalente.

**ITEM 24 - IMPORTÂNCIA -
imp 24**
" Promover a aprendizagem
através da colaboração entre os
alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.4	5.3	5.4

**Gráfico nº 43- Distribuição frequências
imp 24**



" Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos", é uma prática educativa a que os professores da nossa amostra atribuem algum relevo, valor médio de 5.4. Mais uma vez é patente uma ligeira diferença entre as médias dos dois grupos de professores, a favor dos professores de apoio.

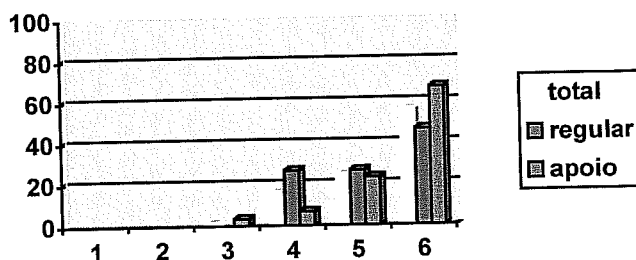
No que diz respeito à distribuição de frequências, e como nos é dado ver através do gráfico, os professores de apoio põem um maior enfoque no nível 6 da escala, 56,7%, enquanto os professores do regular situam a maior percentagem das suas respostas no nível 5, 46,7%, e no nível 6 situam uma percentagem menor, 43,3%.

**ITEM 25- IMPORTÂNCIA -
imp 25**

"Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.4	5.2	5.5

**Gráfico nº 44- Distribuição frequências
imp 25**



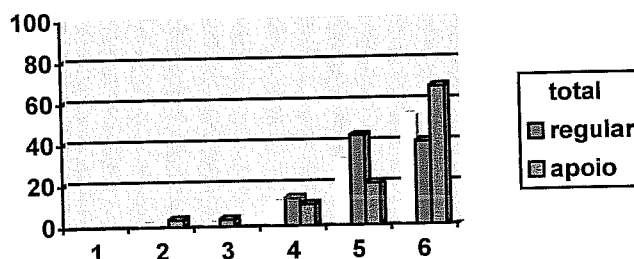
A nível desta prática educativa, a que os professores atribuem um nível médio de 5.4, logo um grau de importância relativamente alto, é notório o enfoque maior que é dado pelos professores de apoio. Se atendermos à distribuição de frequências, destaca-se uma percentagem de respostas elevada no nível 6 da escala, 66.7%, por parte dos professores de apoio, enquanto os professores do regular, apesar do valor mais elevado das respostas também estar situado no nível 6 - 46,7%, podemos verificar que distribuíram de forma equivalente as suas respostas nos níveis 4 e 5.

**ITEM 26- IMPORTÂNCIA -
imp 26**

" Utilizar reforços positivos"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.2	5.5

**Gráfico nº 45- Distribuição frequências
imp 26**

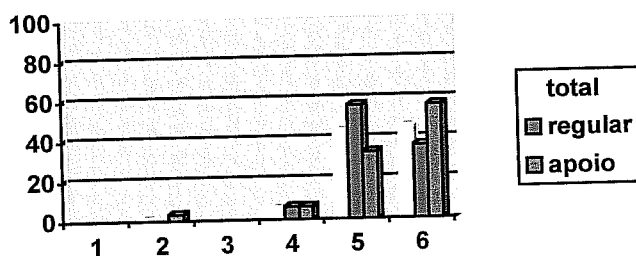


" Utilizar reforços positivos", e uma prática educativa a que os professores também atribuíram algum relevo, destacando-se mais uma vez os professores de apoio com um resultado mais elevado. No gráfico de distribuição de frequências, é no nível seis que os professores de apoio põem o maior enfoque, enquanto que os professores do regular, preferem distribuir os seus resultados pelos níveis 5 e 6, com maior destaque para o nível 5.

ITEM 27- IMPORTÂNCIA - imp 27 " Utilizar estratégias que encorajem a curiosidade do aluno".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.4	5.3	5.4

**Gráfico nº 46- Distribuição frequências
imp 27**



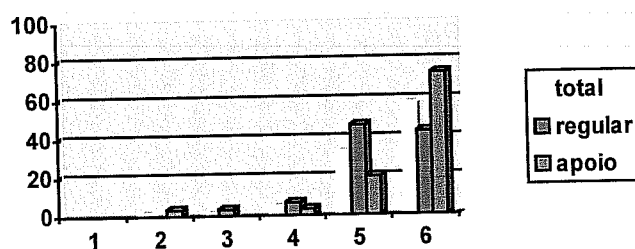
Como podemos verificar através dos resultados apresentados, esta prática educativa é atribuída alguma importância pelos professores da nossa amostra. A diferença entre os dois grupos de professores é mínima, mas mais uma vez os professores de apoio atribuem mais importância que os professores do regular.

No gráfico de distribuição de frequências, verifica-se uma equivalência dos resultados nos níveis 5 e 6, com o destaque já habitual dos professores de apoio no nível 6 e os professores do regular no nível 5.

ITEM 28 -IMPORTÂNCIA- imp 28 " Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.5	5.3	5.6

**Gráfico nº47- Distribuição frequências imp
28**



É uma prática educativa a que os professores da nossa amostra dão relevo, valor médio de 5.5. De destacar, mais uma vez a diferença de resultados entre os dois grupos de professores, e a primazia dos professores de apoio, com um grau de importância médio de 5.6. A diferença de médias entre os dois grupos de professores é significativa ($p = 0.029 < 0.05$).

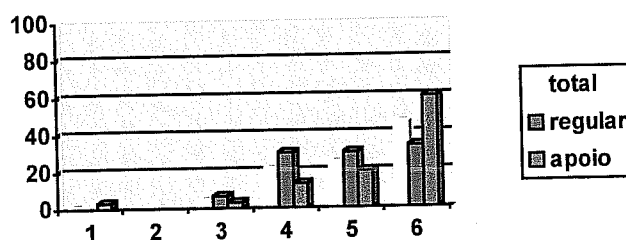
A leitura que o gráfico de distribuição de frequências nos oferece não é muito diferente do que observámos nas práticas educativas referidas anteriormente, ou seja um destaque dos professores de apoio no nível 6 e uma distribuição mais equitativa dos professores do regular nos dois níveis mais altos da escala, níveis 5 e 6.

É patente, mais uma vez, o enfoque maior dado pelos professores de apoio, o que, no nosso ponto de vista, pode ser devido à preocupação, já visível noutras situações, pela inclusão de todos os alunos na aula.

**ITEM 29 -IMPORTÂNCIA -
imp 29**
"Informar o aluno dos
objectivos da aprendizagem"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.1	4.9	5.3

**Gráfico nº48- Distribuição frequências
imp 29**



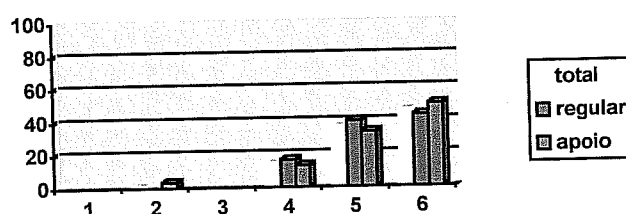
" Informar os alunos dos objectivos da aprendizagem", merece da parte do nosso grupo de professores algum relevo, valor médio de 5.1.

Destacamos apenas a nível da distribuição de frequências, os resultados dos professores de apoio, os quais, de forma inequívoca, situam 60% das suas respostas no nível 6 da escala.

ITEM 30 -IMPORTÂNCIA - imp 30
"Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.3	5.3

gráfico nº49- Distribuição frequências imp 30

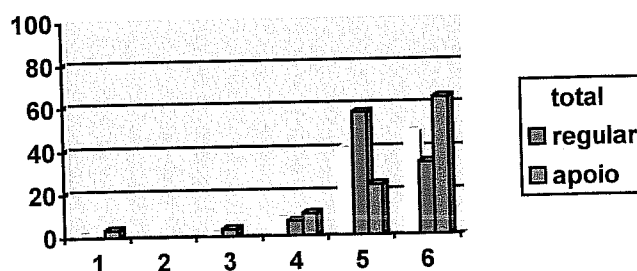


Esta prática educativa, que merece algum relevo da parte dos nossos sujeitos, parece reunir consenso da parte dos dois grupos de professores. Se atendermos ao gráfico verificamos, alguma equivalência nas respostas, as quais se subdividem na sua quase totalidade, nos níveis 4, 5 e 6.

ITEM 31 -IMPORTÂNCIA - imp 31
" Ter em conta as experiências dos alunos"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.2	5.4

Gráfico nº50- Distribuição frequências imp 31

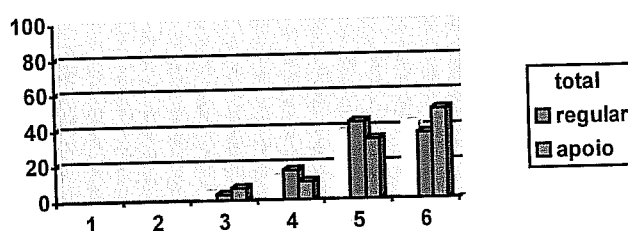


" Ter em conta as experiências dos alunos", é uma prática educativa a que é dado algum destaque pelos professores da nossa amostra. Mais uma vez são os professores de apoio que lhe dão maior enfoque, sendo também eles que situam a maior percentagem de respostas no nível 6 da escala.

**ITEM 32 -IMPORTÂNCIA -
imp 32**
" Envolver os alunos na
planificação das actividades"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.2	5.1	5.3

**Gráfico nº 51- Distribuição frequências imp
32**

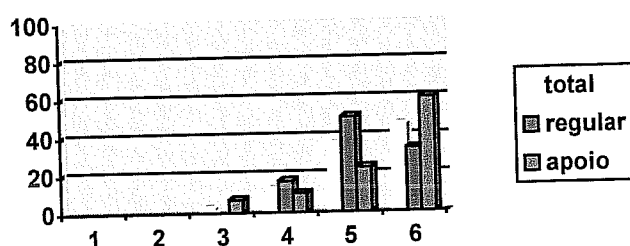


" Envolver os alunos na planificação das actividades" parece ser uma prática educativa com algum relevo para os professores. Se atendermos ao gráfico de distribuição de frequências, verificamos que é patente um decréscimo nas percentagens obtidas nos níveis mais altos, o que se nota até nos professores de apoio, os quais dão também um certo enfoque ao nível 5.

**ITEM 33 -IMPORTÂNCIA -
imp 33**
" Utilizar uma transição suave
entre actividades e evitar
momentos mortos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.3	5.2	5.4

**Gráfico nº 52- Distribuição frequências
imp 33**

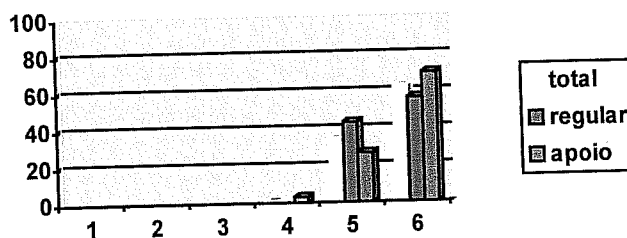


A esta prática educativa também é dado relevo, mais uma vez um relevo um pouco maior por parte dos professores de apoio. O gráfico de distribuição de frequências oferece-nos uma leitura, muito semelhante às anteriores, com exceção da última, em que os professores de apoio põem em relevo o nível 6 e os professores do regular o nível 5.

**ITEM 34 -IMPORTÂNCIA -
imp 34**
" Estimular os sucessos dos
alunos"

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.6	5.6	5.7

**gráfico nº 53- Distribuição frequências
imp 34**



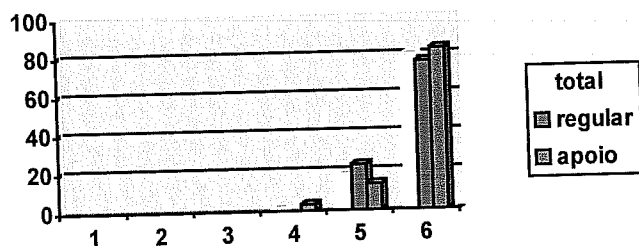
Esta prática educativa assume muita importância para os professores da nossa amostra, o valor médio é de 5.6.

Os Professores do Regular, a nível da distribuição de frequências, optam por colocar as suas respostas nos dois níveis mais altos da escala, e os Professores de Apoio, como já lhes vem sendo característico, colocam no nível 6, 70% das suas respostas.

**ITEM 35 -IMPORTÂNCIA -
imp 35**
" Dar a todos os alunos
oportunidade de participar na
aula".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
5.8	5.8	5.8

Gráfico nº 54- Distribuição frequências imp 35



Parece-nos não haver qualquer dúvida em relação ao grau de importância atribuído a este item pelos professores da nossa amostra, os quais lhe atribuem um nível médio de 5.8.

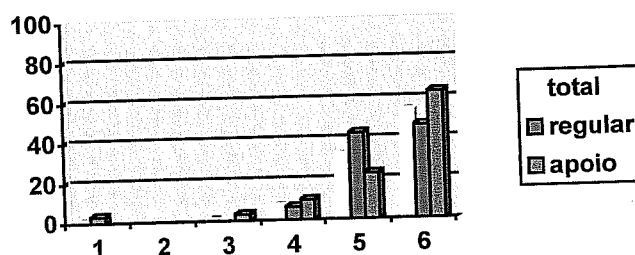
É interessante constatar, que a importância atribuída é semelhante nos dois grupos de professores.

Realça-se também as percentagens situadas no nível 6 da escala, 76,7 % para os professores do regular, e 83,3% para os professores de apoio.

ITEM 36 - IMPORTÂNCIA - imp 36
" Envolver os alunos nas decisões a tomar na aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
5.4	5.3	5.5

Gráfico nº 55- Distribuição frequências imp 36



No que diz respeito a esta prática educativa " envolver os alunos nas decisões a tomar na aula" e pelo que nós é dado ver através dos resultados, os professores atribuem-lhe

importância. Mais uma vez são os professores de apoio que se manifestam de forma mais favorável em relação a esta prática educativa.

Olhando agora a distribuição de frequências o que o gráfico nos mostra é mais uma vez a predominância de respostas dos professores de apoio no nível 6 da escala, 63.3%; e os professores do regular a distribuírem as suas respostas pelos dois níveis mais altos, níveis 5 e 6.

Para dar resposta às questões postas sobre o grau de importância destas práticas educativas para os professores, e no sentido de propiciar uma melhor leitura, apresentaremos em seguida os valores médios obtidos em cada item por ordem decrescente de grandeza, para o total da amostra e para cada um dos grupos de professores: regular e apoio:

QUADRO Nº1

TOTAL AMOSTRA	PROFESSORES DO REGULAR	PROFESSORES DE APOIO
Imp35- 5.8	Imp 35- 5.8	Imp 5- 5.8
Imp 5- 5.7	Imp 6- 5.7	Imp 6- 5.8
Imp 6- 5.7	Imp 11- 5.7	Imp 35- 5.8
Imp 11- 5.7	Imp 5- 5.6	Imp 9- 5.7
Imp 7- 5.6	Imp 7- 5.6	Imp 11- 5.7
Imp 34- 5.6	Imp 34- 5.6	Imp 17- 5.7
Imp 9 - 5.5	Imp 14- 5.5	Imp 34- 5.7
Imp 14- 5.5	Imp 23- 5.4	Imp 2- 5.6
Imp 17- 5.5	Imp 9- 5.3	Imp 7- 5.6
Imp 22- 5.5	Imp 15- 5.3	Imp 15- 5.6
Imp 23- 5.5	Imp 21- 5.3	Imp 22- 5.6
Imp 28- 5.5	Imp 22- 5.3	Imp 23- 5.6
Imp 15- 5.4	Imp 24- 5.3	Imp 28- 5.6
Imp 24- 5.4	Imp 27- 5.3	Imp 14- 5.5
Imp 25- 5.4	Imp 28- 5.3	Imp 25- 5.5
Imp 27- 5.4	Imp 30- 5.3	Imp 26- 5.5
Imp 36- 5.4	Imp 36- 5.3	Imp 36- 5.5
Imp 2- 5.3	Imp 10- 5.2	Imp 16- 5.4
Imp 12- 5.3	Imp 12- 5.2	Imp 24- 5.4
Imp 16- 5.3	Imp 16- 5.2	Imp 27- 5.4
Imp 21- 5.3	Imp 17- 5.2	Imp 31- 5.4
Imp 26- 5.3	Imp 25- 5.2	Imp 33- 5.4
Imp 30- 5.3	Imp 26- 5.2	Imp 10- 5.3
Imp 31- 5.3	Imp 31- 5.2	Imp 12- 5.3
Imp 33- 5.3	Imp 33- 5.2	Imp 19- 5.3
Imp 10- 5.2	Imp 32- 5.1	Imp 21- 5.3
Imp 32- 5.2	Imp 2- 5.0	Imp 29- 5.3
Imp 4- 5.1	Imp 4- 5.0	Imp 30- 5.3
Imp 13- 5.1	Imp 13- 5.0	Imp 32- 5.3
Imp 29 - 5.1	Imp 3- 4.9	Imp 1- 5.2
Imp 19- 5.0	Imp 19- 4.9	Imp 4- 5.2
Imp 1- 4.9	Imp 29- 4.9	Imp 13- 5.1
Imp 3- 4.8	Imp 1- 4.7	Imp 18- 4.9
Imp 18- 4.8	Imp 18- 4.7	Imp 3- 4.6
Imp 8- 4.3	Imp 8- 4.4	Imp 20- 4.5
Imp 20- 4.3	Imp 20- 4.1	Imp 8 - 4.3

Em resposta à nossa primeira questão, e com base nos resultados apresentados, podemos afirmar que os professores da nossa amostra atribuíram um elevado grau de importância às práticas educativas apresentadas. Dizemo-lo com alguma segurança porque, como nos é dado ver, o valor médio mais baixo que foi atribuído pelos professores é de 4.3, valor que, no nosso ponto de vista, é ainda relativamente alto.

Contudo, e apesar de podermos considerar que os professores de uma forma geral, se pronunciaram pela relevância das práticas educativas, atendendo ao seu trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E., é notório, como nos demonstra o quadro síntese de médias, uma hierarquização dessas mesmas práticas, ou seja, para este grupo de professores estas práticas educativas que consideram importantes, como já pudemos verificar, não têm todas o mesmo grau de importância, oscilando, pelo contrário os valores médios entre 5.8, valor máximo, e 4.3, valor mínimo.

Estas diferenças, apesar de não serem extremadas, merecem da nossa parte alguns comentários:

Para uma melhor leitura dos resultados consideraremos como as práticas mais relevantes as que obtiveram um valor médio acima de 5.5 (exclusive), e as menos relevantes as que se situam abaixo do valor médio de 5.0.

O mesmo tipo de procedimento utilizaremos também nos dois grupos de professores.

Neste sentido podemos então dizer que as práticas educativas mais relevantes para este grupo de professores, são as seguintes:

Item 35 **"Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula."**

Item 5 **"Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos."**

Item 6 **"Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável".**

Item 11 **"Encorajar a participação de todos os alunos na aula".**

Item 7 **"Promover a inter-ajuda entre os alunos".**

Item 34 **"Estimular o sucesso dos alunos".**

Como nos é dado ver, neste conjunto de práticas educativas, as que assumem maior relevo para o conjunto de professores da nossa amostra, prendem-se com os Aspectos Relacionais/Clima Social (itens 35, 6, 11, 7 e 34), apontando apenas uma delas para Métodos e Estratégias (item 5).

Não ignorando todos os itens que ocupam uma posição intermédia, os quais como já verificámos, são importantes para estes professores, chamaríamos agora a atenção para aqueles que, apesar de todas as ressalvas, obtiveram um valor médio mais baixo, e que são:

Item 1 "**Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição**".

Item 3 "**Utilizar programas individualizados**".

Item 18 "**Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos**".

Item 8 "**Corrigir o aluno em caso de erro**".

Item 20 "**Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos**".

É curioso verificar, e estranho também, que neste conjunto de práticas educativas, a que os professores apesar de tudo, consideraram menos relevantes, remetam para as questões de Gestão do Currículo (itens 1 e 3), Métodos/Estratégias (item 18), e Avaliação (itens 8 e 20).

Destacamos, com alguma surpresa, que a utilização de programas individualizados não obtém da parte deste grupo de professores uma aderência muito elevada, o que é um factor positivo, face aos contributos teóricos actuais. Ainscow (91b) diz-nos que a "**individualização de programas**" ganha enfoque na abordagem tradicional de Educação Especial, em que "*o problema é centrado na criança, continuando a Escola a manter o Status Quo*"; e Clark (91) fala-nos da premência do **currículo único**, através do qual todas as crianças devem aprender.

Constatamos, contudo, que a par deste posicionamento dos professores da nossa amostra face aos Programas Individualizados, são patentes, no conjunto dos resultados mais baixos, outras práticas educativas que assumem no contexto da Escola Inclusiva um grande enfoque, como sejam o item 1 "**Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição**". Esta prática educativa é uma das que se constitui, segundo Ainscow (97^a) e Porter (97) como mais influente na criação de salas de aula inclusivas, na medida em que contraria

fortemente o enfoque do atendimento individualizado, devolvendo o aluno com N.E.E à sala de aula sob a responsabilização do professor do Ensino Regular.

É caso para dizer, que neste conjunto de resultados não é dada muita importância à utilização de programas individualizados, aspecto que é considerado positivo, mas também não são equacionados como relevantes para o trabalho com crianças com N.E.E., os outros aspectos que são determinantes para a inclusão.

Deste ponto de vista assume também particular relevo o facto da prática educativa "Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos", não ser também considerada muito importante pelos professores desta amostra. Reparemos que estamos perante uma função Diagnóstica da Avaliação, no ponto de vista de Wang (95), determinante para adequar a intervenção educativa às necessidades específicas dos alunos.

Contrastando com estes aspectos surgem-nos as práticas que foram consideradas mais importantes, as quais, como nos foi dado ver, remetem fundamentalmente para aspectos Relacionais/Clima Social, bem como a "Utilização de Metodologias Diferenciadas".

Verificámos anteriormente, de acordo com Marchesi Martin(98), Stoll(91), Ainscow(91b) e Wang e al (93), o quanto os aspectos referidos podem determinar a aprendizagem dos alunos, mas sabemos também, que por si só, e sem que outras decisões sejam tomadas a nível da Gestão do Currículo e dos Métodos e Estratégias do professor, o quanto podem ser empobrecedores do ponto de vista da aprendizagem e do progresso dos alunos.

Como diz Morgado e al (99) citando Dyson (95), *"é pertinente que os alunos se sintam incluídos do ponto de vista social, relacionado-se com toda a comunidade escolar, mas é necessário não esquecer que se deverá promover a sua participação na cultura e currículo escolar"*. (p 140)

Em suma, em resposta a esta primeira questão podemos considerar que, de uma forma geral, todas as práticas educativas apresentadas assumiram algum relevo neste grupo de professores. Contudo, algumas diferenças foram observadas na hierarquização das mesmas práticas, destacando-se como mais importantes as que remetem para

aspectos de ordem Relacional/Clima Social, assumindo menos relevo as que se prendem com a Gestão do Currículo e Avaliação.

Atendendo agora aos resultados parciais dos 2 grupos de professores, e detendo-nos em 1º lugar nos professores do ensino regular, respondendo no fundo à questão 1.1, verificamos que:

É elevado o grau de importância atribuído pelos professores do regular às práticas educativas, uma vez que a média mais elevada é de 5.8, e a mais baixa é de 4.1.

Tentando extremar um pouco os valores obtidos no sentido de, como atrás já o fizemos, identificar as práticas educativas mais relevantes e as menos relevantes no conjunto dos resultados obtidos, verificamos o seguinte:

As práticas educativas a que atribuíram valor mais elevado (situadas acima de 5.5) são as mesmas que já referimos no conjunto total de professores, ou seja:

Item 35- "Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula".

Item 6- "Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável".

Item 11- "Encorajar a participação de todos os alunos na aula".

Item 5- "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos".

Item 7- "Promover a inter- ajuda entre os alunos".

Item 34- "Estimular o sucesso dos alunos".

Contudo no que diz respeito aos valores mais baixos (situados abaixo de 5), encontrámos, além dos itens comuns ao conjunto de professores, e que são:

Item 3- " Utilizar programas individualizados".

Item 1- "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição".

Item 8- "Corrigir o aluno em caso de erro".

Item 18- "Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos".

Item 20- "Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos".

Outros itens que são específicos ao conjunto dos professores do Ensino Regular:

Item 19- " Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na sala de aula".

Item 29- "Informar o aluno dos objectivos da aprendizagem".

Como podemos constatar são na grande maioria idênticos estes resultados aos já referidos no grupo total de professores, com excepção dos itens 19 , que diz respeito às Relações/Clima Social, o item 29, que diz respeito à Avaliação.

Se em relação ao item 29, este resultado não é no nosso ponto de vista surpreendente, uma vez que corresponde a uma opção pedagógica associada a um modelo de escola que cada professor tem interiorizado, e não podemos esperar que os professores em geral, e os deste grupo em particular partilhem os objectivos da aprendizagem com os alunos, o mesmo não acontece em relação ao item 19. Parece-nos no mínimo estranho que esta prática educativa obtenha da parte dos professores do Ensino Regular da amostra uma atenção menor, porque no fundo estamos perante uma prática educativa que é fundamental e no nosso ponto de vista prévia em relação a qualquer outra.

Em suma, e em resposta à questão 1.1, podemos considerar que de uma forma geral, para os professores de ensino regular da nossa amostra, são privilegiadas as questões Relacionais/Clima de Sala, e são menos importantes as questões da Avaliação/Regulação, Gestão do Currículo.

No que diz respeito ao grupo de professores de apoio educativo, respondendo agora à questão 1.2, e seguindo o mesmo critério de leitura dos resultados, verificamos que:

É francamente superior o número e práticas educativas situadas acima de 5.5, logo o número de práticas a que este grupo atribui mais relevância, e que são as seguintes:

Item 5-"Utilizar metodologias diferenciadas (...).

Item 6- "Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável".

Item 35- "Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula".

Item 9 "Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação".

Item 11- "Encorajar a participação de todos os alunos na aula".

Item 17 " Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Item 34- "Estimular os sucessos dos alunos".

Item 2 " Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula".

Item 7-" Promover a inter- ajuda entre os alunos".

Item 15 " Alterar o plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos".

Item 22 "Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno".

Item 23 " Modificar as estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos".

Item 28 " Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

Os aspectos a que é dado ênfase menor pelos professores de apoio, são os definidos pelos seguintes itens:

Item 18- "Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos".

Item 3- "Utilização de programas individualizados".

Item 20- " utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos".

Item 8- " Corrigir o aluno em caso de erro".

Como podemos verificar neste grupo de professores além de serem privilegiados os aspectos Relacionais/Clima Social (alguns deles já referidos no grupo total de professores e no grupo dos professores do ensino regular) acresce neste grupo o destaque de outros aspectos com algum relevo, como as questões da Avaliação (itens 15 e 23), Gestão do Currículo (itens 9 e 17), e Métodos/ Estratégias (itens 22, além do 5 já focado também no grupo geral e no grupo de professores do regular).

Para este grupo de professores é relevante, sem sombra de dúvida e continua a assumir o maior enfoque de respostas as questões Relacionais/Clima Social, contudo a questão da

Gestão do Currículo, Avaliação/Regulação e Métodos/Estratégias são também aspectos a que os professores de apoio deram ênfase.

No que respeita às questões da Relação/Clima Social, e como nos é dado ver, são valorizados outros aspectos para além dos que são comuns aos dos professores do Ensino Regular, como sejam - Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula (item 2), e Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos (item 28). É curioso constatar que sejam os professores de apoio a valorizar estas práticas, as quais nos surgem com as duas faces de uma mesma problemática: a participação activa de todos os alunos é, além de uma prática educativa que fomenta a aprendizagem, também uma forma de prevenção da indisciplina na aula, sendo a prática referida no item 2 uma medida remediativa da mesma problemática. Digamos que os professores de apoio apontam como importante os dois lados da questão, a prevenção e remediação.

Se atendermos agora à natureza das variáveis de Gestão do Currículo a que este grupo de professores deu ênfase, constatamos que se prendem com a Adequação/Flexibilização do Currículo (item 17), e Articulação de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação (item 9).

No que respeita ao item 17 podemos considerar que os Professores de Apoio deram ênfase a um dos aspectos "chave" da Educação Inclusiva, de acordo com Wang (95) e Clark (91) na medida em que decorre da capacidade do professor em empreender flexibilidade ao currículo (Nacional e comum a todos os alunos), o sucesso da sua acção educativa junto dos alunos com necessidades específicas em particular, e de todos os alunos em geral.

O outro aspecto focado pelos Professores de Apoio (item 9), e de acordo com Creemers (referido por Marchesi e Martin 98), desempenha também um papel de charneira neste processo, relacionando o autor a qualidade do processo ensino/aprendizagem com o grau de explicitação de objectivos e conteúdos, bem como com o grau de concordância e coerência entre estes aspectos e as actividades propostas.

