



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO
FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
MENTAL NO ENSINO REGULAR**

MAFALDA PINTO COELHO RODRIGUES FARIA

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA

Tese Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Morgado, apresentada no ISPA - Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

A realização da Dissertação de Mestrado foi sem dúvida uma das fases mais importantes da minha vida, não só a nível pessoal que me permitiu descobrir capacidades que desconhecia sobre mim própria, mas também a nível académico sendo um enorme desafio e conquista. Foi uma longa caminhada de exploração e descoberta que não teria sido possível sem o apoio, a compreensão, a paciência e a motivação de todos aqueles que fizeram parte e me ajudaram a alcançar este objetivo.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Prof. Doutor José Morgado pelo enorme exemplo e referência que se tornou para mim, e principalmente pelo enorme crescimento que realizei com a sua ajuda. Mais que um orientador neste trabalho, que foi a ajuda fundamental, ensinou-me a pensar, a não olhar simples e objetivamente para as coisas ou situações mas sim a refletir nas diversas maneiras como a mesma situação pode ser analisada, proporcionando-me assim um enorme crescimento não só a nível académico, mas também a nível pessoal. Descobri novas capacidades em mim, nomeadamente a determinação e o empenho para chegar ao fim desta etapa. Obrigada pela orientação, mas acima de tudo obrigada pela paciência e oportunidade de crescimento!

Obrigada também à Prof. Doutora Lourdes Mata, professora de licenciatura e orientadora de seminário de dissertação, pela enorme partilha que conhecimentos e valores, pela enorme paciência e prontidão para ajudar sempre que foi preciso. Para além de todas as aprendizagens académicas, consigo aprendi que a persistência é uma capacidade que nem todas as pessoas têm e que a Professora sem dúvida é um exemplo a seguir, obrigada por mesmo quando não era justo ir ao seu auxílio, estar pronta para ajudar e não desistir.

Não posso deixar de agradecer a todos os outros Professores com quem me cruzei neste caminho, tanto na Licenciatura como no Mestrado, pois foram eles os responsáveis pela formação que hoje me dá as competências necessárias para poder continuar, após esta grande etapa.

Obrigada à Minha família, pais e irmãos, principalmente por nunca terem deixado acreditar em mim e nas minhas capacidades. Por toda a paciência e compreensão ao longo de todo o tempo, por todas as cedências e pela coragem que me transmitiram. Um Obrigado especial à Minha Mãe porque metade deste trabalho é dela e graças à sua enorme coragem!

Obrigado a todas as minhas colegas de curso, que me acompanharam ao longo destes anos e que comigo partilharam tanto os bons como os maus momentos. Um obrigada muito grande à Sofia por não me ter, em momento algum, virado as costas e por estar sempre presente nas caminhadas deste longo percurso.

Obrigada à Filipa e ao Diogo por tudo. Pelo apoio, pela compreensão, pela paciência, pelas presenças, pelos momentos difíceis e por todo o crescimento.

Obrigada à Mel, à Filipa, à Rita, à Liliana, à Débora e à Vera pelo apoio e compreensão, pela paciência e pelos sorrisos nos momentos mais difíceis. Nos momentos mais difíceis, tornaram-se na via que me deu força para que me torne numa referência para vocês e que para que um dia consigam ser melhores.

Obrigada à Cláudia, pelo enorme esforço e dedicação, pela enorme paciência e gratidão, disponibilidade e amizade. Sem dúvida que foste uma peça essencial neste objetivo, e não tenho palavras suficientes para te agradecer. Catarina, obrigada pela tua pequena enorme pessoa, pela tua racionalidade e pela tua amizade incondicional.

Obrigada à Daniela, à Mariana e a Joana pela persistência e força dada, e pela paciência e compreensão nos momentos de ausência. Obrigada à Nônô, ao Dico e ao António por serem as crianças mais importantes da minha vida e por tão naturalmente me transmitirem uma enorme quantidade de energia positiva quando mais precisava. A alegria e o carinho valeu por mais de mil palavras.

Obrigada a todos pela presença indispensável de cada um, mas principalmente pelos conhecimentos que retirei de cada um, que me tornaram na pessoa que sou hoje. Quero também agradecer pelo valor que me dão, por me terem levantado quando caí, pela força e dedicação e pelo fato de não me terem deixado perder no meu próprio caminho, lembrando-me da pessoa que sou e dos objetivos que tenho. Obrigada por me ajudarem a ser mais Feliz!

Resumo

Com o intuito de analisar a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com deficiência mental no ensino regular, foi realizado um estudo do tipo quantitativo e de carácter comparativo e correlacional. No presente estudo, participaram 160 professores de diversas escolas públicas de zonas como Lisboa, Almada, Setúbal e Santarém. Foi utilizado como instrumento de investigação um questionário que permitiu concluir a percepção do docente, assim como quais as principais de necessidades de formação sentidas por estes para lidar com a inclusão destes alunos em salas de aula do ensino regular.

Após a análise dos resultados foi possível concluir que a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com deficiência mental varia em função do número de anos de docência, sendo os professores com menos de 25 anos que apresentam uma percepção mais positiva. Por outro lado, a percepção dos docentes não apresentou diferenças relativamente à experiência e formação em alunos com NEE, à disciplina que o docente leciona e ao conhecimento face à Portaria 275^a.

Palavras-chave: inclusão, professores do ensino secundário, alunos com deficiência mental.

Abstract

In order to analyze the perception of high school teachers towards the inclusion of students with mental disabilities in regular education, we have conducted a quantitative, comparative and correlational study. In the above referred study, we have achieved a participation of 160 teachers of several public schools in areas such as Lisbon, Almada, Setúbal and Santarém.

The research tool used was a questionnaire which enable us to analyze the perception that teachers have about these subject, as well as what the main training needs they have, in order to be able to deal with the inclusion of these students in regular education classrooms.

In conclusion and after analyzing the results of the study, we can verify that the perception of teacher varies depending on the number of years of teaching, and the teachers that had less than 25 years of teaching, have a more positive perception. On the other hand, we verified that variables such as the experience and the training of pupils with special education needs (SEN), different disciplines that are taught and the knowledge of the Ordinance 275^a/2012, are not variables which show a difference towards the perception.

Keywords: inclusion, high school teachers, students with learning disabilities.

INDICE

I – INTRODUÇÃO	1
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. <i>Necessidades Educativas Especiais</i>	3
2. <i>Inclusão – conceito e evolução</i>	7
3. <i>O Professor e a Inclusão</i>	10
3.1. <i>Ciclo de Vida Profissional dos Professores</i>	10
3.2. <i>Portaria 275-A/2012 – Alargamento da escolaridade obrigatória para alunos com NEE</i> .	14
3.3. <i>Práticas Pedagógicas Inclusivas</i>	16
4. <i>Atitudes e Crenças dos Professores face à Inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular.</i>	19
III – OBJETIVOS, PROBLEMÁTICAS E HIPÓTESES.....	23
1. <i>Objetivos</i>	23
2. <i>Problemáticas e Hipóteses</i>	23
3. <i>Operacionalização das Variáveis</i>	26
IV – MÉTODO	27
1. <i>Design de Estudo</i>	27
2. <i>Participantes</i>	27
3. <i>Instrumento</i>	28
4. <i>Procedimento</i>	32
V – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	34
1. <i>Análise Descritiva dos Dados</i>	34
2. <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) por Anos de Docência</i>	35
3. <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas (ECAEI e EPPI) por Anos de Experiência com Alunos com NEE</i>	37
4. <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) entre quem tem e que não tem formação em NEE</i>	39
5. <i>Comparação dos níveis médios das escalas (ECAEI e EPPI) por Agrupamento (Ciências, Letras ou Artes)</i>	40
6. <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) e conhecimento da Portaria 275^a</i>	41
7. <i>Análise das Necessidades de Formação sentidas pelo Professores do Ensino Secundário em função das respostas obtidas na Questão Aberta</i>	43
VI – DISCUSSÃO	45
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
IX– ANEXOS	58
Anexo A – Portaria nº 275ª/2012	58
Anexo C – Instrumento	63
Anexo D – Qualidades Métricas das Escalas	68
Anexo E – Estatística Descritiva das Dimensões das Escalas.....	76
Anexo F – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Anos de Docência	78
Anexo G – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Anos de Experiência	81
Anexo H – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas Entre quem tem e que	
não tem formação em NEE	85
Anexo I – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Agrupamento	
(Ciências, Letras ou Artes).....	88
Anexo J - Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas e quem tem e quem não	
tem conhecimento da Portaria 275ª	90
Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Estatística Descritiva das Dimensões das Escalas</i>	34
Tabela 2 - <i>Correlações entre as escalas ECAEI e EPPI</i>	35
Tabela 3 - <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) por Anos de Docência</i>	37
Tabela 4 - <i>Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) e Experiência em NEE</i>	38
Tabela 5 - <i>Comparação dos valores médios entre as escalas (ECAIE e EPPI) e a variável “Formação em NEE”</i>	39
Tabela 6 - <i>Comparação dos valores médios entre as escalas (ECAEI e EPPI) e os Agrupamentos (Ciências, Letras ou Artes)</i>	41
Tabela 7 - <i>Comparação dos valores médios entre as dimensões e a variável “Conhecimento da Portaria 275^a”</i>	42

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Análise da Necessidades de Formação sentidas pelos Professores do Ensino Secundário	43
---	----

I – INTRODUÇÃO

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser abordado desde cedo, resultando da crescente categorização que é realizada, tendo por base, as limitações que muitas crianças apresentam (Rodrigues, 2001). Segundo Brennan, (1988, citado por Correia 1997) quando se fala neste conceito, o autor afirma que: “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se desde ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” (p.48).

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é um fenómeno que despertou interesse no mundo educativo, revelando-se um tema de extrema importância e presente na sociedade atual. Esta perspectiva educativa defende que todos os alunos, independentemente do seu grau de dificuldade, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, sendo da responsabilidade da escola, realizar as adaptações necessárias para atender às necessidades (Braun, Glat & Machado, 2006).

É importante compreender que esta questão não é simples, pois para que se torne possível a oferta de uma educação de qualidade a todos os alunos, incluindo os com NEE, é necessário que a escola reorganize a sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos, e principalmente consciencializar e capacitar os seus professores para esta nova realidade.

Um dos grandes objetivos do professor deve focar-se, em assegurar que cada um dos seus alunos se sinta um elemento fundamental na sua comunidade. É de extrema importância que o professor estabeleça e desenvolva uma relação com os alunos, estimulando a vontade de aprender e de participar, fazendo o melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nas suas capacidades (Heimburge & Rief, 2000).

A falta de formação dos professores para receber um aluno com qualquer tipo de deficiência ou dificuldade na sua sala de aula, constitui uma das maiores limitações, para a inserção desse aluno no ensino regular. A falta de informação e capacidades dos professores para lidarem com esta nova perspectiva da Educação Inclusiva, é um fator que assume uma

extrema importância, pois existem diversos estudos que apontam que a formação dos professores é uma condição essencial e permanente para o desenvolvimento desta perspectiva.

Foi publicado pelo Ministério de Educação e Ciência, a portaria 275^a a 11 de Setembro de 2012, que veio por este meio apresentar as medidas e os recursos necessários para o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, destinando-se aos alunos com currículo específico individual (CEI) e plano individual de transição (PIT). Esta portaria tem como principal objetivo possibilitar aos alunos uma vida o mais autónoma possível dentro das suas dificuldades, tendo em conta a máxima integração ao nível social, familiar e profissional.

Neste sentido, a presente dissertação de mestrado foi realizada com o intuito de analisar a perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Assim, e tendo em conta o objetivo do presente estudo, este encontra-se organizado em seis capítulos.

No Capítulo II encontra-se o enquadramento teórico que procura definir e esclarecer as os principais conceitos relacionados com a inclusão, nomeadamente o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), a origem e evolução do conceito de inclusão, o papel, as atitudes e crenças do professor na inclusão e as práticas pedagógicas adequadas.

Por sua vez, no Capítulo III apresenta-se os objetivos, problemáticas e hipóteses, assim como a operacionalização das variáveis.

No Capítulo IV apresenta-se o método onde se menciona o *design* do estudo, a caracterização dos participantes e do instrumento aplicado, assim como os procedimentos realizados para a recolha e tratamento de dados que foram tidos em conta na presente investigação, e posteriormente analisados.

De seguida, foi apresentado o Capítulo V onde é apresentada a análise de resultados, onde estão incluídos os principais resultados, e o respetivo tratamento estatístico.

Posteriormente apresenta-se o Capítulo VI com a discussão dos resultados, onde foi realizado uma interpretação dos mesmos à luz da literatura, permitindo ou não, corroborar as hipóteses do estudo.

Por último, surge o Capítulo VII onde são apresentadas algumas considerações finais, em que se refere as principais conclusões da investigação, as suas limitações, assim como as sugestões para estudos futuros sobre o tema.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Necessidades Educativas Especiais*

Educar significa mover objetos, estratégias e contextos do mundo da criança, de modo a ultrapassar as limitações que vão sendo colocadas ao longo do processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral. Este processo deve conjugar a vertente individual (pessoal) com a vertente social, devendo incluir os professores, mas também os pais, de modo a que seja possível traçar objetivos para a inserção do sujeito na história (Junior, 2008).

É neste sentido, que antes de mais, se torna pertinente obter uma compreensão da crescente categorização que é realizada tendo por base as limitações que muitas crianças apresentam, de onde surge o conceito de alunos com “necessidades educativas especiais” (NEE). Este conceito, em contextos educativos, inclui os alunos que apresentam condições de deficiência ou desempenhos escolares mais baixos que a “média”. É importante reter que, quando falamos de deficiência apenas uma parte é óbvia, existindo uma parte imersa bastante grande (Rodrigues, 2001). O termo de necessidades educativas especiais, responde ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo-se numa integração, procurando proporcionar uma igualdade de direitos, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar (Correia, 1997).

Segundo Brennan (1989, citado por Correia, 1997) quando se refere ao conceito de NEE, confirma que: “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se desde ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” (P. 48).

Neste contexto, todas as crianças e adolescentes com NEE têm, tal como os outros alunos, direito a um programa de educação público e gratuito, num contexto de aprendizagem o mais adequado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, devendo ser a Escola o agente que deve estar preparado para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, adaptado às suas características (Correia, 1997).

Neste sentido, torna-se pertinente, obter uma consciencialização da crescente evolução histórica da escola, de modo a concluir a origem da diferença e a importância do desenvolvimento de uma nova perspetiva.

No século XIX, o desenvolvimento da escola “universal, laica e obrigatória” tem por base o objetivo de dar à população um conjunto comum de instrumentos de cultura que permitisse englobar as grandes diferenças socioculturais dos alunos. Pretendiam ainda, desenvolver a hipótese de promover uma igualdade de oportunidades a todos os alunos, acreditando que todos se encontrariam em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade (Rodrigues, 2001).

Na verdade, apenas os melhores e mais capazes que se destacavam dos outros, graças às suas capacidades, assim participavam numa competição justa, pois tinham tido as mesmas oportunidades de progresso. A então chamada escola universal, mais tarde conhecida por escola tradicional, apesar de ter como objetivo base, procurar solucionar o problema das diferenças económicas, sociais e culturais, este próprio conceito foi-se tornando parte do seu objetivo a resolver. A escolar tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente foram acentuando as diferenças e cortaram, desde muito cedo, a largos estratos da população escolar, a oportunidade de participar num processo de aprendizagem (Rodrigues, 2001).

O insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes mas marginalizadas, fizeram com que a escola, que deveria procurar integrar e acolher todos os alunos, fosse ela própria, o meio de seleção, que em muitos casos destacava e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais que caracterizavam os alunos (Rodrigues, 2001).

A escola tradicional constitui-se assim, com o intuito de fornecer uma igualdade de oportunidades de experiências académicas para todos os alunos. No entanto, os alunos com necessidades educativas especiais não poderiam integrar a escola, dado que iriam romper com a regra fundamental da homogeneidade de oportunidades (Rodrigues, 2001).

Foi com base no contexto acima descrito que foram desenvolvidas as escolas especiais, que foram organizadas, na sua maioria, por categorias de deficiência, acreditando que se os alunos com a mesma categoria e as mesmas características fossem agrupados, seria possível o desenvolvimento de um ensino homogéneo, tendo por base o conceito da escola tradicional (Rodrigues, 2001).

É neste sentido, que pode ser concluído que a escola tradicional e homogénea conduziu à criação das escolas especiais, tendo por base o mesmo conjunto de valores. Houve um conjunto de correntes de opiniões sobre os alunos com necessidades educativas especiais

que influenciaram a dispersão do modelo de integração escolar, entre elas: “a educação no meio menos restritivo possível”, inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos por Lilly (1970), defendendo que a educação de alunos com deficiência deveria ser realizada na escola regular através da criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula”; a Lei Pública 94-142 dos Estados Unidos, baseada na obrigação da educação de todas as crianças no “meio menos restritivo possível”; a perspectiva “não categorial” enunciada por Smith e Neisworth (1975), ao desvalorizar as categorias como pressuposto educacional; o conceito de “normalização” desenvolvido por Nirjke (1978), indicando o seu desejo de proporcionar aos indivíduos com NEE um conjunto de condições de participação o mais semelhante aos que não têm essas necessidades e o conceito e modelo de apoio relacionado com as necessidades educativas especiais, desenvolvido por Warnock em 1978, que se foca no currículo e não, na colocação especializada da educação de alunos com deficiências (Rodrigues, 2001).

Foi com base neste conjunto de influências, que se iniciou em Portugal experiências de colocação de alunos com deficiência, sobretudo motoras e sensoriais, em escolas regulares, de modo a que a frequência e aproveitamento destes alunos fosse possível. Foram então desenvolvidos serviços de apoio à integração, tais como equipas de professores de apoio, serviços de psicologia e orientação, entre outros serviços (Rodrigues, 2001).

Houve assim, uma mudança conceptual, de uma visão categorial para uma visão não categorial, havendo uma passagem da conceção médico-pedagógica (centrada na categoria da deficiência) para uma conceção educacional (centrada nas necessidades educativas especiais), permitindo assim o desenvolvimento de um sistema de apoio com diferentes bases (Rodrigues, 2001).

Apesar das escolas especiais apresentarem uma longa história, que permitiu aos professores um aumento do seu conhecimento e capacidades, a responsabilidade da tomada de decisão se uma criança necessita ou não de necessidades especiais, permaneceu durante muito tempo entregue à vertente médica. Foi apenas em 1981 que foi criada uma lei que afirmava que seria da responsabilidade das autoridades escolares e dos professores, a definição ou não de necessidades educativas especiais (Fish, 1985).

Em paralelo, ocorreu também um aumento de profissões que também realizavam as suas contribuições para programas de ajuda a crianças com necessidades especiais, o que em parte, dificultou a afirmação da escola neste tipo de decisões. Entre elas encontravam-se psicólogos clínicos e educacionais, terapeutas da fala, fisioterapeutas, assistentes sociais e enfermeiros. Este crescente envolvimento levou a que a relação entre as atividades educativas e terapêuticas se tornasse confusa. Apesar destas profissões desempenharem um papel

importante, para um desenvolvimento completo da criança, o foco da educação especial deverá ser do encargo do contexto educativo, ou seja, da escola. A educação especial deve assentar em termos curriculares, devendo ser os professores os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento curricular (Fish, 1985).

É neste sentido, que se torna possível uma crescente integração onde a educação especial não é equiparada à escola especial. A educação especial pode ser inserida no ensino regular, tomando este princípio um maior impacto quando foi visto que as crianças com necessidades especiais começaram a frequentar o ensino básico e secundário em escolas regulares, tornando-se assim, as adaptações curriculares um fator importante a considerar (Fish, 1985).

A escola integrativa, escola em que se integram os alunos com necessidades educativas especiais, é a primeira sensibilização da escola para a diferença. Em Portugal, o Decreto de Lei 319/ 91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, demonstra de uma forma clara, as modificações que segundo a perspectiva de escola inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (Rodrigues, 2001).

No entanto, foi com a divulgação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que ocorreu a verdadeira mudança da perspectiva de escola integrativa para a perspectiva da educação inclusiva. A declaração assenta num novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Este conceito assenta então, no princípio de que a Educação não é, já só para os alunos com algum tipo de deficiência encontrada segundo a perspectiva médico-pedagógica, mas para alunos com qualquer tipo de necessidade especial, onde se inclui todos os tipos e graus de dificuldades (Rodrigues, 2001).

No âmbito da perspectiva da educação inclusiva, as instituições de ensino têm de se adaptar cada vez mais, aos grupos heterogéneos e perceber os benefícios da inclusão, para todos os alunos, não só os que apresentam necessidades educativas especiais patológicas, mas também aqueles alunos que se encontravam fora da escola, por abandono ou insucesso escolar.

O ensino regular, assim como os seus objetivos, prioridades e responsáveis têm um papel vital na educação especial. Apesar das deficiências e dificuldades significativas puderem, facilmente, ser diagnosticadas através de uma avaliação médica ou psicológica, é da responsabilidade da escola reconhecer e reunir um conjunto de capacidades que permitem atender às necessidades especiais individuais (Fish, 1985).

À ideia de que alguém ensina, o professor, a um outro, o aluno, qualquer coisa que ele não sabe, segue-se o objetivo de atingir a globalidade do individuo através do seu processo de

aprendizagem compreensivo e contextualizado, fazendo-se através da troca de saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor. Atualmente, pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também em grupo e com o grupo de pares, no contexto educativo que cada individuo pertence, valorizando assim o saber e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Sanches & Teodoro, 2006).

É sempre importante lembrar que, a inclusão assenta num conjunto de valores que vê o acesso ao ensino regular como um direito, focando-se no desafio de tentar promover a participação na vida da escola, como uma comunidade, de todos os alunos (Gaitas & Morgado, 2010).

Há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de cumprir na sua totalidade os valores e princípios que esta perspetiva defende, passando pela formação dos professores; a adequação das práticas educativas; promoção do envolvimento de toda a comunidade educativa e o desenvolvimento de projetos de investigação nos contextos educativos, com o intuito de monitorizar e otimizar este sistema e as suas estruturas, ultrapassando assim, as limitações e promovendo as mudanças necessárias (Felizardo, 2006).

2. Inclusão – conceito e evolução

A educação dos alunos com necessidades educativas especiais, tradicionalmente centrava-se num modelo de atendimento mais clínico e individual, tendo esta perspetiva sido alterada, nas últimas décadas, pelo conceito de Educação Inclusiva (Braun, Glat & Machado, 2006).

A educação inclusiva defende que todos os alunos, independentemente do seu grau de dificuldade, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, sendo da responsabilidade da escola, realizar as adaptações necessárias para atender às necessidades (Braun, Glat & Machado, 2006).

Esta questão não é certamente simples, pois de modo a oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, incluindo os que apresentam, necessidades educativas especiais, a escola necessita de reorganizar a sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos, e principalmente consciencializar e capacitar os seus professores para esta nova realidade. Tendo em mente, o supramencionado e segundo Glat & Fernandes (2005, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), o foco já não é colocado na deficiência intrínseca do individuo, mas sim na falha dos meios em proporcionar as condições adequadas para promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Apesar do objetivo da educação inclusiva ser claro, torna-se pertinente definir claramente em que assenta a inclusão. Por um lado existem autores, investigadores e educadores que defendem a inclusão total, que assenta na colocação de todos os alunos com NEE nas salas de aulas do ensino regular (Stainback e Stainback, 1996), por outro lado existem aqueles que defendem que as salas de aula de ensino regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos ou pelo menos a tempo inteiro (NJDL, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997; Kauffman, 2002). É neste sentido que se torna pertinente esclarecer o conceito em causa (Correia, 2003).

Torna-se essencial colocar o foco na criança, mais precisamente na criança com NEE, ter em conta as suas características e capacidades, mas também as necessidades, no sentido de se poder maximizar o seu potencial. Assim, o conceito de inclusão deve ser um conceito flexível, permitindo que um conjunto de opções seja considerado sempre que uma situação assim o exija, importando perceber que o objetivo é o de inserir as crianças com NEE nas escolas regulares (Correia, 2003).

Esta adaptação à realidade, assenta num princípio, o princípio da normalização, que defende que todos os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais têm o direito de usufruir das condições de vida o mais comum ou “normal” possível, tendo em conta, os contextos em que estão inseridos. Normalizar não significa tornar normal, mas sim dar à pessoa oportunidades, garantindo o seu direito de ser diferente e de ter as suas necessidades reconhecidas e atendidas, neste caso, pela escola (Batista & Enumo, 2004).

Esta proposta, de Educação Inclusiva, ganhou força sobretudo, a partir da segunda metade da década de 90, com a criação da *Declaração de Salamanca*, que defende que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso ao ensino e escolas regulares, devendo ser estas que se adaptam às suas condições”. São as instituições de ensino que devem constituir os meios necessários para combater as atitudes discriminatórias, construindo assim, uma sociedade inclusiva, alcançando a educação para todos (Braun, Glat & Machado, 2006). Segundo a declaração, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais (Neves & Silveira, 2006).

O desenvolvimento deste novo paradigma da educação inclusiva, tem trazido grandes desafios à Educação, sendo um deles o papel da educação especial. Anteriormente, a Educação Especial apresentava um papel que se focava num atendimento direto aos alunos com necessidades educativas especiais, apresentando-se atualmente, como um sistema de suporte ao ensino regular, que tenha alunos com necessidades. Por outras palavras, a educação

especial, hoje em dia, é vista como um conjunto de recursos que a escola regular deve ter à sua disposição, de modo a conseguir atender a sua diversidade de alunos (Braun, Glat & Machado, 2006). É importante, ter em mente, e de acordo com Rodrigues (2000), que a Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais, nem uma substituição do conceito de integração, mas sim um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos.

As escolas inclusivas focam-se no modo de construção do sistema inclusivo que deve procurar fazer frente às necessidades de cada um, ou seja, a responsabilidade, é uma tarefa atribuída aos docentes e outros agentes da escola, que devem desenvolver uma corrente educativa que se molde às necessidades de todos os alunos. Neste sentido, a questão já não é como integrar alguns alunos que foram anteriormente excluídos, mas sim desenvolver um sentido de comunidade e apoio mútuo que fomente o sucesso entre todos os membros das escolas do mesmo bairro ou vizinhança (Correia, 2003).

Neste contexto, é possível afirmar a existência de um conjunto de princípios relativos aos profissionais de educação, pais e serviços a prestar, sendo eles: os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios; todos os serviços que os alunos com NEE necessitam devem ser prestados sempre que possível, em ambientes educativos regulares; todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo dos alunos; e por último, os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar de modo a poderem dar a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam, designadamente aos alunos com NEE (Salend, 1998, citado por Correia, 2003).

São muitos os investigadores que defendem que deve ser realizada uma “renovação da escola”, sendo necessário uma mudança mesmo a nível conceptual, com o intuito de se tornar mais democrática, eficaz, compreensiva, onde todos os alunos sejam incluídos, mesmo que de alguma maneira sejam diferentes (Correia, 2003).

A construção de uma escola democrática poderá permitir atingir o cumprimento do principal objetivo da inclusão, uma escola para todos, onde não será necessário segregar ninguém, mas sim estudar os apoios necessários para que todos os alunos possam desempenhar o seu papel como cidadãos. Independentemente das perspetivas defendidas e desenvolvidas, a linha da educação inclusiva assenta na defesa e respeito pela diversidade, no alargamento do currículo de modo a adaptar um ensino e uma aprendizagem interativa, e fornecer o apoio necessário ao corpo docente (Correia, 2003).

Tendo em mente os princípios anteriormente mencionados, pode-se concluir que o conceito de inclusão vai para além do conceito de integração, dado que o objetivo não se foca em posicionar o aluno com NEE numa “posição normal”, mas sim ter em conta, a heterogeneidade que existe entre os alunos como sendo um fator positivo, que pode permitir o desenvolvimento das comunidades escolares (Correia, 2003).

A inclusão procura assim, levar os alunos com NEE às escolas regulares, onde por direito, devem receber todos os serviços adequados às suas necessidades. Procura, neste sentido, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Neste sentido, torna-se relevante dar importância a um processo que permita responder com eficácia a essas mesmas necessidades (Correia, 2003).

É uma perspetiva educativa muito aliciante, mas muito exigente e trabalhadora. Neste contexto educativo a diversidade não pode ser vista como uma limitação ou barreira, mas sim como uma oportunidade de inovação e desenvolvimento educativo, potenciadores do desenvolvimento de todos os alunos e do próprio professor, pois eles próprios estão inseridos nestes contextos propiciadores ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. O Professor e a Inclusão

3.1. Ciclo de Vida Profissional dos Professores

Tendo em mente, a importância do papel do professor no quotidiano das crianças, torna-se essencial compreender, que tal como em diversas profissões, também os docentes passam por fases distintas nas suas carreiras, apresentando capacidades e objetivos distintos. Existem diferentes formas de analisar o ciclo de vida profissional dos professores, sendo fundamental compreender que existem caminhos distintos dentro de cada ciclo, como individuo. Por outras palavras, apesar de se poder descrever a carreira profissional através de um conjunto de fases, não significa que sejam sempre vividas da mesma forma, sequência ou mesmo que sejam todas vividas.

Segundo Super (1985), o desenvolvimento da carreira de um docente deve ser encarado como um processo e não como um conjunto de acontecimentos. Outro aspeto importante, centra-se na relação entre a idade cronológica e o início e fim de carreira.

Relativamente ao início da carreira, e segundo o estudo de Phillips (1985) pode-se dizer que a grande percentagem de pessoas inicia a sua carreira entre os 21 e os 25 anos de idade, sendo portanto, relativamente fácil a sua identificação, apesar de não ser semelhante. Já no que diz respeito, ao fim da carreira, não é possível afirmar uma fase em específico, pois existem diferentes momentos que podem conduzir um indivíduo a finalizar a sua carreira (Huberman, 1992).

A primeira fase na carreira de um docente foca-se na “*entrada na carreira*”, onde geralmente se inserem os primeiros dois a três anos de ensino. Esta fase, caracteriza-se pelo estabelecimento de contatos iniciais com as diferentes situações vividas em sala de aula. Alguns autores descrevem esta fase como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sobrevivência, no sentido em que se pode afirmar que ocorre um choque com a realidade através da confrontação com a complexidade da sua situação profissional, podendo ser visto através de sinais como a exploração constante, a preocupação consigo próprio, a distância de realidade entre os ideais e os contextos quotidianos que ocorrem em contexto de sala de aula, as diferentes pausas no trabalho, a dificuldade em gerir a relação pedagógica com a transmissão de conhecimentos, a distinção entre os problemas íntimos e distantes, a relação com os alunos que criam problemas e a preocupação com a utilização de materiais didáticos (Huberman, 1992).

Por outro lado, o estágio de “descoberta” traduz-se no entusiasmo inicial, a experiência, a motivação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por ter o sentimento de ser colega na perspetiva profissional. Segundo a literatura, ambos os estádios são vividos em paralelo, sendo a descoberta que permite aguentar a sobrevivência. É no entanto possível afirmar a existência de perfis onde se vive apenas um estágio, tornando-se assim dominante, ou ainda perfis com outras características como a indiferença, a serenidade ou a frustração. Existe porém, uma característica comum a todos estes perfis, a exploração. Esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, decisiva ou enganadora. No caso do ensino, a exploração geralmente é limitada pelos parâmetros impostos pela instituição (Huberman, 1992).

A segunda fase é conhecida pela “*fase de estabilização*”, também conhecida pela fase de comprometimento definitivo ou de tomada de responsabilidades. Nesta fase, os indivíduos passam a ser vistos como professores, não só por si próprios, mas também pelos outros, ocorrendo por um período, no mínimo de oito a dez anos. No caso dos professores do nível secundário, verifica-se um apelo por uma orientação paralela. Por exemplo, no caso de um professor de uma disciplina de artes ou de desporto, podem sempre sentir a vontade de ter

uma carreira artística ou desportiva. Focando por instantes numa perspetiva psicanalítica, a escolha por uma identidade profissional (professor) implica a negação, pelo menos por determinado tempo, de outras identidades. Esta fase, no caso do ensino, significa a pertença a um determinado grupo profissional e a sua independência. Uma vez colocados, em termos de efetivação, os professores afirmam-se perante os colegas com mais experiência e sobretudo, perante as autoridades. Em termos pedagógicos, a estabilização passa por um sentimento de “competência” crescente, onde os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos de ensino. Isto ocorre em parte, pois há um maior sentimento de confiança, o que faz com que as situações mais complexas ou mesmo inesperadas sejam enfrentadas, de modo a que o docente consiga aperfeiçoar o seu desempenho na sala de aula. Este fato, não quer dizer no entanto, que os professores enfrentem já todo o tipo de situações, mas as que o fazem, que procurem ter uma atuação mais eficaz e uma melhor escolha dos seus recursos. De um modo geral, esta fase é percebida em termos positivos e de pleno agrado por aqueles que a vivem (Huberman, 1992).

Após a fase de estabilização, segue-se a “*fase de diversificação*” onde os processos individuais parecem divergir mais. Tendo em mente, a vivência da fase anterior, naturalmente o professor procura uma tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto na turma, entrando então num conjunto de experiências pessoais, através da diversificação do material didático, dos modos de avaliação, na forma em como agrupar os alunos e nas adaptações do programa. Nesta fase da carreira, os professores seriam os mais motivados e dinâmicos, os mais empenhados nas suas equipas pedagógicas ou nas comissões de reformas que ocorrem em várias escolas. Segundo Prick (1986), nesta fase a motivação pode também assumir uma ambição mais pessoal, focando-se na procura de uma maior autoridade, responsabilidade e prestígio, havendo uma procura pelo acesso aos postos administrativos (Huberman, 1992).

A busca pelos novos desafios e recursos mais cativantes poderá retratar um receio, por parte do professor, em cair na rotina. Segundo Watts (1980), o comprometimento com atividades coletivas pode ser pelo desejo de manter o entusiasmo pela profissão, de se imaginar docente aos cinquenta/ sessenta anos, sem que esse fato lhe suscite uma sensação assustadora (Huberman, 1992).

Após a fase de diversificação, segue-se a fase do “*pôr-se em questão*”. Esta fase advém do conjunto de casos adquiridos na fase de diversificação devido ao entusiasmo, levando o docente a questionar-se, apesar de não haver uma grande consciência sobre o que ocorre na fase anterior, nem o que por em causa. Esta fase de questionamento pode refletir-se desde uma breve sensação de rotina até a uma “crise” existencial que poderá colocar em causa

a continuação da sua carreira. É uma fase onde se torna possível a descrição de diversos perfis, pois são variados os motivos que podem conduzir ao questionamento. Para uns pode ocorrer um sentimento de monotonia da rotina de sala de aula, para outros, um sentimento de desencanto, devido aos fracassos das experiências ou das reformas em que anteriormente trabalharam energicamente. De um modo geral, pode-se dizer que esta fase ocorre a meio da carreira, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino, onde as pessoas fazem um balanço da sua vida profissional e colocam em hipótese, seguir outras carreiras, com o pensamento de “enquanto isso ainda é possível” (Huberman, 1992).

No entanto, é importante reter que nem todos os professores passam por esta fase supramencionada. É preciso ter em conta que os fatores sociais, nomeadamente as características da instituição, o contexto político e económico e os acontecimentos na vida familiar, também exercem o seu peso. Existem estudos que indicam que o questionamento nesta fase da carreira, não é encarado da mesma forma por homens e mulheres. Segundo Prick (1986), os homens registam um maior questionamento que as mulheres, e numa idade mais jovem, iniciando-se por volta dos 36 anos e podendo durar até aos 55 anos, estando essencialmente associado ao desejo de progressão na carreira. Por outro lado, as mulheres passam por esta fase por volta dos 39 anos, durando menos tempo, sensivelmente até aos 45 anos, sendo associado ao desagrado das tarefas ou das condições de trabalho (Huberman, 1992).

A fase que se segue é descrita pela “*serenidade e distanciamento afetivo*”, podendo ocorrer entre os 45 e os 55 anos de idade. A serenidade pode ser alcançada por diversos meios, no entanto, de um modo geral, chega como consequência de uma fase de questionamento. Os professores começam por se lamentar acerca do período onde eram mais ativistas. Verifica-se a transmissão de uma grande serenidade em ambiente de sala de aula, mas por outro lado, demonstram ser menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação dos outros, tanto em relação ao diretor, como dos colegas ou mesmo dos alunos. Estes referem-se à serenidade pelo fato de aceitarem como são enquanto profissional e não como os outros querem que seja. É também característica desta fase, o decréscimo do nível de ambição, e consequentemente do nível de investimento, enquanto o sentimento de confiança e de serenidade aumentam. Sentem que já não têm nada a provar, havendo uma redução da distância entre os objetivos impostos no início da carreira daquilo que conseguem apresentar no momento, sendo menos exigentes nas metas a alcançar no futuro. Verifica-se ainda, um distanciamento afetivo, que é criado pelos próprios alunos, que encaram os docentes muito jovens como “irmãos mais velhos”, e subtilmente, não aceitam o estatuto de professores, com a idade idêntica à dos seus

pais. Nesse mesmo sentido, a distância afetiva entre os professores mais velhos e os alunos advém da sua pertença a gerações diferentes, provindo de subculturas distintas, o que torna o diálogo mais difícil (Huberman, 1992).