Além destes aspectos, e se atendermos agora aos itens 15 e 23 constatamos que os Professores de Apoio põem também ênfase na dimensão reguladora da avaliação - a que guia a tomada de decisões na aula face aos resultados dos alunos (Wang 95), aspecto fulcral da avaliação enquanto processo.

Os itens 5 e 22 que remetem para respectivamente para a utilização de metodologias diferenciadas e para a utilização de bons exemplos e concretizações do que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno, são também aspectos a que este grupo de professores dá enfoque, sendo que este último aspecto apenas ganha relevo neste grupo de professores.

Atendendo agora aos itens menos valorizados, e começando exactamente pelo item 3- Utilização de programas individualizados, consideramos que este resultado, associado ao que anteriormente foi dito sobre os aspectos valorizados neste grupo de professores acerca de Gestão do Currículo, Avaliação/Regulação e Métodos e Estratégias, pode ser elucidativo de um posicionamento diferente face ao trabalho com alunos com N.E.E..

Para estes professores, que privilegiam medidas de Gestão Curricular propiciadoras de inclusão, que privilegiam aspectos da Avaliação que são reguladores da prática pedagógica, parece-nos ganhar relevo o pouco ênfase que é dado aos programas individualizados, na medida em que se perspectivam outras respostas, que são respostas de inclusão.

Os outros aspectos a que também foi dado menor ênfase, e que se constituem como práticas educativas importantes em termos de Escola Inclusiva, parece-nos ter merecido da parte dos Professores de Apoio uma leitura diferente, quem sabe se pelo paralelo estabelecido entre essas práticas e as abordagens anteriores de Educação Especial.

O item 18, Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos, pode ter sido interpretado como uma abordagem remediativa de ensino, no sentido usado por Ainscow (91^B) a qual se consubstancia em "*formas de intervenção que pretendem compensar os défices da criança*".

E mesmo no que respeita ao item 20 "utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos", podem ter sido estabelecidas pontes com as formas de Avaliação em Educação Especial levadas a cabo pelos especialistas, que segundo Porter (97) "*investigam, diagnosticam e invariavelmente prescrevem(...)*"

Em síntese, e respondendo agora à questão 1.2, constatamos que os Professores de Apoio Educativo atribuem maior grau de importância aos aspectos que se relacionam

com as Relações/Clima Social, equacionando também em termos de importância as questões de Gestão do Currículo, Métodos e Estratégias e Avaliação.

No que respeita aos aspectos a que atribuíram menos importância constatamos que dois deles dizem também respeito à Avaliação, um à Gestão do Currículo- utilização de programas individualizados e um outro a Métodos e Estratégias.

No que diz respeito à 2ª questão de investigação, o que os resultados nos demonstram é que existem diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos de professores, no que toca ao grau de importância atribuído às práticas, (apresentando os professores de apoio resultados mais elevados) e isso acontece para os itens:

2 " Utilizar técnicas para gerir conflitos na sala de aula".

9 " Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades, e com a avaliação".

17 " adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

28 " Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

Das diferenças observadas nas respostas dos dois grupo de professores, parece-nos ressaltar uma evidência, aliás já referida, que é o maior enfoque dado pelos Professores de Apoio em termos dos aspectos "chave" da inclusão", através dos aspectos que remetem para a gestão do currículo, itens (9 e 17).

Para além desses aspectos, e talvez quem sabe se não em acréscimo, surge-nos o item 28 em que são também encontradas diferenças significativas, item que refere " a utilização de estratégias de Ensino que promovam a participação activa de todos os alunos", aspecto que pode constituir-se como a outra face da mesma moeda, a da inclusão dos alunos, mas se olhada num sentido mais restrito e se associada ao item 2 -"Utilização de estratégias para gerir conflitos na aula", nos pode conduzir para uma problemática, a da disciplina na Escola. Este resultado surge-nos um pouco estranho sobretudo porque é posto em realce pelos Professores de Apoio, o que pode dever-se ao facto de serem também a este nível, da indisciplina, que as "queixas" lhes são colocadas, ou de eles manifestarem o seu desagrado em relação à forma como o Professor do Ensino Regular faz a gestão da aula, agora mais difícil, pela integração de alunos com N.E.E..

Como síntese geral destes primeiros resultados, e fazendo apelo às diversas dimensões em que a diferenciação se pode operacionalizar na sala de aula, constatamos que a nossa amostra de professores (total) privilegia fundamentalmente uma das vertentes da questão, ou seja privilegia práticas educativas que remetem para as Relações/Clima Social, aspecto importante, contudo bastante limitador para o trabalho com alunos com necessidades específicas. Contudo é notória uma exceção em relação ao que acabámos de dizer, que tem a ver com o facto da "Utilização de metodologias diferenciadas" surgir também entre as práticas mais valorizadas.

Constatamos também que estes professores dão menos ênfase à Gestão do Currículo, Métodos e Estratégias e Avaliação, no fundo a todas as outras vertentes que "dão corpo" à inclusão.

De destacar também, pela ausência, os outros pilares importantes em todo este processo, que dizem respeito aos Recursos/Materiais, e fundamentalmente à Organização Social dos Alunos. De facto, como nos diz Ainscow (91^b), em relação a este último aspecto, ele terá que ser equacionado pelos professores, mas quando reconhecerem que os alunos têm capacidade para contribuir para a sua própria aprendizagem, e se reconhecerem que a aprendizagem é um processo social.

No que toca aos resultados parciais dos dois grupos de professores, verificamos que enquanto os professores do regular apresentam um perfil de resultados que se enquadra no do grupo total de professores, como já tivemos ocasião de referir, os professores de apoio valorizam práticas educativas que se inscrevem em diversos âmbitos: Relação/Clima Social fundamentalmente, Gestão Currículo, Métodos e Estratégias e Avaliação. Também neste sub grupo ficaram omissas práticas que remetem para a Organização Social dos alunos e que dizem respeito aos Recursos e Materiais.

No que diz respeito à terceira questão, e às sub-questões que levantámos, assim como à 4ª questão,

3- Qual o grau de dificuldade atribuída, pelos Professores do 1º ciclo, a essas mesmas práticas educativas, tendo em vista a sua implementação na sala de aula?

3.1- Qual o grau de dificuldade atribuída às práticas pelos Professores do Ensino regular, tendo em vista o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

3.2- Qual o grau de dificuldade atribuída às práticas pelos Professores de Apoio Educativo, tendo em vista o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E.?

4- Será que existem diferenças significativas entre os professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito ao grau de dificuldade de implementação das práticas na sala de aula?

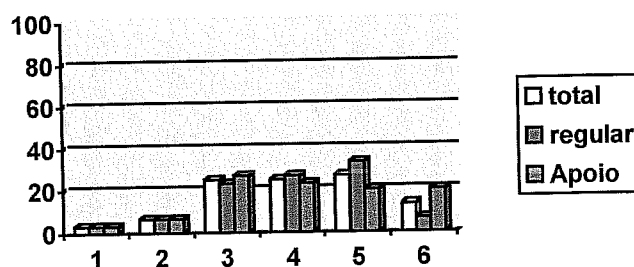
os resultados obtidos são os seguintes:

GRAU DE DIFICULDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

ITEM 1- DIFICULDADE- dif 1
"Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
4.0	4.0	4.1

Gráfico nº 56- Distribuição de frequências dif 1



No que diz respeito a este item os professores, total da amostra, atribuíram-lhe um grau de dificuldade de 4.0, o que demonstra que consideram que a implementação desta prática educativa na sala de aula tem alguma dificuldade.

Olhando o gráfico de distribuição de frequências verificamos que as percentagens maiores estão distribuídas pelos níveis 3, 4 e 5 da escala, e que apenas 13.3% das respostas se situam no nível 6.

Se atendermos agora aos dois grupos de professores em particular, verificamos que os valores médios apresentados são quase equivalentes, e pensamos não ser abusivo dizer que, para os professores do ensino regular e de apoio, a implementação desta prática educativa na aula apresenta-se com alguma dificuldade.

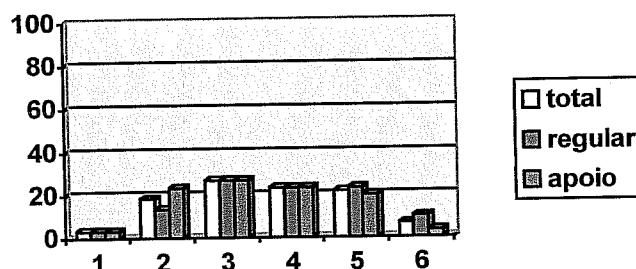
Se focalizarmos a nossa atenção na distribuição de frequências dos professores do regular verificamos que a maior percentagem de respostas (33.3%) se situa no nível de dificuldade 5, o que é relevante.

No que diz respeito aos professores de apoio é patente uma distribuição de respostas pelos níveis 3, 4, 5 e 6, com maior relevância no nível 3, mas apesar de tudo com grande ênfase na metade direita da escala, do que se pode depreender uma certa dificuldade na gestão desta prática educativa.

ITEM 2- DIFICULDADE - Dif 2
"Utilizar técnicas para gerir conflitos dentro da aula."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.6	3.8	3.4

Gráfico nº 57- Distribuição frequências dif 2



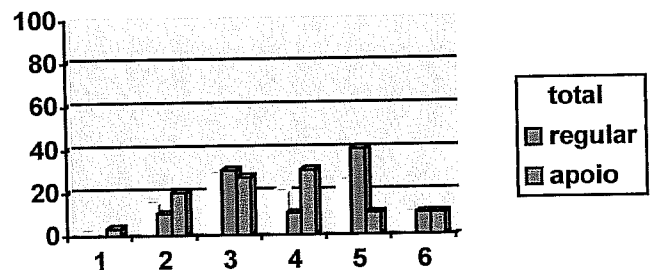
No que toca a esta prática educativa, e destacando em primeiro lugar os resultados apresentados pelos sujeitos do total da amostra, verificamos que apresentam um valor médio de 3.6, valor esse que nos demonstra haver também alguma dificuldade na implementação desta prática educativa na aula. A maior percentagem de respostas encontra-se no nível 3 - (26.7%), mas os valores obtidos nos níveis 4 e 5, 23.3% e 21.7% respectivamente, deverão no nosso ponto de vista ser também equacionados.

No que diz respeito aos resultados parciais dos dois grupos de professores, destaca-se uma média ligeiramente superior para os professores da educação regular, os quais a nível da distribuição de frequências colocaram o maior ênfase no nível 3 da escala, 26.7%, mas deram também algum enfoque aos níveis seguintes, o 4, 5 e 6.

**ITEM 3- DIFICULDADE-
Dif 3**
"Utilizar programas individualizados."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.8	4.1	3.5

Gráfico nº 58-Distribuição frequências dif 3



Como podemos verificar esta prática educativa reveste-se de alguma dificuldade para os professores da nossa amostra, dado que a média obtida é de 3.8. Pelo gráfico de distribuição de frequências percebemos que o maior número de respostas foi dado no nível 3 - 28.3%, embora tenham dado algum relevo ao nível 5 - 25% de respostas.

Em relação aos dois grupo de professores, e como nos é dado ver, é no grupo dos professores do regular que a dificuldade é mais sentida (média de 4.1), o que se confirma pelos 40% de respostas situadas no nível 5 da escala, comparadas com os 30% dos professores de apoio no nível 4. É de salientar também as percentagens diminutas dos

professores de apoio nos níveis 5 e 6 da escala, o que nos leva a crer que não é muito difícil para este grupo de professores o trabalho com programas individualizados.

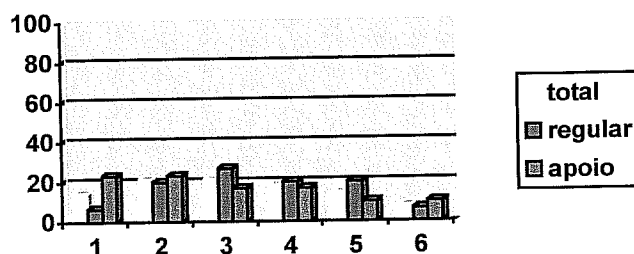
ITEM 4-DIFICULDADE- Dif

4

"Utilizar, no dia a dia, registos escritos para verificar o progresso dos alunos."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
3.2	3.5	3.0

Gráfico nº 59- Distribuição de frequências dif 4



No que concerne a esta prática educativa, e para o conjunto destes professores, ela não parece oferecer-lhes grande dificuldade, uma vez que o valor médio obtido é de 3.2. No gráfico de distribuição de frequências é patente um maior enfoque nos níveis 2 e 3, o que nos confirma exactamente essa ideia.

Centrando agora a nossa atenção nos dois grupo parciais, consideramos não ser esta prática educativa de difícil execução para qualquer dos grupos, apesar dos professores do regular a assumirem como um pouco mais difícil.

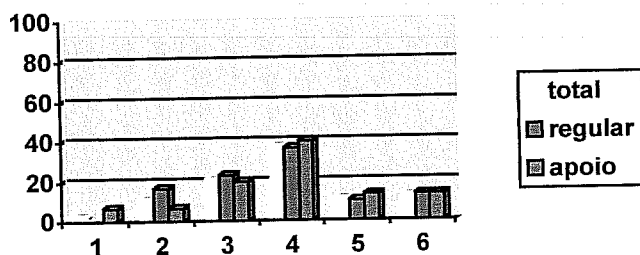
ITEM 5- DIFICULDADE-

Dif 5

" Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
3.8	3.8	3.9

Gráfico nº 60- Distribuição de frequências dif 5



Em relação à utilização de metodologias diferenciadas na sala de aula parece-nos que o grau de dificuldade cresce um pouco. O valor médio do grupo total de professores é de 3,8, e o maior ênfase de respostas situa-se no nível 4- 38,3%, e os níveis 5 e 6 também reúnem algumas respostas.

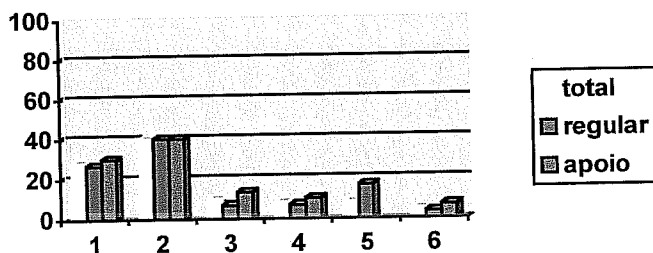
São os professores de apoio quem parece denunciar mais as suas dificuldades, apesar das diferenças entre os dois grupos de professores serem mínimas.

No quadro de distribuição de frequências é visível um enfoque maior dos dois grupos de professores no nível 4 da escala, e destaca-se a percentagem elevada de respostas dos professores de apoio nesse mesmo nível.

ITEM 6-DIFICULDADE- Dif 6
"Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável."

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.4	2.6	2.3

Gráfico nº 61- Distribuição frequências dif 6



Face a estes resultados (valor médio baixo e o enfoque das percentagens situado à esquerda do gráfico), podemos concluir com alguma segurança que esta prática educativa não oferece qualquer dificuldade a este grupo de professores.

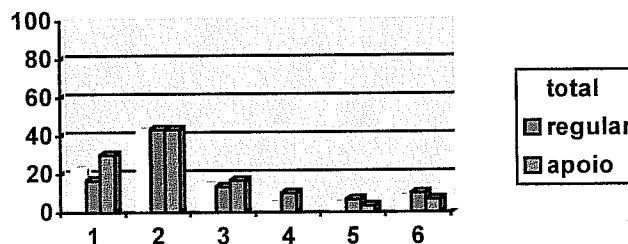
ITEM 7 -DIFICULDADE-

Dif 7

"Promover a inter- ajuda entre os alunos."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
2.5	2.8	2.2

Gráfico nº 62- Distribuição frequências dif 7



"Promover a inter- ajuda entre os alunos" parece ser uma prática com que os professores da nossa amostra lidam com uma certa facilidade.

No que respeita aos resultados dos dois grupo de professores destacamos o grau de dificuldade um pouco maior dos professores do ensino regular em relação ao outro grupo, embora e como é óbvio não possamos considerar que os professores do regular manifestem dificuldade na implementação desta prática educativa.

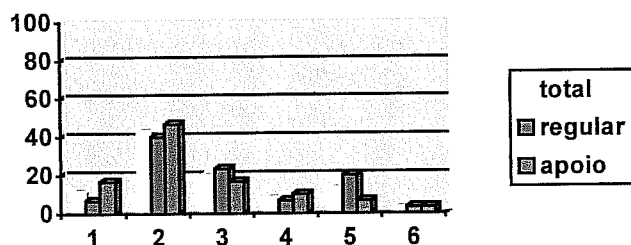
ITEM 8- DIFICULDADE-

Dif 8

"Corrigir o aluno em caso de erro."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
2.8	3.0	2.5

**Gráfico nº 63- Distribuição frequências
dif 8**



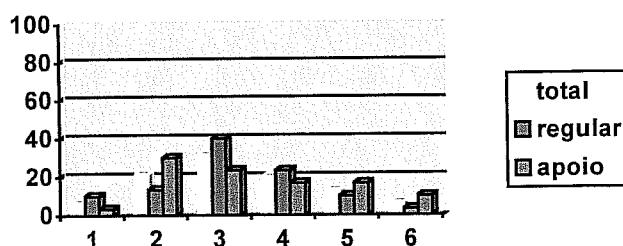
Tal como na anterior, também esta prática educativa não apresenta dificuldade para os professores da nossa amostra, dado que a média total se situa em 2.8.

Olhando os resultados parciais dos dois grupos de professores verificamos um nível de dificuldade maior para os professores do regular, os quais apesar de colocarem o maior ênfase das suas respostas no nível 2 da escala, ainda deram ao nível 5 algum destaque com 20% das suas respostas colocadas a este nível.

**ITEM 9-DIFICULDADE-
Dif 9**
" Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação."

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
3.3	3.2	3.4

**Gráfico nº 64- Distribuição frequências
dif 9**



Apesar de não podermos dizer que esta é uma prática educativa de difícil execução para os professores da nossa amostra, percebe-se contudo uma ligeira subida na média apresentada. De facto, se atendermos ao gráfico de distribuição de frequências, podemos

verificar que, apesar do maior número de respostas se situar no nível 3 da escala, os níveis 4 e até o 5 também reúnem algumas respostas.

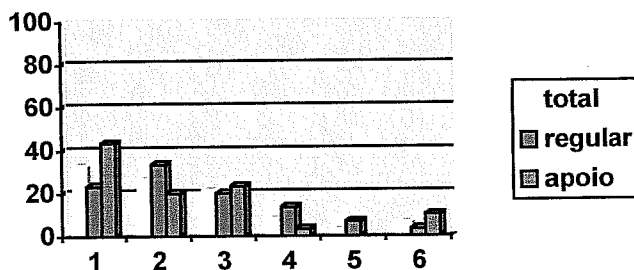
Na leitura parcial dos resultados é curioso verificar que são os professores de apoio que manifestam maior grau de dificuldade, os quais obtêm maior percentagem de respostas no nível 2 da escala, mas dão aos níveis 4, 5 e até ao nível 6 alguma representação.

**ITEM 10- DIFICULDADE-
Dif 10**

" Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.4	2.6	2.3

**Gráfico nº 65- Distribuição frequências
dif 10**



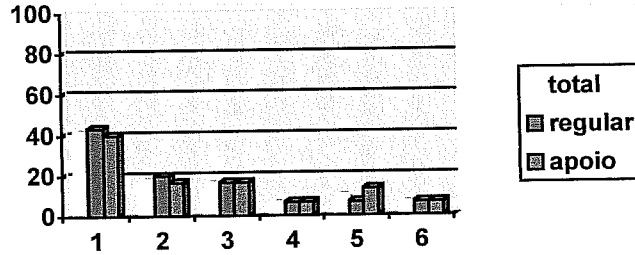
Podemos considerar, pelos valores médios obtidos e pelo tipo de distribuição de frequências que nitidamente tem um enfoque à esquerda, nos níveis 1,2 e 3, que esta prática educativa não oferece dificuldade aos professores da nossa amostra.

**ITEM 11- DIFICULDADE-
Dif 11**

" Encorajar a participação de todos os alunos na aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.5	2.3	2.6

Gráfico nº 66- Distribuição frequências dif 11



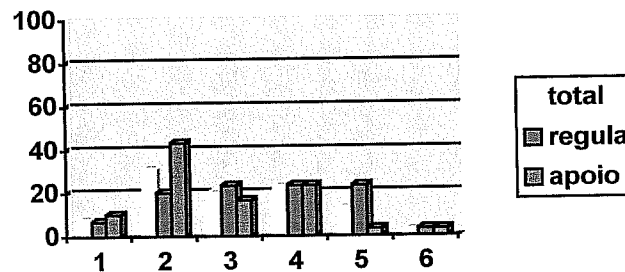
"Encorajar a participação de todos os alunos na aula" é uma prática educativa que não oferece dificuldade aos professores.

Se fizermos a leitura parcial dos dados verificamos uma média ligeiramente superior dos professores de apoio.

ITEM 12- DIFICULDADE- Dif 12
 "Utilizar abordagens multi-disciplinares na planificação da aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.1	3.5	2.8

Gráfico nº 67- Distribuição frequências dif 12



Parece-nos estarmos novamente perante um aspecto que já oferece alguma dificuldade aos professores da nossa amostra. O gráfico apresenta, como podemos constatar uma outra forma de distribuição dos resultados, os quais, apesar de enfocarem no nível 2 da escala, também se distribuem pelos níveis 3, 4 e 5.

São os professores do regular que parecem sentir maior dificuldade, se atendermos aos seus resultados verificamos um equilíbrio das suas respostas pelos níveis 2, 3 4 e 5 da escala, com maior enfoque nos três últimos, enquanto que nos professores de apoio é patente um destaque no nível 2 , com uma percentagem de 43.3%.

A diferença observada em relação aos valores médios dos dois grupos de professores é significativa ($p= 0.033 < 0.05$).

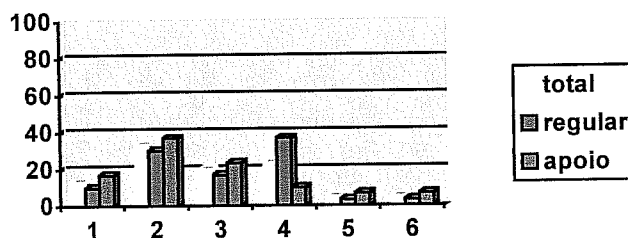
ITEM 13- DIFICULDADE-

Dif 13

" Utilizar a avaliação como forma de orientação/regulação do processo de ensino aprendizagem".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
2.9	3.0	2.7

gráfico nº 68- Distribuição frequências dif 13



A leitura que os resultados deste item nos oferecem leva-nos a pensar que são os professores do regular quem apresenta maior dificuldade nesta prática educativa de avaliação. A sua média é de 3.0, e o maior ênfase das suas respostas foi dado no nível 4- 36.7%.

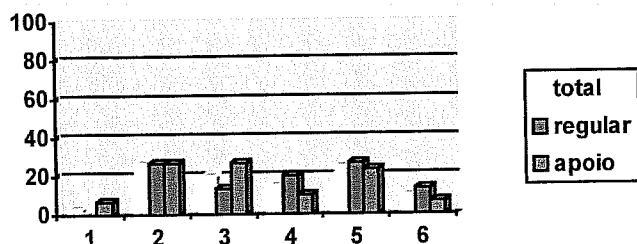
ITEM 14- DIFICULDADE-

Dif 14

" Dispôr de materiais e actividades para alunos com diferentes competências".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
3.6	3.9	3.4

**Gráfico nº 69- Distribuição frequências dif
14**



Esta parece ser uma prática educativa que os professores consideram um pouco mais difícil. De realçar, no grupo total de professores, uma média de 3.6, e também que 25% das suas respostas se situam no nível 5 de dificuldade.

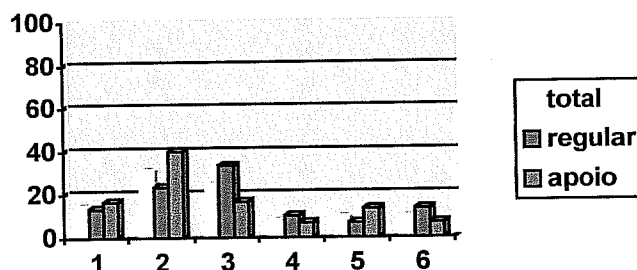
São os professores do regular, como podemos verificar, que apresentam resultados mais altos, média de 3.9, e no que toca à distribuição de frequências é visível um peso maior de respostas deste grupo de professores nos níveis mais altos da escala, sendo o maior enfoque das suas respostas nos níveis 2 e 5- 26.7%

**ITEM 15- DIFICULDADE-
Dif 15**

" Alterar o Plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.0	3.1	2.8

**Gráfico nº 70- Distribuição frequências
dif 15**



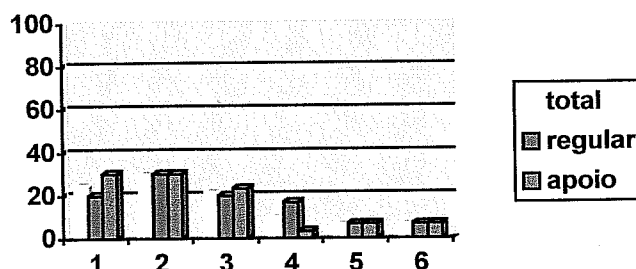
Estamos perante uma prática educativa que não parece oferecer grande dificuldade aos professores. A média, total da amostra é de 3.0, e na distribuição de frequências percebe-se um maior peso nos níveis 1, 2 e 3 da escala.

No que toca aos resultados parciais verificamos que são os professores do regular que parecem ter um pouco mais de dificuldade, a sua média é de 3.1, e apesar de não ser muito relevante o nível 6 da escala reúne algumas respostas.

ITEM 16-DIFICULDADE-Dif 16
" Atender à organização do espaço na sala de aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.6	2.8	2.5

Gráfico nº 71- Distribuição frequências dif 16

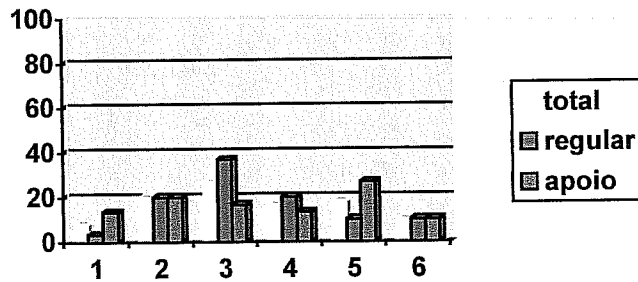


Da mesma forma também esta prática educativa não é de difícil implementação na aula, para os professores da nossa amostra, resultado que é visível para o grupo total de professores e para os resultados parciais de ambos os grupos.

ITEM 17 - DIFICULDADE-Dif 17
" Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.5	3.4	3.5

Gráfico nº 72- Distribuição frequências dif 17



" Adequar/flexibilizar o currículo..." parece ser já uma prática educativa que levanta mais problemas aos professores da nossa amostra.

Se atendermos aos resultados globais constatamos um valor médio de 3.5, e uma distribuição de frequências com algum ênfase em todos os níveis da escala, apesar do maior enfoque estar no nível 3.

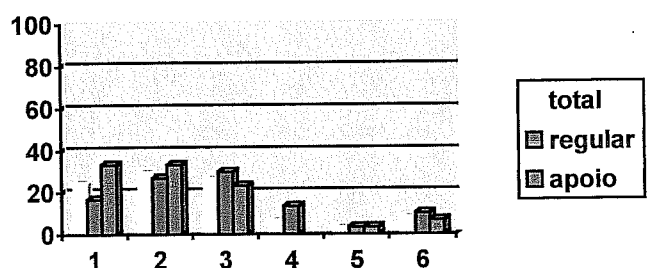
A leitura dos resultados parciais mostra-nos um resultado ligeiramente superior da parte dos professores de apoio, valor médio de 3.5, o que revela alguma dificuldade da parte destes professores. É também patente um ênfase de respostas destes professores no nível 5 da escala, nível que assume aliás a maior percentagem de respostas (26.7%), enquanto que os professores do regular colocaram a maior percentagem de respostas no nível 3 (36.7%).

ITEM 18 -DIFICULDADE- Dif 18

" Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.6	2.9	2.3

Gráfico nº 73- Distribuição frequências dif 18



Esta é uma prática educativa a que os professores não conferiram grande dificuldade. Se analisarmos os resultados gerais verificamos o maior peso de respostas nos níveis 1, 2 e 3 da escala, e um valor médio de 2.6.

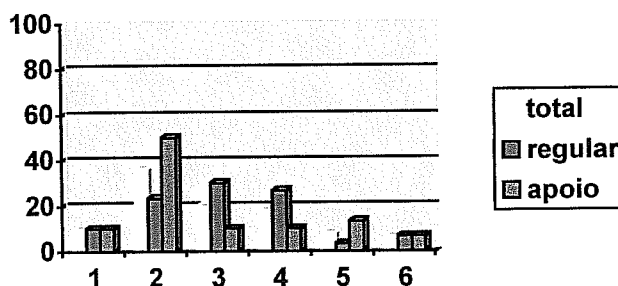
No que toca aos professores do regular, que apresentam um resultado ligeiramente superior ao dos professores de apoio, logo um nível de dificuldade maior, podemos constatar algumas respostas nos níveis 4 e 6 da escala.