Após a fase de serenidade alcançada por certos professores, advém a fase de “*conservantismo e lamentações*”. Por volta dos 50/60 anos de idade os docentes queixam-se da evolução dos alunos, nomeadamente face à indisciplina e motivação; da atitude negativa perante o ensino; da política educacional e dos seus colegas mais jovens. Alguns autores afirmam que existe uma tendência, com a idade, para o registo de uma maior rigidez e inflexibilidade, para uma maior resistência face às inovações, uma nostalgia do passado, havendo assim uma mudança geral face ao futuro. É no entanto, fundamental, analisar os antecedentes do percurso profissional de cada docente antes de os agrupar nesta fase (Huberman, 1992).

Por último, verifica-se a fase do “*desinvestimento*”, onde se verifica que os docentes se libertam, progressivamente, do investimento no trabalho, despendendo mais tempo para si próprio e aos interesses exteriores ao ensino. Este perfil enquadra-se num docente que está na fase de final de carreira, onde se verifica um desinvestimento nos planos pessoal e face à instituição, e um recuo nas ambições e nos ideais iniciais. Pode concluir-se que existe um desprendimento, que pode ser justificado por ter sido colocado uma maior atenção em certas turmas, tarefas ou aspetos do programa escolar o que conduziu a um descomprometimento a ser vivido pela profissão enquanto professor (Huberman, 1992).

3.2. Portaria 275-A/2012 – Alargamento da escolaridade obrigatória para alunos com NEE

A portaria 275-A publicada a 11 de Setembro de 2012 pelo Ministério de Educação e Ciência (Anexo A), veio por este meio apresentar as medidas e os recursos necessários para o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, destinando-se aos alunos com currículo específico individual (CEI) e plano individual de transição (PIT).

Com a presente portaria, pretende-se que haja essencialmente o desenvolvimento de uma forte componente funcional, no sentido de garantir a aquisição de um conjunto de competências que possibilite aos indivíduos uma vida o mais autónoma possível dentro das suas dificuldades, tendo em conta a máxima integração ao nível social, familiar e profissional.

Tendo em mente, o objetivo do desenvolvimento da componente funcional supramencionada e a publicação da presente portaria, os agrupamentos de escolas e escolas com ensino secundário não agrupadas, têm que gerir e desenvolver currículos individuais que

vão ao encontro dos objetivos pretendidos. É também da responsabilidade das instituições de ensino, a transição deste alunos para a vida pós escolar, através da implementação do Plano Individual de Transição (PIT), devendo ter início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

No sentido de ajudar as escolas neste processo de desenvolvimento, foi criada uma matriz curricular, tendo principalmente a função de estruturar, com o intuito de garantir que os currículos individuais incluam as áreas fundamentais de formação, e em simultâneo, a flexibilidade necessária, de modo a atender e respeitar as necessidades específicas de cada um. A matriz é constituída por seis componentes, nomeadamente a Comunicação que se subdivide nas disciplinas de Português, segunda Língua Estrangeira e Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática sendo as aulas realizadas na escola, havendo um Mediador que é responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade. Existe ainda um componente relativo ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral que por conseguinte se divide em atividades socialmente úteis, experiências laborais e atividades de expressão que está encarregue a um Monitor, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das áreas práticas e de expressão. As outras três componentes centram-se no Desporto e Saúde, que se divide em desporto, bem-estar e qualidade de vida e atividades de lazer e tempo livre; Organização do Mundo Laboral, que assenta na higiene e segurança no trabalho, conhecimento do mundo laboral e competências socioprofissionais; e por último, Cidadania que se centra na cooperação e associativismo, vivência democrática, participação cívica e solidariedade (voluntariado). Estes três componentes estão ao encargo de um Técnico responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das diversas atividades.

A matriz apresenta uma carga semanal de 25 horas letivas, em que os alunos que apresentam um PIT ou um CEI, os currículos devem ter por base os dois princípios fundamentais, sendo eles: a flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares e na gestão da carga horária de cada disciplina e a funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, tendo em conta os contextos da vida do aluno.

Ao se criar a matriz foi também necessário reavaliar a resposta educativa e formativa relativamente a estes alunos, nomeadamente no que diz respeito aos recursos necessários, em particular os mais especializados. Neste contexto, foi também concluído que as instituições de educação especial, nomeadamente as instituições gestoras de Centros de Recursos para a Inclusão, através do capital humano que têm vindo a angariar relativamente aos currículos individuais orientados para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, podem

neste sentido, constituir um recurso valioso a colocar como apoio ao serviço das escolas de ensino regular.

Em suma, a presente portaria aponta como objetivo principal, potenciar a última etapa da escolaridade, com o intuito de obter uma consolidação das competências pessoais, sociais e laborais de forma a proporcionar uma vida adulta autónoma e com qualidade.

Tendo em mente a portaria anteriormente apresentada, é necessário refletir sobre diversos fatores relativos ao ensino, nomeadamente os professores. Tal como os alunos necessitam dos melhores recursos e estratégias adaptados às suas necessidades, também os professores precisam de ter a formação necessária, e por vezes, especializada para fazer face às suas próprias necessidades e dos alunos. Sem a formação adequada não podem ensinar as competências necessárias que posteriormente serão responsáveis pela gestão da vida pós escolar destes alunos e do seu futuro.

3.3.Práticas Pedagógicas Inclusivas

É importante começar por explicar um pouco, a importância que o professor exerce no dia-a-dia dos alunos, o peso que estes têm nas suas decisões e em aceitar o mundo que as rodeia. Os professores desempenham um papel ativo na vida das crianças, marcando-as diariamente nos diferentes contextos educativos. O modo como interagem com os alunos, o ambiente que criam e o currículo e os métodos que usam para ensinar afetam, de um modo significativo, a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula (Heimburge & Rief, 2000).

Um professor não ensina apenas os números, as letras ou outras aptidões académicas, também exercem uma influência na forma como os seus alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em cada um. Um dos grandes objetivos do professor deve focar-se, em assegurar que cada um dos seus alunos se sinta um elemento fundamental na sua comunidade. É de extrema importância que o professor estabeleça e desenvolva uma relação com os alunos, estimulando a vontade de aprender e de participar, fazendo o melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nas suas capacidades (Heimburge & Rief, 2000).

Neste sentido, e tendo em mente a importância do papel que os professores exercem no dia-a-dia dos seus alunos, é importante a realização de uma escolha eficaz das práticas pedagógicas a utilizar em sala de aula, tendo em conta as necessidades de cada um.

Existem diversas metodologias e estratégias que podem ser desenvolvidas, tendo em mente a perspectiva da Educação Inclusiva. Uma delas, assenta nas “adaptações curriculares”, que beneficiam não só os professores mas também os alunos portadores de necessidades

educativas especiais. São estas adaptações que a escola necessita de fazer para garantir a acessibilidade de todos os alunos, através de adaptações pedagógicas ou curriculares, propriamente ditas. Segundo Correia (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), a realização das adaptações curriculares devem ter em conta, três níveis distintos, a escola, a turma e os alunos.

Ao nível escolar devem ser analisadas as características, necessidades e possibilidades da região onde está situada; os recursos humanos, físicos, financeiros e didáticos da escola; as expectativas, interesses e motivações dos pais e alunos, conhecendo bem os grupos específicos de alunos. Por sua vez, relativamente à turma, devem ser levadas em conta, as características socioeconómicas e culturais dos alunos da turma; as motivações e interesses específicos dos alunos, o percurso escolar da turma como um todo, e particularmente dos alunos com necessidades educativas especiais. Em relação ao aluno, deve-se procurar conhecer a informação escrita nos relatórios médicos e/ou psicológicos, o percurso escolar do aluno, registos ou relatórios de anos anteriores, como também a incidências dos problemas nas aprendizagens escolares. Nesse caso, devem ainda constar as adaptações na avaliação dos alunos tendo em conta, as suas características individuais (Braun, Glat & Machado, 2006).

Outro fator importante foca-se no clima de sala de aula, baseando-se no paradigma da Educação Inclusiva, o que tem suscitado nos professores algumas reformulações, reflexões, “novas” atitudes e ações perante o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que, o que se considera agora, como condição essencial para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, já são condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica dos professores. Um exemplo desta situação, remete, para o planeamento diário das atividades realizadas pelo professor, em que estes devem articular os procedimentos e recursos didáticos para um contexto educacional que respeite o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno. De modo a que se torne possível atender às dificuldades dos alunos, cada professor deveria estar apto a elaborar e implementar situações de ensino que favoreçam a construção dos conceitos mais básicos aos mais complexos. O professor deve organizar o seu planeamento, passando por situações de ensino, onde os conceitos podem parecer mais “simples”, mas na verdade são pré-requisitos para o seu desenvolvimento. O clima de sala de aula atualmente requer, o estabelecimento de ações didáticas flexíveis, porém contextualizadas, a escolha adequada dos recursos e uma reformulação das dinâmicas em sala de aula que possibilite a participação efetiva de todos (Braun, Glat & Machado, 2006).

Segundo Ainscow (1997), existem três fatores chave que influenciam a criação de salas de aulas mais inclusivas. Em primeiro lugar, também já mencionado anteriormente, é fundamental a realização de uma planificação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula “como um todo”, ou seja, nessa planificação a preocupação central do professor deve ser na planificação das atividades para toda a turma, no seu conjunto e não para um aluno em particular (Sanches, I. & Teodoro, A. 2006).

Em segundo lugar, deve haver uma utilização eficiente dos recursos naturais, ou seja, dos próprios alunos, devem ser valorizados os conhecimentos, experiências e vivências de cada um, devendo o professor reconhecer a capacidade dos alunos para contribuir para uma determinada aprendizagem, tendo em conta, que a aprendizagem é um processo social. Neste sentido, deve procurar desenvolver o trabalho a pares/ cooperativo, criando assim ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo também a capacidade de resposta dos professores dando *feedback* aos alunos, ao longo do desenvolvimento das diversas atividades. Por último, deve ser promovida a improvisação, no sentido de que o professor deve ser capaz de fazer uma alteração ou adaptação dos planos e atividades dando resposta às reações dos alunos, encorajando a sua participação e personalização no envolvimento das experiências proporcionadas em contexto de sala de aula.

Muitas vezes os professores, organizam a sua sala de aula por grupos, por níveis ou dificuldades, pensando que pela homogeneidade, seja mais adequado realizar o trabalho. Porém dessa forma, como é que os alunos poderão encontrar os recursos necessários à realização da tarefa, se todos naquele grupo apresentam a mesma necessidade educativa especial ou dificuldade de aprendizagem?

Uma boa alternativa a esta estratégia é o chamado sistema de tutoria por pares ou aprendizagem cooperativa. Esta estratégia privilegia a organização dos alunos de forma heterogénea. Segundo Mendes (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), este procedimento aumenta a auto-estima geral dos alunos, possibilitando um *feedback* maior dos seus pares do que o professor poderia vir a oferecer individualmente, devendo, no entanto, o professor estar atento para que os alunos de facto, contribuam reciprocamente para a realização da actividade. A estratégia de tutoria por pares, favorece a interação entre alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, de relação pessoal e de organização. Em trabalhos de grupo, cada aluno poderá assumir as tarefas de acordo com as suas habilidades, sendo valorizado o potencial de cada um, para aos poucos ir favorecendo a sua autoestima, possibilitando a construção de novas capacidades e competências diante do que parecia “muito difícil”. Neste tipo de atividades pode-se trabalhar desde os movimentos motores mais

específicos e minuciosos, como escrever, recortar, colar, até aos conceitos que exigem processos cognitivos elaborados, como – abstração, memória, noções tempo-espaço, entre outros.

É importante que haja uma busca constante de métodos e estratégias adaptadas aos contextos que os alunos vivenciam. Estas estratégias devem ser inovadoras, para que o trabalho seja dinâmico, sendo fundamental que cada profissional pense na sua disponibilidade para a construção de práticas que efetivamente conduzam a uma educação de qualidade para todos (Braun, Glat & Machado, 2006).

4. Atitudes e Crenças dos Professores face à Inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular

Atitudes e crenças são conceitos bastante frequentes no dia-a-dia de cada indivíduo, pois são eles que traçam o caminho a seguir. Torna-se importante esclarecer em que se baseiam para que torne possível compreender a posição dos docentes do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas de ensino regular. Quando falamos em atitudes, pode-se afirmar que falamos de crenças, pois pode-se dizer que uma atitude advém de um conjunto de crenças perante um determinado assunto ou situação. No entanto, é necessário compreender que isto não implica que todas as crenças estejam na base de uma determinada atitude. Estes dois conceitos estão interligados, sendo ambos processos cognitivos, distinguindo-se pelo fato de que as atitudes acrescentam na sua descrição, um processo afetivo.

Tendo em conta os conceitos supramencionados e a literatura respeitante, quando se fala nos presentes conceito é preciso ter em conta um outro, o comportamento. Cada posição que se toma perante uma situação baseia-se em valores, sentimentos, crenças e experiências diferentes, o que conduz a comportamentos distintos. Partindo deste ponto, torna-se bastante complexo obter uma definição clara do conceito de atitude (Correia e Lima, 2013).

Segundo Eagly e Chaiken (1993), pode definir-se como um constructo hipotético referente a uma tendência psicológica que se traduz numa avaliação positiva ou negativa relativamente uma determinada entidade. É preciso ter em mente, que uma atitude não é um constructo diretamente observável, sendo o resultado entre a situação que o indivíduo se encontra e o seu comportamento, observada a partir desse mesmo comportamento (Correia e Lima, 2013).

De um modo resumido, a atitude é o resultado do somatório das crenças normativas, ou seja das expectativas relativas ao comportamento que os outros sujeitos esperam que o individuo adote, tendo em conta também o peso dessas crenças, que se traduz através da motivação para levar em conta os restantes referentes (Correia e Lima, 2013).

Neste contexto, é possível concluir que o conceito de atitude é complexo por todos os constructos que engloba e realizando uma adaptação ao tema em questão, as atitudes e crenças dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais têm também em si, o peso de diferentes fatores que exercem a sua influência, tornando-se numa percepção positiva ou negativa.

Segundo Glat, Magalhães e Carneiro (1998, citado por Bolonheis, Rosa, Tessaro e Waricoda, 2005), a escola inclusiva só poderá ser alcançada, a partir de um conjunto de condições muitos especiais de recursos humanos e pedagógicos.

Para estes autores, a falta de formação dos professores para receber um aluno com qualquer tipo de deficiência ou dificuldade na sua sala de aula, constitui uma das maiores limitações, para a inserção desse aluno no ensino regular. Segundo Bueno (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), muitos dos professores do ensino regular apresentam um reduzido conhecimento e práticas para lidar com alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educativa especial. Neste sentido, a formação dos professores, quer a nível teórico quer a nível prático e pessoal apresenta-se como uma condição fundamental, de modo a que tenham a capacidade para estimular a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências académicas dos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Esteban (1989, citado por Neves & Silveira, 2006), “a conceção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com a sua conceção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a sua qualidade de intervenção.”.

A falta de informação e capacidades dos professores para lidarem com esta nova perspectiva da Educação Inclusiva, é um fator que assume uma extrema importância, pois existem diversos estudos que apontam que a formação dos professores é uma condição essencial e permanente para o desenvolvimento desta perspectiva.

O professor enquanto agente mediador de um contexto educativo, muitas vezes, encontra-se em situações no qual a diversidade está mais complexa devido aos cuidados que um tipo de necessidade educativa especial pode gerar, sendo fundamental que este, não perca de vista, determinados recursos diante da construção de conceitos mais elaborados ou abstratos. Estes conceitos podem ser trabalhados, através de recursos como painéis de rotinas

ou um calendário. Com este tipo de material didático pode-se trabalhar, por exemplo, a organização da dinâmica de sala de aula, ou até conceitos mais específicos dos processos cognitivos, como o antecedente e consequente, a sequenciação de factos, entre outros (Braun, Glat & Machado, 2006).

Frequentemente existem relatos de professores sobre a dificuldade de determinados alunos quanto à realização de algumas atividades. No entanto, na maioria das situações registadas, o que acontece na realidade, não é uma dificuldade do aluno em realizar ou compreender a actividade solicitada, mas sim uma inadequação do procedimento, dos objetivos e/ ou da avaliação realizada pelo professor. É neste sentido, que é fundamental e reforçado por Stainback & Stainback (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), que os professores reflitam sobre algumas questões nomeadamente: de que maneira é que todos os alunos poderão participar nas aulas propostas; se existe a necessidade de apoio, adaptações e como fazê-las para que haja uma participação total; que expectativas devem ser esperadas e/ ou modificadas para a efetiva realização das atividades e quais os seus objetivos prioritários.

Faleiros (2001) concluiu num estudo realizado por si sobre a educação inclusiva, que os alunos incluídos apresentaram maiores sucessos relativamente à socialização e aprendizagem, contudo, a escola não fornecia o apoio que era necessário a essa inclusão (Bolonheis, Rosa, Tessaro & Waricoda, 2005).

Também Martins (1997) aponta como resultado de uma investigação realizada sobre a inclusão de alunos portadores de Síndrome de Down, a necessidade de se desenvolver planos e projetos que enfatizem a integração social e escolar dessa crianças, a preparação da comunidade escolar para compreender e atuar face às diferenças individuais, e a sensibilização da comunidade em geral quanto à integração escolar e social desses indivíduos. Ainda segundo Mattos (2000), que realizou também um estudo, onde concluiu que havia a existência de uma inadequação do paradigma da educação inclusiva e uma ausência de um trabalho participativo, entre os educadores e a família, que fosse orientador e esclarecedor do processo de inclusão de deficientes (Bolonheis, Rosa, Tessaro & Waricoda, 2005).

Existem estudos que confirmam, que quando se questionam os professores sobre quais os principais condicionantes que apontam para a dificuldade em integrar nas suas turmas, os alunos com necessidades educativas especiais, estes indicam a falta de formação e a necessidade de mais e melhores condições, tanto humanas como materiais. Ainda no que se refere a este aspeto, acrescentaram a variável da experiência, afirmando que os professores que já têm experiência em trabalhar com estas crianças parecem demonstrar uma atitude mais positiva face à inclusão (Morgado & Pinto, 2012).

Foi também realizado um estudo com o intuito de avaliar a percepção da dificuldade sentida pelos professores na implementação de práticas de trabalho diversificadas e verificar as diferenças existentes em função da participação em atividades de formação contínua. O objetivo do estudo consistiu em averiguar as diferenças entre os professores que afirmaram participar em atividades de formação de uma forma contínua e aqueles que não faziam, partindo do pressuposto que a participação em atividades de formação por parte dos professores, seria um facilitador na implementação de práticas pedagógicas e consequentemente, faria diminuir os níveis de dificuldades sentidos na gestão de sala de aula onde estão incluídos alunos com necessidades educativas especiais (Gaitas & Pipa, 2012).

III – OBJETIVOS, PROBLEMÁTICAS E HIPÓTESES

1. *Objetivos*

A presente investigação tem como objetivo o estudo dos seguintes fatores:

1. Concluir qual a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos de deficiência mental no ensino regular;
2. Compreender quais as necessidades de formação sentidas pelos professores do ensino secundário perante a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

2. *Problemáticas e Hipóteses*

O fenómeno da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é um tema bastante trabalhado nos dias de hoje, na tentativa de ser considerada uma via para o sucesso para estas crianças, que mais tarde procuraram a sua inserção na sociedade o mais natural possível, dentro das suas limitações.

Para tal, é fundamental ter em conta os agentes responsáveis pela formação destas crianças, nomeadamente os professores, que acompanham grande parte do seu crescimento, sendo responsáveis pelo seu desenvolvimento. É neste sentido que surge a primeira questão de investigação do presente projeto, sendo: Qual a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular?.

Esta questão de investigação, surge através das conclusões apontadas na literatura, que indicam que a inclusão destes alunos no ensino regular, só se torna possível através da aquisição e desenvolvimento de um conjunto de recursos humanos e materiais. Nomeadamente, segundo Glat, Magalhães e Carneiro (1998, citado por Bolonheis, Rosa, Tessaro e Waricoda, 2005), a escola inclusiva só poderá ser alcançada, a partir de um conjunto de condições muitos especiais de recursos humanos e pedagógicos.

É no sentido da questão de investigação apresentada anteriormente, e na sequência do estudo supramencionado que se pode concluir que a percepção dos professores face a esta questão pode variar em função de diferentes fatores, surgindo então um conjunto de cinco hipótese distintas. A primeira hipótese que se coloca, foca-se no fato de a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental varia em função do número de anos de docência. Segundo o modelo do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (1992), existe uma tendência para que os professores mostrem um

menor investimento, empenho, motivação perante a sua profissão à medida que os anos de docência aumentam, podendo ocorrer na fase do “*desinvestimento*”. Nesta fase, como mencionado anteriormente, o professor apresenta um registo de maior inflexibilidade e rigidez e uma maior resistência às inovações, havendo uma mudança geral de visão face ao ensino. Neste sentido, tendo em conta estas características pode-se verificar que haja uma maior resistência face à inclusão, pela fase de carreira que estão a ultrapassar.

Pretende-se também averiguar se a perceção dos professores varia em função dos anos de experiência que os mesmos têm com alunos com deficiência mental. Segundo o estudo de Morgado & Pinto (2012), a variável da experiência dos professores com alunos com necessidades educativas especiais apresenta um dos principais condicionantes face à sua inclusão. Neste estudo, concluíram que os professores que já tinham experiência de trabalho com alunos com NEE apresentavam uma atitude mais positiva face à inclusão.

Ainda no que se refere à perceção dos professores face à inclusão destes alunos no ensino regular, pretendemos compreender se o fato de o professor possuir formação na área de Necessidades Educativas Especiais exerce alguma influência. Segundo Bueno (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), muitos dos professores do ensino regular apresentam um reduzido conhecimento e práticas para lidar com alunos que apresentam qualquer tipo de NEE. É fundamental que os professores tenham a capacidade para estimular a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências académicas dos alunos com necessidades educativas especiais.

Dentro da mesma questão de investigação, torna-se pertinente averiguar de a perceção dos professores face a esta questão pode variar em função da disciplina ou disciplina que leciona. Segundo o estudo de Pedro e Peixoto (2006), acerca da satisfação profissional dos docentes, foi permitido concluir que esta variável pode estar associada a diversos fatores. Uma das relações investigadas foi se existem diferenças significativas no nível de satisfação profissional do docente e a disciplina que leciona. No presente estudo, os professores foram agrupados segundo a disciplina que lecionavam, havendo assim três grupos distintos. O grupo A constituído pelas disciplinas de Português, Inglês/ Francês, História e Geografia, o grupo B constituído pelas disciplinas de Matemática, Ciências Natureza, Físico- Química e por ultimo, o grupo C, composto por Educação Física, Educação Visual/ E.V.T. e Educação Musical. Foi então concluído que existiam diferenças significativas entre os três grupos, sendo o que apresentou uma maior satisfação profissional foi o grupo C, com disciplina relativas à área da artes, seguidamente o grupo A, com disciplinas referentes à área de letras, e por ultimo o grupo C, cujas disciplinas estão relacionadas com a área de ciências. Tendo em mente o

estudo supramencionado, e se a satisfação profissional é maior em professores que lecionam disciplinas ligadas às artes, estes docentes poderão apresentar uma maior probabilidade de ter uma percepção mais positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.

Por último, ainda relativamente à presente questão de investigação pretende-se averiguar se os professores do ensino secundário têm conhecimento da portaria 275^a publicada em Setembro de 2012, podendo posteriormente concluir se exerce algum tipo de influência na sua percepção face à inclusão. A portaria 275^a publicada a 11 de Setembro de 2012 pelo Ministério de Educação e Ciência, veio por este meio apresentar as medidas e os recursos necessários para o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, destinando-se aos alunos com currículo específico individual (CEI) e plano individual de transição (PIT).

Ainda no presente estudo, temos como objetivo averiguar uma segunda questão de investigação, que se foca nas necessidades de formação sentidas pelos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Existem diversos estudos que apontam a falta de formação como principal limitação face à inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular. Frequentemente existem relatos de professores sobre a dificuldade de determinados alunos quanto à realização de algumas atividades. No entanto, na maioria das situações registadas, o que acontece na realidade, não é uma dificuldade do aluno em realizar ou compreender a actividade solicitada, mas sim uma inadequação do procedimento, dos objetivos e/ ou da avaliação realizada pelo professor. É neste sentido, que é fundamental e reforçado por Stainback & Stainback (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006), que os professores reflitam sobre algumas questões nomeadamente: de que maneira é que todos os alunos poderão participar nas aulas propostas; se existe a necessidade de apoio, adaptações e como fazê-las para que haja uma participação total; que expectativas devem ser esperadas e/ ou modificadas para a efetiva realização das atividades e quais os seus objetivos prioritários.

Existem estudos que confirmam, que quando se questionam os professores sobre quais os principais condicionantes que apontam para a dificuldade em integrar nas suas turmas, os alunos com necessidades educativas especiais, estes indicam a falta de formação e a necessidade de mais e melhores condições, tanto humanas como materiais (Morgado & Pinto, 2012).

3. Operacionalização das Variáveis

No que diz respeito às variáveis que vão analisar as diferentes hipóteses referentes à primeira questão de investigação, ou seja, se o número de anos de docência, o número de anos de experiência, a formação em NEE, as disciplinas que o professor leciona e o conhecimento face à portaria 275^a fazem variar a percepção dos professores face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular, estas serão analisadas por comparação de grupos.

Relativamente à primeira e quarta hipótese estas irão ser analisadas, após a sua organização em três grupos distintos. As restantes hipóteses serão agrupadas dicotomicamente, sendo as análises realizadas por comparação.

Em relação à segunda questão de investigação, após serem recolhidas as respostas face às necessidades de formação sentidas, serão agrupadas por categorias segundo a literatura, permitindo fazer uma comparação com esta e concluir quais as necessidades que apresentam uma maior incidência.

IV – MÉTODO

1. *Design de Estudo*

O método de análise escolhido para a realização do presente trabalho foi a metodologia de investigação quantitativa. Este tipo de metodologia caracteriza-se por ser expressa através de números, podendo ou não, estes ter a função de representar entidades abstratas ou constructos (Ribeiro, 2007).

Estas entidades referem-se a variáveis que apresentam um significado para a investigação que está a ser realizada, sendo recolhidos os dados, através de instrumentos variados que apresentam um aspeto em comum, a possibilidade de poderem ser traduzidos em um número (Ribeiro, 2007).

2. *Participantes*

A amostra do presente do estudo foi escolhida por conveniência tendo em conta o critério do conhecimento prévio e da localização geográfica, de modo a facilitar a recolha de dados, sendo assim um processo de amostragem não probabilístico (Maroco, 2010).

Os participantes (Anexo B) são professores do ensino secundário que estejam a lecionar no 10º, 11º e 12º ano, em escolas públicas. Participaram 160 professores que lecionam aulas em diferentes zonas, como Lisboa, Almada, Setúbal e Santarém. Quanto ao género participaram cerca de 105 sujeitos do sexo feminino, equivalente a 65,6% e 55 do sexo masculino que representa 34,4% dos participantes. Os participantes da presente investigação tinham idades compreendidas entre os 25 e os 63.

No que diz respeito à formação específica de cada docente, foi concluído que cerca de 135 não apresentam qualquer formação específica em necessidades educativas especiais, o que equivale a 84,4% dos participantes, 5 sujeitos apresentam uma formação de curta duração, o que representa 3% e 20 realizaram mestrado ou pós-graduação, com uma percentagem de 12,5%.

Por sua vez, relativamente ao tempo total de serviço com alunos com NEE apresenta uma variação entre os 0 e os 33 anos, ($M=2,37$; $DP= 6,15$).

Ainda relativo à formação durante o percurso profissional sobre NEE realizada pelos docentes, apenas 20 professores do número total realizaram formações durante o seu percurso

profissional. Foi ainda abordado se têm o hábito de frequentar formações contínuas, como *workshops*, formações, congressos, palestras e conferências acerca de temas relacionados com as NEE, sendo questionado numa escala de nunca, raramente, ocasionalmente e frequentemente, obtendo o valor mais elevado na subescala de ocasionalmente, com cerca de 65 professores o que equivale a 40,6%, e a segunda é raramente com 56, com 35%.

Foi também questionado aos participantes do presente estudo quais as disciplinas que lecionavam, tendo sido posteriormente agrupadas em três grupos distintos consoante a área com que estavam mais relacionados. Assim sendo, foram criados três grupos, o de Ciências onde cerca de 82 docentes, cerca de 51,3%, lecionam disciplinas relacionadas com esta área, nomeadamente Biologia, Química e Geologia, o segundo grupo é de Letras, onde de inserem cerca de 57 docentes, ou seja, 35,6% dos participantes, incluindo-se disciplinas como Inglês, Português e Psicologia. Por último, foi criado o grupo de Artes, constituído por 21 docentes, equivalente a 13%, onde estão incluídas disciplinas como Educação Física e História de Arte.

Por último, mas não menos importante, foi ainda realizada uma questão face ao conhecimento dos docentes acerca da portaria 275^a, onde num total de 160 professores, apenas 26 ou seja, 16% dos participantes tinham conhecimento, e 134 docentes, ou seja, 83,8% não tinha conhecimento acerca da portaria.

Relativamente ao processo de seleção dos participantes, estes foram selecionados de forma aleatória, mediante de conhecimento prévio de alguns professores e o contacto realizado com as escolas.

3. Instrumento

O instrumento escolhido para a colheita de dados foi o questionário, sendo composto por quatro blocos com diferentes tipos de questões, dando oportunidade aos participantes de poderem selecionar qual a opção que mais se identificam ou em caso de questão aberta, mencionar qual a sua opinião livremente.

Considerando as questões de investigação do presente trabalho e com o intuito de investigar os seus objetivos, foi realizada uma adaptação de um questionário (Anexo C), denominado por “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”. Com o presente instrumento pretende-se avaliar dois objetivos distintos, em primeiro lugar quais as crenças, atitudes e práticas pedagógicas inclusivas dos professores do ensino secundário, e em segundo lugar, quais as necessidades de formação dos professores do mesmo nível de ensino face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.

O presente instrumento é composto quatro blocos: Bloco I – Dados Pessoais, Bloco II - Crenças e Atitudes sobre Educação Inclusiva, Bloco III – Práticas Pedagógicas Educativas e o Bloco IV - Necessidades de Formação. Os blocos I, II e III foram retirados de um questionário criado por Inês Cristiana da Silva Hassamo, em 2009. O último bloco, Bloco IV, foi realizado com o intuito de atender ao objetivo da segunda questão de investigação do presente trabalho, apresentando uma estrutura de questão aberta onde se pretende que os docentes apontem as principais necessidades de formação sentidas para lidar com alunos com NEE.

O Bloco I, “Dados Pessoais” é constituído por dez itens respeitantes aos dados pessoais do sujeito, sendo estes itens semelhantes aos que já existiam no questionário inicial. No entanto, ainda no mesmo bloco foram adicionados outros itens que permitem recolher informação acerca do percurso profissional do docente, assim como da sua experiência, informação que irá permitir concluir os objetivos referentes à primeira questão de investigação. Este bloco é composto por itens com resposta dicotómica (sim ou não) e itens de resposta aberta.

O Bloco II, “Crenças e Atitudes sobre Educação Inclusiva” é composto por dezassete itens, sendo classificado numa *rating scale* de tipo *Likert* de cinco pontos que variam entre (1) Discordo Totalmente a (5) Concordo Totalmente. Este bloco tem como objetivo avaliar, respetivamente as crenças e atitudes dos professores face à Educação Inclusiva. Após a avaliação psicométrica realizada pela autora, procedeu-se à eliminação de seis itens, nomeadamente os itens 3, 5, 6, 10, 13 e 15 com o intuito de garantir um índice de precisão adequado. A avaliação das características psicométricas permitiu concluir a criação de três subescalas, sendo a primeira “Inclusão em Sala de Aula Regular com os itens 1, 4, 7, 14 e 16, com um alfa de 0.78. A segunda subescala apresentou-se com o nome “Adaptações Curriculares em Sala de Aula Regular com os itens 2, 8, 12 e 17 e com um alfa de 0.72. A terceira subescala foi eliminada de modo a manter valores razoavelmente bons de consistência interna.

Por sua vez, o Bloco III, “Práticas Pedagógicas Educativas”, é constituído por 13 itens. Este bloco também está organizado sobre a forma de escala, por cinco pontos, semelhante à do bloco II. Após a avaliação psicométrica realizada pela autora, foi concluído que a escala apresentava índices de precisão consideravelmente bons, e através da análise dos componentes principais, foram construídas quatro subescalas. A primeira, “Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor, constituída pelos itens 7, 10 e 11 com um alfa de 0.77. A segunda subescala denominada por “Recurso à Colaboração com outros Técnicos, composta

pelos itens 1, 6 e 8 com um alfa de 0.59, por sua vez, a terceira subescala com o nome de “Atividades Colaborativas em Sala de Aula, formada pelos itens 3, 4, 5 e 13 com um alfa respectivo de 0.60. Por fim, a última subescala, “Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo, constituída pelos itens 2, 9 e 12 com um valor de alfa de 0.50 (Hassamo, 2009).

Apesar da avaliação psicométrica realizada pela autora do questionário ter apresentado valores razoavelmente bons, a investigação realizada apontou algumas limitações, nomeadamente a dimensão da amostra (n=55) ao qual foi aplicado o que pelas características não representativas da amostra, teve-se em conta a possibilidade reduzida de generalização. Relativamente à primeira escala foi necessário proceder à eliminação de dois itens de forma a obter um aumento da precisão (Hassamo, 2009). Tendo em conta as condições supramencionadas, foi decidido que na presente investigação iria ser utilizado o questionário na sua versão original, realizada anteriormente à avaliação psicométrica, incluindo assim todos os itens.

Neste contexto, de modo a verificar as características psicométricas das duas escalas constituintes do instrumento, procedeu-se à realização de uma análise fatorial exploratória de ambas (Anexo D). No que diz respeito, à primeira escala “Escala de Crenças e Atitudes sobre Educação Inclusiva” (ECAEI), os resultados da análise fatorial exploratória, indicam que o KMO apresenta um valor de 0.839, que pode ser considerado Bom (Maroco, 2010). Após a realização da extração de fatores, e através da variância explicada foram obtidos 4 fatores, que explicam 64% da variância. Posteriormente, o item 9 foi eliminado pois apresentava-se saturado em duas dimensões, tornando-se um item ambíguo. Foi também eliminado o item 15, pois apresentava uma saturação menor que 0,5, apresentado um valor de 0.471. A primeira dimensão, foi denominada por “Inclusão no Ensino Regular” constituída pelos itens 1, 4, 10, 12, 14, 16 e 17. A segunda dimensão, “Direito à Escolaridade” composta pelos itens 2, 3 e 13, a terceira dimensão, “Papel da Escola e dos Professores” que inclui os itens 7, 8 e 11 e por último, a quarta dimensão, “Acompanhamento Adequado” onde correspondem os itens 5 e 6.

Posteriormente foi analisada a fiabilidade de cada uma das quatro dimensões da escala ECAEI, podendo concluir-se que o *Alpha de Cronbach* varia entre 0.709 e 0.870 tendo em conta que, um valor a partir de 0.7 é considerado aceitável (Maroco, 2010). Para a primeira dimensão foi obtido inicialmente um valor para o alfa de 0.450 o que é considerado um valor reduzido de consistência interna. No sentido de melhorar o sucedido e após verificar que o item 4 apresentava um valor negativo, devido à sua formulação, foi invertida a sua classificação. Posteriormente, foi calculado novamente o alfa, obtendo um valor de 0.870. Para a segunda dimensão foi obtido um valor de 0.709. Consequentemente, para a terceira

dimensão foi obtido inicialmente um valor de 0.650 e conclui-se que com a eliminação do item 11, o valor do alfa seria aumentado. Após a eliminação desse item, foi calculado novamente, obtendo-se um valor de 0.754. Por último, na quarta dimensão foi obtido para o valor de alfa, 0.853.