As diferenças de médias dos dois grupos de professores é significativa ($p= 0.049 < 0.05$).

**ITEM 19- DIFICULDADE-
Dif 19**
"Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na sala de aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.0	3.1	2.9

Gráfico nº 74- Distribuição frequências dif 19



Verifica-se nesta prática educativa algum grau de dificuldade, mas pouco. Se atendermos aos resultados dos professores, total da amostra, verificamos que distribuíram as suas respostas em maior percentagem pelos níveis 2, 3 e 4 da escala de dificuldade..

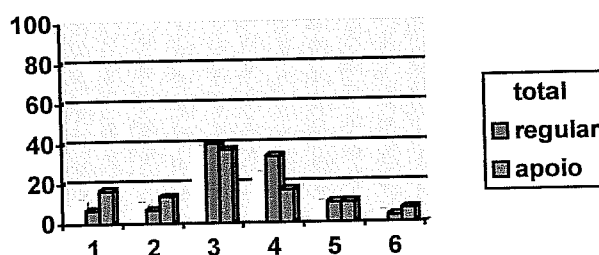
No que diz respeito aos dois grupos de professores, e pelo que os resultados nos dizem, é patente um grau de dificuldade maior para os professores do ensino regular, embora não seja muito relevante. É de salientar a percentagem de respostas obtidas no nível 4 -26.7%, enquanto que os professores de apoio apresentam um enfoque indiscutível no nível 2- 50% de respostas.

ITEM 20 -DIFICULDADE - Dif 20

" Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.3	3.4	3.1

gráfico nº 75- Distribuição frequências dif 20



Esta prática educativa parece levantar algumas dificuldades aos professores da nossa amostra, embora isso não seja muito relevante, como podemos perceber pelos resultados obtidos. Dizemo-lo pelo valor médio das suas respostas, 3.3, mas principalmente devido às percentagens obtidas no nível 4- 25%, apesar do maior enfoque se situar no nível 3 da escala de dificuldade.

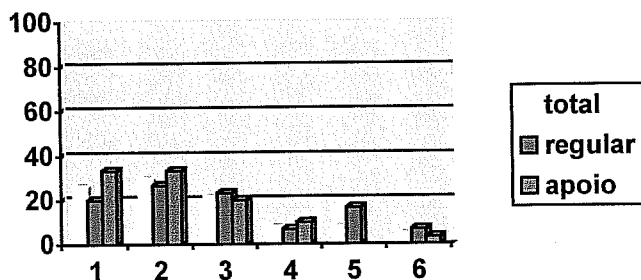
Os professores do ensino regular não só apresentam um valor médio mais elevado do que os professores de apoio, o que revela maior dificuldade, como também apresentam 33.3% das respostas no nível 4. É contudo o nível 3 que reúne a maior percentagem, 40%.

ITEM 21 -DIFICULDADE- Dif 21

" Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos"

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.6	2.9	2.2

Gráfico nº 76- Distribuição frequências dif 21



Atendendo ao valor médio obtido, como também à distribuição de frequências, podemos seguramente dizer que esta prática educativa não é de difícil implementação para os professores da nossa amostra.

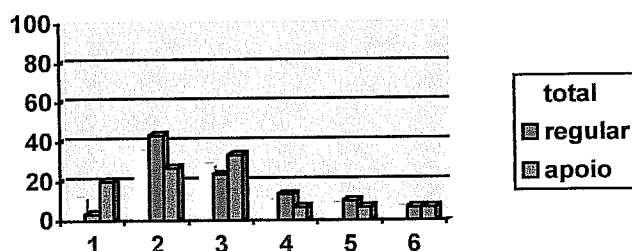
Olhando os resultados parciais, apenas nos apraz destacar o valor médio dos professores do regular, superior ao outro grupo, e as respostas que ainda obtiveram no índice 5 da escala, 16.7%. Estes resultados não são contudo indicadores de dificuldade.

ITEM 22 - DIFICULDADE-dif 22

" Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
2.9	3.0	2.7

Gráfico nº 77- Distribuição frequências dif 22



Também esta prática educativa não parece oferecer grande dificuldade a estes professores. O valor médio obtido, assim como as percentagens obtidas nos níveis 2 e 3, dão-nos exactamente esse indício.

Os professores do regular parecem manifestar mais dificuldade que os professores de apoio, sendo isso visível pelos valores médios obtidos, 3.0, mas também pela percentagem de respostas, embora pequena, que obtiveram nos níveis 4 e 5 da escala.

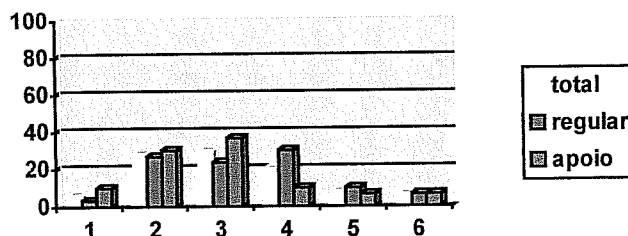
ITEM 23- DIFICULDADE-

dif 23

" Modificar estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
3.2	3.4	2.9

Gráfico nº 78- Distribuição frequências dif 23



Esta é uma prática educativa que parece oferecer um pouco mais de dificuldade aos professores da nossa amostra.

Os professores do regular parecem sentir mais dificuldade que os professores de apoio, o que aliás é notório na sua média e também no enfoque de respostas que canalizaram no nível 4, 30%.

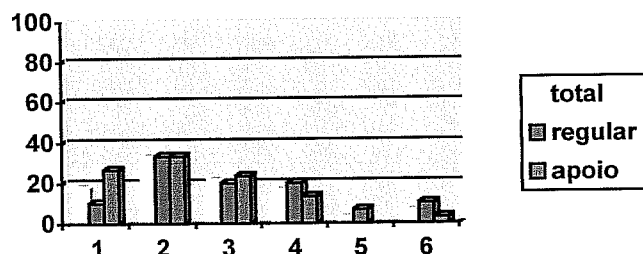
ITEM 24 -DIFICULDADE-

dif 24

" Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos".

Média	Média	Média
Total	Regular	Apoio
2.7	3.1	2.4

**Gráfico nº 79- distribuição frequências
dif 24**



"Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos", não é uma prática educativa que apresente dificuldade para este grupo de professores (total da amostra).

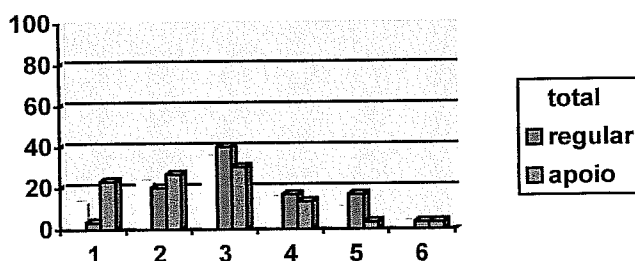
Mais uma vez verificamos ser os professores do ensino regular a apresentar um pouco mais de dificuldade, como podemos constatar pela média que apresentam, como também pela distribuição das suas respostas na escala, onde o nível médio ainda obtém 20% das respostas.

A diferença de resultados apresentada pelos dois grupos de professores é significativa ($p = 0.049 < 0.05$).

**ITEM 25- DIFICULDADE-
dif 25**
"Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.0	3.3	2.6

**Gráfico nº 80- Distribuição frequências
dif 25**



Pelos resultados obtidos adivinha-se alguma dificuldade na implementação desta prática educativa, mas são sobretudo os professores do ensino regular que a manifestam. A um valor médio de 3.3, apresentado por este grupo, acrescenta-se a percentagem de respostas

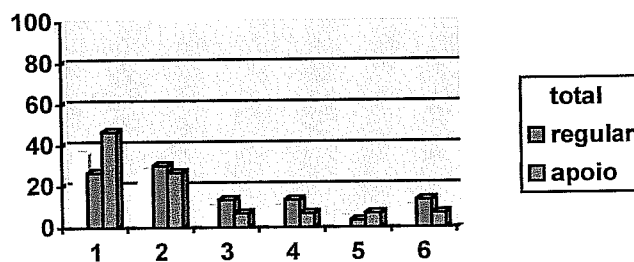
nos níveis 4 e 5 da escala. Contudo, é importante não esquecer que o maior enfoque de respostas foi dado no nível 3.

A diferença apresentada em termos de valores médios dos dois grupos de professores é significativa ($p= 0.018 < 0.05$).

ITEM 26-DIFICULDADE-dif 26
 "Utilizar esforços positivos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.5	2.8	2.2

Gráfico nº 81- Distribuição frequências dif 26

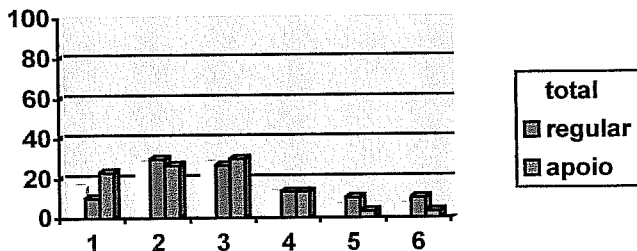


"Utilizar reforços positivos" é uma prática educativa que não oferece dificuldade aos professores da nossa amostra, apresentam uma média de 2.5 e, como podemos constatar pela distribuição de respostas na escala, é no nível 1 que colocam o maior enfoque.

ITEM 27- DIFICULDADE-dif 27
 " Utilizar estratégias que encorajem a curiosidade do aluno".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.9	3.1	2.6

**Gráfico nº 82- distribuição frequências
dif 27**



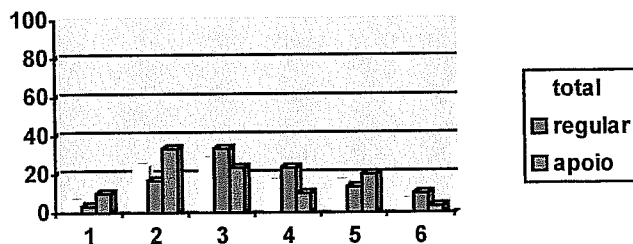
Face aos resultados apresentados, estamos perante uma prática que não apresenta dificuldades para esta amostra de professores. De salientar apenas os resultados dos professores do regular que são superiores aos professores de apoio.

**ITEM 28 -DIFICULDADE-
dif 28**

" Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
3.3	3.6	3.1

**Gráfico nº 83- Distribuição frequências dif
28**



A prática educativa referida no item 28 já parece apresentar algum grau de dificuldade para estes professores.

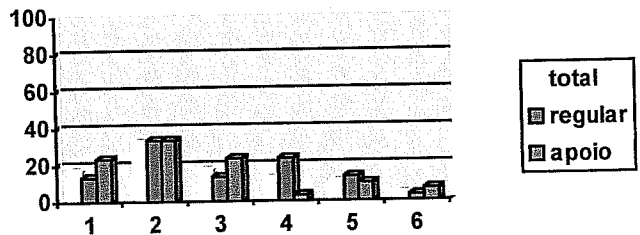
São principalmente os professores do regular a atribuírem mais dificuldade a este item, reparemos na sua média de 3.6, e na percentagem de respostas no nível 4 da escala, 23.3%. Os

professores de apoio que apresentam um valor médio mais baixo, 3.1, colocam contudo algum ênfase no nível 5 da escala, o que corresponde a 20% das suas respostas.

ITEM 29 -DIFICULDADE- dif 29
 " Informar os alunos dos objectivos da aprendizagem".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.8	3.0	2.6

Gráfico nº 84- Distribuição frequências dif 29

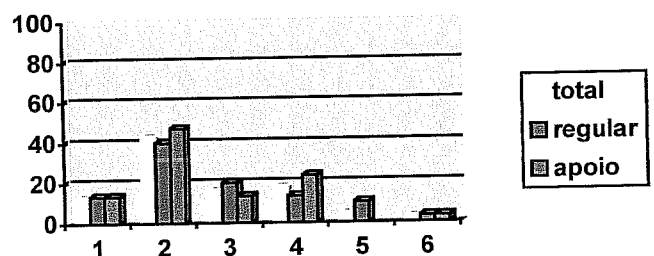


"Informar os alunos dos objectivos da aprendizagem não levanta grande dificuldade aos professores da nossa amostra, como podemos verificar. Destacamos apenas os resultados ligeiramente superiores obtidos pelos professores do ensino regular, que ainda reúnem alguma percentagem de respostas no nível 4 da escala de dificuldade.

ITEM 30 -DIFICULDADE- dif 30
 "Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.7	2.8	2.6

Gráfico nº 85- Distribuição frequências dif 30

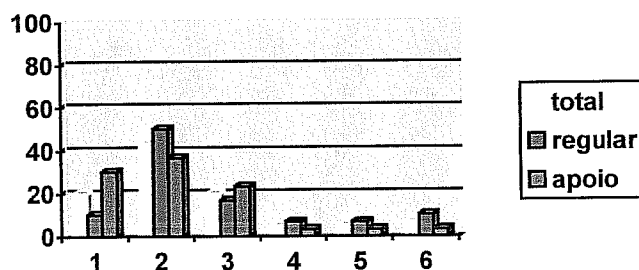


Como nos é dado ver esta prática educativa não apresenta dificuldades para os professores da nossa amostra. Destaca-se, para a totalidade da amostra, uma percentagem de 43.3% no nível 2 da escala . Os professores de apoio que obtiveram a média mais baixa, apresentam contudo algumas respostas no nível 4 da escala, 23.3%.

**ITEM 31 - DIFICULDADE-
dif 31**
"Ter em conta as experiências
dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.5	2.8	2.2

**Gráfico nº 86- Distribuição frequências
dif 31**

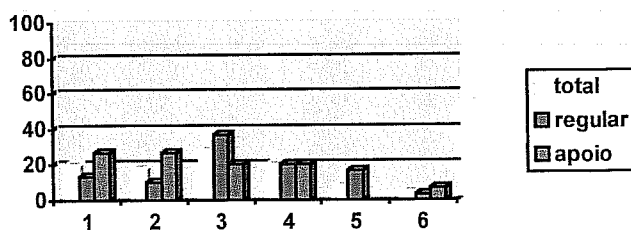


Mais uma vez estamos perante uma prática educativa que, sem sombra de dúvida não é difícil para estes professores. Se atendermos ao gráfico de distribuição de frequências podemos constatar o peso das respostas na metade esquerdo do gráfico, em que o nível 2 assume particular protagonismo.

**ITEM 32 - DIFICULDADE-
dif 32**
" Envolver os alunos na
planificação das actividades".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.9	3.3	2.6

Gráfico nº 87- Distribuição frequências dif
32



" Envolver os alunos na planificação das actividades" já parece oferecer um pouco mais de dificuldade, embora não seja muito relevante. São sobretudo os professores do ensino regular que apresentam os resultados ligeiramente mais elevados, o que denota mais dificuldade.

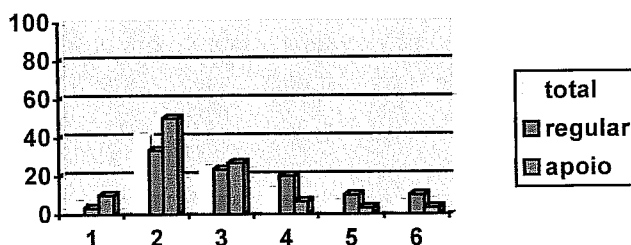
A diferença apresentada entre os dois grupos de professores é significativa ($p = 0.049 < 0.05$).

**ITEM 33 -DIFICULDADE-
dif 33**

" Utilizar uma transição suave entre actividades e evitar momentos mortos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.9	3.3	2.5

Gráfico nº 88- Distribuição frequências
dif 33



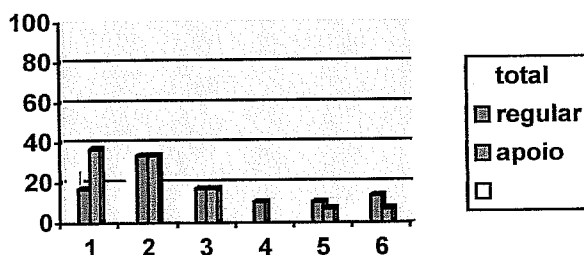
Tal como na situação anterior, também aqui é patente alguma dificuldade da parte dos professores do ensino regular, que apresentam um valor médio de 3.3, e algumas respostas nos níveis 4, 5 e 6 da escala.

A diferença de médias dos dois grupos de professores é significativa ($p=0.023 < 0.05$).

ITEM 34 -DIFICULDADE- dif 34
 " Estimular os sucessos dos alunos".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.7	3.0	2.3

Gráfico nº 89- Distribuição frequências dif 34

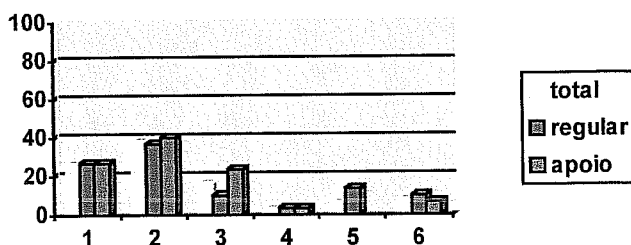


"Estimular os sucessos dos alunos" não é uma prática educativa de difícil implementação por parte dos professores. Destacamos um resultado mais alto pela parte dos professores do regular, logo um nível superior de dificuldade. A diferença entre os valores médios dos dois grupos de professores é significativa ($p= 0.047 < 0.05$).

ITEM 35 -DIFICULDADE- dif 35
 " Dar a todos os alunos oportunidade de participar na aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.5	2.7	2.3

Gráfico nº 90- Distribuição frequências dif 35



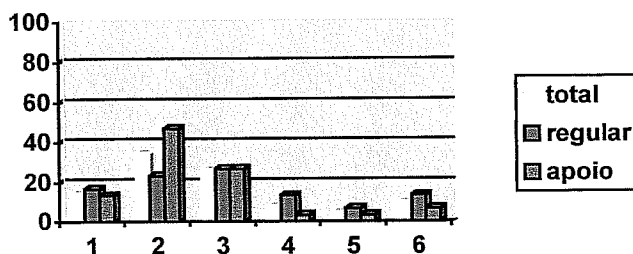
Também esta prática educativa não oferece dificuldades aos professores, como podemos constatar pelos valores médios obtidos pelos dois grupo de professores, e também pelo particular destaque que o nível 2 assume no quadro de distribuição de frequências.

**ITEM 36 - DIFICULDADE-
dif 36**

" Envolver os alunos nas
decisões a tomar na aula".

Média Total	Média Regular	Média Apoio
2.8	3.1	2.6

**Gráfico nº 91-Distribuição frequências
dif 36**



"Envolver os alunos nas decisões a tomar na aula" também não parece ser de difícil execução d a parte dos professores da nossa amostra. Os resultados parciais demonstram-nos, mais uma vez que são os professores do regular que manifestam um pouco mais de dificuldade.

No sentido de dar resposta às questões nº 3, 3.1 e 3.2, e para facilitar a leitura dos dados, apresentaremos um quadro síntese dos valores médios em cada item, para a amostra global de professores, e para cada um dos grupos definidos pela variável independente.

Esses valores médios serão apresentados por ordem decrescente de grandeza, começando pelo item a que foi atribuído maior grau de dificuldade em cada um dos grupos de sujeitos.

QUADRO Nº 2
GRAU DE DIFICULDADE ATRIBUÍDO

TOTAL AMOSTRA	PROFESSORES DO REGULAR	PROF. DE APOIO
Dif 1-4.0	Dif 3-4.1	Dif 1- 4.1
Dif 3- 3.8	Dif 1- 4.0	Dif 5- 3.9
Dif 5- 3.8	Dif 14- 3.9	Dif 3- 3.5
Dif 2- 3.6	Dif 2- 3.8	Dif 17- 3.5
Dif 14- 3.6	Dif 5- 3.8	Dif 2- 3.4
Dif 17- 3.5	Dif 28- 3.6	Dif 9- 3.4
Dif 9- 3.3	Dif 4- 3.5	Dif 14- 3.4
Dif 20- 3.3	Dif 12- 3.5	Dif 20- 3.1
Dif 28- 3.3	Dif 17- 3.4	Dif 28- 3.1
Dif 4- 3.2	Dif 20- 3.4	Dif 4- 3.0
Dif 23- 3.2	Dif 23- 3.4	Dif 19- 2.9
Dif 12- 3.1	Dif 25- 3.3	Dif 23- 2.9
Dif 15- 3.0	Dif 32- 3.3	Dif 12- 2.8
Dif 19- 3.0	Dif 33- 3.3	Dif 15- 2.8
Dif 25- 3.0	Dif 9- 3.2	Dif 13- 2.7
Dif 13- 2.9	Dif 15- 3.1	Dif 22- 2.7
Dif 22- 2.9	Dif 19- 3.1	Dif 11- 2.6
Dif 27- 2.9	Dif 24- 3.1	Dif 25- 2.6
Dif 32- 2.9	Dif 27-3.1	Dif 27- 2.6
Dif 33- 2.9	Dif 36- 3.1	Dif 29- 2.6
Dif 8- 2.8	Dif 8- 3.0	Dif 30- 2.6
Dif 29- 2.8	Dif 13- 3.0	Dif 32- 2.6
Dif 36- 2.8	Dif 22- 3.0	Dif 36- 2.6
Dif 24- 2.7	Dif 29- 3.0	Dif 8- 2.5
Dif 30- 2.7	Dif 34- 3.0	Dif 16- 2.5
Dif 34- 2.7	Dif 18- 2.9	Dif 33- 2.5
Dif 16- 2.6	Dif 21- 2.9	Dif 24- 2.4
Dif 18- 2.6	Dif 7- 2.8	Dif 6- 2.3
Dif 21- 2.6	Dif 16- 2.8	Dif 10- 2.3
Dif 7- 2.5	Dif 26- 2.8	Dif 18- 2.3
Dif 11- 2.5	Dif 30 - 2.8	Dif 34- 2.3
Dif 26- 2.5	Dif 31- 2.8	Dif 35- 2.3
Dif 31- 2.5	Dif 35- 2.7	Dif 7- 2.2
Dif 35- 2.5	Dif 6- 2.6	Dif 21- 2.2
Dif 6- 2.4	Dif 10- 2.6	Dif 26- 2.2
Dif 10- 2.4	Dif 11- 2.3	Dif 31- 2.2

No que diz respeito à 3ª questão, como podemos verificar pelos resultados apresentados nos gráficos relativos a cada um dos itens, bem como neste quadro síntese de médias, de uma forma geral, os professores da nossa amostra não atribuíram muita dificuldade à implementação na sala de aula das práticas educativas que lhes foram apresentadas, e dizemo-lo atendendo ao facto do valor médio mais elevado ser de 4.0 no total de professores da amostra.

No entanto, verificamos que a média mais baixa foi de 2.4, o que nos demonstra que, apesar das diferenças não serem muito elevadas, existe alguma diferença na forma como os professores encararam o grau de dificuldade de implementação dessas práticas, e essa diferença, pequena que seja deverá merecer-nos algum comentário.

Nesse sentido, verificamos que os professores da nossa amostra realçaram algumas práticas educativas com um maior grau de dificuldade de implementação na sala de aula, referimo-nos àquelas que têm um valor médio acima de 3.5 (inclusive), e que são:

Item 1-"Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição".

Item 3-"Utilizar programas individualizados".

Item 5-"Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos".

Item 2-"Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula".

Item 14-"Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências".

Item 17- "Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Como nos é dado ver as práticas educativas que os professores da nossa amostra consideram mais difíceis de pôr em prática remetem, três delas para a Gestão do Currículo (itens 1, 3 e 17), Métodos/Estratégias (item 5), Relações/ Clima Social (item 2) e Materiais/ Recursos (item 14).

Se atendermos à natureza dos aspectos que foram identificados como mais difíceis, constatamos, que neste conjunto de itens estão enquadrados alguns dos corolários da Educação Inclusiva : "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma

lição", "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências", "Adequar/flexibilizar o currículo (...)" e " Utilização de Metodologias Diferenciadas.

No fundo, como diz Fullan (91), citado por Porter (98) para implementar a Educação Inclusiva não chega "*adoptar uma nova linguagem*", requer-se uma mudança muito mais profunda acerca dos objectivos da Educação e do Ensino, e estes resultados demonstram-nos exactamente isso: os aspectos "chave" da mudança são exactamente aqueles que este grupo de professores considera mais difíceis.

É curioso também constatar que a "Utilização de programas individualizados", bem como a "Utilização de técnicas para gerir conflitos na aula", surjam também entre os aspectos considerados mais difíceis.

No que diz respeito ao menor grau de dificuldade conferido pelos professores às práticas educativas apresentadas, e de acordo com os resultados obtidos, não é fácil estabelecer uma distinção entre os valores médios obtidos uma vez que em boa verdade, e com excepção dos resultados já referidos situados acima de 3.5 (inclusive) a todos os outros itens os professores atribuíram, um grau de dificuldade menor.

Apesar disto, achamos que pode ter algum interesse destacar as práticas educativas situadas nos últimos lugares da hierarquia que os professores lhe conferiram. Nesse sentido referiremos as sete práticas educativas a que, no grupo total de professores da nossa amostra, foi atribuído menor grau de dificuldade, e que são:

Item 7 "Promover a inter-ajuda entre os alunos".

Item 11 "Encorajar a participação de todos os alunos na aula".

Item 26 "Utilizar reforços positivos".

Item 31 "Ter em conta as experiências dos alunos".

Item 35 "Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula".

Item 6 " Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável".

Item 10 "Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho".

De uma forma geral, se olharmos estes itens, o que nos surge com alguma evidência é que a grande maioria deles, (itens 7, 11, 26, 35, e 6) estão relacionados com aspectos Relacionais/Clima Social, com Métodos/Estratégias (item 31) e com a Avaliação (item 10).

Em síntese, e em resposta a esta 3ª questão podemos considerar que este grupo de professores, o total da amostra, de uma forma geral não atribuiu grande dificuldade à implementação destas práticas na sala de aula, embora tivesse destacado como as de maior dificuldade as que se relacionam com questões de Gestão do Currículo, e com aspectos isolados ao nível dos Métodos/Estratégias, Materiais/Recursos e Relação/ Clima Social.

As práticas educativas a que, apesar das ressalvas já feitas, consideraram como as de mais fácil implementação na sala de aula prendem-se, e destacamo-lo com um facto curioso, com aspectos Relação/ Clima da aula, cinco dos itens, com Métodos/Estratégias e Avaliação.

No que diz respeito à questão 3.1, relacionada agora com os professores do ensino regular, verificamos que:

Os itens a que atribuíram maior grau de dificuldade, que tal como referimos na questão anterior, são os que apresentam um valor médio maior ou igual a 3.5, são os seguintes:

Item 3- "Utilizar programas individualizados".

Item 1- " Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição".

Item 14- "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências".

Item 2- "Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula".

Item 5- "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos".

Item 28- "Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos."

Item 4- "Utilizar, no dia a dia registos escritos para verificar o progresso dos alunos".

Item 12- "Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula".

Como podemos verificar, no grupo dos professores do ensino regular, as práticas educativas a que atribuem um grau de dificuldade maior prendem-se com aspectos ligados à

Gestão do Currículo (itens 3, 1 e 12), Com a Relação/Clima Social (itens 2 e 28), com Métodos/Estratégias (item 5), Recursos/Materiais) (item 14) e com a Avaliação (item 4).

Dissemos, a respeito da totalidade dos professores da nossa amostra, que as práticas educativas relacionadas como os aspectos "chave" da inclusão, tinham sido consideradas como difíceis.

Podemos agora constatar, face aos resultados dos Professores do Ensino Regular, que algumas dessas práticas estão patentes em termos das maiores dificuldades manifestadas.

Reparemos, com mais detalhe esses resultados:

"Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição", é de acordo com Porter(97) e Ainscow (97^b), uma prática de inclusão que obedece ao cumprimento de determinadas etapas, requer planificação cuidada, definição de metodologias a adoptar, decisões a nível do material a utilizar. No fundo, requer um grande investimento da parte do professor, e uma grande consciência dos ganhos que desta prática podem advir para os alunos em causa.

A "Utilização de Programas Individualizados", foi considerada a prática educativa de mais difícil implementação neste grupo de professores, facto que pode assumir algum relevo se pensarmos que só há bem pouco tempo é que, no nosso País, os Professores do Ensino Regular assumiram o trabalho com crianças com N.E.E. nas suas aulas, e sobretudo quando esse trabalho é encarado em termos de individualização do ensino, como parece ser o caso, as coisas tornam-se de facto difíceis.

Reparemos que estes professores, embora atribuam importância às Metodologias Diferenciadas, também reconhecem ser uma prática difícil. Revelam também dificuldades nas Abordagens Multidisciplinares, na Utilização de Materiais e Actividades para alunos com diferentes competências, bem como a nível de instrumentos de Avaliação Formativa.

Nestas circunstâncias, quando não se dispõem de mecanismos de diferenciação pedagógica, o ensino individualizado é a única resposta possível, e é de difícil implementação.

Para além deste aspecto, parece notória uma outra dificuldade dos Professores do Ensino Regular, nomeadamente ao nível de "Estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos", bem como a "Utilização de técnicas para gerir conflitos na aula", itens 28 e 2, respectivamente.

Do nosso ponto de vista, e face ao que anteriormente dissemos, não nos parece estranho que esses aspectos sejam considerados difíceis, por um lado porque se estão integrados na aula crianças com N.E.E., a quem não é dada a resposta adequada, pelas razões que já avançámos, o que de facto inviabiliza a "participação activa das crianças", também dá ocasião, por outro lado a que mais conflitos, de difícil resolução, possam ter lugar, e daí a justificação do item 2.

Como nos diz Wang (93) o envolvimento dos alunos na aula é propiciador de condutas adequadas, dissuadindo ao mesmo tempo comportamentos disruptivos.

No que diz respeito às práticas a que foi conferido um menor grau de dificuldade, verificamos que são as seguintes:

Item 26 **"Utilizar reforços positivos"**.

Item 30 **"Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores do aluno"**.

Item 31 **"Ter em conta as experiências dos alunos"**.

Item 35 **"dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na sala"**.

Item 6 **"Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável"**.

Item 10 **"Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho"**.

Item 11 **"Encorajar a participação de todos os alunos na aula"**.

Como podemos constatar, os aspectos considerados menos difíceis prendem-se com a Relação/Clima Social (itens 26, 35, 6 e 11), com Métodos e Estratégias (itens 30 e 31) bem como com a avaliação (item 10).

Estes resultados levam-nos a concluir que os aspectos Relacionais/Clima Social são para estes professores os mais fáceis de implementar, apesar de se notarem umas pequenas variações, são fáceis desde que envolvam apenas a interacção professor aluno, porque se a

questão se colocar ao nível do envolvimento dos alunos no trabalho escolar, o grau de dificuldade sobe, como já constatámos.

Para além disso os professores consideram a nível dos Métodos/Estratégias dois aspectos como fáceis de pôr em prática. Atendendo ao facto de que esses dois aspectos se relacionam com o ter em conta "os conhecimentos e experiências dos alunos", no desenvolvimento da aula, é compreensível o resultado apresentado, uma vez que estas não são estratégias que requerem um grande investimento.

Em síntese, podemos considerar que os Professores do Ensino Regular da nossa amostra atribuem um nível maior de dificuldade às questões da Gestão do Currículo, nomeadamente utilização de programas individualizados, planificação para a turma como um todo e abordagens multidisciplinares. Consideram também difícil alguns aspectos relacionados com a Relação/Clima Social, mais concretamente aspectos que dizem respeito à participação activa dos alunos na aula e gestão de conflitos. Consideram também difícil a utilização de metodologias diferenciadas, a utilização de materiais e actividades para alunos com diferentes competências, bem como a utilização de registos de avaliação formativa.

No que concerne aos aspectos menos difíceis, constatamos que se prendem, na maior parte dos casos com as Relações/Clima Social, sobretudo as que dizem respeito à interacção professor aluno, bem como com Métodos/Estratégias, mais concretamente no que diz respeito a estratégias que fazem apelo aos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, destacando por último, e dentro dos aspectos mais fáceis a Avaliação, no que toca ao dar ao aluno informação frequente sobre o seu desempenho.

Atendendo agora à questão 3.2, ou seja aos resultados obtidos pelos professores de apoio verificamos o seguinte:

Os itens a que atribuíram maior grau de dificuldade, ou seja valor igual ou superior a 3.5, são apenas quatro,

Item 1 "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição".

Item 5 "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos".

Item 3 "Utilizar programas individualizados".

Item 17 "Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Como podemos verificar, para este grupo de professores, e com excepção do item 3, que refere a utilização de programas individualizados, todos os itens que referem como mais difíceis de pôr em prática na aula, são os considerados pela literatura como as peças fundamentais para a inclusão dos alunos na aula.

Como é evidente, a gestão de todas estas práticas educativas, as três referidas, não passa pela intervenção directa do professor de apoio, é ao professor do regular que cabe implementar estas práticas, só resta saber se o professor de apoio as considera difíceis de pôr em prática porque verifica que estando atribuídas ao colega do regular, este não o consegue fazer, ou se, atendendo ao que está definido nas suas atribuições, enquanto retaguarda técnico/científica dos professores do ensino regular, e logo enquanto professor que deveria ajudar o colega a implementar estas práticas educativas eficazes, ele as considera difíceis porque não consegue ajudar o colega.

Dada a redefinição do papel do professor de apoio, no sentido de, como diz Bailey (97) "*de uma intervenção remediativa junto dos alunos até uma intervenção de consultor da classe e de cooperação junto do professor do regular*" (p 26), os resultados apresentados parecem-nos um pouco preocupantes, deste ponto de vista, uma vez que são eleitas entre as práticas mais difíceis, três aspectos fulcrais a nível da inclusão, falamos da planificação para a turma como um todo, utilização de metodologias diferenciadas, bem como da adequação/flexibilização do currículo.

É também um pouco estranho que tenham dado realce em termos de dificuldade à utilização de programas individualizados, o que no nosso ponto de vista pode acontecer porque as suas práticas em termos de professor de apoio não mudaram, o enfoque continua a ser posto na criança, só que em contexto da sala de aula, e aí é muito mais difícil de trabalhar do que nos contextos anteriores, sobretudo quando as práticas educativas continuam a ser mesmas, ou seja indiferenciadas.

A este propósito diz-nos Ainscow (91b) que é preciso ajudar o professor de apoio a ultrapassar o modelo do défice, e a desenvolver as competências necessárias para que possam adoptar novas formas de intervenção, o que segundo o autor consiste em *"responder aos alunos que se debatem com dificuldade nas condições educativas existentes, através da mudança dessas condições"*.

No que diz respeito às práticas educativas referidas pelos professores de apoio como mais fáceis de pôr em prática, são as seguintes:

Item 18 "Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos".

Item 34 "Estimular os sucessos dos alunos".

Item 35 " Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula".

Item 7 "Promover a inter-ajuda entre os alunos".

Item 21 "Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos".

Item 26 "Utilizar reforços positivos"

Item 31 "Ter em conta as experiências dos alunos".

Nos aspectos mencionados pelos professores de apoio como os mais fáceis de implementar, surgem-nos em destaque, tal como no grupo dos professores do regular, as questões de ordem Relacional/Clima Social, (itens 34, 35, 7, 26), e também Métodos e Estratégias (itens 18 e 31), bem como o item 21 relacionado com a Organização Social dos Alunos.

É curioso constatar que, entre as práticas referidas como mais fáceis, se nos deparam alguns aspectos que de imediato nos fazem lembrar o trabalho tradicional do professor de apoio, ou seja o trabalho que ele desenvolvia (desenvolve) com alunos com dificuldades em pequeno grupo. Referimo-nos concretamente ao item 18 " utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos", ao item 7 " promover a inter- ajuda entre os alunos", aos itens 26 e 31. É caso para dizer que os professores de apoio consideram mais fácil de implementar as práticas educativas a que mais estão habituados.

No que concerne ao item 21 " Promover na sala de aula momentos de trabalho autónomo dos alunos", e dadas as respostas anteriores destes professores em termos de

dificuldade, bem como o enquadramento específico que o Trabalho Autónomo acarreta, de acordo com Niza (98) parece-nos um pouco estranho que seja equacionado por estes professores como fácil .

De acordo com Niza(98), Cadima (97) e Gregório (97), o trabalho autónomo dos alunos (ou Estudo Autónomo) decorre de *um processo de planificação cooperada* entre o professor e aluno, e requer formas de organização e de gestão flexíveis da sala de aula, para além do grande investimento a nível dos recursos e materiais.

Atendendo a que, em termos de práticas mais difíceis estes professores equacionaram as metodologias diferenciadas, bem como a adequação/flexibilização do currículo, é um pouco estranho este resultado, a menos que o conceito não seja claro, e que estudo autónomo tenha sido reduzido à sua dimensão de trabalho individualizado, ou até confundido com o trabalho em pequenos grupo. Reparemos que também o item 7 "promover a inter- ajuda entre os alunos", é englobado nos aspectos mais fáceis.

Em síntese, e em resposta a esta questão 3.2, os professores de apoio manifestam maior dificuldade de implementação das práticas educativas que dizem respeito à Gestão do Currículo, como sejam a utilização de programas individualizados, planificação da aula para todos os alunos, adequação/ flexibilização do currículo e utilização de metodologias diferenciadas.

No que diz respeito aos aspectos considerados mais fáceis, eles remetem para as questões Relacionais/Clima Social, mais concretamente estimular dar reforços positivos aos alunos, dar a todos oportunidade de participar na aula e promover a sua inter-ajuda; também para questões da Organização Social dos alunos (Estudo Autónomo) e também para Métodos e Estratégias, mais especificamente a utilização de resumos para melhor organização da informação e atender às experiências dos alunos.

Antes de responder à questão nº 4, vejamos, em síntese, como os dois grupos de professores, se posicionaram face ao grau de dificuldade atribuída:

Como nos é dado ver, em relação à grande maioria dos itens, foram os professores do ensino regular que apresentaram um nível maior de dificuldade, apesar das exceções que assinalamos em relação aos itens 1, 5, 9, 11 e 17, em relação aos quais é visível um resultado superior (embora a diferença seja muito pequena) dos professores de apoio.

É importante destacar que destes itens três remetem para as questões da Gestão do Currículo, nomeadamente o item 1, 9 e 17, e também para Métodos/Estratégias, item 5, o que pode ser revelador de uma certa preocupação dos professores de apoio em relação a aspectos considerados de "charneira" da Inclusão.

No que respeita às diferenças significativas observadas nos dois grupos de professores, apresentando os professores do regular um nível de dificuldade superior, elas são patentes nos itens:

Item 12 "Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula",

Item 18 "Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos"

Item 24 "Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos"

Item 25 "Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno"

Item 32 "Envolver os alunos na planificação das actividades"

Item 33 "Utilizar uma transição suave entre actividades e evitar momentos mortos"

Item 34 "Estimular os sucessos dos alunos"

No que diz respeito a estas práticas, em que a diferença observada entre os dois grupos de professores é significativa, verificamos que a nenhuma delas, com excepção do item 12 para os professores do regular, foi atribuído um grau de dificuldade maior, o que se verifica é que pelo contrário se situam a nível médio e baixo na hierarquia dos resultados apresentados. Contudo, apesar disso, existem diferenças entre os dois grupos de professores, diferenças essas que nos merecem alguma observação:

Se repararmos, os itens 24 e 32, embora incluídos em denominações diferentes, ambos fazem apelo a uma postura mais activa por parte do aluno, não só no que toca ao seu protagonismo em termos de participação na planificação da aula, como também enquanto no que diz respeito às aprendizagens escolares, e o que verificamos é que os professores do regular, embora não considerem difícil pôr em prática estes aspectos, apresentam contudo um grau de dificuldade superior aos professores de apoio.

Maior facilidade também demonstram os professores de apoio nas práticas referidas nos itens 18, 25 e 34, o que no nosso ponto de vista é perfeitamente compreensível, dado o contexto em que este grupo de profissionais sempre trabalhou: em pequeno grupo, e numa relação mais estreita com os alunos com dificuldades, e daí a maior facilidade em pôr em prática aspectos como, resumir a matéria, fazer apelo ao que o aluno já sabe ou ainda o recurso ao reforço positivo.

O item 33, dado que é uma medida de gestão de sala de aula, e como sabemos decisiva no sentido de prevenir problemas de indisciplina, não nos parece estranho que sejam os professores do regular a apresentar um nível de dificuldade maior, dado o seu protagonismo em termos de gestão da aula, e concerteza também as suas dificuldades nessa mesma gestão.

Parece-nos agora oportuno estabelecer alguns paralelos no que respeita aos resultados obtidos pelos professores, (total da amostra e grupos parciais), em termos de Importância e de Dificuldade atribuídas. Nesse sentido apresentamos os quadros nº 3 e nº4 para o (total da amostra) e (docentes do regular e de apoio) respectivamente, nos quais se procedeu à hierarquização das práticas educativas, no que toca ao grau de importância e de dificuldade atribuídas:

QUADRO Nº 3
GRAU DE IMPORTÂNCIA/ DIFICULDADE
ATRIBUÍDO PELOS PROFESSORES- TOTAL DA AMOSTRA

Imp 35- 5.8	Dif 1- 4.0
Imp 5- 5.7	Dif 3- 3.8
Imp 6- 5.7	Dif 5- 3.8
Imp 11- 5.7	Dif 2- 3.6
Imp 7- 5.6	Dif 14- 3.6
Imp 34- 5.6	Dif 17- 3.5
Imp 9- 5.5	Dif 9- 3.3
Imp 14- 5.5	Dif 20- 3.3
Imp 17- 5.5	Dif 28-3.3
Imp 22- 5.5	Dif 4-3.2
Imp 23- 5.5	Dif 23-3.2
Imp 28- 5.5	Dif 12- 3.1
Imp 15- 5.4	Dif 15- 3.0
Imp 24- 5.4	Dif 19- 3.0
Imp 25- 5.4	Dif 25- 3.0
Imp 27- 5.4	Dif 13- 2.9
Imp 36- 5.4	Dif 22- 2.9
Imp 2- 5.3	Dif 27- 2.9
Imp 12- 5.3	Dif 32- 2.9
Imp 16-5.3	Dif 33-2.9
Imp 21- 5.3	Dif 8- 2.8
Imp 26- 5.3	Dif 29- 2.8
Imp 30- 5.3	Dif 36- 2.8
Imp 31- 5.3	Dif 24- 2.7
Imp 33- 5.3	Dif 30- 2.7
Imp 10- 5.2	Dif 34- 2.7
Imp 32- 5.2	Dif 16- 2.6
Imp 4- 5.1	Dif 18- 2.6
Imp 13- 5.1	Dif 21- 2.6
Imp 29- 5.1	Dif 7- 2.5
Imp 19- 5.0	Dif 11- 2.5
Imp 1- 4.9	Dif 26- 2.5
Imp 3- 4.8	Dif 31- 2.5
Imp 18- 4.8	Dif 35-2.5
Imp 8 - 4.3	Dif 6- 2.4
Imp 20- 4.3	Dif 10- 2.4

Referimos, quando analisámos os resultados do conjunto de professores da nossa amostra, em termos de importância atribuída, que tinham valorizado aspectos de ordem Relacional/Clima Social como os mais importantes em termos de trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E..

Analisados os aspectos que tinham reunido da parte dos professores uma importância menor verificámos, que diziam respeito a questões de Gestão Curricular, Avaliação e Métodos e Estratégias. Dada a natureza de alguns desses itens considerámos na altura que tinham posto ênfase em aspectos, que embora importantes para a inclusão de alunos com N.E.E. não eram contudo os mais importantes.

Equacionando agora os resultados em termos de dificuldade atribuída constatamos que este conjunto de professores deu ênfase, ou seja considerou como mais difíceis aspectos relacionados com a Gestão do Currículo, Métodos e Estratégias, Relação/Clima Social e a Materiais/ Recursos, no fundo a práticas educativas que são do maior relevo em termos de Escola Inclusiva, considerando como mais fáceis aspectos de ordem Relacional/Clima Social.

Reparemos no quadro nº 3 que com excepção do item 5 (utilização de metodologias diferenciadas) todos os outros itens situados nos primeiros lugares em termos de importância, logo os aspectos de ordem relacional, estão colocados entre os valores mais baixos em termos de dificuldade, ou seja neste conjunto de professores foram valorizados aspectos, de uma forma geral, em relação aos quais não têm dificuldade.

Se repararmos agora nos aspectos considerados mais difíceis, sobretudo os dois primeiros, constatamos que se encontram entre os menos valorizados. Apresentamos contudo excepções em relação aos itens 5, 14, e 17, que são considerados difíceis, mas que, como podemos verificar também assumem importância para estes professores.

Vejamos, em relação aos dois grupos de professores como é que esta questão se posiciona.

QUADRO Nº 4

GRAU DE IMPORTÂNCIA/ DIFICULDADE

Professores do Ensino Regular		Professores de Apoio	
Grau	Grau	Grau	Grau
Imp 35- 5.8	Dif 3- 4.1	Imp 5- 5.8	Dif 1- 4.1
Imp 6- 5.7	Dif 1- 4.0	Imp 6- 5.8	Dif 5- 3.9
Imp 11- 5.7	Dif 14- 3.9	Imp 35- 5.8	Dif 3- 3.5
Imp 5- 5.6	Dif 2- 3.8	Imp 9- 5.7	Dif 17- 3.5
Imp 7- 5.6	Dif 5- 3.8	Imp 11- 5.7	Dif 2- 3.4
Imp 34- 5.6	Dif 28- 3.6	Imp 17- 5.7	Dif 9- 3.4
Imp 14- 5.5	Dif 4- 3.5	Imp 34- 5.7	Dif 14- 3.4
Imp 23- 5.4	Dif 12- 3.5	Imp 2- 5.6	Dif 20- 3.1
Imp 9- 5.3	Dif 17- 3.4	Imp 7- 5.6	Dif 28-3.1
Imp 15- 5.3	Dif 20- 3.4	Imp 15- 5.6	Dif 4- 3.0
Imp 21- 5.3	Dif 23- 3.4	Imp 22- 5.6	Dif 19- 2.9
Imp 22- 5.3	Dif 25- 3.3	Imp 23- 5.6	Dif 23- 2.9
Imp 24- 5.3	Dif 32- 3.3	Imp 28- 5.6	Dif 12- 2.8
Imp 27- 5.3	Dif 33- 3.3	Imp 14- 5.5	Dif 15- 2.8
Imp 28- 5.3	Dif 9- 3.2	Imp 25- 5.5	Dif 13- 2.7
Imp 30- 5.3	Dif 15- 3.1	Imp 26- 5.5	Dif 22 -2.7
Imp 36- 5.3	Dif 19- 3.1	Imp 36- 5.5	Dif 11- 2.6
Imp 10- 5.2	Dif 24- 3.1	Imp 16- 5.4	Dif 25-2.6
Imp 12- 5.2	Dif 27- 3.1	Imp 24- 5.4	Dif 27-2.6
Imp 16- 5.2	Dif 36- 3.1	Imp 27- 5.4	Dif 29-2.6
Imp 17- 5.2	Dif 8- 3.0	Imp 31- 5.4	Dif 30-2.6
Imp 25- 5.2	Dif 13- 3.0	Imp 33- 5.4	Dif 32-2.6
Imp 26 -5.2	Dif 22- 3.0	Imp 10- 5.3	Dif 36-2.6
Imp 31- 5.2	Dif 29- 3.0	Imp 12- 5.3	Dif 8- 2.5
Imp 33- 5.2	Dif 34- 3.0	Imp 19- 5.3	Dif 16-2.5
Imp 32- 5.1	Dif 18- 2.9	Imp 21- 5.3	Dif 33-2.5
Imp 2- 5.0	Dif 21- 2.9	Imp 29- 5.3	Dif 24- 2.4
Imp 4- 5.0	Dif 7- 2.8	Imp 30- 5.3	Dif 6- 2.3
Imp 13- 5.0	Dif 16- 2.8	Imp 32- 5.3	Dif 10- 2.3
Imp 3- 4.9	Dif 26- 2.8	Imp 1- 5.2	Dif 18- 2.3
Imp 19- 4.9	Dif 30- 2.8	Imp 4- 5.2	Dif 34-2.3
Imp 29- 4.9	Dif 31- 2.8	Imp 13- 5.1	Dif 35-2.3
Imp 1- 4.7	Dif 35- 2.7	Imp 18- 4.9	Dif 7- 2.2
Imp 18- 4.7	Dif 6- 2.6	Imp 3- 4.6	Dif 21-2.2
Imp 8- 4.4	Dif 10- 2.6	Imp 20- 4.5	Dif 26-2.2
Imp 20- 4.1	Dif 11- 2.3	Imp 8- 4.3	Dif 31-2.2

No que respeita ao conjunto dos professores do regular, os quais em termos de importância, apresentaram um conjunto de práticas que não diferem da amostra total, puseram o enfoque nos aspectos Relacionais/Clima Social (5 dos itens) e também na Utilização de Metodologias Diferenciadas (item 5).

Em termos de práticas menos importantes destacaram aspectos de Avaliação/Regulação (3 dos itens), Gestão do Currículo (2 itens) Métodos e Estratégias (1 item) e Relação/Clima Social (19 item).

Para este grupo de professores as práticas consideradas mais difíceis remetem, tal como no total da amostra para aspectos de Gestão Curricular (3 aspectos), Materiais/Recursos (1 aspecto), Relações/Clima Social (2 itens), Métodos/Estratégias e Avaliação (1 item em cada uma dos aspectos).

Entre os aspectos considerados mais fáceis de pôr em prática a tónica volta a ser posta em termos de Relação/Clima Social (4 dos itens), Métodos/Estratégias (2 itens), e Avaliação um item.

Se repararmos agora no quadro nº 4 verificamos que, com excepção da utilização de metodologias diferenciadas (item 5) os primeiros itens em termos de importância (itens 35, 6, 11, e 7), ocupam em termos de dificuldade lugares mais baixos, ou seja são considerados mais fáceis.

Analisando os itens que atingiram valores médios mais altos em termos de dificuldade, reparamos que alguns deles, como o 3, 1, 2, e 4, atingem valores baixos em termos de importância.

Para o grupo dos professores do Ensino Regular da nossa amostra, as questões Relacionais/ Clima Social são os aspectos mais valorizados para o trabalho na sala de aula com crianças com N.E.E., assumindo as questões da Avaliação/ Regulação, Gestão do Currículo um relevo menor.

Equacionando a questão em termos de dificuldade constatamos que são as questões de Gestão do Currículo, Recursos/ Materiais, como também Relações/Clima Social que assumem

um peso maior, são as consideradas mais difíceis, destacando como mais fáceis, fundamentalmente, aspectos de Relação/Clima Social.

Atendendo a esta quase inversão de resultados, em que os aspectos considerados mais importantes são os de mais fácil assumpção por parte professores, e em que alguns dos aspectos considerados mais difíceis de pôr em prática são os menos valorizados, parece-nos estar perante um circulo, de difícil intervenção, e condicionador dos processos de mudança.

No que diz respeito aos Professores de Apoio Educativo, e analisando novamente o quadro nº 4 constatámos que além das questões de ordem Relacional/Clima Social (7 itens) tinham também eleito entre as práticas mais importantes questões de Gestão do Currículo (2 itens) Métodos/Estratégias (2 itens) e também Avaliação/Regulação (2 itens).

Entre questões menos valorizadas verificamos que diziam respeito à Avaliação, dois dos itens, Gestão do Currículo e Métodos/Estratégias, com um item em cada um dos aspectos.

No que diz respeito ao grau de dificuldade atribuído constatámos que três dos aspectos focados diziam respeito à Gestão do Currículo, e a outra prática considerada difícil dizia respeito a Métodos e Estratégias, destacando-se entre as mais fáceis aspectos de Relações/Clima Social (4 itens), Métodos e Estratégias (2 itens) e Organização Social dos alunos (um dos itens)

Se repararmos, de entre os aspectos mais valorizados verificamos que alguns deles, como os itens 6, 35, 34, e 7, assumem um grau de dificuldade menor para os professores. No entanto, e como podemos também constatar, o mesmo não se passa entre os itens 5, 9, 17, 2 aos quais foi atribuído por este grupo de professores um grau de importância elevado, mas que são também considerados em termos de maior dificuldade.

Se olharmos agora para os outros itens considerados mais difíceis, como o item 1 e 3, constatamos contudo que se encontram considerados entre os menos importantes, e isso é válido sobretudo para o item 3.

Em suma, neste grupo de professores, além dos aspectos Relacionais ganharem relevo em termos de importância, as questões de Gestão do Currículo, Métodos e Estratégias também são consideradas em termos de importância.

Observamos que também neste grupo de professores alguns desses aspectos relacionais, são considerados fáceis de pôr em prática, como o caso dos itens 34 e 35, contudo também é notório neste grupo de professores que 4 dos itens considerados importantes, 5, 9, 17 e 2, são também considerados difíceis de pôr em prática.

Em qualquer dos dois grupos de professores foram contudo manifestos alguns mecanismos de defesa enquanto profissionais dado que, ao atribuir importância a aspectos que dominam, e em ordem inversa a atribuírem pouca importância àquilo que para eles é difícil, de alguma forma a sua auto-imagem profissional é protegida.

Como diz Bailey (97) "*as mudanças podem ser ameaçadoras e despoletar mecanismos de resistência*". Este mecanismo é contudo mais visível nos professores de Educação Regular do que nos professores de Apoio Educativo, grupo em que, a inversão de resultados não foi tão notória, uma vez que são destacados aspectos, que embora difíceis, são reconhecidos pelos professores como importantes.

No sentido de encontrar respostas para a questão nº5, 5.1, 5.2 e 6 que aqui relembramos,

5- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores do 1º ciclo maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade?

5.1- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores do Regular maior grau de importância, e em simultâneo maior grau de dificuldade?

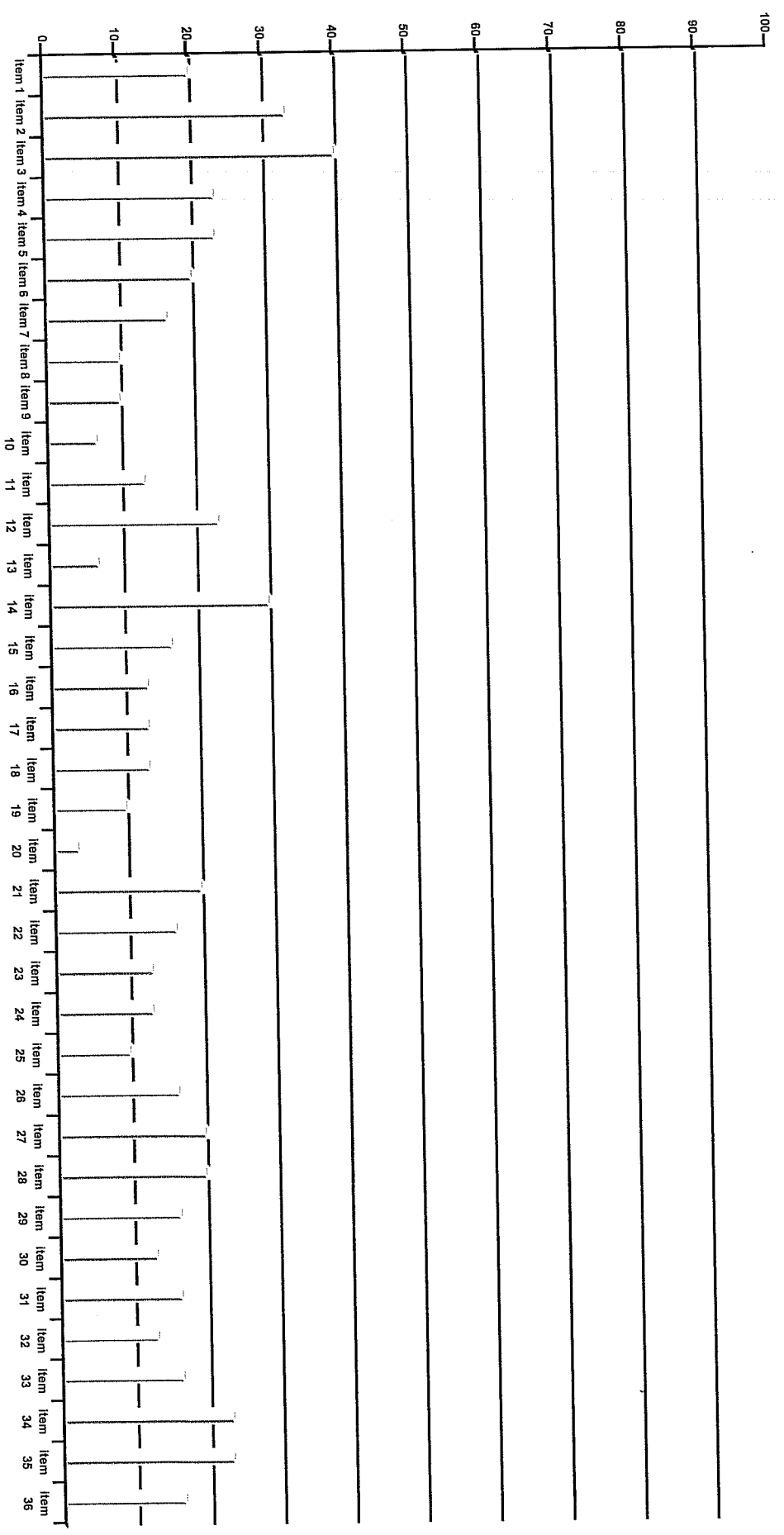
5.2- A que práticas educativas foi atribuído pelos Professores de Apoio Educativo maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade?

6- Será que existem diferenças entre os Professores do Ensino Regular e os Professores de Apoio Educativo, no que diz respeito às práticas identificadas com maior grau de importância e em simultâneo com maior grau de dificuldade?