Relativamente à segunda escala “Escala de Práticas Pedagógicas Inclusivas” (EPPI) foi também realizada uma análise fatorial exploratória, onde o valor do KMO calculado foi de 0.895, sendo considerado um valor Bom (Maroco, 2010). Através da extração de fatores e da variância explicada foram obtidos três fatores, que explicam cerca de 59% da variância. Ao analisar a tabela de componentes, pôde-se concluir que apesar de existirem três fatores, grande parte dos itens se concentraram no primeiro componente, alguns no segundo componente e apenas um item, o item 9, no terceiro componente. Neste sentido foi calculado a fiabilidade, através do *Alpha de Cronbach*, tendo sido obtido como valor inicial, 0.638. Posteriormente foi analisado que os itens 2 e 9 apresentavam valores negativos, sendo invertida a sua classificação. Foi então calculado novamente o valor do alfa, tendo sido obtido um valor de 0.778. Após a realização da análise dos valores do alfa obtidos para cada item, e comparando com os valores do valor do alfa inicial calculado, verificou-se um aumento relativamente ao item 7, pelo que se procedeu à sua eliminação. Foi então calculado novamente, obtendo-se um valor de 0.855.

Por último, o Bloco IV, “Necessidades de Formação”, foi um bloco desenvolvido de origem, com o intuito de responder à segunda questão de investigação do presente projeto, “Que necessidades de formação, no âmbito da inclusão de alunos com deficiência mental, são sentidas pelos professores do ensino secundário no ensino regular?”. Este bloco é formado por uma questão aberta, onde o professor, deverá indicar por ordem de importância, as necessidades sentidas, sendo dadas cinco possibilidades de preenchimento.

A cotação das respostas dos Blocos II e III será consoante os valores que correspondem na escala de 0 a 5 pontos, partindo-se do pressuposto que quanto mais próximos de cinco correspondem os resultados no questionário, mais favoráveis à Educação Inclusiva serão os docentes. No que se refere à cotação do Bloco IV, as respostas escritas obtidas pelos docentes por ordem de importância, serão posteriormente comparadas com as necessidades identificadas na literatura. De seguida, será realizada uma reflexão onde será concluído se as necessidades apontadas pelos docentes e se vão ao encontro das apontadas na literatura, assim como quais as que apontam uma maior incidência.

4. Procedimento

Com o intuito de iniciar a recolha de dados foi necessário realizar um primeiro contato com as escolas, de modo a apresentar o projeto, assim como o seu objetivo de estudo.

Foi realizado um primeiro contacto com a Direção das diferentes escolas, onde foi explicado que seria necessário ser distribuído um questionário - “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva” (Hassamo, 2009), composto por quatro partes distintas, três compostas por um conjunto de itens onde se deve assinalar a resposta numa escala de 5 pontos, sendo a última parte uma questão aberta.

Foi também realizado um contacto com alguns professores de conhecimento pessoal, onde foi explicado o estudo a ser realizado, assim como se existia a possibilidade de aplicar os questionários na sua escola, tanto a si próprio como há restante equipa.

No caso das escolas, após obter a autorização para aplicar os questionários foi explicado e apresentado um exemplar do questionário em causa ao Diretor, onde foram esclarecidos os objetivos do estudo. Posteriormente foi deixado um conjunto de questionários nas escolas que foram recolhidos na data combinada.

Relativamente à recolha de dados realizada pelos professores que existia um conhecimento pessoal, foi realizado um encontro inicial onde foi explicado, entregue e aplicado o questionário. Após o esclarecimento das dúvidas, esses mesmos professores ficaram responsáveis pela distribuição do mesmo questionário à sua equipa, ficando também com um contacto para o caso algum participante tivesse alguma dúvida. Estes mesmos questionários foram entregues numa data combinada.

Após a recolha total dos questionários, foram todos verificados se tinham sido devidamente preenchidos. Posteriormente foi realizada a transferência das respostas para uma base de dados, a partir da qual será realizada a devida análise de dados, quantitativamente, com a finalidade de concluir se existem diferenças significativas entre os participantes do presente estudo, podendo assim obter respostas às questões de investigação. O tratamento de dados será realizado através da utilização do programa SPSS (IBM Statistics 22).

De seguida foi realizada uma análise das diferenças significativas dos diferentes grupos com cada dimensão. Sempre que foram comparados dois grupos foi realizado o teste *t-Student* para amostras independentes, depois de verificar os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias.

Os pressupostos de normalidade foram verificados através do teste Kolmogorov-Smirnov quando $n > 50$ ou o Shapiro-Wilk se $n < 50$. No caso em que o pressuposto não se

verificou através destes testes estatísticos, foi invocado o Teorema do Limite Central (TLC) sempre que $n > 30$. Nos casos em que não foi possível ser verificado através do teorema supramencionado, foi analisado através dos coeficientes de assimetria e achatamento, tendo os valores de se concentrar entre $<|2|$. Apesar de alguns valores relativos aos coeficientes não se encontrarem dentro do esperado, foi possível afirmar que estávamos perante uma distribuição aproximadamente normal, quando os valores da assimetria se encontravam dentro de $<|3|$ e os de achatamento no $<|8|$. As associações verificadas entre as variáveis foram realizadas com base nos coeficientes de correlação de *Pearson* quando se verificou uma distribuição normal, e de *Spearman* quando não se verificou. Com não se verificou uma distribuição normal das variáveis, foi calculado através do coeficiente de *Spearman*.

Relativamente ao pressuposto da homogeneidade de variâncias, foi verificado através do Teste de *Levene* que era verificado sempre que $p > 0.05$. Nos casos em que estes pressuposto não se verificou foi realizado o teste *t-Student* com base no valor das variâncias não assumidas.

A análise de diferenças estatisticamente significativas para mais de dois grupos foi realizada com base na ANOVA *One-Way*, depois de verificados os pressupostos de normalidade.

V – ANÁLISE DE RESULTADOS

1. *Análise Descritiva dos Dados*

No presente capítulo será realizada uma apresentação dos resultados a partir dos questionários preenchidos pelos participantes, com uma análise posterior dos mesmos, utilizando o SPSS. Irá ser realizada uma comparação entre variáveis e grupos de participantes, ou seja de docentes do ensino secundário, com o intuito de averiguar se existem diferenças significativas na sua perceção face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Inicialmente realizou-se uma análise descritiva das diferentes dimensões, sendo que as quatro dimensões da primeira escala ECAEI, são conhecidas estatisticamente por Inclusão_Dimensão 1 que corresponde à “Inclusão no Ensino Regular”, Inclusão_Dimensão2 que corresponde ao “Direito à Escolaridade”, Inclusão_Dimensão3 que corresponde ao “Papel da Escola e dos Professores”, e Inclusão_Dimensão4 que corresponde ao “Acompanhamento Adequado” e por último, a dimensão referente à escala EPPI que está designada por “Práticas Pedagógicas Inclusivas”.

Tabela 1 - *Estatística Descritiva das Dimensões das Escalas*

Estatísticas descritivas					
	N	Mín.	Máx.	M	DP
Inclusão no Ensino Regular	160	1,71	5,00	3,68	,92
Direito à Escolaridade	160	2,67	5,00	4,44	,55
Papel da Escola e dos Professores	160	1,00	5,00	4,16	,73
Acompanhamento Adequado	160	1,00	5,00	2,86	1,31
Práticas Pedagógicas Inclusivas	160	2,83	5,00	4,09	,55

Através dos dados obtidos na tabela 1 foi possível concluir que as dimensões que apresentam um valor mais elevado de média são as dimensões 2 e 3, que correspondem respetivamente ao “Direito à Escolaridade” e ao “Papel da Escola e dos Professores”. Apesar de serem estas as dimensões com as médias mais elevadas, a dimensão relativa às Práticas Pedagógicas também obteve um valor elevado. Por sua vez, os valores mais baixos foram

obtidos nas dimensões 1 e 4, que corresponde respetivamente à “Inclusão no Ensino Regular” e ao “Acompanhamento Adequado”.

Posteriormente, com o objetivo de perceber se existe uma associação entre as diferentes escalas, foram realizados coeficientes de correlação de *Spearman*, visto que as variáveis não apresentam todas uma distribuição normal. Os resultados encontram-se na tabela 2.

Tabela 2 - *Correlações entre as escalas ECAEI e EPPI*

		Inclusão no Ensino Regular	Direito à Escolaridade	Papel da Escola e dos Professores	Acompanhamento Adequado	Praticas Pedagógicas
Praticas Pedagógicas	Coefficiente de Correlação	,712**	,511**	,547**	,130	1,000

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tendo em conta os valores obtidos nas diferentes correlações (tabela 2) e que existem correlações significativas quando o $p < 0.05$, sendo consideradas correlações fortes quando $r > 0.5$, pode concluir-se que existem correlações significativas entre a dimensão relativa à escala EPPI e as primeiras três dimensões pertencentes à escala ECAEI, sendo elas “Inclusão no Ensino Regular”, “Direito à Escolaridade” e “Papel da Escola e dos Professores”. Tendo em conta os valores obtidos, pode concluir-se que são correlações diretas dado que os valores são positivos, o que indica que quando as primeiras três dimensões aumentam consequentemente a dimensão relativa às “Práticas Pedagógicas Inclusivas” também aumenta.

2. Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) por Anos de Docência

Relativamente à variável “Anos de Docência” começou por se realizar uma análise descritiva de modo a concluir a sua distribuição dado que a ideia inicial seria agrupar os anos consoante o modelo do Ciclo de Vida Profissional dos Professores de Huberman (1992). No entanto, a distribuição pelos supostos grupos apresentava um grande desequilíbrio (Anexo F), pois havia grupos com dimensões bastante reduzidas, como foi o caso do primeiro, segundo e quinto grupo em comparação com os restantes dois grupos. Neste sentido, foi concluído que se devia reagrupar de novo esta variável, tendo sido realizado três grupos, o primeiro com o

número de anos de docência entre 1 e 13 anos, com uma dimensão de 26 sujeitos que corresponde a 16,3% dos participantes, o segundo grupo onde estão incluídos os docentes entre os 14 e os 27 anos de docência, tendo uma dimensão de 99 sujeitos que corresponde a 61,9%, e por último, o terceiro grupo com 35 docentes, que correspondente aos docentes que apresentam entre 28 e 39 anos de docência, ou seja, 21,9%.

Posteriormente foi calculado o teste de normalidade para as variáveis em causa onde se concluiu que apenas a dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular) e a dimensão Práticas (Práticas Pedagógicas Inclusivas) apresentavam distribuição normal. Para as restantes dimensões, dimensão 2 (Direito à Escolaridade), dimensão 3 (Papel da Escola e dos Professores) e dimensão 4 (Acompanhamento Adequado), procedeu-se à análise da normalidade através dos valores obtidos para a assimetria e achatamento. Através do Teste de *Levene*, constatou-se que apenas a dimensão 2 (Direito à Escolaridade) e a dimensão 4 (Acompanhamento Adequado) não apresentam uma variância homogênea.

De seguida, foi calculado uma ANOVA *One-Way* com o intuito de analisar se existem diferenças significativas entre os três grupos de anos de docência. Com base nos valores obtidos, pode-se concluir que existem diferenças significativas na dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular) e nas Práticas (Práticas Pedagógicas Inclusivas). De seguida foi realizado o teste *post-hoc*, de *Scheffe* com o intuito de verificar quais os grupos de anos de docência que se verificam diferenças. Após a análise dos valores obtidos, pode-se concluir que se obteve diferenças significativas entre o grupo 14-27 anos e o grupo 28-39 anos de docência relativamente à dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular) e nos mesmos grupos relativamente à dimensão Práticas (Práticas Pedagógicas Inclusivas). Por outras palavras, os docentes que apresentam um número de anos de docência entre os 14 e os 27, apresentam uma percepção mais positiva, no que se refere à inclusão e às práticas pedagógicas do que os docentes pertencentes ao grupo com mais anos, entre os 28 e os 39 anos.

Após a realização da comparação de médias e através da análise dos valores obtidos também foi possível concluir que existem diferenças significativas, na dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular) e nas Práticas (Práticas Pedagógicas Inclusivas). Em ambas as dimensões a média mais elevada foi obtida no segundo grupo, ou seja, entre os 14 e os 27 anos de docência, isto é, os docentes que apresentam um número de anos de docência entre os 14 e os 27 têm uma percepção mais positiva relativamente as estas dimensões de inclusão.

Por outro lado, e apesar de não ser estatisticamente significativo, pode-se concluir que nas dimensões 3 (Papel da Escola e dos Professores) e 4 (Acompanhamento Adequado) os valores das médias mais elevadas foram no grupo mais novo, entre 1 e 13 anos de docência,

sendo este grupo de docentes que apresenta uma percepção mais positiva nestas dimensões face à inclusão. Os resultados obtidos para o teste de F e os valores das médias podem ser verificados na tabela abaixo.

Tabela 3 - *Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) por Anos de Docência*

Dimensões		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Inclusão no Ensino Regular	1-13anos	26	3,7198	,93064	5,464	,005
	14-27anos	99	3,8240	,90577		
	28-39anos	35	3,2449	,82617		
Direito à Escolaridade	1-13anos	26	4,4359	,58704	,887	,414
	14--27anos	99	4,4781	,49524		
	28-39anos	35	4,3333	,67155		
Papel da Escola e dos Professores	1-13anos	26	4,2500	,65192	,314	,731
	14-27anos	99	4,1566	,76146		
	28-39anos	35	4,1000	,70502		
Acompanhamento Adequado	1-13anos	26	2,9808	1,32273	,659	,519
	14-27anos	99	2,9091	1,39490		
	28-39anos	35	2,6429	1,02592		
Praticas Pedagógicas Inclusivas	1-13anos	26	4,0321	,59865	6,894	,001
	14-27anos	99	4,2029	,51345		
	28-39anos	35	3,8190	,53721		

3. *Comparação dos níveis médios das dimensões das duas (ECAEI e EPPI) por Anos de Experiência com Alunos com NEE*

Relativamente à variável “Anos de Experiência com alunos com NEE” (Anexo G) começou por se realizar uma análise descritiva de modo a concluir a sua distribuição, dado que a ideia inicial seria agrupar os anos consoante o modelo do Ciclo de Vida Profissional dos Professores de Huberman (1992), tendo em mente o fato de que os anos de experiência que os docentes poderão ter com alunos com NEE podem ou não ser equivalentes aos anos de docência. No entanto, verificou-se que ao realizar distribuição pelos supostos grupos, também estes apresentavam um grande desequilíbrio. Neste sentido foi concluído que se devia reagrupar de novo esta variável, tendo sido realizado dois grupos, o primeiro que diz respeito

aos docentes que não tiveram experiência com alunos com NEE, sendo composto por 126 sujeitos que corresponde a 78,8%, e o segundo grupo que corresponde aos docentes que tiveram experiência, sendo constituído por 34 sujeitos, ou seja, 21,3%.

Posteriormente foi calculado o teste da normalidade para as variáveis em causa e concluímos que as variáveis não apresentam uma distribuição normal. Tendo em conta o sucedido e que as dimensões amostrais em ambos os grupos são superiores a 30 sujeitos, invocámos o Teorema do Limite Central (TLC).

Através do Teste de Levene, constatou-se que apenas a 3 dimensão (Papel da Escola e dos Professores) apresenta uma variância homogénea. Com base nos valores obtidos no mesmo teste estatístico, foi realizado teste *t* onde se concluiu que existem diferenças significativas nas dimensões 1 (Inclusão no Ensino Regular), dimensão 3 (Papel da Escola e dos Professores), dimensão 4 (Acompanhamento Adequado) e na dimensão Práticas Pedagógicas Inclusivas. Os resultados obtidos no teste *t* podem ser consultados na tabela seguinte.

Tabela 4 - *Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) e Experiência em NEE*

Dimensões	Experiência_NEE	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>																																									
Inclusão no Ensino Regular	Não	126	3,86	,90	6,206	,00																																									
	Sim	34	3,02	,63			Direito à Escolaridade	Não	126	4,47	,51	,979	,33	Sim	34	4,34	,68	Papel da Escola e dos Professores	Não	126	4,29	,64	4,459	,00	Sim	34	3,69	,84	Acompanhamento Adequado	Não	126	2,97	1,35	2,294	,03	Sim	34	2,47	1,05	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	126	4,19	,54	5,666	,00	Sim
Direito à Escolaridade	Não	126	4,47	,51	,979	,33																																									
	Sim	34	4,34	,68			Papel da Escola e dos Professores	Não	126	4,29	,64	4,459	,00	Sim	34	3,69	,84	Acompanhamento Adequado	Não	126	2,97	1,35	2,294	,03	Sim	34	2,47	1,05	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	126	4,19	,54	5,666	,00	Sim	34	3,71	,41								
Papel da Escola e dos Professores	Não	126	4,29	,64	4,459	,00																																									
	Sim	34	3,69	,84			Acompanhamento Adequado	Não	126	2,97	1,35	2,294	,03	Sim	34	2,47	1,05	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	126	4,19	,54	5,666	,00	Sim	34	3,71	,41																			
Acompanhamento Adequado	Não	126	2,97	1,35	2,294	,03																																									
	Sim	34	2,47	1,05			Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	126	4,19	,54	5,666	,00	Sim	34	3,71	,41																														
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	126	4,19	,54	5,666	,00																																									
	Sim	34	3,71	,41																																											

Após a realização da comparação de médias através da análise dos valores obtidos, foi possível concluir que em todas as dimensões obteve-se médias mais elevadas no grupo sem experiência com alunos com NEE. Assim, pode-se concluir que os docentes que não têm experiência com alunos com NEE nas suas turmas de ensino regular, apresentam uma perceção mais positiva face à inclusão destes alunos. Foi também possível verificar que existe

uma maior diferença entre grupos, apesar de não ser estatisticamente significativa na dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular).

4. Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) entre quem tem e que não tem formação em NEE

No que diz respeito à variável “ Formação em NEE” (Anexo H) foi calculado o teste de normalidade para as variáveis em causa, onde se concluiu que as variáveis não apresentam uma distribuição normal. Dado que as dimensões amostrais num dos grupos apresentou um valor inferior a 30 sujeitos, nomeadamente 20 sujeitos procedeu-se ao análise da normalidade através do cálculo do coeficiente de assimetria e achatamento. Deste modo foi concluído que, apesar dos valores obtidos para os coeficientes de assimetria e achatamento não estarem dentro dos limites dos valores para uma distribuição normal, ao se analisar os valores obtidos de assimetria e achatamento pode-se concluir que, apresentam uma distribuição aproximadamente normal.

Através do Teste de *Levene*, constatou-se que apenas a dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular) não apresenta uma variância homogénea. Com base nos valores obtidos no mesmo teste estatístico, foi realizado o teste *t* onde se concluiu que existem diferenças significativas nas dimensões 1 (Inclusão no Ensino Regular), dimensão 3 (Papel da Escola e dos Professores), e na dimensão “práticas” (Práticas Pedagógicas Inclusivas). Os resultados obtidos no teste *t* podem ser verificados na tabela abaixo.