O procedimento que seguimos foi o seguinte: Contabilizámos o número de respostas dos sujeitos que, em simultâneo se colocavam nos níveis 5 e 6 da escala de importância , e nos níveis 5 e 6 da escala de dificuldade. Essas respostas foram traduzidas em percentagens, e os resultados que a seguir apresentamos representam as percentagens obtidas em cada um dos itens:

**MAIOR GRAU DE IMPORTÂNCIA/ MAIOR GRAU DE DIFICULDADE
TOTAL DA AMOSTRA**

Gráfico nº92 - Maior Grau de Importância/Dificuldade - Total da Amostra



Como nos é dado ver pela análise do gráfico nº 92 os professores da nossa amostra não colocaram um grande enfoque de respostas no limiar que definimos (respostas situadas em 5 e 6 na escala de importância e 5 e 6 na escala de dificuldade) e dizemo-lo porque a percentagem de respostas mais elevada foi de 30%, percentagem obtida no item 3. No nosso ponto de vista este resultado demonstra-nos que este grupo de professores, de uma forma geral, não considera estas práticas importantes e difíceis ao mesmo tempo. Este resultado não nos deve surpreender, uma vez que já tínhamos verificado nas questões anteriores, em relação ao grupo total de professores, que as práticas educativas a que foi dada muita importância foi atribuído um grau de dificuldade menor, e que às práticas educativas a que foi atribuído maior grau de dificuldade não foi atribuída muita importância.

Apesar dos resultados não nos permitirem destacar com segurança nenhuma prática educativa referida pelos professores (total da amostra) como muito importante e muito difícil, pelas razões já apontadas, consideramos, contudo oportuno analisar aquelas que se destacam com um resultado acima de 20%, e que são:

Item 1 "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição".

Item 2 "Utilizar técnicas para gerir conflitos na aula".

Item 3 "Utilizar programas individualizados".

Item 4 "Utilizar, no dia a dia, registos escritos para verificar o progresso dos alunos".

Item 5 "Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos".

Item 14 " Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências".

Item 17 "Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos".

Item 28 " Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

O maior número de respostas foi efectivamente obtida no item 3 (30%), o que no nosso ponto de vista merece também ser posto em destaque, dado que a "Utilização de Programas Individualizados", aspecto que os professores da nossa amostra vêm reconhecer como importante e como difícil, é cada vez menos o caminho a seguir para que a Inclusão seja uma realidade.

Além deste aspecto, de que voltaremos a falar, surge-nos com uma percentagem de 28.3% o item 1 "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição",

bem como o item 14 "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências"

Com 26.7% de respostas é patente o item 2 "Utilização de técnicas para gerir conflitos na aula".

Com 25% de respostas no limiar definido estão os itens 5 "Utilização de metodologias diferenciadas, bem como o 17 " Adequar/Flexibilizar o Currículo".

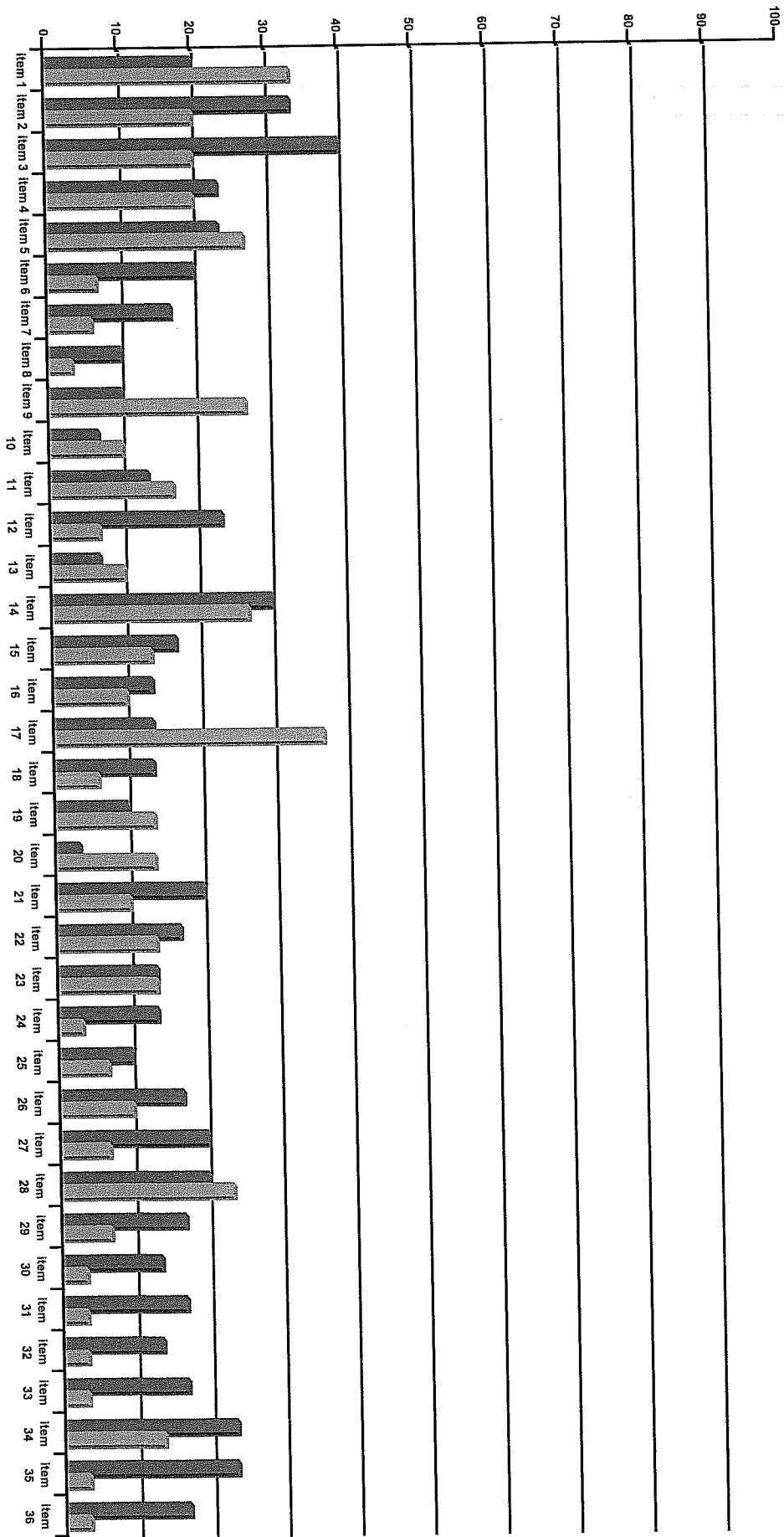
E com uma percentagem menor 21.7% os itens 4 "Utilizar no dia a dia registos escritos para verificar o progresso dos alunos", e 28 "Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos".

São estes os itens que mais se destacam no grupo total de professores, apesar de, como dissemos no início, as percentagens de respostas serem baixas.

Vejamos agora o desenvolvimento destas questões nos dois grupos de professores da nossa amostra, que aspectos são privilegiados pelos professores do regular, e pelos professores de apoio:

**MAIOR GRAU DE IMPORTÂNCIA/ MAIOR GRAU DE DIFICULDADE
PROFESSORES DO REGULAR /PROFESSORES DE APOIO**

Gráfico nº93 - Maior Grau de Importância/Dificuldade - Profs. Regular e Apoio



Como nos é dado ver através da análise do gráfico nº 93 é diferente a forma como os dois grupos de professores encaram estas questões:

Debruçando-nos em primeiro lugar na leitura dos primeiros 5 itens, os quais tinham adquirido algum destaque em termos de Importância/Dificuldade no grupo total de professores, agora verificamos que:

O ênfase dado ao item 1 "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos..." foi dado principalmente pelos professores de apoio, os quais atribuíram 33.3% de respostas no limiar definido, enquanto que no item 2 se verificou o contrário, foram os professores do regular que atribuíram mais ênfase a este item (33.3%), ou seja são os professores do ensino regular que consideram muito importante, mas muito difícil "A utilização de técnicas para gerir conflitos na aula".

O item 3, "Utilização de Programas Individualizados", que se nos recordarmos assumiu um lugar de destaque em termos de Importância e Dificuldade no grupo total de professores, verificamos agora que esse destaque foi dado pelos professores do regular, os quais lhe conferiram 40% de respostas.

No que respeita ao item 4, "Utilização, no dia a dia de registos escritos para verificar do progresso dos alunos" verifica-se agora que o destaque em termos de Importância/Dificuldade lhe foi dado pelos professores do ensino regular, 23.3% de respostas.

A "Utilização de metodologias diferenciadas...", item 5 foi dado maior enfoque pelos professores de apoio, 26.7% de respostas, contra 23.3% dos professores do regular.

Continuando a leitura do gráfico, destacamos o item 9, ao qual não foi conferido destaque no total da amostra, mas que nos resultados parciais merece, da parte dos professores de apoio educativo algum relevo. Efectivamente este grupo de professores atribuiu 26.7% de respostas a este item, dando realce ao "Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação", em termos de Importância/Dificuldade.

Da mesma forma, também o item 12 "Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula" que não foi posto em realce no total da amostra, é agora contemplado

com 23.3% de respostas pelos professores do ensino regular, enquanto que os professores de apoio lhe atribuíram uma percentagem mínima de respostas no limiar definido.

O item 14 "Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências", item ao qual o grupo total de professores tinha dado já algum ênfase, podemos constatar que esse ênfase foi dado pelos dois grupos de professores, embora sejam os professores do regular quem lhe atribui uma percentagem mais elevada, 30% de respostas, contra 26.7% dos professores de apoio.

No que respeita ao item 17 "Adequar/flexibilizar o currículo...", e como podemos constatar pela leitura do gráfico, foram fundamentalmente os professores de apoio quem lhes atribuiu o enfoque, 36.7% de respostas no limiar definido.

Ao item 28, "Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos", e como podemos verificar, o ênfase maior foi-lhe atribuído pelos professores de apoio, 23.3% de respostas, ainda que os professores do regular também lhe tenham dado algum destaque, 20%.

Finalmente destacamos os itens 34 " Estimular os sucessos dos alunos" e 35 " Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula", a que os professores do ensino regular atribuíram algum destaque, 23.3% nos dois itens, os quais em termos do grupo total da amostra não tinham tido destaque.

Respondendo às questões, verificamos que as práticas a que os professores do regular atribuíram maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade, as quais consideraremos as que reúnem 30% ou mais de respostas, são as referidas nos itens 3 "utilizar programas individualizados", 2 " utilizar técnicas para gerir conflitos na aula" e 14 "dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências"

No que diz respeito aos professores de apoio em relação ao mesmo assunto, verificamos que as práticas educativas a que atribuíram maior grau de importância e em simultâneo maior grau de dificuldade são as definidas pelos itens 17 e 1. Efectivamente constata-se neste grupo de professores um nível diferente de

preocupação, muito virada para as questões de ordem curricular, não só no que diz respeito à flexibilização do currículo mas também à preparação da aula para enquadrar todos os alunos.

Estes resultados levam-nos a constatar que existe da parte dos professores do ensino regular e da parte dos professores de apoio da nossa amostra um nível de preocupação muito diferente, enquanto que os professores de apoio realçam os pilares da escola inclusiva, ou seja põem o enfoque em aspectos da maior pertinência e actualidade, os professores do ensino regular dão ênfase aos programas individualizados, às questões da disciplina/indisciplina, transmitindo a ideia de que as suas grandes questões são a outro nível, a um nível ainda anterior e mais básico, digamos.

No fundo, atrevemo-nos a dizer, dão voz a um tipo de preocupações que no nosso ponto de vista muito se prendem com a integração dos alunos com N.E.E. na sala de aula. Por um lado porque o trabalho com crianças com N.E.E. é encarado do ponto de vista da programação individual, descontextualizada no trabalho da turma, enquanto por outro lado é posto grande enfoque nos materiais e recursos. Esta prática educativa que no contexto de outras respostas poderia revestir-se de grande importância face à inclusão dos alunos, encarada deste ponto de vista apenas nos parece ser encarada como um instrumento de reforço da programação individualizada.

Aos resultados dos professores de apoio educativo parecem estar subjacentes preocupações da ordem da Inclusão, tendo algumas práticas educativas importantes para este processo sido equacionadas como difíceis, mas ao mesmo tempo equacionadas como importantes.

Em suma, e em resposta à questão podemos dizer que são diferentes os resultados dos dois grupos de professores, no que toca ao grau de importância e de dificuldade atribuído às práticas educativas, denotando os professores do regular maior preocupação pelos itens ligados à individualização do ensino, e questões de disciplina, enquanto os professores de apoio fazem sentir uma preocupação ligada à organização curricular.

5.2- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

A resposta à questão nº 7 e sub- questões, que aqui recordamos:

7- Qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos professores, no que diz respeito à implementação na aula de um conjunto de práticas educativas consideradas como as de maior dificuldade?

7.1 - Qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos professores do regular no que diz respeito à implementação na sala de aula de um conjunto de práticas educativas consideradas como as de maior dificuldade?

7.2 - Qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos professores de apoio no que diz respeito à implementação na sala de aula de um conjunto de práticas educativas consideradas como as de maior dificuldade?

foi procurada, como já referimos, com recurso à entrevista.

Os resultados serão apresentados em relação a cada uma das questões pelo que as mesmas serão apresentadas no início. Os quadros que se seguem apresentam os resultados da totalidade dos professores da amostra, 20 sujeitos, mas também os resultados parciais, dos professores do ensino regular e de apoio.

O número total de sujeitos, é superior ao nº de sujeitos da amostra, porque as respostas dos sujeitos remetem para várias categorias.

Questão nº 1 - " Alguns Professores consideram que estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 5

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
A1 - Características das Turmas	17	19.1	6	5	5.2	5	22	11.9	11
A1.1 - Heterogéneas	15	16.9	4	4	4.1	4	19	10.3	8
A1.2 - Numerosas	2	2.2	2	1	1.1	1	3	1.6	3
A2 - Atitudes face à Diferença	8	9.0	6	24	25	12	32	17.3	18
A2.1-Desresponsabilização	1	1.1	2	1	1.1	1	2	1.1	2
A2.2 - Indiferença	4	4.5	3	18	18.7	8	22	11.9	11
A2.3 - Desconhecimento	3	3.4	2	5	5.2	3	8	4.3	5
A3 - Práticas Educativas Indiferenciadas	30	33.6	15	30	31.3	17	60	32.4	32
A3.1 - Programação	5	5.6	3	7	7.3	4	12	6.5	7
A3.2 - Metodologias	10	11.2	6	14	14.6	6	24	12.9	12
A3.3 - Gestão Diferença	14	15.7	5	8	8.3	6	22	11.9	11
A3.4 - Materiais	1	1.1	1	1	1.1	1	2	1.1	2
A4 - Desinvestimento profissional	16	17.8	8	19	19.8	12	35	18.9	20
A4.1 - Mudança	2	2.2	1	8	8.3	6	10	5.5	7
A4.2- Organização trabalho	3	3.3	2	0	0	0	3	1.6	2
A4.3 - Produção materiais	2	2.2	2	1	1.1	1	3	1.6	3
A4.4 - Planificação	9	10.1	3	10	10.4	5	19	10.3	8
A5 - Formação	6	6.8	2	7	7.2	6	13	7.1	8
A5.1 - Contínua	3	3.4	1	4	4.1	4	7	3.8	5
A5.2 - Inicial	0	0	0	3	3.1	2	3	1.6	2
A5.3 - Sustentada	3	3.4	1	0	0	0	3	1.6	1
A6 - Recursos	6	6.8	4	3	3.2	3	9	4.9	7
A6.1 - Materiais	2	2.2	1	1	1.1	1	3	1.6	2
A6.2 - Humanos	3	3.4	2	0	0	0	3	1.6	2
A6.3 - Tempo	1	1.1	1	2	2.1	2	3	1.6	3
A7 - Avaliação	6	6.8	3	3	3.1	3	9	4.9	6
A8 - Outros aspectos	0	0	0	5	5.2	2	5	2.7	2
TOTAL	89	100	44	96	100	60	185	100	104

Como nos é dado ver através da leitura do quadro nº 5 , e no que diz respeito ao grupo total de sujeitos, o aspecto que assume maior destaque, e que no fundo está na base das dificuldades identificadas por este grupo de professores, prende-se com as " Práticas Educativas Indiferenciadas ", reparamos que 32,4 % das respostas remetem para esta categoria.

" Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição " é difícil porque as práticas educativas não são diferenciadas, mais concretamente porque as metodologias não são diferenciadas (12,9 % de respostas referidas por 12 sujeitos), bem como é difícil " gerir a diferença " (11,9 % de respostas referidas por 11 sujeitos).

Além destes aspectos, constatamos que a categoria " desinvestimento profissional " assume também algum relevo (18,9 % de respostas), mais concretamente no que se refere à subcategoria " planificação " (10,3 % de respostas referidas por 8 sujeitos), bem como as " Atitudes face à diferença " que reúne 17,3 % de respostas, destacando-se a subcategoria " Indiferença " com 11,9 % de respostas referidas por 11 sujeitos.

Se atendermos à categoria A1 " Características das Turmas ", a qual não reúne em termos gerais um valor percentual muito elevado, podemos constatar que a subcategoria " Heterogéneas " reúne 10,3 % de respostas referidas por 8 sujeitos.

Em suma, neste conjunto de professores "Planificar uma aula para todos os alunos " é difícil de pôr em prática, por um lado porque as turmas são heterogéneas e os professores não conseguem fazer a gestão da diferença, mas também porque não diferenciam as metodologias de ensino/aprendizagem, não investem em termos da planificação do trabalho, e porque revelam " Indiferença " pela diferença entre os alunos.

Recordemo-nos que, para Ainscow (97a) esta prática educativa " Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição " é proposta no sentido de ultrapassar o modelo da planificação individualizada, no fundo para equacionar a turma como um todo, embora a participação dos alunos aconteça a níveis diferentes.

As respostas deste conjunto de professores, ao dizerem-nos que esta é uma prática educativa difícil, porque as turmas são heterogéneas e os professores não conseguem gerir a

diferença, parece-nos um tanto paradoxal, dado que a uma medida de gestão da heterogeneidade, os professores respondem que é difícil fazendo alusão a essa mesma heterogeneidade.

Estamos perante um raciocínio circular, de culpa à vítima, como diz Ainscow (91 b), a partir do qual é difícil intervir, porque no fundo a grande questão é que a heterogeneidade não é encarada como um dado adquirido e natural, como diz Wang (95), parecendo ainda restar nos professores a " miragem " da reposição da homogeneidade.

Verificamos também que, além dos aspectos referidos, a dificuldade de implementação desta prática prende-se também, de acordo com este conjunto de professores, com o desinvestimento dos professores em termos de planificação, bem como com as metodologias que os professores não diferenciam.

Recorrendo a Porter (97) que, ao enumerar as etapas necessárias para levar a cabo a tarefa de " Planificar para todos os alunos dentro de uma lição ", nos alerta para o facto de que este tipo de planificação requer um trabalho prévio de organização e preparação, é caso para dizer que sem um investimento dos professores na planificação, é não só difícil, mas quase impossível de levar a cabo este trabalho.

Diz-nos ainda Porter (98) que este tipo de aula requer métodos de apresentação diferentes para poder mais facilmente chegar a todos os alunos. No nosso conjunto de professores a dificuldade de implementação desta prática é associada com as metodologias que são indiferenciadas, aspecto que, associado aos anteriormente equacionados, vem colocar a implementação desta prática educativa num contexto de quase impossibilidade, ao contrário da dificuldade.

A todos estes aspectos, acresce um último, que é do nosso ponto de vista decisivo em relação aos restantes, a Indiferença pela Diferença. De facto se o professor não vê, ou não quer ver a diferença entre os seus alunos, muito dificilmente procurará encontrar respostas educativas adequadas.

Se olharmos agora os resultados parciais dos dois grupos de professores verificamos que o desinvestimento em termos de planificação é referido pelos dois grupos de professores

(10.1% de respostas dos professores do Ensino regular, e 10.4% dos professores de apoio), bem como as Metodologias, categoria em que os professores do ensino regular apresentam 11.2% de respostas, e os professores de apoio 14.6%.

Apesar destes resultados que são quase semelhantes nos dois grupos de professores, destacam-se também alguns aspectos que são discordantes, como sejam:

São os professores do ensino regular quem põe a tónica da dificuldade na heterogeneidade das turmas (16.9% de respostas referidas por 4 sujeitos), bem como na Gestão da Diferença (15.7% de respostas referidas por 5 sujeitos), sendo os professores de apoio quem alerta para a Indiferença pela Diferença (18.7% de respostas referidas por 8 sujeitos).

Estas diferenças de respostas parecem-nos ganhar relevo no quadro legislativo actual, em que as crianças com N.E.E. estão pela primeira vez sob a responsabilidade dos professores do Ensino Regular, os quais não conseguindo dar as respostas adequadas, põem ênfase na heterogeneidade das turmas, manifestando também as suas dificuldades em termos de gestão dessa mesma heterogeneidade, enquanto os professores de apoio, a quem até ao momento era conferida essa mesma responsabilidade, denunciam a Indiferença que existe em relação à diferença.

Como nos diz Ainscow (91c) avançar ou não no sentido de uma Escola Inclusiva pode estar dependente do reconhecimento/aceitação de que as dificuldades das crianças acontecem como o resultado da forma como as Escolas estão organizadas, e das formas de ensino que as mesmas ministram. Os professores do ensino regular e de apoio da nossa amostra parecem estar ainda um pouco distantes da compreensão desse facto, bem como das responsabilidades que a uns e outros é conferida no âmbito da Escola Inclusiva. Aos professores do ensino regular compete pôr em prática a mudança, aos professores de apoio ajudar os colegas a fazê-lo.

Questão nº 2 - " Alguns Professores consideram que utilizar técnicas para gerir conflitos na aula é de difícil execução. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 6

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
B1 - Problemática do aluno	9	10.6	7	6	5.2	4	15	7.5	11
B2 - Problemática da família	12	14.1	4	4	3.4	2	16	7.9	6
B3 - Clima da Sala	22	25.8	11	52	44.9	16	74	36.9	27
B3.1- Envolvimento dos alunos	8	9.4	5	26	22.4	7	34	17	12
B3.2- Organização/gestão sala	7	8.2	2	17	14.7	6	24	12.8	8
B3.3 - Comunicação professor/aluno	7	8.2	4	9	7.8	3	16	7.9	7
B4 - Professor	27	31.8	14	44	37.9	22	71	35.3	36
B4.1 - Características pessoais	7	8.2	4	8	6.9	3	15	7.5	7
B4.2 - Características profissionais	20	23.6	10	36	31.0	19	56	27.8	29
<i>B4.2.1 - Experiência</i>	6	7.1	3	11	9.5	7	17	8.5	10
<i>B4.2.2 - Consistência</i>	8	9.4	3	7	6.0	3	15	7.5	6
<i>B4.2.3 - Desinvestimento</i>	2	2.4	2	10	8.6	4	12	5.9	6
<i>B4.2.3 - Pouco Reflexivo</i>	4	4.7	2	8	6.9	5	12	5.9	7
B5 - Natureza Currículo	10	11.8	4	2	1.7	2	12	5.9	6
B6 - Metodologias	5	5.9	2	6	5.2	4	11	5.5	6
B7 - Outros aspectos	0	0	0	2	1.7	2	2	1.0	2
TOTAL	89	100	44	96	100	60	185	100	104

Como nos é dado ver em termos dos resultados apresentados no quadro nº 6 , e no que diz respeito ao grupo total de sujeitos, são os aspectos ligados ao clima de sala de aula, e às características profissionais dos professores que reúnem o maior número de respostas.

No que se refere à categoria "Clima de sala" verificamos que o "Não Envolvimento dos Alunos" (17% de respostas referidas por 12 sujeitos), bem como a "Organização Desadequada" (12.0% de respostas, referidas por 8 sujeitos), são consideradas por este conjunto de professores como aspectos importantes face à problemática em causa.

As "Características Profissionais" dos professores, ou a sua ausência (consistência, experiência, reflexão e investimento). São também aspectos que reúnem da parte deste conjunto de professores um destaque importante em termos da gestão de conflitos na aula, salientamos que 27.8% de respostas foram canalizadas para esta categoria.

Sabemos, de acordo com Wang (95), Marchesi e Martin (98), Niza (98), o quanto as medidas de "Organização/Gestão de Sala de Aula", bem como o "Envolvimento dos Alunos", são aspectos determinantes na manutenção de um clima escolar positivo bem como, em última análise, na aprendizagem dos alunos.

Sabemos também, de acordo com Ainscow (97^b) o quanto é necessária uma atitude reflexiva da parte dos professores em torno da sua própria prática.

As respostas dos professores da nossa amostra parecem demonstrar, na mesma linha de pensamento, uma consciência de todos estes aspectos.

No que respeita aos resultados parcelares dos dois grupos de professores é patente algum equilíbrio nas respostas em torno da sub- categoria "Características Profissionais" dos docentes. Como podemos constatar no grupo de professores do ensino regular 23.6% das suas respostas dão ênfase a este aspecto, e da mesma forma 31% das respostas dos professores de apoio.

No que se refere ao "Clima de Aula", e subcategorias "Não Envolvimento dos Alunos" e "Organização/Gestão Sala Desadequada", constatamos que são os professores de

apoio educativo quem dá maior ênfase a estes aspectos, destacando-se 22.4% das suas respostas no 1º aspecto focado e 14.% no segundo aspecto.

Atendendo ainda ao número de sujeitos (7 que responderam à 1ª subcategoria e 6 à segunda), leva-nos a crer que são de facto os professores de apoio quem denuncia a ausência de envolvimento dos alunos, bem como à má organização e gestão da sala de aula.

Se repararmos nas categorias "Problemática do aluno" e "Problemática da Família", constatamos que são categorias que assumiram algum relevo no grupo dos professores do ensino regular: 10.6% de respostas dadas por 7 sujeitos no 1º aspecto e 14.1% de respostas dadas por 4 sujeitos no 2º caso.

São aspectos de um nível completamente diferente como podemos constatar, colocando os professores do regular o ênfase em factores de ordem externa, ligadas ao aluno e à família, de difícil controle por parte do professor; enquanto que os professores de apoio põem o ênfase em factores de ordem interna, do domínio do professor, e perfeitamente manipuláveis por ele.

Olhar o problema da forma como os professores do ensino regular o fazem, colocando o enfoque dos problemas nos alunos e nas famílias, projectando, como refere Reynolds (91) nos pais e alunos as suas deficiências de ensino, não trás em termos de práticas educativas nenhum contributo positivo, uma vez que os professores dificilmente irão alterar formas de actuação que não ousam questionar.

Questão nº 3 - " Alguns Professores consideram que a utilização de Programas Individualizados é uma prática educativa de difícil implementação na aula. Porque acha que isso acontece?

Quadro nº 7

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
C1 - Problemática aluno	4	3.6	3	5	3.9	1	9	3.8	4
C2 - Atitudes face à diferença	12	11.0	7	20	15.6	10	32	13.6	17
C2.1 - Desresponsabilização	9	8.2	4	2	1.6	2	11	4.7	6
C2.2 - Indiferença	3	2.8	3	10	7.8	4	13	5.5	7
C2.3 - Desconhecimento	0	0	0	8	6.2	4	8	3.4	4
C3 - Características dos Professores	11	10.1	6	6	4.6	5	17	7.2	11
C3.1- Pouco reflexivo	3	2.8	1	0	0	0	3	1.3	1
C3.2- Resistente à mudança	4	3.7	2	3	2.3	2	7	2.9	4
C3.3- Insegurança	2	1.8	2	2	1.6	2	4	1.7	4
C3.4- Individualismo	2	1.8	1	1	0.7	1	3	1.3	2
C4 - Práticas Educativas Individuais	38	34.9	25	78	60.4	30	116	18.6	55
C4.1 - Gestão Diferença	17	15.6	8	8	6.2	5	25	10.5	13
C4.2 - Organização Sala	4	3.7	3	5	3.9	4	9	3.8	7
C4.3 - Ensino Centrado no Professor	1	0.9	1	11	8.5	4	12	5.0	5
C4.4 - Organização do trabalho dos alunos	4	3.7	3	8	6.2	6	12	5.0	9
C4.5 - Gestão Currículo	6	5.5	5	32	24.8	6	38	15.9	11
C4.6 - Metodologias	6	5.5	5	14	10.8	5	20	8.4	10
C5 - Características Turmas	8	7.4	5	3	2.3	1	11	4.6	6
C5.1 - Numerosas	3	2.8	2	3	2.3	1	6	2.5	3
C5.2 - Heterogéneas	5	4.6	3	0	0	0	5	2.1	3
C6 - Formação	2	1.8	2	8	6.1	4	10	4.1	6
C6.1 - Inicial	1	0.9	1	7	5.4	3	8	3.3	4
C6.2 - Contínua	1	0.9	1	1	0.7	1	2	0.8	2
C7 - Avaliação	0	0	0	3	2.3	1	3	1.3	1
C8 - Recursos	23	21.1	11	4	3.2	4	27	11.4	15
C8.1 - Humanos	8	7.3	4	2	1.6	2	10	4.2	6
C8.2 - Materiais	3	2.8	2	0	0	0	3	1.3	2
C8.3 - Tempo	12	11.0	5	2	1.6	2	14	5.9	7
C9 - Desinvestimento Profissional	11	10.1	7	2	1.6	1	13	5.4	8
C9.1 -Profissão em Geral	4	3.7	1	2	1.6	1	6	2.5	2
C9.2 - Programação	5	4.6	4	0	0	0	5	2.1	4
C9.3 -Produção materiais	2	1.8	2	0	0	0	2	0.8	2
Total	109	100	66	129	100	57	238	100	123

No que respeita aos obstáculos identificados por este conjunto de professores em relação à "Utilização de Programas Individualizados", o que a leitura do quadro nº 7 nos oferece é a seguinte:

A categoria que reúne maior número de respostas é a que diz respeito às "Práticas Educativas". Como podemos constatar 48.6% de respostas foram direccionadas para esta categoria.

Analisando os resultados nas diferentes subcategorias verificamos que a maior percentagem se situa na "Gestão do Currículo" (15.9% de respostas apontadas por 11 sujeitos), à qual se segue a "Gestão da Diferença" (10.5% de respostas referidas por 13 sujeitos), e por último, com uma percentagem menor "As Metodologias" (8.4% de respostas referidas por 10 sujeitos).

Além das práticas educativas destacamos também a categoria "Atitudes face à Diferença", com 13.6% de respostas, referidas por 17 sujeitos, bem como a categoria "Recursos", com 11.4% de respostas referidas por 15 sujeitos.

Procurando analisar estas respostas, verificamos que este conjunto de professores equaciona as dificuldades fundamentalmente em aspectos ligados às práticas educativas que são indiferenciadas, nomeadamente a gestão do currículo, a gestão da diferença, e as metodologias, aspectos que numa primeira leitura nos podem levar a pensar que neste conjunto de sujeitos a "programação individualizada" continua a fazer sentido, desde que enquadrada por práticas educativas diferenciadas.

Olhando os resultados parciais constatamos que foram os professores de apoio educativo quem colocou o maior ênfase nas práticas educativas, 60.4% das suas respostas foram atribuídas a esta categoria, para 34.9% dos professores do ensino regular.

Reparemos que a tónica na Gestão do Currículo bem como nas Metodologias foi posta fundamentalmente pelos professores de apoio educativo, 24.8% de respostas e 10.8%, respectivamente, enquanto que os professores do ensino regular apenas atribuíram 5.5% das suas respostas a cada um destes itens.

No que se refere à Gestão da Diferença, verificamos que a situação se inverte, dado que a este nível o maior ênfase foi colocado pelos professores do ensino regular, 15.6% de respostas, dadas por 8 sujeitos.

Reparemos nas suas respostas:

Professor de Apoio: " Acho que essa dificuldade tem a ver com o facto do professor pensar que o aluno por ter um programa individualizado não pode trabalhar com os outros. Ele pode estar integrado na mesma matéria, dentro dos mesmos conteúdos, e isso tem que estar é na nossa cabeça. Não é preciso um trabalho diferente. O Programa Individual realiza-se porque temos claro o que vamos trabalhar com aquele aluno(...) A dificuldade está no facto de durante muito tempo se pensar que, para aquele aluno tinha que haver um trabalho completamente diferente".

Professor do Ensino Regular: "Numa turma em que haja alunos com programas diferentes é muito difícil gerir o tempo, principalmente o tempo que se dedica a cada um".

Reparemos que nestas duas respostas está subjacente uma concepção diferente de planificação individualizada, dominando no professor do regular a ideia de um trabalho individualizado, repartido pelos vários alunos, enquanto que no 1º caso predomina a ideia de que o Programa individualizado se concretiza no contexto do trabalho da turma, servindo o programa para orientar o trabalho do professor, em relação àquele aluno específico.

No que respeita à categoria "Atitudes face à diferença", e como podemos constatar, é patente uma percentagem de respostas mais elevada ao nível dos professores de apoio, 15.6% de respostas, referidas por 10 sujeitos, enquanto que os professores do regular apresentam a nível desta categoria uma percentagem de 11.0% referida por 7 sujeitos.

No que se refere às Características dos Professores a situação inverte-se, colocando os professores do regular um maior ênfase nesta categoria, 10.1% de respostas, referidas por 6 sujeitos, para apenas 4.6% de respostas dos professores de apoio.

Na categoria "Características das Turmas" constatamos também que é superior a percentagem de respostas dos professores do regular, 7.4%, referidas por 5 sujeitos, o que

também acontece em termos dos Recursos, aspecto em que os professores do regular põem algum ênfase (21.1% de respostas referidas por 11 sujeitos). Apresentando um particular destaque na subcategoria Tempo (11% de respostas, dadas por 5 sujeitos).

Além destes aspectos, também o "Desinvestimento Profissional" é posto em destaque neste grupo de professores, que atribuem 10.1% das suas respostas a esta categoria, num conjunto de 7 sujeitos.

Os professores de apoio não dão ênfase a estes aspectos, como podemos verificar pelos resultados apresentados, tendo posto, contudo, algum destaque na "Formação", 6.1% de respostas num conjunto de 4 sujeitos.

Em suma, nestes dois grupos de professores as práticas educativas indiferenciadas são identificadas como o grande obstáculo à implementação dos Programas Individualizados na sala de aula. Os professores de apoio centram na Gestão do Currículo e nas Metodologias a causa das dificuldades dos professores, enquanto que os professores do ensino regular consideram que a maior dificuldade está na Gestão da Diferença.

Os professores de apoio educativo consideram também que as dificuldades se prendem com as Atitudes dos professores face à Diferença, enquanto que os professores do ensino regular consideram que as Características dos professores, as Características das Turmas, a falta de Recursos, bem com o Desinvestimento Profissional dos docentes são aspectos que se podem constituir como obstáculos.

Como podemos constatar estamos perante olhares diferentes sobre a mesma problemática: os professores de apoio educativo que colocam o ênfase do problema nas práticas educativas (Metodologias e Gestão do Currículo), enquanto que os professores do ensino regular centram ainda o problema em aspectos como as Características das Turmas, Recursos, Desinvestimento Profissional dos Docentes, não indo no fundo, ao cerne da questão, que são as práticas educativas.

Recordemo-nos que, de acordo com Porter(97) (Ainscow (91c) as abordagens tradicionais de Educação Especial sempre fizeram sentir aos professores do ensino regular que não estavam qualificados para trabalhar com crianças com problemas, sendo com certeza

agora compreensível que estes mesmos professores não equacionem as suas práticas educativas como o cerne do problema, e que façam apelo à sua falta de preparação, tal como nos diz uma professora do ensino regular da nossa amostra" *é difícil porque a maioria dos professores não estão preparados ainda para ter na sala essas crianças. Faltam-lhes bases para trabalhar com essas crianças. Este tipo de trabalho requer formação, há dificuldades que se não for com um saber especializado não se consegue chegar ao aluno*".

Questão nº 4 - " Alguns Professores consideram que utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagens dos alunos, é difícil. Porque acha que isso acontece?

Quadro nº 8

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrênc ias	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrênc ias	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrênc ias	%	Nº Sujeitos
D1 -Atitudes face à mudança	24	17.7	15	34	20.7	19	58	19.3	34
D1.1 - Insegurança/medo	9	6.7	4	12	7.3	5	21	7.0	9
D1.2 - Resistência	3	2.2	3	10	6.1	6	13	4.3	9
D1.3 - Comodismo	2	1.5	2	4	2.4	2	6	2.0	4
D1.4 - Ausência necessidade	6	4.4	3	3	1.9	2	9	3.0	5
D1.5 - Dificuldade	4	2.9	3	5	3.0	4	9	3.0	7
D2-Atitudes face à Diferença	7	5.1	5	16	9.7	4	23	7.7	9
D2.1- Desconhecimento	5	3.7	3	1	0.6	1	6	2.0	4
D2.2- Insensibilidade	1	0.7	1	1	0.6	1	2	0.7	2
D2.3- Indiferença	1	0.7	1	14	8.5	2	15	5.0	3
D3 - Práticas Educativas Indiferenciadas	38	28	16	31	18.7	14	69	22.9	30
D3.1 - Ensino Centrado prof.	7	5.1	3	16	9.7	6	23	7.6	9
D3.2 - Metodologias	9	6.7	3	4	2.4	2	13	4.3	5
D3.3 - Gestão Diferença	12	8.8	5	4	2.4	3	16	5.3	8
D3.4 - Organização do trabalho dos alunos	1	0.7	1	2	1.2	1	3	1.0	2
D3.5 - Gestão Currículo	9	6.7	4	5	3.0	2	14	4.7	6
D4 - Clima da Aula	6	4.4	4	32	19.4	12	38	12.6	16
D4.1 - Organização de sala desadequada	2	1.5	2	11	6.7	5	13	4.3	7
D4.2 - Não Envolvim. alunos	4	2.9	2	21	12.7	7	25	8.3	9
D5 - Cultura Escola	10	7.3	3	7	4.2	4	17	5.6	7
D5.1 - Reuniões	3	2.2	1	0	0	0	3	1.0	1
D5.2 - Projectos	6	4.4	1	1	0.6	1	7	2.3	2
D5.3 - Aus. Coop. prof.	1	0.7	1	6	3.6	3	7	2.3	4
D6 - Características Turmas	7	5.1	4	1	0.6	1	8	2.7	5
D6.1 - Numerosas	3	2.2	3	0	0	0	3	1.0	3
D6.2 - Heterogêneas	4	2.9	1	1	0.6	1	5	1.7	2
D7 - Formação	14	10.3	4	31	18.8	9	45	15	13
D7.1 - Contínua	8	5.9	3	5	3.0	4	13	4.3	7
D7.2 - Sustentada	6	4.4	1	26	15.8	5	32	10.7	6
D8 - Desinvestimento na Profissão	20	14.7	12	10	6.0	6	30	9.9	18
D8.1 - Na Profissão em Geral	6	4.4	4	7	4.2	3	13	4.3	7
D8.2 - Na programação	12	8.8	6	1	0.6	1	13	4.3	7
D8.3 - Preparação materiais	2	1.5	2	2	1.2	2	4	1.3	4
D.9 - Recursos	10	7.3	4	0	0	0	10	3.3	4
D9.1 - Humanos	3	2.2	2	0	0	0	3	1.0	2
D9.2 - Materiais	6	4.4	1	0	0	0	6	2.0	1
D9.3 - Tempo	1	0.7	1	0	0	0	1	0.3	1
D10 - Outros	0	0	0	3	1.9	1	3	1.0	1
Total	136	100	67	165	100	70	301	100	137

Como nos é dado ver pela leitura deste quadro os obstáculos identificados por este grupo de professores (amostra total), em relação à implementação de Metodologias Diferenciadas, prendem-se com as "Práticas Educativas Indiferenciadas" (22.9% de respostas), "Atitudes face à Mudança" (19.3%), "Clima de Aula" (12.6%) e com a "Formação" (15%).

Se atendermos à categoria "Práticas Educativas Indiferenciadas", verificamos que as subcategorias que assumem maior relevo são: "Ensino Centrado no Professor" (7.6% de respostas referidas por 9 sujeitos), e "Gestão da Diferença" (5.3% de respostas referidas por 8 sujeitos).

No que respeita à 2ª categoria que referimos "Atitudes face à Mudança", verificamos que são as subcategorias "Insegurança/Medo" (7.0% de respostas referidas por 9 sujeitos) e "resistência" (4.3% de respostas referidas por 9 sujeitos) as que assumem maior relevo.

No que toca ao "Clima de Aula", é a subcategoria "Não Envolvimento dos Alunos" que assume maior enfoque, 8.3% de respostas referidas por 9 sujeitos.

No que respeita à categoria "Formação" verificamos que é a Formação "Sustentada", que tem a percentagem mais elevada, 10.7% das respostas referidas por 6 sujeitos.

Em termos gerais verificamos que, no ponto de vista deste grupo de professores, é difícil implementar Metodologias Diferenciadas porque o Ensino é centrado no professor, os alunos não são envolvidos, e é difícil gerir a diferença. As pessoas não mudam as suas práticas por insegurança/medo, e resistem à mudança, e além de tudo isto não existem na Escola modalidades de Formação sustentada.

Os obstáculos identificados por estes professores parecem fechar a questão num círculo de difícil saída: se de facto o Ensino é centrado no Professor, e os alunos não são envolvidos é muito difícil, senão impossível, gerir a diferença no interior da sala de aula.

Um bom professor (Hopkins e Stern 96, referidos por Marchesi e Martin 98) dispõe de vários modelos de Ensino e emprega os que mais se apropriam a determinados alunos,

combina o trabalho individual dos alunos, com o trabalho em grupos, com a exposição do professor, de acordo com os diferentes objectivos que tem em vista.

Centrando o Ensino, de forma sistemática, na pessoa do professor, "ensinar os alunos como se fossem um só", como diz Niza, é fazer uso de medidas de exclusão, e deixa de fazer sentido dizer que é difícil gerir a diferença, porque o que acontece de facto é que não se pretende gerir a diferença.

Dizem-nos estes professores que a dificuldade se prende com o facto dos professores resistirem à mudança, percebendo-a com insegurança e medo.

Sabemos que a Educação Inclusiva não é a adopção de uma nova linguagem, mas uma mudança muito mais profunda acerca dos objectivos da Educação e Ensino (Fullan 91, referido por Porter 98), e que os professores precisam de suporte no desenvolvimento de novas práticas educativas.

A Formação de Professores tal como está pensada nos dias de hoje não dá resposta aos imperativos actuais. De acordo com Ainscow (97^a) transferir para a sala de aula aquilo que se aprendeu em Seminários de Formação exige apoio em serviço.

Os professores da nossa amostra parecem Ter consciência deste facto, dado que apresentam como obstáculo à implementação de Metodologias Diferenciadas a ausência de Formação Sustentada, dizendo-nos nomeadamente *"é preciso dar tempo às pessoas para verem como as coisas funcionam, como se aprende. Mas não é dizer, isso já se disse muitas vezes. Era ver, passar pela situação, e ter essa oportunidade de experimentar. Isso é que dá segurança às pessoas"*.

Se atendermos aos resultados parciais dos dois grupos de professores verificamos que:

No que toca à categoria Práticas Educativas Indiferenciadas, a que os dois grupos de professores atribuíram importância, constatamos que o maior enfoque dos professores do ensino regular foi dado à "Gestão da Diferença" (8.8% de respostas em 5 sujeitos), enquanto que foram os professores de apoio que deram ênfase ao facto do Ensino ser centrado no Professor (9.7% de respostas em 6 sujeitos); o que nos leva a pensar que efectivamente os

professores do ensino regular sentem, e denunciam a dificuldade em gerir a diferença, não tendo contudo muita consciência donde advém essa dificuldade.

São também os professores de apoio que chamam a atenção para as variáveis relacionadas com o "Clima de Aula", como sejam a "Organização/Gestão de Sala Desadequada (6.7% de respostas em 5 sujeitos), e sobretudo para o "Não Envolvimento dos Alunos" (12.7% de respostas em 7 sujeitos).

Os professores de ensino regular põem ênfase em aspectos ligados ao "Desinvestimento profissional" (14.7% de respostas), destacando nomeadamente a subcategoria da "Programação" (8.8% de respostas em 6 sujeitos), e dão também algum ênfase à falta de "Recursos" (7.3% de respostas em 4 sujeitos), como se apenas estes fossem os aspectos determinantes neste processo.

Sabemos, e já o frisámos, como é importante o investimento dos professores em termos de planificação do seu trabalho, não negamos a importância dos recursos para o desenvolvimento do trabalho do professor, mas como é evidente não são seguramente essas as variáveis que devem ser equacionadas como prioritárias em termos de implementação das metodologias diferenciadas na aula.

Os professores de apoio educativo, além do ênfase que colocaram em variáveis de sala de aula, como já referimos, põem ainda ênfase nas "Atitudes face à Mudança", e principalmente na Formação- Ausência de Formação Sustentada, com 15.8% de respostas em 5 sujeitos.

Este grupo de profissionais demonstra ter desta problemática uma outra visão, já que centram nas práticas educativas o cerne do problema, trazendo também para a discussão a variável Formação sustentada no interior da própria Escola, a qual, de acordo com Ainscow (96), potencia a criação de culturas colaborativas que podem ajudar os professores a dar respostas positivas face à diversidade dos alunos.

Questão nº 5 - " Alguns Professores acham que articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades com a avaliação, é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 9

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
E1 - Gestão Curricular	28	24.2	10	23	18.6	8	51	21.3	18
E1.1 - Estrutura	6	5.2	3	11	8.9	4	17	7.1	7
E1.2 - Operacionalização Objectivos	12	10.4	4	8	6.4	2	20	8.4	6
E1.3 - Conteúdos	5	4.3	1	3	2.4	1	8	3.3	2
E1.4 - Manuais	5	4.3	2	1	0.9	1	6	2.5	3
E2 - Práticas educativas indiferenciadas	29	25.4	12	26	21.0	14	55	23.0	26
E2.1 - Gestão diferença	3	2.7	2	4	3.2	2	7	2.9	4
E2.2 - Metodologias	12	10.5	4	5	4.1	4	17	7.1	8
E2.3 - Actividades	7	6.1	3	8	6.4	5	15	6.3	8
E2.4 - Envolvimento alunos	7	6.1	3	9	7.3	3	16	6.7	6
E3 - Avaliação	14	12.2	6	45	36.3	12	59	24.6	18
E3.1- Instrumento s/registos Avaliação	2	1.7	1	6	4.8	2	8	3.3	3
E3.2 - Centrada produtos	9	7.8	4	39	31.4	10	48	20.0	14
E3.3 - Critérios Avaliação	3	2.7	1	0	0	0	3	1.3	1
E4 - Formação	4	3.4	2	3	2.4	3	7	3.0	5
E4.1 - Inicial	2	1.7	1	2	1.6	2	4	1.7	3
E4.2 - Contínua	2	1.7	1	1	0.9	1	3	1.3	2
E5 - Ausência cooper. entre professores	10	8.7	2	0	0	0	10	4.2	2
E6 - Desinvestimento profissional	30	26.1	13	27	21.7	10	57	23.9	23
E6.1 - Programação	13	11.3	6	12	9.7	4	25	10.5	10
E6.2 - Organização	1	0.9	1	2	1.6	2	3	1.3	3
E6.3 - Auto questionamento	7	6.1	2	4	3.2	2	11	4.6	4
E6.4 - Na profissão em geral	9	7.8	4	9	7.2	2	18	7.5	6
TOTAL	89	100	44	96	100	60	185	100	104

No que concerne à leitura do quadro nº 9, o que os resultados nos permitem concluir, em termos dos resultados globais é o seguinte:

"Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação" é uma tarefa difícil de pôr em prática devido à "Gestão Curricular" (21.3% de respostas), às Práticas Educativas Indiferenciadas (23% de respostas), à Avaliação (24.6% de respostas) e ao "Desinvestimento Profissional" (23.9% de respostas).

Se atendermos às subcategorias mais valorizadas em cada uma destas categorias verificamos, no que toca à primeira "Gestão do Currículo", que os professores da nossa amostra consideram esta prática educativa difícil devido à "Operacionalização de Objectivos" (8.4% de respostas em 6 sujeitos), bem como à "Estrutura do Programa" (7.1% de respostas em 7 sujeitos), dizendo-nos, nomeadamente:

"O programa não está organizado por objectivos, nós é que temos que os encontrar, e depois que os operacionalizar"

"Os objectivos não vêm escritos no programa, sobressaem porque nós percebemos o que está lá escrito. Se no programa em si os objectivos viessem escritos era mais fácil avaliar, criar estratégias, ver as actividades. É essa a dificuldade".

Dos testemunhos destes professores parece transparecer um nível de dificuldades que advém de uma concepção de currículo ainda dominante entre nós- O Modelo de Currículo Fechado, que segundo Marchesi e Martin (98), é um modelo em que os objectivos, conteúdos e estratégias estão estabelecidos à priori. Todos os alunos realizam as mesmas actividades, da mesma forma, e na mesma ordem.

Reparemos que, no momento em que é dado à escola um espaço de manobra em termos de Gestão Curricular, em que é aceite um Currículo Aberto e Flexível para que cada Escola, cada professor, o possa reconstruir no contexto da sua realidade, os professores da nossa amostra apresentam apreensões a um nível muito rudimentar que parecem fazer apelo a um currículo prescritivo, em que ao professor é dado um papel de mero executor.

De destacar também o enfoque posto pelos professores a nível da "Avaliação", mais concretamente na Avaliação centrada nos produtos (20% de respostas), dizendo-nos nomeadamente a este propósito uma das professoras da nossa amostra que *"aquilo que pode pôr em causa todo o processo é precisamente a avaliação., em primeiro lugar porque provavelmente para a maioria dos professores, a avaliação continua a ser encarada como um fim e não como um processo, que permite efectuar a regulação das situações de aprendizagem"*.

Além deste aspecto decisivo da Avaliação, também é posto enfoque no "Desinvestimento Profissional", nomeadamente em termos de "Programação". Vejamos o que diz uma das professoras: *"À partida quando estamos a planificar uma aula temos de atender a todos estes aspectos, a questão é que há colegas que nem sequer planificam. Chegam à aula e dizem: abram o livro na página tal. Quando se fala nisto nem percebem o que é pois então. Não sentem sequer a necessidade de planificar, como é que vão articular as coisas. As pessoas às vezes nem o Programa conhecem"*.

Parece-nos, face a estas respostas, estar perante um fosso enorme entre, por um lado, as opções que são feitas em termos Educativos, e por outro lado a realidade das práticas educativas destes professores.

Vejamos os resultados parcelares destes dois grupos de professores:

No que respeita aos Professores do ensino regular verificamos que é este grupo profissional quem põe a tónica das dificuldades em termos de "Operacionalização de Objectivos" (10.4% de respostas), assim como também referem as Metodologias indiferenciadas (10.5% de respostas). Para além destes dois aspectos é também este grupo profissional quem dá maior ênfase ao Desinvestimento Profissional, mais concretamente a nível da Programação (11.3% de respostas).

Os professores de apoio educativo dão um grande enfoque à Avaliação centrada nos produtos (31.4% de respostas referidas por 10 sujeitos).

É interessante constatar o predomínio destas respostas, sobretudo se equacionarmos o que a este nível nos diz Allal (86), que o papel atribuído à avaliação num sistema de formação

está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema, e se aquilo que se pretende é a Educação para Todos os Alunos então faz sentido que o Sistema de Avaliação a privilegiar esteja ao serviço do processo de Ensino/Aprendizagem, que a Avaliação assuma uma função pedagógica, formativa e reguladora desse mesmo processo.

Atendendo às finalidades da Escola Actual, e ao papel que é consignado à Avaliação em todo este processo, que como dizem Marchesi e Martin (98) deve integrar o processo de ensino aprendizagem, reajustando-o, as respostas deste grupo de professores, que concerteza não traduzem as práticas de avaliação a nível geral, demonstram-nos contudo as muitas incompreensões que a este nível também existem.

Questão nº 6 - " Alguns Professores consideram que dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências, é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 10

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
F1 - Desinvestimento profissional	36	38.7	21	49	46.3	19	85	42.8	40
F1.1 - Produção materiais	18	19.3	7	17	16.0	6	35	17.6	13
F1.2 - Sub-aproveitamento de materiais	2	2.2	2	15	14.2	4	17	8.5	6
F1.3 - Na profissão em geral	10	10.8	7	13	12.2	6	23	11.6	13
F1.4 - Programação	6	6.4	5	4	3.8	3	10	5.1	8
F2 - Cultura Escola	10	10.8	5	1	1.0	1	11	5.5	6
F2.1 - Cooperação entre docentes	8	8.6	3	0	0	0	8	4.0	3
F2.2 - Trabalho extra lectivo	2	2.2	2	1	1.0	1	3	1.5	3
F3 - Recursos	17	18.3	9	13	12.2	5	30	15.1	14
F3.1 - Materiais	12	12.9	6	13	12.2	5	25	12.6	11
F3.2 - Tempo	3	3.2	2	0	0	0	3	1.5	2
F3.3 - Humanos	2	2.2	1	0	0	0	2	1.0	1
F4 - Atitudes face à diferença	10	10.8	4	8	7.6	4	18	9.0	8
F4.1 - Falta preparação	9	9.7	3	0	0	0	9	4.5	3
F4.2 - Indiferença	1	1.1	1	8	7.6	4	9	4.5	5
F5 - Práticas educativas individuais	7	7.5	6	14	13.2	8	21	10.6	14
F5.1 - Ensino centrado professor	4	4.3	3	7	6.6	4	11	5.5	7
F5.2 - Metodologias	3	3.2	3	7	6.6	4	10	5.1	7
F6 - Clima aula	8	8.5	2	6	5.6	4	14	7.0	6
F6.1 - Organização/Gestão	3	3.2	1	3	2.8	2	6	3.0	3
F6.2 - Organização trabalho alunos	5	5.3	1	3	2.8	2	8	4.0	3
F7 - Características Professores	5	5.4	4	12	11.3	5	17	8.5	9
F7.1 - Pouco reflexivo	2	2.2	2	1	1.0	1	3	1.5	3
F7.2 - Acomodação	3	3.2	2	11	10.3	4	14	7.0	6
F6.1 - Formação	0	0	0	3	2.8	2	3	1.5	2
TOTAL	93	100	51	106	100	48	199	100	99

No que diz respeito aos obstáculos identificados pelos sujeitos (total da amostra) em relação à esta questão, podemos ajuizar, face aos resultados obtidos, que se prendem em 1 lugar com o "Desinvestimento Profissional", reparamos que 42.8% das respostas foram canalizadas neste sentido.

Esse desinvestimento materializa-se, por um lado, na "Produção de Materiais" (17.6% das respostas referidas por 13 sujeitos, e na "Profissão em Geral" (11.6% das respostas referidas também por 13 sujeitos).

Wang (95), Niza (98) Porter(97) demonstram-nos o quanto os materiais disponíveis são importantes em termos do trabalho na sala de aula, tanto no que respeita à "Planificação para a classe como um todo", como para os momentos de "Estudo Autónomo dos Alunos".

Este grupo de professores diz-nos que não há investimento dos professores em termos de construção dos materiais, sendo também a falta de investimento na profissão uma constante. Nestas condições é de facto muito difícil, senão mesmo impossível atender à diversidade.

Para além deste aspecto os professores da nossa amostra põem também ênfase na falta de Recursos das Escolas, principalmente dos Recursos Materiais (12.6% de respostas num total de 11 sujeitos).

As Práticas Educativas Indiferenciadas merecem também algum destaque por parte dos professores da nossa amostra, os quais lhe atribuem 10.6% das respostas.

No que concerne aos resultados parciais dos dois grupos de professores, o que os resultados nos demonstram é o seguinte:

São os dois grupos de profissionais que põem ênfase no "Desinvestimento Profissional", reparamos que os professores do ensino regular atribuíram 38.7% das respostas a esta categoria, e os professores de apoio 46.3% das respostas.

Os dois grupos põem ênfase nos aspectos já anteriormente focados da falta de investimento na produção de materiais (19.3% de respostas em 7 sujeitos nos professores).

ensino regular, e 16.1% de respostas em 6 sujeitos, no grupo dos professores de apoio, bem como são igualmente os dois grupos que põem ênfase no desinvestimento na Profissão (10.8% das respostas em 7 sujeitos nos professores do ensino regular, e 12.2% de respostas em 6 sujeitos, no grupo dos professores de apoio.

Além destes aspectos que são comuns aos dois grupos verificamos que os professores de apoio dão também algum ênfase à subcategoria "Sub aproveitamento dos Materiais", com 14.2% das respostas em 4 sujeitos.

No que concerne à falta de Recursos Materiais nas escolas são também os dois grupos de professores que põem o ênfase neste aspecto, reparamos que 12.9% de respostas dos professores do ensino regular vão nesse sentido, tal como 12.2% das respostas dos professores de apoio.

É interessante constatar que os professores do ensino regular dão também algum ênfase à categoria "Cultura da Escola", com 10.8% de respostas, as quais assumem maior relevo na subcategoria "Ausência de Cooperação entre Docentes", com 8.6% das respostas.

A categoria "Atitudes face à diferença" é também referida pelos professores do ensino regular com algum destaque, 10.8% das respostas, mais concretamente no que se refere à subcategoria "Falta de preparação", com 9.7% de respostas, enquanto que os professores de apoio põem o ênfase na "Indiferença pela diferença", com 7.6% de respostas.

Às práticas Educativas Indiferenciadas é dado algum realce pelos professores de apoio (13.2% das respostas, referidas por 8 sujeitos), assumindo as subcategorias "Ensino centrado no professor" e "Ausência de Metodologias Activas", igual percentagem de respostas, 6.6% em 4 sujeitos.

Para além deste aspecto os professores de apoio dão também algum ênfase à categoria "Características dos professores", 11.3% de respostas, mais concretamente no que se refere à subcategoria "Acomodação", com 10.3% de respostas.

Em síntese, o que podemos concluir é que estes dois grupos de professores consideram que os professores não investem na Profissão, nem na construção de materiais, considerando também que as Escolas estão mal equipadas em termos de recursos materiais.