Tabela 5 - *Comparação dos valores médios entre as escalas (ECAIE e EPPI) e a variável “Formação em NEE”*

Dimensões	Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?	N	M	DP	<i>t</i>	<i>P</i>																																									
Inclusão no Ensino Regular	Não	140	3,76	,93	4,54	,00																																									
	Sim – Formações	20	3,11	,54			Direito à Escolaridade	Não	140	4,43	,55	-,52	,60	Sim – Formações	20	4,50	,56	Papel da Escola e dos Professores	Não	140	4,23	,68	3,09	,01	Sim – Formações	20	3,70	,91	Acompanhamento Adequado	Não	140	2,93	1,33	1,79	,08	Sim – Formações	20	2,38	1,09	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	140	4,13	,55	2,60	,01	Sim – Formações
Direito à Escolaridade	Não	140	4,43	,55	-,52	,60																																									
	Sim – Formações	20	4,50	,56			Papel da Escola e dos Professores	Não	140	4,23	,68	3,09	,01	Sim – Formações	20	3,70	,91	Acompanhamento Adequado	Não	140	2,93	1,33	1,79	,08	Sim – Formações	20	2,38	1,09	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	140	4,13	,55	2,60	,01	Sim – Formações	20	3,80	,45								
Papel da Escola e dos Professores	Não	140	4,23	,68	3,09	,01																																									
	Sim – Formações	20	3,70	,91			Acompanhamento Adequado	Não	140	2,93	1,33	1,79	,08	Sim – Formações	20	2,38	1,09	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	140	4,13	,55	2,60	,01	Sim – Formações	20	3,80	,45																			
Acompanhamento Adequado	Não	140	2,93	1,33	1,79	,08																																									
	Sim – Formações	20	2,38	1,09			Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	140	4,13	,55	2,60	,01	Sim – Formações	20	3,80	,45																														
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Não	140	4,13	,55	2,60	,01																																									
	Sim – Formações	20	3,80	,45																																											

Após a realização da comparação de médias e através da análise dos valores obtidos foi possível concluir que a dimensão 2 (Direito à Escolaridade), mesmo não sendo estatisticamente significativo, foi a única dimensão que apresentou o valor médio mais elevado relativamente ao grupo com formação em NEE, comparando com o grupo sem formação, ou seja, quando se analisa a percepção dos docentes relativamente ao direito à escolaridade por parte destes alunos, os que apresentam uma percepção mais positiva são aqueles que têm formação. Nas restantes dimensões, 1 (Inclusão no Ensino Regular), 3 (Papel da Escola e dos Professores), 4 (Acompanhamento Adequado) e “Práticas” (Práticas Pedagógicas Inclusivas) pôde-se concluir que os valores das médias foram mais elevados face aos grupos sem formação em NEE, isto é, os docentes que não têm formação em NEE apresentam uma percepção mais positiva. Pode-se ainda concluir que a dimensão onde existe uma maior diferença entre grupos, é a 1 dimensão (Inclusão no Ensino Regular).

5. Comparação dos níveis médios das escalas (ECAEI e EPPI) por Agrupamento (Ciências, Letras ou Artes)

No que diz respeito à variável “Agrupamentos” (Anexo I) foi calculado o teste de normalidade para as variáveis em causa e concluímos que as variáveis 1 (Inclusão no Ensino Regular), 3 (Papel da Escola e dos Professores), 4 (Acompanhamento Adequado) e “Práticas” (Práticas Pedagógicas Inclusivas) apresentam uma distribuição normal. No entanto e dado que a dimensão 2 (Direito à Escolaridade) apresenta uma dimensão amostral inferior a 30 sujeitos, nomeadamente 21 sujeitos procedeu-se à análise da normalidade através da assimetria e achatamento. Deste modo foi concluído que, apesar dos valores obtidos para os coeficientes de assimetria e achatamento não estarem dentro dos limites dos valores para uma distribuição normal, ao se analisar os valores obtidos de assimetria e achatamento pode-se concluir que, apresentam uma distribuição aproximadamente normal.

Posteriormente foi calculado uma ANOVA *One-Way* com o intuito de analisar se existem diferenças significativas entre os três grupos (Ciências, Letras ou Artes) distintos. Com base nos valores obtidos, pode-se concluir que não existem diferenças significativas em nenhuma das dimensões. Os resultados obtidos no teste *F* podem ser verificados na tabela abaixo.

Após a realização da comparação de médias e através da análise dos valores obtidos também foi possível concluir que não existem diferenças significativas, no entanto pôde-se observar que na dimensão 1 (Inclusão no Ensino Regular), 2 (Direito à Escolaridade) e 4

(Acompanhamento Adequado) o valor da média mais elevado foi no grupo de Artes, ou seja, estes docentes apresentam uma percepção mais positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental nas suas turmas. Por outro lado, relativamente às dimensões 3 (Papel da Escola e dos Professores) e “Práticas” (Práticas Pedagógicas Inclusivas) verificou-se que o valor mais elevado se centrou no grupo das Letras, ou seja, ao se analisar a percepção através destas dimensões, foi possível concluir que foram os docentes que lecionam disciplinas ligadas ao agrupamento de Letras que obtiveram uma percepção mais positiva.

Tabela 6 - *Comparação dos valores médios entre as escalas (ECAEI e EPPI) e os Agrupamentos (Ciências, Letras ou Artes)*

Dimensões		N	Média	Desvio Padrão	F	p
Inclusão no Ensino Regular	Ciências	82	3,5784	,95711	1,046	,354
	Letras	57	3,7794	,91197		
	Artes	21	3,8095	,75638		
Direito à escolaridade	Ciências	82	4,3862	,59598	,791	,455
	Letras	57	4,4912	,47185		
	Artes	21	4,5079	,58328		
Papel da Escola e dos Professores	Ciências	82	4,1037	,76875	,558	,573
	Letras	57	4,2368	,72645		
	Artes	21	4,1667	,57735		
Acompanhamento Adequado	Ciências	82	2,8476	1,37142	,595	,553
	Letras	57	2,7807	1,27131		
	Artes	21	3,1429	1,17413		
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Ciências	82	4,0427	,56402	,937	,394
	Letras	57	4,1711	,55733		
	Artes	21	4,0635	,48940		

6. *Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas (ECAEI e EPPI) e conhecimento da Portaria 275^a*

No que diz respeito à variável “ Conhecimento da Portaria 275^a” (Anexo J) foi calculado o teste de normalidade para as variáveis em causa e concluímos que as variáveis não apresentam uma distribuição normal. Dado que as dimensões amostrais num dos grupos

apresentou um valor inferior a 30 sujeitos, nomeadamente 26 sujeitos procedeu-se ao análise da normalidade através do cálculo do coeficiente de assimetria e achatamento. Deste modo foi concluído que, apesar dos valores obtidos para os coeficientes de assimetria e achatamento não estarem dentro dos limites dos valores para uma distribuição normal, ao se analisar os valores obtidos de assimetria e achatamento pode-se concluir que, apresentam uma distribuição aproximadamente normal.

Através do Teste de Levene, constatou-se que apenas a 1 dimensão (Inclusão no Ensino Regular) e a 4 dimensão (Acompanhamento Adequado) não apresentam uma variância homogénea. Com base nos valores obtidos no mesmo teste estatístico, foi realizado o teste *t* onde se concluiu que existem diferenças significativas nas dimensões 2 (Direito à Escolaridade) e na dimensão 3 (Papel da Escola e dos Professores). Os resultados obtidos no teste *t* podem ser verificados na tabela abaixo.

Tabela 7 - *Comparação dos valores médios entre as dimensões e a variável “Conhecimento da Portaria 275^a”*

Dimensões	Conhecimento_ Portaria275A	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Inclusão no Ensino Regular	Sim	26	3,59	,64	-,73	,45
	Não	134	3,70	,96		
Direito à Escolaridade	Sim	26	4,24	,59	-1,99	,05
	Não	134	4,48	,54		
Papel da Escola e dos Professores	Sim	26	3,87	,87	-2,27	,02
	Não	134	4,22	,69		
Acompanhamento Adequado	Sim	26	3,15	,96	1,57	,12
	Não	134	2,81	1,36		
Praticas Pedagógicas Inclusivas	Sim	26	3,96	,47	-1,28	,20
	Não	134	4,12	,59		

Após a realização da comparação de média e através da análise dos valores obtidos também foi possível concluir que não existem diferenças significativas, no entanto pôde-se observar que apenas na dimensão 4 (Acompanhamento Adequado) o valor da média mais elevada foi no grupo que tem conhecimento. Por outras palavras, quando se pretende avaliar a perceção dos docentes relativamente a esta dimensão pode-se concluir que os professores que têm conhecimento da portaria, apresentam uma perceção positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Relativamente às restantes dimensões o valor de

média mais elevada verifica-se no grupo que não tem conhecimento, ou seja, os docentes que não têm conhecimento acerca da portaria apresentam uma perceção mais positiva.

7. Análise das Necessidades de Formação sentidas pelo Professores do Ensino Secundário em função das respostas obtidas na Questão Aberta

Na presente investigação foi incluído no instrumento um bloco constituído por uma questão aberta onde se pretendia que os docentes do ensino secundário indicassem por ordem de importância quais as necessidades de formação sentidas no âmbito da inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.

Apesar de terem participado 160 sujeitos no estudo, apenas 31 sujeitos registaram as suas respostas, havendo um total de 84 respostas, tendo em conta que o pedido era que cada um indica-se cerca de cinco necessidades, havendo situações desde uma resposta a cinco.

Após a recolha das respostas (Anexo K), foi realizada uma análise face ao tipo de necessidades sentidas, sendo possível organizá-las em quatro subcategorias distintas, nomeadamente a “Formação em NEE”, “Formação Geral”, “Práticas”, “Recursos”. Estas subcategorias foram agrupadas, em duas categorias “Formação” e “Recursos”, tendo sido decidido manter a categoria dos Recursos para um melhor esclarecimento das respostas obtidas, não sendo incluído no entanto, nas necessidades de formação. Os resultados obtidos podem ser analisados no gráfico que se segue.

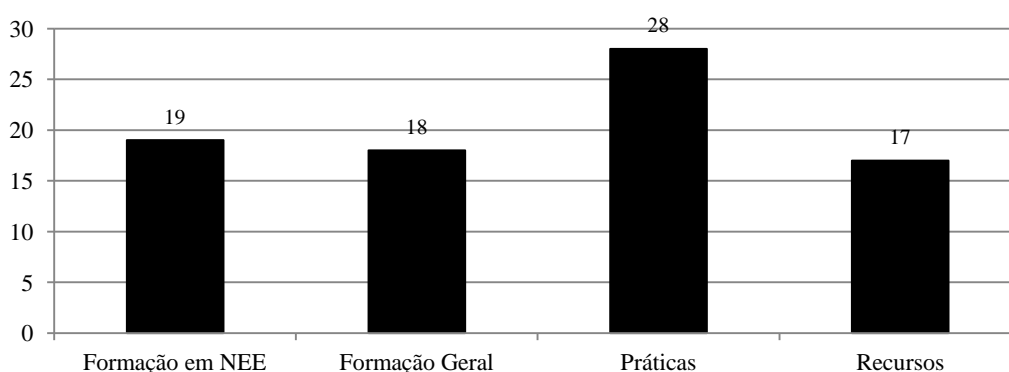


Figura 1 - Análise da Necessidades de Formação sentidas pelos Professores do Ensino Secundário

As subcategorias que obtiveram um maior número de respostas foram a das “Práticas”, seguidamente a subcategoria da “Formação em NEE” e posteriormente, a “Formação Geral” como se pode concluir no gráfico apresentado.

Assim pode-se concluir que os tipos de necessidades de formação mais sentidas pelos professores referem-se às práticas, onde obteve respostas como “Gestão do currículo”, “Adaptações curriculares”, “Gerir tempo/ assertividade”, “CEI – currículo específico individual” e “PIT – Plano individual de transição”.

Em segundo e terceiro, as categorias que obtiveram um maior número de respostas foram as relacionadas com a formação, não só numa perspetiva geral, mas também direcionada para as Necessidades Educativas Especiais. No que diz respeito a este tipo de necessidades, os professores indicam como maiores necessidades em termos de formação no geral respostas como, “Como promover uma adequada integração”, “Como promover o desenvolvimento cognitivo”, “Como gerir os comportamentos “inadequados” e “Sugestões para ultrapassar dificuldades/ problemas”. Em relação à categoria da “Formação em NEE” alguns tipos de resposta obtidos foram “Conhecimento da natureza das dificuldades”, “Características específicas dos alunos com deficiência mental”, “Conhecimento específico para trabalhar com estes alunos” e “Formação no âmbito da disciplina sobre a melhor forma de transmitir os conteúdos a alunos com NEE”.

VI – DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. A percepção foi analisada através de um questionário que foi organizado por duas escalas, compostas por diferentes dimensões. A primeira escala referiu-se às crenças e atitudes sobre a Educação Inclusiva, dividindo-se em quatro dimensões sendo elas, a Inclusão no Ensino Regular, Direito à escolaridade, Papel da Escola e dos Professores e Acompanhamento Adequado. A percepção foi analisada sendo comparada com outras variáveis, permitindo concluir se estas exercem ou não uma influência. Por sua vez, a segunda escala referiu-se às práticas pedagógicas, tendo uma única dimensão. Foi ainda analisado na presente investigação, através de uma questão aberta incluída no questionário, quais as principais necessidades de formação sentidas pelos docentes face à inclusão destes alunos nas suas turmas de ensino regular.

É possível afirmar que já foram realizados alguns estudos no âmbito da educação inclusiva, onde se conclui que é uma perspetiva educativa bastante complexa de analisar, e já desde há muito que se procuram as melhores estratégias de implementação nas instituições educativas. Como afirmam Gaitas e Morgado (2010) a inclusão assenta num conjunto de valores e princípios que pretendem encarar o acesso ao ensino regular como um direito a todos os alunos, focando-se assim no desafio de procurar promover a participação na vida escolar por parte de todos. Faleiros (2001) realizou um estudo sobre a educação inclusiva, onde foi concluído que os alunos incluídos apresentavam sucessos nas áreas relativas à socialização e aprendizagem, no entanto, a escola não fornecia o apoio necessário para uma inclusão eficaz. Também Martins (1997) realizou uma investigação sobre a inclusão de alunos portadores de Síndrome de Down, onde concluiu que existe uma grande necessidade de se desenvolver planos e projetos onde seja enfatizada a integração social e escolar e ainda a preparação da comunidade escolar no sentido de compreender e atuar face às diferenças individuais. Mattos (2000) concluiu também que existe uma inadequação do paradigma da educação inclusiva e principalmente uma ausência do trabalho participativo, entre professores e família, devendo ser esclarecido a importância deste trabalho para a inclusão de alunos com NEE (Bolonheis, Rosa, Tessaro & Waricoda, 2005).

Neste contexto, é fundamental compreender que a educação inclusiva não necessita apenas do trabalho dos professores ou do empenho dos próprios alunos. É fundamental que

haja um trabalho coletivo, da comunidade, família, professores e alunos para que consigam identificar as características e necessidades de cada um, proporcionando assim um ensino adaptado e adequado.

Tendo em conta a primeira hipótese da presente investigação, se a percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular varia em função dos anos de docência, esta foi analisado tendo por base o modelo do Ciclo de Vida Profissional dos Professores de Huberman (1992), partindo-se do ponto que quanto mais anos de docência os professores tiveram maior será a sua resistência face à inclusão. Através dos resultados obtidos, pode-se concluir que esta hipótese é confirmada pois o grupo de anos de docência que apresenta uma percepção mais positiva é o que apresenta um número de anos de docência entre os 17 e os 24 anos, podendo concluir-se que é o grupo intermédio, que tem uma percepção mais positiva. Analisando estes resultados à luz do modelo de Huberman (1992), é possível concluir que seja durante este número de anos de docência que os professores tenham uma percepção mais positiva, pois correspondem a fases profissionais descritas positivamente. Até aos 25 anos de docência, segundo o modelo do autor supramencionado, os docentes podem passar por três fases distintas, de entrada na carreira, estabilização e diversificação. Como já foi descrito anteriormente, estas fases caracterizam-se essencialmente pela exploração e descoberta, por um sentimento de competência crescente e preocupação com o cumprimento dos objetivos de ensino, maior sentimento de confiança, onde há uma maior tentativa de vincar a sua prestação através da diversificação do material, modos de avaliação e adaptações do programa. Nestas fases os docentes apresentam uma maior motivação e dinamismo, e um maior empenho quer com a sua equipa quer com a escola onde lecionam (Huberman, 1992). Assim, segundo estas características ao existir uma maior predisposição permite que haja uma percepção mais positiva. As dimensões que obtiveram diferenças significativas foram na “Inclusão no Ensino Regular” e nas “Práticas Pedagógicas Inclusivas” que vai ao encontro do sentimento e de competência dos docentes, assim como da diversificação do material, modos de avaliação e adaptações curriculares.

Os estudos realizados com o intuito de analisar a percepção dos professores tendo em conta a variável do tempo de serviço afirmam que geralmente são os professores que têm menos tempo de serviço que apresentam atitudes mais positivas relativamente à inclusão (Kowalski e Rizzo, 1996; Leyser et al., 1994, citado por Pais (2012)). Por outro lado, existem estudos que não vão ao encontro dos resultados mencionados anteriormente, como foi o caso da investigação realizada por Pinheiro (2001) que não encontrou diferenças significativas nas

atitudes face à inclusão em função do número de anos de docência, havendo contudo atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nos professores que apresentam até 4 anos de docência.

A segunda hipótese analisada relativamente à percepção foca-se em se a percepção dos professores do ensino secundário varia em função dos anos de experiência com alunos com deficiência mental. Através dos resultados obtidos no presente estudo, concluiu-se que são os docentes que não têm experiência com alunos com NEE apresentam uma percepção mais positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular, havendo diferenças significativas nas dimensões relativas à inclusão no ensino regular, ao papel da escola e dos professores, acompanhamento adequado e práticas pedagógicas. Neste sentido, a hipótese invocada não é corroborada dado que são os professores que não têm experiência que apresentam uma percepção positiva. Assim pode-se concluir que os resultados encontrados não vai de encontro ao estudo encontrado na literatura pois segundo a investigação realizada por Morgado e Pinto (2012) onde os professores são questionados acerca de quais as principais condicionantes para a dificuldade em integrar nas suas turmas alunos com NEE, estes apontam a variável da experiência com um dos fatores, tendo sido concluído que os professores que já têm experiência em trabalhar com estas crianças parecem demonstrar uma atitude mais positiva face à inclusão. Por outro lado, segundo a investigação realizada por Gorgatti e Junior (2009) que teve por objetivo avaliar a percepção dos professores perante a inclusão tendo em conta a sua experiência, concluiu que os professores com menos experiência apresentam uma tendência positiva face à inclusão ao serem comparados com professores mais experientes, tendo sido apontado como principal motivo destes resultados um certo pessimismo e descrença por parte dos professores face à inclusão. Foram ainda realizados diversos estudos que comprovaram que o fato de os docentes passarem por momentos de experiência com alunos com deficiência nas suas turmas de ensino regular promove atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos. No estudo realizado por Giangreco e cols. (1993) foi concluído que os professores ao passarem por esta experiência, e se esta for agradável irão obter um maior sentimento de confiança em si mesmos que por sua vez aumenta o seu sentimento de competência, desenvolvendo atitudes mais favoráveis perante a inclusão destes alunos.