Para além destes aspectos que são comuns, os professores de educação regular consideram que os professores não estão preparados para trabalhar com alunos diferentes, e que a Cultura da Escola não favorece a cooperação entre professores.

Os professores de apoio consideram, para além dos aspectos que são comuns e já equacionados, que existe da parte dos professores Indiferença pela diferença, sub aproveitamento dos materiais existentes nas Escolas, bem como Acomodação dos profissionais de educação. Para além disso acham que o Ensino é centrado no professor, e que os professores não utilizam Metodologias Activas.

Vejamos as suas respostas em relação a este último aspecto" *As aulas continuam a ser dadas recorrendo ao quadro, ao giz e pouco mais. Introduzir outros materiais iria mexer com o funcionamento das coisas".*

"Isto implica um grande trabalho fora da componente lectiva, implica um trabalho por detrás (...), as pessoas não estão para isso. Chega-se ali e improvisa-se. É tudo à base de fichas e pronto. Nada é concretizado, nada é contextualizado e as coisas caem ali sem fazer sentido para os alunos".

Se interpretarmos bem o pensamento destes professores, o que nos querem dizer é que neste modelo de ensino, que é centrado no professor, sem que as metodologias activas tenham lugar, em que é o quadro e o giz que marcam o desenrolar da aula, os outros materiais não fazem qualquer sentido.

Questão nº 7 - " Alguns Professores acham que adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos, é uma prática educativa de difícil execução. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 11

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
G1 - Programa	39	34.8	13	46	34.5	16	85	34.7	29
G1.1 - Domínio programa	3	2.7	3	3	2.2	1	6	2.4	4
G1.2 - Confusão manual	2	1.8	1	7	5.2	3	9	3.7	4
G1.3 - Entendimento do currículo	16	14.2	4	15	11.3	5	31	12.7	9
G1.4 - Estrutura rígida	18	16.1	5	21	15.8	7	39	15.9	12
G2 - Práticas Educativas	25	22.3	10	25	18.8	8	50	20.4	18
G2.1 - Desadequação professores	4	3.6	3	5	3.8	1	9	3.7	4
G2.2 - Desadequação alunos	11	9.8	5	14	10.5	5	25	10.2	10
G2.3 - Envolvimento alunos	10	8.9	2	6	4.5	2	16	6.5	4
G3 - Cultura Escola	35	31.3	9	40	30.1	12	75	30.6	21
G3.1 - Cooperação entre docentes	25	22.3	7	26	19.5	6	51	20.8	13
G3.2 - Responsabilização docentes	0	0	0	7	5.3	4	7	2.9	4
G3.3 - Reuniões	5	4.5	1	7	5.3	2	12	4.9	3
G3.4 - Projectos	5	4.5	1	0	0	0	5	2.0	1
G4 - Formação	2	1.8	1	13	9.8	3	15	6.1	4
G4.1 - Inicial	2	1.8	1	8	6.0	1	10	4.1	2
G4.2 - Contínua	0	0	0	5	3.8	2	5	2.0	2
G5 - Desinvestimento Profissional	9	8.0	3	9	6.8	4	18	7.3	7
G6 - Outros aspectos	2	1.8	1	0	0	0	2	0.8	1
TOTAL	112	100	37	133	100	43	245	100	80

No que diz respeito aos obstáculos identificados pelos professores em relação à "Adequação/Flexibilização do Currículo", podemos constatar que se prendem, fundamentalmente, com os Programas (34.7% das respostas), com a "Cultura da Escola" (30.6%) e com as "Práticas Educativas" (20.4%) das respostas.

No que concerne à 1ª das categorias focadas, Programa, podemos verificar que, mais especificamente, são as subcategorias "Entendimento de Currículo", (12.7% das respostas, referidas por 9 sujeitos) e "Estrutura Rígida" (15.9% de respostas referidas por 12 sujeitos), que reúnem o maior número de respostas dos sujeitos da nossa amostra.

Dizem-nos, nomeadamente, os sujeitos:

"As coisas vêm e não são muito trabalhadas. Há pessoas que até lá chegam, mas outras pessoas não chegam lá. Muitas pessoas não conseguem perceber o que é a flexibilidade do currículo. As pessoas às vezes até nem olham para o Programa mas sim para o Manual".

"Isso agora é muito falado. Eu não percebo bem o que é isso da Flexibilização do Currículo. E se calhar como eu muita gente também não percebeu e depois dizem que é difícil".

"As pessoas estão habituadas a seguir o Programa à risca, e dá-se tudo de carreirinha todos os anos"

"As pessoas quando se fala em Projectos dizem: e então o Programa? O que se faz ao Programa? Vêm o Programa como uma coisa estanque e rígida. Aquilo é para dar e tem que se dar assim".

Estas respostas dos sujeitos, que são apenas alguns exemplos, vêm demonstrar-nos que os professores desta amostra encaram o Currículo na sua dimensão tradicional, Currículo restrito, limitado, que o torna sinónimo de Programa (Pacheco 95), o que levanta dificuldades em termos não só da compreensão dos conceitos, como também em termos da sua operacionalização.

Reparemos que consideram que o desenvolvimento de projectos pode inviabilizar o cumprimento do Programa, o que nos demonstra estarmos perante uma concepção "prescritiva" de currículo, usando as palavras de Pacheco (95), concepção essa que não permite ver que as aprendizagens se possam organizar de forma aberta de acordo com a realidade de cada Escola e de cada sala de aula.

Neste contexto "flexibilizar o currículo", não só não é entendido na verdadeira acepção da palavra, como também pode ser completamente desvirtuada a noção. Reparemos nas palavras desta professora: "*Como é que se pode flexibilizar um currículo se depois no final do ano vais ter que recuperar tudo o que flexibilizaste? Porque aí és obrigada a chegar a determinado fim.* Flexibilizar, parece ser entendido no sentido de "cortar".

Para além deste aspecto, a "Cultura da Escola" é também entendida como um obstáculo à implementação da Flexibilização do Currículo, mais concretamente no que se refere à "Ausência de Cooperação entre docentes", reparemos que 20.8% de respostas de 13 sujeitos vão nesse sentido. Estas respostas levam-nos a pensar que esta é uma tarefa que este grupo de professores encara no quadro de um trabalho em equipa.

Como nos diz Roldão (99) a Gestão do Currículo a levar a cabo pela Escola no caminho da Adequação/Flexibilização pode acontecer a dois níveis, quer a um nível mais abrangente pela Escola, quer a um nível mais específico pelo professor na sua sala.

A resposta que é dada pelos professores da nossa amostra pode ser lida a esse nível mais abrangente, da própria Escola, com certeza por influência dos debates que nas próprias Escolas se têm produzido sobre este assunto.

De qualquer forma, quer a Flexibilização seja entendida a esse nível, quer ao nível mais estrito de trabalho na sala de aula, a resposta dada mostra-nos como o individualismo está instalado nas Escolas, pelo menos nestas Escolas.

Ainscow (96) dá ênfase à importância que assume a "Valorização Profissional" dos docentes no contexto da sua própria Escola, dizendo nomeadamente que é imprescindível que a valorização profissional comece a invadir a cultura mais profunda da Escola, até atingir

"culturas verdadeiramente colaborativas", que possam ajudar os professores a dar respostas positivas à diversidade dos alunos.

Em última análise este grupo de professores refere também as "Práticas Educativas" como um obstáculo, reparemos que lhe atribuíram 20.4% de respostas. Ganha algum relevo nesta categoria o facto dessas mesmas práticas serem consideradas "Desadequadas face aos Alunos", 10.2% de respostas referidas por 10 sujeitos.

Reparemos nas suas respostas: *"(...) é difícil quando não se tem em conta os contextos, motivações e as necessidades dos alunos"*.

"A realidade é que a Escola não dá resposta à grande maioria dos alunos. Os alunos das classes sociais médias não têm dificuldade, têm tudo em casa, aos outros é que a Escola tem que repensar a forma de lá chegar".

"É necessário partir dos interesses dos alunos, e deixá-los pesquisar sobre assuntos do seu interesse, eles tornam-se mais responsáveis e aprendem mais".

Mais uma vez nos parece estarmos perante um raciocínio circular: As práticas educativas são desadequadas face aos alunos, o Programa é encarado como uma estrutura rígida, que os professores não sabem como flexibilizar.

Parece-nos que o que está aqui patente é uma leitura desadequada do "Programa", para além de não ser também entendida a noção de "Currículo", o que em última análise nos leva a crer que a "Formação Contínua de Professores" não está a cumprir a sua função.

Reparemos que nesta questão, tal como na maioria dos aspectos focados anteriormente, a "Formação" não é tida em conta pelos professores da nossa amostra, como um obstáculo à implementação das práticas.

No que respeita aos resultados parcelares dos dois grupos de professores, e como nos é dado ver, não apresentam grandes diferenças entre si, o que significa que a leitura que fizemos deve ser considerada em relação aos professores do ensino regular e professores de apoio.

Questão nº 8 - " Alguns Professores acham que utilizar estratégias de ensino que mantenham activa a participação de todos os alunos, é uma prática educativa difícil de implementar na sala de aula. Porque acha que isso acontece? "

Quadro nº 12

Categorias Sub-Categorias	Regular			Apoio			Total		
	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos	Nº Ocorrências	%	Nº Sujeitos
H1 - Características alunos	0	0	0	5	3.8	3	5	2.0	3
H2 - Características professores	3	2.6	1	12	9.2	3	15	6.1	4
H2.1 - Desmotivação	0	0	0	9	6.9	2	9	3.6	2
H2.2 - Desinvestimento profissional	3	2.6	1	3	2.3	1	6	2.5	2
H3 - Práticas Educativas individuais	41	35.0	19	52	40.0	19	93	37.6	38
H3.1 - Ensino centrado professor	14	11.9	7	23	17.7	7	37	15.0	14
H3.2 - Ausência metodologias activas	19	16.2	7	22	16.9	9	41	16.6	16
H3.3 - Organização trabalho alunos	3	2.6	2	7	5.4	3	10	4.0	5
H3.4 - Materiais	5	4.3	3	0	0	0	5	2.0	3
H4 - Clima Sala aula	23	19.6	10	42	32.3	15	65	26.4	25
H4.1 - Envolvimento alunos	15	12.8	5	28	21.5	8	43	17.5	13
H4.2 - Organização sala	4	3.4	3	10	7.7	4	14	5.7	7
H4.3 - Comunicação professor/aluno	4	3.4	2	4	3.1	3	8	3.2	5
H5 - Atitudes face aos alunos	25	21.3	7	13	10.0	5	38	15.4	12
H5.1 - Indiferença	10	8.5	3	12	9.2	4	22	8.9	7
H5.2 - Discriminação	10	8.5	2	1	0.8	1	11	4.5	3
H5.3- Desresponsabilização	5	4.3	2	0	0	0	5	2.0	2
H6 - Formação	9	7.7	3	0	0	0	9	3.6	3
H6.1 - Inicial	4	3.4	1	0	0	0	4	1.6	1
H6.2 - Contínua	5	4.3	2	0	0	0	5	2.0	2
H7 - Organização materiais	16	13.7	4	6	4.6	2	22	8.9	6
H7.1 - Escolas mal apetrechadas	16	13.7	4	1	0.8	1	17	6.9	5
H7.2 - Turmas numerosas	0	0	0	5	3.8	1	5	2.0	1
TOTAL	117	100	44	130	100	47	247	100	91

No que respeita à "Utilização de Estratégias de Ensino que mantenham activa a participação de todos os alunos", e como nos é dado ver, os obstáculos identificados pelos professores da nossa amostra centram-se nas "Práticas Educativas Indiferenciadas" (37.6% de respostas) e no "Clima de Sala de Aula" (26.4%), para além de que a categoria "Atitudes face aos Alunos" assume também algum relevo (15.4% de respostas).

Se analisarmos a 1ª destas categorias percebemos que as práticas educativas se constituem como obstáculo porque o "Ensino é centrado no Professor (15% de respostas em 14 sujeitos), e há "Ausência de Metodologias Activas" (16.6% de respostas em 16 sujeitos).

Para além destes aspectos constatamos também que o "Clima de Aula" é identificado como um obstáculo porque os "Alunos não são Envolvidos" na vida da classe (17.5% de respostas em 13 sujeitos).

Parece-nos evidente que num quadro deste tipo seria de todo improvável manter a participação activa dos alunos.

O envolvimento dos alunos em responsabilidades é hoje reconhecido como um aspecto chave das Escolas Inclusivas (Stoll 91), a gestão cooperada do currículo, bem como da organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços é, de acordo com Niza (98) a forma de consubstanciar o Envolvimento dos Alunos.

Spillman (91), diz-nos que as boas práticas educativas enfocam na experimentação e nas actividades exploratórias por parte dos alunos.

Se o Ensino é centrado no professor, se aos alunos não é concedido qualquer espaço de intervenção, parece-nos óbvio que, num quadro como o que é descrito por este conjunto de professores é de facto inviável "manter a participação activa de todos os alunos na aula". Diz-nos a este propósito uma professora: *"Se as aulas forem expositivas quem é que se interessa? È vermos por nós, quando estamos num Seminário a ouvir (...). Isto também se passa com as crianças, se nós nos pusermos no lugar delas sabemos o que temos que fazer, o que temos que mudar"*.

No que respeita a estas duas categorias, bem como às subcategorias a que fizemos alusão, elas foram referidas de forma quase equivalente pelos dois grupos de professores da nossa amostra. Dizemos de forma quase equivalente porque, se repararmos, os professores de apoio dão maior ênfase à subcategoria "Não envolvimento dos Alunos" do que os professores do ensino regular, atribuem-lhe 21.5% de respostas num total de 8 sujeitos, enquanto os professores do ensino regular lhe atribuem 12.8% de respostas, num total de 5 sujeitos.

São também os professores do ensino regular que dão maior ênfase à categoria "Atitudes face aos Alunos" (21.3% de respostas em 7 sujeitos). Este grupo de professores considera que a Indiferença, Discriminação e Desresponsabilização face aos alunos também se constitui como um obstáculo.

Para além destes aspectos, o grupo dos professores do ensino regular dão também algum ênfase ao facto das Escolas estarem mal apetrechadas (13.7% de respostas referidas por 4 sujeitos).

5.2.1- Síntese Geral Entrevistas

Foi nosso objectivo aprofundar um pouco a natureza das dificuldades dos professores no que respeita à implementação na sala de aula de um conjunto de práticas educativas.

Dado que a natureza das questões que foram colocadas aos professores, apesar de algumas especificidades, remeterem para a mesma problemática, práticas educativas inclusivas, procuraremos fazer em relação às respostas dos sujeitos um comentário geral, respondendo ao mesmo tempo às nossas questões de partida.

Esse comentário será feito em 1º lugar em relação aos resultados globais do conjunto da amostra, especificando em seguida aspectos mais particulares de cada um dos grupos de professores.

O maior obstáculo referido pelos sujeitos da nossa amostra prende-se com o facto das práticas educativas serem indiferenciadas, ou seja, com o facto dos professores uniformizarem as metodologias de ensino, não facultarem aos seus alunos metodologias activas, e centrarem o ensino no professor, ao que acresce a dificuldade dos professores na Gestão da Diferença.

Além deste aspecto, que parece ser central em quase todas as questões, o Clima de Sala de Aula, mais especificamente o não envolvimento dos alunos nas aprendizagens e na gestão da aula marca também uma constante ao longo de quase todas as questões.

As Atitudes dos professores face à Diferença é outro dos aspectos que é identificado por este conjunto de professores como um obstáculo à implementação das práticas educativas, além de que também é posta a tónica no desinvestimento profissional dos docentes, na Profissão em geral e na planificação do seu trabalho, bem como na produção de materiais.

Para além destes aspectos é também equacionado como obstáculo o facto dos professores conceberem o Programa como uma estrutura rígida, e de currículo terem uma concepção muito limitada e limitadora, que o torna sinónimo de Programa.

Denunciam também a Cultura da Escolas que não promove a colaboração entre os docentes, impedindo também a Formação Sustentada.

Finalmente apontam a Avaliação- A Avaliação que se centra em produtos- como outro dos obstáculos dominantes.

No que concerne aos dois grupos de professores são visíveis algumas diferenças nos seus resultados, como sejam:

No que respeita às Práticas Educativas Indiferenciadas, é patente ao longo das diferentes questões que os professores de apoio educativo põem a tónica na Gestão do Currículo, nas Metodologias e no Ensino que dizem ser centrado no professor, enquanto que os professores do ensino regular dão maior ênfase à dificuldade em Gerir a Diferença.

No que diz respeito ao Clima de Sala, sobretudo no que concerne ao não Envolvimento dos Alunos, é patente que esta chamada de atenção é feita pelos professores de apoio educativo.

Para além destes aspectos também se verifica que os professores do ensino regular dão ênfase a outros aspectos que ultrapassam o domínio docente, e que no ponto de vista destes profissionais se constituem como obstáculo, a saber:

A Heterogeneidade das Turmas, a Problemática do Aluno e da Família, aspectos que são nitidamente formas de acusação à vítima, já que estes são com certeza alunos a quem a Escola, nas actuais condições nada diz, e que longe de se interrogar e questionar, acaba por acusar os alunos a quem não consegue dar resposta.

Para além destes aspectos os professores do ensino regular também põem ênfase nas más condições das Escolas e na falta de Recursos da mesma.

É este mesmo grupo de docentes quem mais chama a atenção para o Desinvestimento Profissional dos professores, bem como para a Cultura da Escola que não promove a colaboração entre docentes.

Os Professores de Apoio Educativo põem ênfase na Ausência de Formação Sustentada, bem como denunciam as práticas de Avaliação que se centram nos produtos. Para além disso São também eles quem mais põe a tónica na Indiferença pela Diferença.

VI-SÍNTESE CONCLUSIVA

Constituiu objectivo do nosso trabalho perceber como um conjunto de professores do 1º ciclo (60) se posiciona face a um conjunto de práticas educativas que segundo os quadros teóricos actuais são propensoras de inclusão de alunos com N.E.E. na sala de aula. Quisemos saber nomeadamente qual o grau de Importância e Dificuldade que lhe atribuíamos .

Atendendo a que o quadro Legislativo português confere aos professores de Ensino Regular e de Apoio Educativo papéis diferentes em termos do atendimento de crianças com N.E.E., quisemos também saber como estes dois grupos de docentes se posicionaram face a este mesmo conjunto de práticas.

No sentido de aprofundar a natureza das dificuldades dos professores, e quais os obstáculos que identificam em relação à implementação na sala de aula das práticas educativas que consideram mais difíceis, auscultámos 10 professores do Ensino Regular e 10 Professores de Apoio, oriundos da amostra inicial.

Os resultados obtidos permitem-nos avançar algumas conclusões, as quais apenas podem ganhar algum relevo no conjunto dos professores da nossa amostra, não nos permitindo fazer outras extrapolações.

De uma forma geral os professores da nossa amostra atribuíram importância às práticas educativas que lhes foram apresentadas, destacando-se uma maior valorização, também em termos gerais, da parte dos Professores de Apoio Educativo.

Em termos de dificuldade atribuída podemos também considerar que, de uma forma geral, os professores da nossa amostra não atribuíram muita dificuldade à implementação destas práticas educativas na sala de aula.

Contudo, e como pudemos verificar, houve aspectos que se destacaram em termos de importância e de dificuldade, aos quais não poderemos deixar de fazer referência.

Os professores da nossa amostra deram maior ênfase a práticas educativas que, embora fundamentais em termos do atendimento de crianças com N.E.E. na sala de aula, aspectos Relacionais e de Clima Social, não são por si só suficientes para que a Inclusão desses alunos na aula tenha lugar.

"Os afectos, as motivações e as relações são ingredientes básicos da aprendizagem" Marchesi e Martin (98) pg. ; mas a manutenção de um clima escolar positivo passa também, de acordo com Stoll (91) pela auto percepção do aluno como capaz e responsável.

Atendendo ao facto de que os professores da nossa amostra atribuíram às questões relacionadas com a Gestão do Currículo, Métodos e Estratégias e Avaliação, não só um papel secundário, como também as elegeram como as práticas mais difíceis de implementar na aula, não será com certeza abusivo deduzir que, face a estes dados os alunos não estarão a receber o melhor atendimento, dado que os aspectos de "charneira" da inclusão não são nem os mais valorizados nem parecem fáceis de pôr em prática.

Como diz Morgado(99)*"O desenvolvimento de escolas inclusivas (...) passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e diferenciada nos seus aspectos operativos"* (pg18).

Estes professores ao não equacionarem estes aspectos ditos de charneira em termos da sua prática educativa, podem estar a impedir que os alunos com problemas usufruam da Educação a que têm direito, fazendo com que, como diz Ainscow (96), usando as palavras de Hegarty (90) *"as crianças que têm deficiências e que ironicamente são as que mais necessidade têm de Educação sejam as que têm menos hipótese de a receber"*.

A estes resultados globais em termos da nossa amostra, e que traduzem também a posição dos professores do Ensino Regular, acresce fazer um parêntesis em relação aos professores de Apoio Educativo, os quais, para além de valorizarem os aspectos Relacionais e de Clima Social dão também ênfase às questões de Gestão do Currículo, Avaliação/Regulação e Métodos e Estratégias, embora também reconheçam dificuldade na sua implementação.

Se a estes resultados juntarmos as práticas que os dois grupos de professores elegeram como mais importantes e em simultâneo mais difíceis, verificamos que estamos perante concepções diferentes a nível desta problemática:

Os Professores de Educação Regular dão ênfase aos "Programas Individualizados", "Técnicas para gerir conflitos na sala de aula" e "Utilização de materiais e actividades para alunos com diferentes competências", enquanto que os Professores de Apoio Educativo destacam o "Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição" e "Adequar/Flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos", no fundo aspectos que são decisivos em termos de Inclusão dos alunos na aula.

Os Professores do Ensino regular permanecem num paradigma de Integração, procurando respostas individualizadas para determinadas crianças, respostas especiais para alunos especiais, demonstrando ao mesmo tempo dificuldade nessas respostas, dado que esse não foi o seu campo de intervenção: era aos Professores de Educação especial a quem competia esse papel.

Reparemos que as "Técnicas para gerir conflitos na aula" surge neste grupo de professores associada aos "Programas Individualizados" e à "Utilização de materiais", o que pode ser lido como o acusar de uma situação que não está dar resultado: os alunos com N.E.E. integrados na classe regular sem que a mesma tenha sofrido qualquer reformulação, pode porventura criar problemas dentro da sala.

Os Professores de Apoio Educativo dão respostas que visam a Inclusão, e dizemo-lo pelas práticas educativas que elegeram em termos dos seus resultados, contudo apresentam ainda dificuldades em relação a aspectos que deveriam dominar para desempenharem o seu papel junto das Escolas, o qual deveria ser, de acordo com Porter (97) o de actuar como consultores junto dos professores da classe, ajudando-os a desenvolver estratégias e actividades que apoiam a inclusão dos alunos com N.E.E..

Em termos do trabalho com crianças com N.E.E. parece-nos estarmos perante um quadro não muito promissor, por um lado porque as práticas dos Professores de Ensino Regular estão distantes do que se pretende, procurando estes professores, segundo nos parece, repor as práticas da Educação Especial no contexto das suas turmas, sem êxito; por outro lado

porque os Professores de Apoio Educativo, embora sensibilizados para o novo paradigma e conscientes das práticas educativas que conduzem à inclusão dos alunos, não parecem ainda ser capazes de desempenhar o papel que esta nova abordagem lhes confere, e que segundo Ainscow (97^a) é o de "*responder aos alunos que se debatem com dificuldades nas condições educativas existentes, através da mudança dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos*". (pg 27)

Ao tentar aprofundar qual a natureza das dificuldades dos professores no que diz respeito às práticas educativas que consideram mais difíceis de pôr em prática, verificamos que segundo estes testemunhos a questão central passa pelas práticas educativas que são indiferenciadas. Os dois grupos de professores põem a tónica central neste aspecto, embora os professores de Apoio denunciem o Ensino que é centrado no Professor, a ausência de Metodologias activas e diferenciadas, enquanto os Professores do Ensino Regular, de uma forma geral, se referam à dificuldade na Gestão da Diferença.

Mais uma vez fica claro a distância de pontos de vista em relação a estes dois grupos de professores, denotando os Professores de Apoio uma maior precisão na visão do problema: é de facto difícil gerir a diferença, como dizem os Professores do Ensino Regular, e nem poderia ser de outra forma dado que nenhuma medida foi tomada em sentido contrário. O Ensino continua centrado no Professor, e os alunos não são envolvidos no processo (aspecto a que os Professores de Apoio também fizeram referência).

Além deste aspecto, é posto enfoque pelos dois grupos de professores no Desinvestimento profissional dos docentes, bem como nas "Atitudes face à Diferença".

À Educação Inclusiva não se acede porque se decide adoptar o conceito, mas, de acordo com Fullan (91) Porter(98), porque a Escola se reorganiza para desempenhar melhor o seu papel, modificando a sua organização para ajudar os professores a reorganizarem as suas salas de aula e repensarem as suas práticas.

Se como este grupo de professores nos fala o Desinvestimento Profissional é uma constante, os professores não preparam aulas, não investem na construção de materiais, será

de facto muito difícil, senão quase impossível dar aos alunos com problemas o espaço a que têm direito dentro da Escola.

Neste contexto, aos alunos com N.E.E. só pode mesmo responder-se com a Indiferença e Desresponsabilização, como também nos é dito.

Dizem-nos ainda os professores da nossa amostra, os Professores de Apoio, que a Avaliação, que deveria integrar o processo de ensino/aprendizagem, e regular esse mesmo processo, apenas cumpre a sua função de selecção, dado que acenta nos produtos de aprendizagem. Ao invés de estar ao serviço de uma Escola Para Todos desempenhando a sua função formativa e reguladora (Allal 86), com certeza apenas serve os intentos da exclusão.

A Cultura da Escola também é referida por estes professores, fundamentalmente os professores de Ensino Regular, os quais nos dizem não promover a colaboração entre docentes.

Ainscow (91b) diz-nos que "os problemas que ocorrem na Escola devem ser encarados como oportunidades para aprender", desde que a estrutura de funcionamento da Escola promova a cooperação entre os docentes.

É grande o desafio que é posto às nossas Escolas quando se abrem as portas para atender Todos os alunos, mas contra esse desafio pesa, além dos factores já equacionados, a estrutura individualista que caracteriza as nossas Escolas. A trabalhar sozinhos os professores dificilmente conseguirão dar resposta a todos os alunos. Como nos diz Ainscow (91b) numa estrutura de funcionamento individualista não é possível criar contextos de resolução de problemas, logo não são escolas preparadas para "acolher" a diversidade das populações.

Para "acolher" a diversidade é de facto necessário desenvolver novas e mais eficazes práticas educativas, só adquiridas (Fullan 91) (Porter 98), através de programas de formação.

Formação que no ponto de vista de Ainscow (97^a) deve ocorrer no contexto de cada Escola e que deve exigir apoio em serviço para que, continua o autor, não se cometam os mesmos erros que foram cometidos em relação à aprendizagem dos alunos: a valorização

profissional dos professores deve ocorrer no contexto da Escola para que possa contribuir para a melhoria do ensino de Todos os alunos.

Reparemos que no contexto deste grupo de sujeitos poucas referências foram feitas à Formação, com excepção dos Professores de Apoio que, em relação à questão nº7 denunciam a Ausência de Formação Sustentada, o que pode ter origem no facto dos professores não verem, em relação à forma como a Formação está a ser organizada, quaisquer contributos para a sua prática educativa, reconhecendo também por outro lado que sozinhos não vão conseguir levar a bom porto os seus propósitos.

A todos estes aspectos acresce ainda o facto dos professores da nossa amostra não terem ainda uma concepção de Currículo, como hoje deve ser entendida. É hoje colocado aos professores o desafio de, através da "*diferenciação pedagógica, da diferenciação ao nível da organização dos métodos, dos recursos, tornar o currículo acessível a todos os alunos*" Clarck (91), e os professores da nossa amostra demonstram ter perante o currículo uma concepção prescritiva e redutora que o torna sinónimo de Programa.

Apesar de algum paralelismo que foi encontrado nas respostas destes dois grupos de professores, são patentes também algumas diferenças, diferenças essas que nos demonstram o quanto existe um fosso entre o papel que é hoje atribuído aos Professores do Ensino Regular e as suas práticas e concepções actuais.

Recordemo-nos que este grupo de profissionais põe ainda a tónica das suas dificuldades nas problemáticas dos alunos, das famílias, nos recursos das Escolas, nas turmas que são heterogéneas, no fundo em assuntos que desviam a atenção do verdadeiro problema, e apaziguam por mais algum tempo as consciências, porque no fundo estão a projectar nos outros as suas próprias falhas.

Face a estes resultados, que do nosso ponto de vista se constituem como um modesto contributo em toda esta problemática, e apenas serviram para levantar um pouco o véu em relação a estas questões, sobressaem aspectos que não podemos de forma nenhuma escamotear:

As práticas de Educação Regular não se modificaram só porque as crianças com N.E.E. estão agora na sala de aula. Os professores da Educação Regular não estão a dar, face aos resultados que apresentámos, a resposta que estes alunos devem merecer por parte da Escola.