São diversos os motivos que podem estar na origem do fato de no presente estudo serem os docentes que não apresentam experiência com alunos com NEE, os que têm uma percepção mais positiva, tendo em conta as dimensões onde se obteve diferenças significativas. Estes docentes por não terem experiência com estes alunos podem não ter obtido ainda a

informação e formação necessária para compreender quais são os meios tanto teóricos como práticos necessários para alunos com estes tipo de necessidades integrarem as suas turmas de ensino regular. Só se torna possível a inclusão destes alunos, quando existem apoios por parte da escola e da própria equipa docente no sentido de haver um trabalho comum, para que possa existir o desenvolvimento de estratégias e atividades para trabalhar com estes alunos e tornar o seu ensino possível. Tal como é apontado na literatura por Stainback e Stainback (1999), é fundamental que os professores reflitam sobre algumas questões como, “De que maneira é que todos os alunos poderão participar nas aulas planeadas?; existe a necessidade de ter apoio?; quais as adaptações e como devem ser feitas para que haja uma participação total?; que expectativas devem ser esperadas e/ ou modificadas para a efetiva realização das atividades e quais são os objetivos prioritários?”. (Braun, Glat & Machado, 2006). Outra variável de extrema importância que se pode apontar para que sejam os docentes sem experiência a obter uma perceção mais positiva é a possibilidade do reduzido conhecimento acerca das práticas pedagógicas necessárias. Os alunos com NEE, e em particular com deficiência mental, requerem uma adaptação do currículo e conseqüentemente dos objetivos e atividades, sendo fundamental que os docentes tenham a formação específica e necessária para conseguirem lidar com eles. Os professores devem ter a capacidade de escolher, eficazmente, qual o conjunto de práticas pedagógicas que mais se adequam tanto ao funcionamento da sala de aula, como às necessidades de cada aluno. É fundamental que os professores obtenham uma visão da educação inclusiva como um “sistema cooperativo”, ou seja, onde a participação e responsabilidade de cada agente irá realizar uma contribuição para inclusão plena de todos os alunos, independentemente das necessidades.

Posteriormente, como terceira hipótese, foi analisado se a perceção dos professores do ensino secundário variam em função da sua formação em NEE. A presente hipótese não foi corroborada, pois foi concluído que são os docentes que não tem formação na área das NEE que apresenta uma perceção mais positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Apesar da maioria dos valores permitir concluir o que foi acima mencionado, e de não ser estatisticamente significativo, verificou-se que na dimensão relativa ao “Direito à Escolaridade”, uma das dimensões de análise referentes à perceção, que foi o grupo que tem formação na área que obteve uma perceção positiva. Estes resultados ao serem comparados com os estudos realizados na mesma área, não vão ao encontro dos resultados obtidos, que não sua maioria concluem que os professores que têm formação na área das Necessidades Educativas Especiais são os que apresentam uma perceção mais positiva face à inclusão.

Os resultados obtidos no presente estudo podem dever-se ao fato de a grande maioria dos docentes não possuir a formação na área, e assim não terem o conhecimento necessário para a inclusão. De acordo com os estudos existentes, a falta de formação específica é uma das maiores limitações para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Segundo Braun, Glat e Machado (2006) muitos professores do ensino secundário apresentam um reduzido conhecimento e práticas para lidar com alunos com NEE, apresentando-se assim, a formação como a condição fundamental, para que possam desenvolver a capacidade de estimular a autonomia, criatividade e ampliação de competências acadêmicas dos alunos. Num estudo realizado por Martins (2014), foi concluído que os professores apontam como fator mais importante para a inclusão, a formação específica na área das NEE, assim como a maior dificuldade no processo de inclusão de formação adequada. Outra variável importante a ter conta no que diz respeito à formação dos docentes, é a formação contínua. Os docentes devem procurar a sua participação de forma contínua em formações que os permitam obter o conhecimento e a atualização das diferentes estratégias e atividades para lidar com alunos com NEE. Foi neste sentido que Gaitas e Pipa (2012) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a percepção dos professores face à dificuldade sentida na implementação de práticas diversificadas em função da sua participação em atividades de formação contínua. Neste estudo foi concluído que os professores que não participam em atividades de formação de uma forma contínua apresentam níveis médios superiores em relação à dificuldade de implementação de práticas pedagógicas diversificadas do que os docentes que participam em formações.

De seguida, foi também analisada uma hipótese referente à percepção dos professores do ensino secundário e se esta varia em função da disciplina que leciona. De modo a facilitar a sua análise, os docentes foram organizados em três agrupamentos distintos (Artes, Letras ou Ciências) consoante a disciplina que lecionam. Os resultados obtidos na presente investigação concluíram que não existem diferenças na percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular entre os diferentes agrupamentos, logo a hipótese não é corroborada. Estes resultados vão encontro aos resultados obtidos na investigação realizada por Pais (2012). No entanto, apesar de não ser estatisticamente significativo, foram obtidos valores das médias mais elevadas, ou seja de uma percepção mais positiva, para os docentes que lecionam as disciplinas ligadas ao agrupamento das Artes e posteriormente ao agrupamento das Letras. Quando comparado estes resultados com os obtidos no estudo face à satisfação profissional (Pedro e Peixoto, 2006), podemos concluir que os resultados são comuns, ou seja, o agrupamento que apresenta uma

maior satisfação profissional e o que apresenta uma percepção positiva face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular é o de Artes, e em segundo lugar o de Letras. Foi também realizada uma investigação por Pinheiro (2001) onde foi concluído que existem atitudes mais favoráveis por parte dos docentes que lecionam as disciplinas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica.

Ainda no que diz respeito à percepção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular, foi verificado se esta varia em função do conhecimento da Portaria 275^a referente ao alargamento da escolaridade obrigatória para os alunos com NEE. Os resultados obtidos permitiram concluir que não existem diferenças significativas, tendo sido obtidos valores de média mais elevados para o grupo de docentes que não têm conhecimento da portaria, podendo concluir-se que são estes que têm uma percepção positiva face à inclusão. Apesar de não ser estatisticamente significativo, a única dimensão relativa à percepção dos docentes que obteve um valor de média mais elevado no grupo que tem conhecimento acerca da portaria 275^a foi relativamente ao “Acompanhamento Adequado”.

É importante salientar que para a presente hipótese de entre 160 participantes, apenas 26 docentes tinham conhecimento da existência da presente portaria, havendo um total de 134 que não tinham. O principal motivo pelo fato de se ter obtido resultados de uma percepção mais positiva por parte dos docentes que não têm conhecimento deve-se ao fato de não terem conhecimento, nem dos objetivos nem das medidas incluídas necessárias para o alargamento da escolaridade destes alunos.

O fato de se ter obtido uma percepção positiva em relação à dimensão do “Acompanhamento Adequado” por parte dos professores que têm conhecimento da portaria, pode dever-se ao fato de esta portaria assumir uma partilha de tarefas através de uma equipa responsável pelas diferentes disciplinas que os alunos devem participar. Esta equipa é formada por um mediador responsável pela comunicação entre a instituição, escola e a comunidade, um monitor responsável pelo planeamento, desenvolvimento e expressão das áreas práticas e de expressão, e por último, um técnico responsável pelas restantes atividades. Esta equipa apesar de ser responsável pelos diferentes conteúdos a que os alunos devem ter acesso, estão em constante comunicação, apoiando-se mutuamente o que se torna benéfico não só para os alunos que obtêm uma maior probabilidade de ter acesso a uma aprendizagem de sucesso, equilibrada e adaptada às suas necessidades, mas também aos próprios profissionais que têm um apoio constante pela restante equipa, aumentando o seu nível de

confiança e crença pelas suas capacidades, obtendo assim atitudes mais positivas face à inclusão destes alunos.

Mais uma vez, a grande questão coloca-se na falta de conhecimento, de domínio e de formação. Os professores do ensino secundário, na sua maioria não têm conhecimento da presente portaria, nem têm a formação necessária para receber alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas de ensino regular. Para este nível de ensino, estes alunos são uma nova população com a qual os professores não sabem lecionar, não tendo conhecimento de quais as melhores estratégias e atividades a escolher, quais as adaptações curriculares necessárias, que se distinguem pelo desenvolvimento de competências como a autonomia e a integração social dentro das capacidades possíveis.

Os professores, de uma forma geral, compreendem e acreditam nos benefícios da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, não só para os próprios mas também para aqueles sem NEE. No entanto, não possuem as competências necessárias para lecionar os dois tipos de alunos em simultâneo, por outras palavras, existe uma grande falta de adaptação aos contextos heterogéneos, o que cria um sentimento de insegurança e por sua vez, uma maior resistência quando chega a altura de os receber. É fundamental que a docência obtenha uma formação adequada à heterogeneidade de alunos que corre, todos os dias, o risco de receber. Para além da formação, é de extrema importância que as escolas trabalhem para que possam ajudar nos recursos e apoios necessários para que os alunos possam obter uma aprendizagem e crescimento de sucesso.

Foi também analisado na presente investigação através de uma questão aberta no questionário aplicado, quais seriam as necessidades de formação sentidas por parte dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Foi possível concluir que se obteve um maior número de respostas relativas às práticas pedagógicas e posteriormente, em relação à formação no geral e específica na área das NEE.

Estas conclusões vão ao encontro dos estudos realizados nomeadamente, no que diz respeito à falta de práticas inclusivas. Existem diversos de professores que têm o conhecimento do tipo de práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, no entanto apontam como sendo uma das suas maiores necessidades de formação.

Segundo Correia (1999, citado por Braun, Glat & Machado, 2006) os professores desempenham um papel fundamental no dia-a-dia dos alunos, sendo da sua responsabilidade a realização de uma escolha eficaz das práticas pedagógicas a utilizar em sala de aula, devendo

procurar ter a capacidade de alcançar as necessidades de cada um. Através das adaptações curriculares é possível aceder não só às dificuldades dos alunos, mas também dos professores, que conseguem realizar uma melhor gestão das atividades e consequentemente dos resultados a alcançar. Esta estratégia não é apenas da responsabilidade dos professores e dos alunos, mas também da escola, que deve procurar garantir a acessibilidade de todos os meios necessários para a realização das adaptações necessárias. Em síntese, é o funcionamento e esforço de todas as partes integrantes que torna possível a inclusão destes alunos no ensino regular.

Através da literatura e dos estudos realizados neste âmbito pode-se concluir que a falta de formação e capacidades para lidar com alunos com NEE é das maiores limitações apontadas pelos professores. Para além do reduzido conhecimento tanto teórico como prático para conseguir integrar estes alunos nas salas de aula de ensino regular, os professores demonstram não ter a consciência e importância necessária acerca da perspectiva de Educação Inclusiva. Mais uma vez, estamos perante tipos de necessidades que não são apenas da responsabilidade dos professores, mas também da instituição onde lecionam. Faleiros (2001) realizou um estudo, onde foi possível concluir que os alunos que estavam incluídos apresentavam maiores sucessos relativamente à socialização e aprendizagem, contudo a escola não forneceu os apoios necessários (Bolonheis, Rosa, Tessaro & Waricoda, 2005). Também Morgado e Pinto (2012) realizaram um estudo onde foi questionado aos professores quais as principais condicionantes à integração nas suas turmas de alunos com NEE, onde foi concluído que seria a falta de formação e condições tanto humanas como materiais.

A realização e o investimento de uma forma continuada na formação de cada professor, é um fator fundamental para que consiga integrar alunos com qualquer tipo de dificuldade nas suas turmas. Em suma, é possível concluir que as necessidades de formação mais apontadas pelos docentes do ensino secundário vão ao encontro dos estudos realizados neste campo. Torna-se assim essencial o investimento de todos os agentes integrantes, ou seja, Escola, Professores, Pais ou Encarregados de Educação e Comunidade, assim como dos próprios Alunos para que haja uma Inclusão benéfica para todos.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular, e em particular dos alunos com deficiência mental, é um tema que tem vindo a ganhar uma grande relevância na sociedade atual. A questão fundamental não se resume apenas em dar o direito a estas crianças de ter oportunidade e acesso a uma aprendizagem gratuita e adequada, mas também de garantir o desenvolvimento das suas capacidades para que mais tarde possam obter um estilo de vida o mais autónomo e inclusivo na sociedade possível. É de extrema importância compreender que estas oportunidades só se tornam possíveis através do trabalho conjunto de todos os agentes responsáveis pelo ensino dos alunos, ou seja, pelos encarregados de educação, as instituições e os professores. É através do trabalho em equipa que se torna possível o desenvolvimento de planos curriculares adaptados, com atividades e práticas pedagógicas inclusivas.

É neste contexto que se torna essencial que as escolas e toda a comunidade envolvente procurem fornecer todo o material e apoio necessário para que a inclusão destes alunos seja realizada de forma eficaz. Os professores, sendo os agentes educadores responsáveis pelo ensino dos alunos, apresentam um papel fundamental na vida das crianças, não só pela sua aprendizagem, mas também pela sua aceitação e integração na turma por parte dos colegas.

Na presente investigação, foi possível concluir que uma das principais limitações perante a inclusão de alunos com NEE no ensino regular centra-se na falta de conhecimento tanto teórico como prático para lidar com as características e dificuldades destes alunos, ou seja, verificou-se a falta de formação nos docentes do ensino secundário para conseguir lidar com estes alunos. Tal como é esperado, uma das principais mudanças necessárias para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular foca-se na realização de planos curriculares adaptados, sendo fundamental que os docentes que vão acompanhar estes alunos saibam escolher de forma eficaz quais as práticas pedagógicas a adotar e o modo como devem ser realizadas as diferentes atividades.

Foi também possível concluir que são os docentes que têm até 27 anos de docência que apresentam uma perceção positiva face à inclusão. Para além disso, os docentes sem experiência, sem formação e sem conhecimento da portaria 275^a/2012, também apresentam uma perceção positiva face à inclusão. Por outro lado, não se verificou qualquer relação significativa entre a perceção dos docentes do ensino secundário face à inclusão com as variáveis “experiência com alunos com NEE”, “formação em NEE”, “disciplina que o professor leciona” e o “conhecimento da portaria 275^a/2012”. Um dos principais motivos pode dever-se ao fato de os professores demonstrarem uma grande falta de informação e

formação perante esta questão, não tendo o conhecimento suficiente para a devida inclusão. No geral os docentes defendem que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular é benéfica não só para os próprios mas também para os alunos sem NEE, no entanto não apresentam formação suficiente e necessária.

No que diz respeito às limitações do presente estudo é importante refletir, em primeiro lugar, as referentes ao processo de recolha de dados. No presente estudo utilizou-se um método de amostragem não probabilístico por conveniência tendo sido aplicado num único momento, o que não tornou possível o controlo de variáveis externas (pessoais ou contextuais). No entanto, e segundo Maroco (2010) por limitações de tempo, para a presente investigação seria de uma dificuldade extrema obter uma amostra do tipo probabilístico. Uma outra limitação pode ter sido a escolha do uso do questionário como instrumento, pelo fato de resumir a perguntas diretas e fechadas, o que impossibilitou os sujeitos de eventualmente quererem adicionar alguma informação. No entanto, foi realizada uma questão aberta inserida no mesmo questionário, onde se obteve uma reduzida percentagem de respostas, tendo sido mais produtivo a adoção da entrevista com o mesmo objetivo. Ainda outra limitação do presente estudo foi o fato de este ter sido aplicado num único momento, ou seja os docentes realizaram o questionário numa única altura, tendo sido razoavelmente a meio do ano letivo, o que poderá ter sido influenciado por uma altura relativamente mais cansativa, sendo produtivo a replicação do estudo aos docentes em vários momentos do ano letivo, com o intuito de concluir se a sua percepção varia consoante o decorrer do ano.

Tendo sempre em mente que a principal preocupação centra-se na falta de formação dos docentes do ensino secundário torna-se essencial compreender as falhas existentes nas suas formações superiores, dado que após a publicação da portaria 275ª/2012 tornou-se obrigatório o alargamento da escolaridade para alunos com NEE, logo existe uma probabilidade maior dos professores terem estes alunos nas suas turmas. Seria benéfico neste sentido, realizar novamente o presente estudo aprofundando as formações iniciais dos docentes que iniciaram recentemente a sua carreira. Para aqueles que já apresentam alguns anos de docência, poderia ser apresentada uma proposta de realização de formações contínuas sendo acompanhado de algum sistema de recompensa, de modo a aumentar a sua motivação de participação. Outra sugestão foca-se reaplicação da presente investigação utilizando a metodologia quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevista) com base nas mesmas dimensões de análise da percepção, obtendo-se informação mais enriquecedora.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão Escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*. 9 (1), 101-111.
- Bolonheis, R. C. M.; Rosa, A. P. B.; Tessaro, N. S. & Waricoda, N. S. (2005). Inclusão Escolar: Visão de alunos sem necessidades educativas especiais, Inclusão Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9 (1), 105 – 115.
- Braun, P.; Glat, R. & Machado, K. (2006) Inclusão Escolar. *Congresso Nacional da Fenasp*. Brasil: Rio de Janeiro.
- Correia, I. & Lima, M. L. (2013). Atitudes: medida, estrutura e funções. In J. Vala, B. Monteiro (9ª Ed.), *Psicologia Social*, (201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Felizardo, S. M. A. S. (2006). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades Educativas especiais. *Escola Superior de Educação*, Instituto Politécnico de Viseu.
- Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação Diferença e Psicologia. *Análise Psicológica*. 2, 28, pp. 359-375.
- Gaitas, S. & Pipa, J. (2012). *Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º Ciclo na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas: actas do 12º Colóquio de Psicologia da Educação*. ISPA, Lisboa.
- Giangreco, M.F. e Dennis, R.; Cloninger, C; Edelman, S.; Schaltan, R. (1993): I've counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities, *Exceptional Children*, 59 (4), 359 - 372.