Os Professores de Apoio Educativo não estão ainda preparados para desempenhar o papel que lhes é conferido em termos de rectaguarda dos outros colegas, porque eles próprios ainda não sabem como o fazer.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional De Educação a existência de Professores de Apoio na Escola não garante, só por si, o adequado atendimento das crianças no quadro de uma escola a caminho da inclusão. A colocação de professores de apoio só é importante se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento dos alunos. E essas mudanças pressupõem o que em Salamanca se designou por " profunda reforma " que, ainda segundo a mesma fonte está longe de ser realizada.

Urge implementar na Escola novos Modelos de Formação de Professores, porque até ao momento a formação não deu resposta às necessidades, tal como diz Ainscow (97 a) o transfer " Não se faz sem apoio em serviço".

O Modelo de Ensino actual, centrado no professor, que não equaciona a diversidade dos alunos, só pode evoluir num quadro mais positivo, depois de equacionadas Modalidades de Formação centradas na Escola, e sustentadas na cooperação entre docentes.

Consideramos que pode ser muito útil em estudos posteriores aprofundar melhor estes aspectos, equacionando nomeadamente outras variáveis que neste contexto não foram tidas em conta, como seja perceber o impacto que a Formação Complementar (Ceses, Cursos de Complemento de Formação) pode ter em todo este processo.

Além deste aspecto consideramos também pertinente perceber como é que todos estes aspectos decorrem nas Escolas do 2º e 3º ciclo.

No 1º Ciclo, ou pelo menos nas Escolas em que realizámos este trabalho, é patente ainda uma grande discrepância entre as práticas correntes dos professores, a Cultura da Escola, e o que se pretende de uma Escola Inclusiva.

A atitude a tomar talvez passe, como diz Felgueiras (94), pela *"tomada de consciência das distâncias ainda a percorrer para que as práticas correntes se aproximem dos desejos e intenções"* (...) e isso, diz a autora, é seguramente uma forma de se progredir nessa matéria.

Este trabalho procurou dar, a este nível, um modesto contributo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1991^a). "Introduction and Overview". In M.Ainscow (Ed.), Effective Schools for all. London :David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (1991b). "Effective Schools for all : An Alternative Approach to Special Needs in Education". In M. Ainscow (Ed.), Effective Schools for all. (pp 1- 18) . London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (1991c). "Towards Effective Schools for All: Some Problems and Possibilities". In M. Ainscow (Ed.) Effective Schools for all. (pp 215- 228) London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (1996). Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional. Edições Unesco.

Ainscow, M. (1997^a). "Educação para Todos: Torná-la uma Realidade". In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. Caminhos para as Escolas Inclusivas. (pp 13-31) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1997b). " Special Needs Through School Improvement; School Improvement Through Special Needs". In C. Clark, A. Dyson, A Millward, Towards Inclusive Scholls?. (pp 63-77) London: David Fulton Publishers.

Allal, A. (1986). "Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação". In L.Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud. A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. (pp 175- 193). Coimbra: Livraria Almedina.

Bailey, J. (1997) "Stress, Morale and Acceptance of Change by Special Educators. In C. Clark; A. Dyson , A Millward. Towards Inclusive Scholls?. (pp 15- 29) London: David Fulton Publishers.

Bairrão, J. (dir) 1998 .Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Ballard, K. (1997). "Inclusion, Paradigms, Power and Participation". In C. Clark e al, Towards Inclusive Schools? (pp 1-14) London: David Fulton Publishers.

Bardin, L. (1977). A Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bennett, N. (1991). "The Quality of Classroom Learning Experiences of Children with Special Educational Needs". In M. Ainscow (Ed.) Effective Schools for All (pp 120- 133). London: David Fulton Publishers.

Byers, R. ; Rose, R. (1996). Planning the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs. London: Fulton Publishers.

Cadima, A. (1997). "A experiência de um Círculo de Estudos para uma pedagogia Diferenciada. In A. Cadima e al Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários (pp 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Clarke, J. (1991) "Special Needs and School Improvement: The Role of the Local Education Authority". In M. Ainscow (Ed.) Effective Schools for All (pp106- 119). London: Fulton Publishers.

Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3/99. Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Diário da República II Série. Nº40 17-2-1999.

Correia, L. (1997) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). "A Escola Inclusiva: do conceito à prática" In Inovação 9 (1-2), 151-163. Lisboa: I.I.E. Ministério da Educação.

Creemers, B. (1996). "Las Metas de la Eficacia Escolar y la Mejora de la escuela" In D. Reynolds e al Las Escuelas Eficazes. Claves para Mejorar la Enseñanza (pp 37-48). Madrid: Santillanc.

Declaración de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. Salamanca. Junho de 1994.

Dyson, A , Millward, A (1997). "The reform of special education or the transformation of mainstream schools?" In J. Pijl; C. Meijer; S. Hegarty Inclusive Education (pp 51-67) London: Routledge.

Felgueiras, I. (1994) "As Crianças com Necessidades educativas Especiais: Como as Educar?" In Inovação 7 (1) 23-25. Lisboa: I.I.E. Ministério da Educação.

Fonseca, V. (1987). Educação Especial. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Ghiglione, R. ; Matalon, B. (1992). O Inquérito. Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editores.

Gregório, C. (1997). "Relato de experiências no 1º ciclo" In A. Cadima e al Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários. (pp 25-40) Lisboa: I.I.E.

Jiménez, A. (1997). "Uma Escola para Todos: A Integração Escolar". In Bautista, B. Necessidades Educativas Especiais. (pp 21-35). Lisboa: Dina Livro.

Johnson, D. ; Johnson, R. (1998). "Cultural Diversity and Cooperative Learning". In J.W. Putnam (Ed.) Cooperative Learning and Strategies for Inclusion (pp 67-85). Baltimore M D: Paul .H. Brookes Publishing. Co.

Léon, A. (1980). Manual de Psicopedagogia Experimental. Lisboa: Moraes Editores.

Lopes, M. (1997). A educação especial em Portugal. Braga: Edições APPACDM.

Marchesi, A . ; Martin, E. (1995). " Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais". In C. Coll, J. Palacios, A . Marchesi Desenvolvimento Psicológico Educação. Necessidades educativas Especiais e Aprendizagem escolar. (pp 7- 23) .Vol 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marchesi, A . , Martin, E. (1998). Calidad de la Ensenanza en tiempos de Cambio . Madrid: Alianza Editorial.

Mialaret, G.. História Mundial da Educação. Vol IV. (pp 431- 443) . Porto: Rés Editora, Ld.

Moore, J. (1992). "Good Planing is the Key" . In British Journal of Special Education 19 (1), 10-13.

Morgado, J. (1999). A Relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. ; Silva, J. (1999). "Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas". In Análise Psicológica, 1 (XVII) 127-142. Lisboa : ISPA.

Niza, S. (1996) "Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola Comum". In Inovação 9, 139- 149. Lisboa: I.I.E.

Niza, S. (1998). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico". In Inovação, 11, 77- 98. Lisboa: I.I.E.

Norwick, B. (1996). "Special needs education or education for all :connective specialisation and ideological impurity" In British Journal of Special education 23 (3), 100- 103.

Pacheco, J. (1995). Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais. Programa de Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1992). "Différenciation de l'enseignement: resistences, deuils, et paradoxes. In Cahiers Pédagogiques 306, 49- 54.

Porter, G. (1997) "Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão". In M. Ainscow; G. Porter; M. Wang Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: I. I.E..

Porter, G.; Stone, J. (1998) " The Inclusive School Model. A Framework and Key Strategies for Sucess".In J.W. Putnam(Ed.) Cooperative Learning and Strategies for Inclusion.- Celebrating diversity in the classroom . (pp 229- 248). Baltimore, M D: Paul H. Brookes Publishing Co.

Putnam, J. (1998) ."The Process of Cooperative Learning. In J.W. Putnam (Ed.) Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. (pp 17-47). Baltimore, MD: Paul.H. Brookes Publishing. Co.

Repiso, M. (1996) "Prólogo à la Edición en español". In Reynolds, D. e al Las escuelas eficazes. Claves para mejorar la enseñanza. (pp 11-16). Madrid: Santillana.

Reynolds, D. (1991). "Changing Ineffective Schools". In M.Ainscow (Ed.). Effective Schools for All. (pp 92-105). London : Fulton Publishers.

Reynolds, D. ; Stoll, L. (1996). "La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos". In D. Reynolds e al Las escuelas eficazes. Claves para mejorar la enseñanza. (pp 103-117). Madrid: Santillane.

Roldão, M. (1999). Gestão Curricular Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação - D.E.B.

Skrtic, T. (1991) "Students with Special Educational Needs: Artifacts of the Tradicional Curriculum". In M. Ainscow(Ed.) Effective Schools for All. (pp 20-42). London: Fulton Publishers.

Slee, R. (1997). "Inclusive Education: From Police to School Implementation". In C. Clark, A . Dyson, A . Millward Towards Inclusive Schools? (pp 30-41). London: Fulton Publishers.

Solner, A.; Thousand, J. (1997). "Effective Organisational Instructional and Curricular Practises" In C. Clark, A .Dyson, A . Millward Towards Inclusive Schools?" (pp 147-163) .London: Fulton Publishers.

Spillman, J. (1991). " Decoding differentiation". In Special Children 44, 7-10.

Stoll, L. (1991). "School Effectiveness in Action: Supporting Growth in Schools and Classrooms". In M.Ainscow (Ed.) Effective Schools for All. (pp 68-91). London: Fulton Publishers.

Thousand, J. ; Villa, R. (1991) " Accommodating for greater student variance".In M. Ainscow (Ed.) Effective Schools for All (pp 161-180). London: Fulton Publishers.

Wang, M.; Haertel, G. ; Walberg, H. (1993). " Toward a Knowledge Base for School Learning". In Review of educational Research 63 (3), 249- 294.

Wang, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea, S.A . De Ediciones.

Wang, M. (1997)"Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso". In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: I.I.E.

Wedell, K. (1995) "Making Inclusive Education Ordinary". In British Journal of Special Education. 22 (3), 100-104.

Weston, P. (1992) " A Decade for Differentiation". In British Journal of Special Education. 19 (1), 2-5.

DADOS BIOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS

1- IDADE _____ anos

2- SEXO
 M F

3- ANOS DE SERVIÇO _____

4- FUNÇÕES ACTUAIS:

Ensino Regular

Apoios educativos

Professor Especializado

S N

5- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Ensino Regular _____ anos

Apoios Educativos _____ anos

Outras Funções _____ anos

Quais?

6- FORMAÇÃO ACADÉMICA/PROFISSIONAL:

Curso do Magistério Primário

CESE

Licenciatura

Outra

7- N° DE PROFESSORES DA SUA ESCOLA _____

Tendo em conta a sua prática profissional, diga por favor, em que medida considera importante cada um dos aspectos a seguir enumerados, tendo em vista o trabalho na sala de aula com crianças com necessidades educativas especiais*.

Considere, por favor, 1 como o menor grau de importância e 6 como o maior.

1- Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição-

1 2 3 4 5 6

2- Utilizar técnicas para gerir conflitos na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

3- Utilizar programas individualizados

1 2 3 4 5 6

4- Utilizar, no dia a dia, registos escritos para verificar o progresso dos alunos

1 2 3 4 5 6

5- Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

1 2 3 4 5 6

6- Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável.

1 2 3 4 5 6

7- Promover a inter - ajuda entre os alunos.

1 2 3 4 5 6

8- Corrigir o aluno em caso de erro.

1 2 3 4 5 6

* O conceito de Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas as crianças cujas carências se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares.

9- Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação.

1 2 3 4 5 6

10- Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho

1 2 3 4 5 6

11- Encorajar a participação de todos os alunos na aula.

1 2 3 4 5 6

12- Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula

1 2 3 4 5 6

13- Utilizar a avaliação como forma de orientação/regulação do processo de ensino/aprendizagem.

1 2 3 4 5 6

14- Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências.

1 2 3 4 5 6

15- Alterar o plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos.

1 2 3 4 5 6

16- Atender à organização do espaço na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

17- Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos.

1 2 3 4 5 6

18- Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos.

1 2 3 4 5 6

19- Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

20- Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos

1 2 3 4 5 6

21- Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos.

1 2 3 4 5 6

22- Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno.

1 2 3 4 5 6

23- Modificar estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos.

1 2 3 4 5 6

24- Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos.

1 2 3 4 5 6

25- Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno.

1 2 3 4 5 6

26- Utilizar reforços positivos.

1 2 3 4 5 6

27- Utilizar estratégias que encorajem a curiosidade do aluno.

1 2 3 4 5 6

28 - Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos.

1 2 3 4 5 6

29- Informar o aluno dos objectivos da aprendizagem.

1 2 3 4 5 6

30- Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores do aluno.

1 2 3 4 5 6

31- Ter em conta as experiências dos alunos.

1 2 3 4 5 6

32- Envolver os alunos na planificação das actividades.

1 2 3 4 5 6

33- Utilizar uma transição suave entre actividades e evitar momentos mortos.

1 2 3 4 5 6

34- Estimular os sucessos do aluno.

1 2 3 4 5 6

35- Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula.

1 2 3 4 5 6

36- Envolver os alunos nas decisões a tomar na aula.

1 2 3 4 5 6

Considerando ainda a sua experiência profissional, diga agora, por favor, qual o grau de dificuldade que atribui a cada item tendo em atenção a sua implementação na sala de aula.

Considere 1 o mais fácil e 6 o mais difícil.

1- Estabelecer objectivos e metas para todos os alunos dentro de uma lição-

1 2 3 4 5 6

2- Utilizar técnicas para gerir conflitos na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

3- Utilizar programas individualizados

1 2 3 4 5 6

4- Utilizar, no dia a dia, registos escritos para verificar o progresso dos alunos

1 2 3 4 5 6

5- Utilizar metodologias diferenciadas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

1 2 3 4 5 6

6- Utilizar estratégias que visem um clima afectivo favorável.

1 2 3 4 5 6

7- Promover a inter - ajuda entre os alunos.

1 2 3 4 5 6

8- Corrigir o aluno em caso de erro.

1 2 3 4 5 6

9- Articular os objectivos com os conteúdos, com as actividades e com a avaliação.

1 2 3 4 5 6

10- Dar aos alunos informação frequente sobre o seu desempenho

1 2 3 4 5 6

11- Encorajar a participação de todos os alunos na aula.

1 2 3 4 5 6

12- Utilizar abordagens multidisciplinares na planificação da aula

1 2 3 4 5 6

13- Utilizar a avaliação como forma de orientação/regulação do processo de ensino/aprendizagem.

1 2 3 4 5 6

14- Dispor de materiais e actividades para alunos com diferentes competências.

1 2 3 4 5 6

15- Alterar o plano da aula para dar resposta aos interesses dos alunos.

1 2 3 4 5 6

16- Atender à organização do espaço na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

17- Adequar/flexibilizar o currículo para enquadrar os diferentes alunos.

1 2 3 4 5 6

18- Utilizar resumos da matéria para organizar melhor a informação para os alunos.

1 2 3 4 5 6

19- Estabelecer rotinas e regras de comunicação eficientes na sala de aula.

1 2 3 4 5 6

20- Utilizar a avaliação para definir perfis detalhados dos alunos

1 2 3 4 5 6

21- Promover, na sala de aula, momentos de trabalho autónomo dos alunos.

1 2 3 4 5 6

22- Utilizar bons exemplos e concretizar o que é abstracto para facilitar a compreensão do aluno.

1 2 3 4 5 6

23- Modificar estratégias de aprendizagem em função do desempenho dos alunos.

1 2 3 4 5 6

24- Promover a aprendizagem através da colaboração entre os alunos.

1 2 3 4 5 6

25- Ensinar competências num contexto que seja significativo para o aluno.

1 2 3 4 5 6

26- Utilizar reforços positivos.

1 2 3 4 5 6

27- Utilizar estratégias que encorajem a curiosidade do aluno.

1 2 3 4 5 6

28 - Utilizar estratégias de ensino que promovam a participação activa de todos os alunos.

1 2 3 4 5 6

29- Informar o aluno dos objectivos da aprendizagem.

1 2 3 4 5 6

30- Utilizar estratégias de ensino que façam apelo aos conhecimentos anteriores do aluno.

1 2 3 4 5 6

31- Ter em conta as experiências dos alunos.

1 2 3 4 5 6

32- Envolver os alunos na planificação das actividades.

1 2 3 4 5 6

33- Utilizar uma transição suave entre actividades e evitar momentos mortos.

1 2 3 4 5 6

34- Estimular os sucessos do aluno.

1 2 3 4 5 6

35- Dar a todos os alunos igual oportunidade de participar na aula.

1 2 3 4 5 6

36- Envolver os alunos nas decisões a tomar na aula.

1 2 3 4 5 6

ERRATA

Pg.193, quadro nº 6, subcategoria B3.1; pg. 205, quadro nº 9, subcategoria E2.4; pg. 213, quadro nº 11, subcategoria G2.3, onde se lê " Envolvimento dos alunos", deverá ler-se " Não envolvimento dos alunos".

Pg.193 quadro nº 6, subcategoria B3.3, onde se lê "Comunicação professor/aluno", deverá ler-se " Comunicação professor/aluno desadequada". Subcategoria B4.2.1 e B4.2.2, onde se lê, respectivamente, "Experiência" e "Consistência", deverá ler-se "Falta de experiência" e " Falta de consistência".

Pg. 193, quadro nº 6, subcategoria B3.2, onde se lê "Organização/Gestão Sala", deverá ler-se "Organização/ Gestão Sala desadequada".

Pg. 196, quadro nº 7, categoria C4; pg. 205, quadro nº 9, categoria E2; pg. 209, quadro nº 10, categoria F5, onde se lê "Práticas Educativas Individuais" deverá ler-se "Práticas Educativas Indiferenciadas".

Pg. 209, quadro nº10, subcategoria F2.1; pg. 213, quadro nº 11, subcategoria G3.1, onde se lê "Cooperação entre docentes", deverá ler-se "Ausência de cooperação entre docentes".

Pg. 209, quadro nº 10, subcategoria F5.2, onde se lê " Metodologias", deverá ler-se "Ausência metodologias activas".

Pg. 213, quadro nº 11, subcategoria G2.1, onde se lê "Desadequação professores", deverá ler-se " Desadequadas face ao Programa". Subcategoria G3.2, onde se lê "Responsabilização docentes", deverá ler-se "Desresponsabilização dos docentes".

Ranks

F	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IMP	30	27,18	815,50
,00	30	33,82	1014,50
Total	60		
,00	30	25,67	770,00
1,00	30	35,33	1060,00
Total	60		
,00	30	31,88	956,50
1,00	30	29,12	873,50
Total	60		
,00	30	28,85	865,50
1,00	30	32,15	964,50
Total	60		
,00	30	28,33	850,00
1,00	30	32,67	980,00
Total	60		
,00	30	28,10	843,00
1,00	30	32,90	987,00
Total	60		
,00	30	29,92	897,50
1,00	30	31,08	932,50
Total	60		
,00	30	31,00	930,00
1,00	30	30,00	900,00
Total	60		
,00	30	25,83	775,00
1,00	30	35,17	1055,00
Total	60		
0	30	28,73	862,00
,00	30	32,27	968,00
Total	60		
1	30	29,27	878,00
,00	30	31,73	952,00
Total	60		
12	30	27,97	839,00
,00	30	33,03	991,00
Total	60		
13	30	29,35	880,50
,00	30	31,65	949,50
Total	60		
14	30	30,03	901,00
,00	30	30,97	929,00
Total	60		
15	30	27,07	812,00
,00	30	33,93	1018,00
Total	60		
16	30	28,32	849,50
,00	30	32,68	980,50
Total	60		
17	30	24,70	741,00
,00	30	36,30	1089,00
Total	60		

Ranks

F	N	Mean Rank	Sum of Ranks
,00	30	28,20	846,00
1,00	30	32,80	984,00
Total	60		
,00	30	27,57	827,00
1,00	30	33,43	1003,00
Total	60		
,00	30	27,08	812,50
1,00	30	33,92	1017,50
Total	60		
,00	30	28,35	850,50
1,00	30	32,65	979,50
Total	60		
,00	30	27,12	813,50
1,00	30	33,88	1016,50
Total	60		
,00	30	27,95	838,50
1,00	30	33,05	991,50
Total	60		
,00	30	28,47	854,00
1,00	30	32,53	976,00
Total	60		
,00	30	27,10	813,00
1,00	30	33,90	1017,00
Total	60		
,00	30	26,90	807,00
1,00	30	34,10	1023,00
Total	60		
,00	30	28,05	841,50
1,00	30	32,95	988,50
Total	60		
,00	30	26,20	786,00
1,00	30	34,80	1044,00
Total	60		
,00	30	26,50	795,00
1,00	30	34,50	1035,00
Total	60		
,00	30	29,75	892,50
1,00	30	31,25	937,50
Total	60		
,00	30	26,78	803,50
1,00	30	34,22	1026,50
Total	60		
,00	30	28,70	861,00
1,00	30	32,30	969,00
Total	60		
,00	30	27,33	820,00
1,00	30	33,67	1010,00
Total	60		
,00	30	28,72	861,50
1,00	30	32,28	968,50
Total	60		

Ranks

F	N	Mean Rank	Sum of Ranks	
,00	30	29,62	888,50	
1,00	30	31,38	941,50	
Total	60			
,00	30	28,48	854,50	
1,00	30	32,52	975,50	
Total	60			
,00	30	29,95	898,50	
1,00	30	31,05	931,50	
Total	60			
,00	30	32,88	986,50	
1,00	30	28,12	843,50	
Total	60			
,00	30	34,20	1026,00	
1,00	30	26,80	804,00	
Total	60			
,00	30	33,53	1006,00	
1,00	30	27,47	824,00	
Total	60			
,00	30	29,63	889,00	
1,00	30	31,37	941,00	
Total	60			
,00	30	31,63	949,00	
1,00	30	29,37	881,00	
Total	60			
,00	30	33,67	1010,00	
1,00	30	27,33	820,00	
Total	60			
,00	30	33,77	1013,00	
1,00	30	27,23	817,00	
Total	60			
,00	30	29,63	889,00	
1,00	30	31,37	941,00	
Total	60			
10	,00	30	33,13	994,00
	1,00	30	27,87	836,00
	Total	60		
11	,00	30	29,45	883,50
	1,00	30	31,55	946,50
	Total	60		
12	,00	30	35,17	1055,00
	1,00	30	25,83	775,00
	Total	60		
13	,00	30	33,00	990,00
	1,00	30	28,00	840,00
	Total	60		
14	,00	30	33,27	998,00
	1,00	30	27,73	832,00
	Total	60		
15	,00	30	32,80	984,00
	1,00	30	28,20	846,00
	Total	60		

Ranks

F	N	Mean Rank	Sum of Ranks
,00	30	32,73	982,00
1,00	30	28,27	848,00
Total	60		
,00	30	30,10	903,00
1,00	30	30,90	927,00
Total	60		
,00	30	34,80	1044,00
1,00	30	26,20	786,00
Total	60		
,00	30	32,75	982,50
1,00	30	28,25	847,50
Total	60		
,00	30	33,05	991,50
1,00	30	27,95	838,50
Total	60		
,00	30	34,50	1035,00
1,00	30	26,50	795,00
Total	60		
,00	30	32,33	970,00
1,00	30	28,67	860,00
Total	60		
,00	30	33,62	1008,50
1,00	30	27,38	821,50
Total	60		
,00	30	34,82	1044,50
1,00	30	26,18	785,50
Total	60		
,00	30	35,68	1070,50
1,00	30	25,32	759,50
Total	60		
,00	30	33,93	1018,00
1,00	30	27,07	812,00
Total	60		
,00	30	33,62	1008,50
1,00	30	27,38	821,50
Total	60		
,00	30	33,82	1014,50
1,00	30	27,18	815,50
Total	60		
,00	30	32,92	987,50
1,00	30	28,08	842,50
Total	60		
,00	30	31,45	943,50
1,00	30	29,55	886,50
Total	60		
,00	30	33,80	1014,00
1,00	30	27,20	816,00
Total	60		
,00	30	34,83	1045,00
1,00	30	26,17	785,00
Total	60		

Ranks

F	N	Mean Rank	Sum of Ranks
,00	30	35,38	1061,50
1,00	30	25,62	768,50
Total	60		
,00	30	34,83	1045,00
1,00	30	26,17	785,00
Total	60		
,00	30	31,60	948,00
1,00	30	29,40	882,00
Total	60		
,00	30	33,50	1005,00
1,00	30	27,50	825,00
Total	60		

Test Statistics^a

	ITEM1IMP	IMP2	IMP3	IMP4	IMP5	IMP6
Mann-Whitney U	350,500	305,000	408,500	400,500	385,000	378,000
Wilcoxon W	815,500	770,000	873,500	865,500	850,000	843,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,1563	,2368	,0642	,0781	,1306	,1412
	,118	,018	,521	,435	,192	,158

Test Statistics^a

	IMP7	IMP8	IMP9	IMP10	IMP11	IMP12
Mann-Whitney U	432,500	435,000	310,000	397,000	413,000	374,000
Wilcoxon W	897,500	900,000	775,000	862,000	878,000	839,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,313	,229	,2387	,0854	,0812	,1229
	,755	,819	,017	,393	,417	,219

Test Statistics^a

	IMP13	IMP14	IMP15	IMP16	IMP17	IMP18
Mann-Whitney U	415,500	436,000	347,000	384,500	276,000	381,000
Wilcoxon W	880,500	901,000	812,000	849,500	741,000	846,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,543	,242	,1705	,1066	,2925	,1089
	,587	,809	,088	,286	,003	,276

Test Statistics^a

	IMP19	IMP20	IMP21	IMP22	IMP23	IMP24
Whitney U	362,000	347,500	385,500	348,500	373,500	389,000
on W	827,000	812,500	850,500	813,500	838,500	854,000
	-1,394	-1,562	-1,057	-1,785	-1,304	-1,007
. Sig. (2-tailed)	,163	,118	,291	,074	,192	,314

Test Statistics^a

	IMP25	IMP26	IMP27	IMP28	IMP29	IMP30
-Whitney U	348,000	342,000	376,500	321,000	330,000	427,500
xon W	813,000	807,000	841,500	786,000	795,000	892,500
	-1,688	-1,768	-1,210	-2,181	-1,899	-,362
p. Sig. (2-tailed)	,091	,077	,226	,029	,058	,718

Test Statistics^a

	IMP31	IMP32	IMP33	IMP34	IMP35	IMP36
n-Whitney U	338,500	396,000	355,000	396,500	423,500	389,500
oxon W	803,500	861,000	820,000	861,500	888,500	854,500
	-1,817	-,861	-1,526	-,943	-,564	-1,002
np. Sig. (2-tailed)	,069	,389	,127	,346	,573	,316

Test Statistics^a

	DIF1	DIF2	DIF3	DIF4	DIF5	DIF6
n-Whitney U	433,500	378,500	339,000	359,000	424,000	416,000
oxon W	898,500	843,500	804,000	824,000	889,000	881,000
	-,251	-1,083	-1,684	-1,369	-,399	-,527
mp. Sig. (2-tailed)	,802	,279	,092	,171	,690	,598

Test Statistics^a

	DIF7	DIF8	DIF9	DIF10	DIF11	DIF12
Whitney U	355,000	352,000	424,000	371,000	418,500	310,000
on W	820,000	817,000	889,000	836,000	883,500	775,000
	-1,479	-1,522	-,395	-1,209	-,487	-2,129
p. Sig. (2-tailed)	,139	,128	,693	,227	,626	,033

Test Statistics^a

	DIF13	DIF14	DIF15	DIF16	DIF17	DIF18
Whitney U	375,000	367,000	381,000	383,000	438,000	321,000
on W	840,000	832,000	846,000	848,000	903,000	786,000
	-1,144	-1,257	-1,048	-1,019	-,181	-1,969
p. Sig. (2-tailed)	,253	,209	,294	,308	,856	,049

Test Statistics^a

	DIF19	DIF20	DIF21	DIF22	DIF23	DIF24
Whitney U	382,500	373,500	330,000	395,000	356,500	320,500
on W	847,500	838,500	795,000	860,000	821,500	785,500
	-1,032	-1,176	-1,827	-,843	-1,425	-1,973
p. Sig. (2-tailed)	,302	,240	,068	,399	,154	,049

Test Statistics^a

	DIF25	BY	DIF27	DIF28	DIF29	DIF30
Whitney U	294,500	347,000	356,500	350,500	377,500	421,500
on W	759,500	812,000	821,500	815,500	842,500	886,500
	-2,374	-1,583	-1,420	-1,508	-1,102	-,443
p. Sig. (2-tailed)	,018	,113	,156	,132	,271	,658

Test Statistics^a

	DIF31	DIF32	DIF33	DIF34	DIF35	DIF36
Mann-Whitney U	351,000	320,000	303,500	320,000	417,000	360,000
Z	816,000	785,000	768,500	785,000	882,000	825,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	-.1541	-.1967	-.2272	-.1985	-.509	-.1377
Exact Sig. (2-tailed)	.123	.049	.023	.047	.611	.168

Dependent Variable: F