- Gogatti, M. & Junior, D. (2009). Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. *Movimento*. 15 (2), 119-140. Porto Alegre.
- Hassamo, I. C. S. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. Dissertação de Mestrado.
- Heimburge, J. & Rief, S. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. (Vol. I). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M.L., Moita, M. C., Gonçalves, J. A., Fontoura & M. M., Ben-Peretz, M. (2ª Ed.) *Vidas de Professores*. (33-59). Porto Editora: Porto.
- Junior, C. A. S. G. (2008). A construção da escolarização de Alunos com Graves Transtornos no Desenvolvimento. *Teias*. 9 (18), 117-123. Brasil: Rio de Janeiro.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.
- Martins, C. (2014). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. *Movimento*. 20, 2, p. 637-657. Porto Alegre.
- Morgado, J. & Pinto, N. (2012). *Atitudes de Pais e Professores perante a Inclusão: actas do 12º Colóquio de Psicologia da Educação*, ISPA, Lisboa.
- Neves, M. M. B. J. & Silveira, F. F. (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (1), 79-88. Brasil: Brasília.
- Pais, Licínia (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda. Lisboa: Instituto

de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Lusíada de Lisboa. Dissertação de Mestrado

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*. 2 (14), 247-262.

Pinheiro, Isaura (2001) - Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE - Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.

Portaria nº 275-A/2012 de 11 de Setembro. Diária da República nº176, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*. 1, 7, pp. 7-13.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, pp. 63-83.

IX- ANEXOS

Anexo A – Portaria nº 275ª/2012

Diário da República, 1.ª série — N.º 176 — 11 de setembro de 2012

5196-(2)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 275-A/2012

de 11 de setembro

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário público, particular e cooperativo, prevê, no seu artigo 21.º, a possibilidade de se desenhar um currículo específico individual (CEI) com base no perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

A aprendizagem a desenvolver no âmbito destes currículos, que nos termos da referida disposição legal tem uma forte componente funcional, visa sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas confrontam-se agora com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional.

Passa a ser responsabilidade também destes estabelecimentos de ensino assegurar o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), que de acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Assim, no sentido de orientar as escolas para a construção dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, procede-se à definição de uma matriz curricular que se pretende estruturante, de modo a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno.

Ao estabelecer-se uma matriz curricular desta natureza, surgiu a necessidade de redimensionar também a resposta educativa e formativa a estes alunos no que concerne aos recursos a mobilizar, sobretudo os de carácter mais especializado. Neste sentido, entendeu-se que as instituições de educação especial, designadamente as instituições gestoras de Centros de Recursos para a Inclusão, com todo o capital humano que têm vindo a acumular ao nível da conceção de currículos individuais orientados para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, constituem um valioso recurso a colocar ao serviço das escolas de ensino regular.

A ação coordenada das escolas e das instituições de educação especial pretende reunir sinergias de diferentes instituições educativas, enquadrando-se no conceito de educação combinada a que se refere a alínea c) do artigo 2.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro.

A presente portaria tem ainda como finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

Assim:

Ao abrigo da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e do n.º 3 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, manda o Governo, pela Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

A presente portaria regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

A presente portaria aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, abrangidos pelo n.º 6 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Artigo 3.º

Matriz curricular

1 — A matriz curricular é constituída por seis componentes com uma carga horária semanal de 25 horas letivas, nos termos constantes do anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante.

2 — Atendendo a que os alunos com CEI e plano individual de transição (PIT) constituem um grupo heterogéneo e que os currículos são ajustados às suas necessidades individuais, a matriz curricular assenta em dois princípios fundamentais que devem ser observados na sua aplicação:

a) Flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina;

b) Funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno.

Artigo 4.º

Parcerias

1 — Para a implementação e desenvolvimento do CEI os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas secundárias estabelecem parcerias, preferencialmente, com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência, outras IPSS com valência de educação especial.

2 — Para a celebração de parcerias, podem candidatar-se ao financiamento do Ministério da Educação e Ciência as instituições abrangidas pela Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro.

3 — A monitorização do trabalho desenvolvido cabe a uma equipa de acompanhamento, constituída para o efeito pela Direção-Geral de Educação.

4 — A avaliação externa das parcerias é feita, por uma entidade a designar pela Direção-Geral de Educação, no final do ano letivo a que respeitam.

Artigo 5.º

Categorias de formadores e conteúdos funcionais

Para os efeitos previstos na presente portaria, são definidas as seguintes categorias de formadores e seus respetivos conteúdos funcionais:

a) Monitor, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das áreas práticas e de expressão abordadas no domínio do Desenvolvimento Pessoal, Social e ou Laboral, podendo ser afetos a estas atividades monitores de formação profissional, monitores de atividades ocupacionais ou outros formadores com competências no domínio das expressões plásticas, dando-se preferência a monitores detentores de certificado de aptidão profissional (CAP) adequado, com possibilidade de substituição do CAP por comprovada experiência profissional numa determinada área específica;

b) Técnico, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades nos domínios do Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania, sendo incluídos nesta categoria formadores devidamente habilitados e ou com experiência nos domínios abrangidos assim como técnicos especialistas nos domínios da terapia ocupacional, psicomotricidade ou outras terapias (designadamente, hidroterapia e terapia assistida por animais);

c) Mediador, profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição, competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade.

Artigo 6.º

Competências dos parceiros

1 — É da competência do Ministério da Educação e Ciência a afetação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática.

2 — Cabe aos restantes parceiros assegurar o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação das componentes curriculares referentes ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, ao Desporto e Saúde e à Organização do Mundo Laboral e Cidadania.

Artigo 7.º

Constituição de turmas

O disposto no ponto 5.4 do despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril, não se aplica à constituição de turmas que integrem alunos abrangidos pela presente portaria.

Artigo 8.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012-2013.

Pelo Ministro da Educação e Ciência, *Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva*, Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 11 de setembro de 2012.

ANEXO

Componentes do currículo

(a que se refere o artigo 3.º)

Componentes do currículo	Responsabilidade		Carga horária semanal (horas)
	Escola	Instituição	
Comunicação:			
Português			
Segunda Língua/Língua Estrangeira (sensibilização)	X		3
Tecnologias de Informação e Comunicação			
Matemática (matemática para a vida)	X		2
Desenvolvimento pessoal, social e laboral:			
Atividades socialmente úteis			
Experiências laborais		X	12
Atividades de expressão			
Desporto e saúde:			
Desporto			
Bem-estar e qualidade de vida		X	2
Atividades de lazer e tempo livre			
Organização do mundo laboral:			
Higiene e segurança no trabalho			
Conhecimento do mundo laboral		X	4
Competências socioprofissionais			
Cidadania:			
Cooperação e associativismo			
Vivência democrática			
Participação cívica		X	2
Solidariedade (voluntariado)			

Anexo B - Caracterização da Amostra

Sexo

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	105	65,6	65,6	65,6
	Masculino	55	34,4	34,4	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	160	25	63	47,74	8,647
N válido (de lista)	160				

Disciplinas que leciona

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Física-Química A	14	8,8	8,8	8,8
	Português	24	15,0	15,0	23,8
	Matemática	27	16,9	16,9	40,6
	Geografia	15	9,4	9,4	50,0
	Educação Física	15	9,4	9,4	59,4
	História	8	5,0	5,0	64,4
	Química	4	2,5	2,5	66,9
	Psicologia	4	2,5	2,5	69,4
	História Arte	2	1,3	1,3	70,6
	Biologia	6	3,8	3,8	74,4
	Economia	3	1,9	1,9	76,3
	Biologia e Geologia	10	6,3	6,3	82,5
	Filosofia	10	6,3	6,3	88,8
	Física	2	1,3	1,3	90,0
	Inglês	10	6,3	6,3	96,3
	Redes e Aplicações	4	2,5	2,5	98,8
	Informáticas				
	Geologia	1	,6	,6	99,4

	MACS	1	,6	,6	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Disciplinas_Grupos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ciências	82	51,3	51,3	51,3
	Letras	57	35,6	35,6	86,9
	Artes	21	13,1	13,1	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tempo Total de Serviço	160	1	39	21,71	7,959
Tempo Total de Serviço com Alunos NEE	160	0	33	2,37	6,153
N válido (de lista)	160				

Formação Específica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	135	84,4	84,4	84,4
	Sim - Curta Duração	5	3,1	3,1	87,5
	Sim - Mestrado/ Pós/Graduação	20	12,5	12,5	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	140	87,5	87,5	87,5
	Sim - Formações	20	12,5	12,5	100,0

Total	160	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Costuma frequentar formações contínuas (workshops, formações, congressos, palestras, conferências, entre outros)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nunca	11	6,9	6,9	6,9
	raramente	56	35,0	35,0	41,9
	ocasionalmente	65	40,6	40,6	82,5
	frequentemente	28	17,5	17,5	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Conhecimento_Portaria275A

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	26	16,3	16,3	16,3
	não	134	83,8	83,8	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Anexo C – Instrumento



Questionário – “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”

O presente questionário, no âmbito da Tese de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário, tem como objetivo explorar a perceção dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular.

Para que tal objetivo possa ser cumprido, agradecemos a sua sincera colaboração no preenchimento de todos os itens que completam o mesmo.

É importante acrescentar que todo o conteúdo aqui presente é totalmente confidencial e impossível de ser identificado por outros.

Gratos pela sua atenção.

Questionário – “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”

Parte I – Dados Pessoais

Sexo: F M

Idade: _____

Ano Escolar que leciona: _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo Total de Serviço do Docente: (até 2013) _____

Tempo de Serviço com alunos NEE: _____

Formação Específica (em NEE): Sim Não

Curta Duração: _____

Mestrado/ Pós – graduação: _____

Outra: _____

Durante o seu percurso profissional recebeu formação sobre Necessidades Educativas Especiais?

Sim

Não

De que tipo? _____

Costuma frequentar formações contínuas (workshops, formações, congressos, palestras, conferências, entre outros...)?

Nun**ca**

Rarame**nte**

Ocasionalme**nte**

Frequenteme**nte**

Participou em algum tipo de esclarecimento sobre a Portaria nº 275-A/2012 de 11 de Setembro (acerca da extensão da escolaridade obrigatória para 12 anos para alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT)?

Sim

Não

O presente questionário é composto por três blocos distintos, Bloco II – “Crenças sobre a Educação Inclusiva”, Bloco III – “Práticas Pedagógicas Inclusivas” e Bloco IV – Pergunta aberta: “Necessidade de Formação”.

Para o Bloco II e para Bloco III do presente questionário, indique, numa escala de 1 a 5, o seu grau de concordância relativamente ao conjunto de afirmações que se seguem, sendo que:

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Não Discordo,	Concordo	Concordo
Totalmente		Nem Concordo		Totalmente

Pedimos que o questionário seja preenchido sequencialmente.

Questionário – “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”

Parte II – Crenças e Atitudes sobre Educação Inclusiva

1 2 3 4 5

1. Considero que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, podem ser ensinados numa sala de ensino regular.
2. Defendo que a Escola é de todos e para todos.
3. Todos os alunos possuem um potencial educativo, incluindo aqueles com deficiência mental.
4. Considero essencial que alunos com deficiência mental estejam inseridos em turmas do Ensino Especial.
5. Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas como um complemento educativo.
6. Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas fora da sala de aula regular.
7. É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos jovens.
8. “A educação deveria ser flexível – refiro-me ao tipo de flexibilidade que permite ao professor inflectir o currículo de modo a ajustá-lo aos seus objectivos.”
9. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
10. Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas se for extremamente necessário.
11. Considero essencial a colaboração dos professores e técnicos para o apoio a alunos com maiores dificuldades, nomeadamente mental.
12. Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível,

independentemente das dificuldades e das diferenças que possuem.

13. Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter o nível aceitável de aprendizagem.
14. A inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade.
15. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las.
16. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.
17. As crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente.

Questionário – “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”

Parte III – Práticas Pedagógicas sobre Educação Inclusiva

1 2 3 4 5

1. Na minha sala de aula regular, dou valor ao potencial educativo de todos os alunos, incluindo com deficiência mental.
2. Tenho medo de não ter as competências necessárias para ensinar alunos com deficiência mental.
3. No planeamento das actividades da sala de aula, incluo a resolução de tarefas em díades ou em pequeno grupo.

4. Habitualmente, e fora dos concelhos de turmas, partilho com outros professores as minhas preocupações e dúvidas sobre os alunos, incluindo daqueles com deficiência mental.
5. Na construção dos meus planos de aula, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar o ensino a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, em sala de aula regular.
6. É comum partilhar com outros técnicos (e.g.: psicólogo) as minhas dificuldades no ensino dos meus alunos, incluindo aqueles com deficiência mental.
7. Realizo adequações na organização da sala de aula para que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, participem activamente nas actividades.
8. É comum partilhar com outros professores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes no ensino dos meus alunos, incluindo daqueles com deficiência mental.
9. Sinto-me desconfortável com a presença de alunos com deficiência mental na minha sala de aula.
10. Promovo a autonomia e a igualdade de participação a todos os meus alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, em sala regular.
11. Adapto-me aos diferentes estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, incluindo os alunos com deficiência mental.
12. Acredito nas minhas competências (como a criatividade) para desenvolver estratégias e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes na educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental.
13. Sou flexível nos planos de aula que habitualmente construo.

Questionário – “Crenças, Atitudes, Práticas Pedagógicas e Necessidade de Formação Inclusiva”

Parte IV – Necessidades de Formação

Que necessidades de formação, no âmbito da inclusão de alunos com deficiência mental, são sentidas pelas pelos professores no ensino regular? (Indique por ordem de importância, procurando ser o mais específico possível)

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
- Outras: _____

Obrigado pela sua atenção!

Anexo D – Qualidades Métricas das Escalas

ECAEI

Análise Fatorial Exploratória (ACP)

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,839
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1291,094
Bartlett	Df	136
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,832	34,308	34,308	5,832	34,308	34,308	4,151	24,417	24,417
2	2,790	16,410	50,718	2,790	16,410	50,718	2,438	14,341	38,758
3	1,243	7,310	58,028	1,243	7,310	58,028	2,248	13,226	51,984
4	1,025	6,032	64,060	1,025	6,032	64,060	2,053	12,076	64,060
5	,932	5,480	69,540						
6	,855	5,031	74,571						

7	,710	4,179	78,749
8	,640	3,766	82,515
9	,503	2,961	85,476
10	,462	2,717	88,193
11	,392	2,307	90,500
12	,376	2,213	92,712
13	,324	1,903	94,615
14	,307	1,804	96,419
15	,228	1,341	97,760
16	,202	1,186	98,945
17	,179	1,055	100,000

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
II1	,851			
II2		,804		
II3		,641		
II4	-,835			
II5				,897
II6				,835
II7			,695	
II8			,815	
II9		,542	,531	
II10	,609			
II11			,505	
II12	,768			
II13		,693		
II14	,605			
II15			,471	
II16	,558			

II17 ,736

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fiabilidade – Consistência interna – Alpha de Cronbach
Dimensão 1 - Inclusão em Ensino Regular: Itens 1, 4, 10, 12, 14, 16 e 17

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,450	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II1	22,06	9,996	,595	,168
II4	22,65	26,719	-,746	,839
II10	22,49	11,295	,331	,336
II12	21,57	11,366	,675	,203
II14	21,59	11,614	,623	,226
II16	21,39	12,743	,559	,286
II17	21,47	12,163	,629	,249

Depois de invertido o item 4:

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,870	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II1	22,29	27,678	,808	,827
II4	22,65	26,719	,746	,839
II10	22,71	30,143	,520	,876
II12	21,79	31,963	,715	,845
II14	21,82	32,577	,646	,853
II16	21,62	34,728	,551	,865
II17	21,69	33,132	,685	,851

Dimensão 2 – Direito à Escolaridade: Itens 2, 3 e 13

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,709	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II2	8,82	1,395	,566	,573
II3	8,97	1,188	,575	,561
II13	8,85	1,613	,455	,702

Dimensão 3 – Papel da Escola e dos Professores: Itens 7, 8 e 11

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,650	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II7	8,77	1,257	,605	,325
II8	8,56	1,393	,529	,451
II11	8,32	2,130	,280	,754

Depois de retirado o item 11:

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,754	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II7	4,27	,651	,605	.
II8	4,05	,677	,605	.

Dimensão 4 – Acompanhamento Adequado: Itens 5 e 6

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,853	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
II5	2,74	1,906	,744	.
II6	2,99	2,025	,744	.

EPPI
Análise Fatorial Exploratória (ACP)

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,895
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	815,021
Bartlett	Df	78
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,473	42,098	42,098	5,473	42,098	42,098	4,937	37,978	37,978
2	1,208	9,291	51,389	1,208	9,291	51,389	1,717	13,206	51,184
3	1,038	7,988	59,377	1,038	7,988	59,377	1,065	8,192	59,377
4	,961	7,392	66,769						
5	,755	5,811	72,580						
6	,671	5,162	77,741						
7	,601	4,625	82,367						
8	,539	4,142	86,509						
9	,479	3,686	90,195						
10	,409	3,149	93,344						
11	,324	2,491	95,836						
12	,295	2,265	98,101						
13	,247	1,899	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
III1	,692		

III2		-,744	
III3	,632		
III4	,560		
III5	,677		
III6	,656		
III7			,906
III8	,630		
III9		-,698	
III10	,776		
III11	,822		
III12	,735		
III13	,757		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Alpha de Cronbach

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,638	13

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
III1	48,43	32,184	,541	,590
III2	49,35	37,197	-,099	,689
III3	48,56	32,324	,464	,596
III4	48,34	33,370	,480	,603
III5	48,56	31,909	,538	,588
III6	48,53	31,647	,480	,591
III7	48,41	28,406	,120	,725
III8	48,58	32,044	,522	,590
III9	50,59	40,821	-,313	,728

III10	48,58	31,503	,567	,583
III11	48,59	31,137	,670	,574
III12	48,64	31,189	,596	,578
III13	48,45	31,670	,543	,586

Depois de invertidos os itens 2 e 9

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,778	13

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
III1	49,12	47,137	,647	,749
III2	50,94	49,443	,180	,788
III3	49,24	46,928	,598	,750
III4	49,03	49,081	,539	,759
III5	49,24	46,915	,628	,749
III6	49,22	47,367	,495	,757
III7	49,09	43,947	,141	,855
III8	49,27	47,544	,566	,754
III9	49,69	45,560	,392	,766
III10	49,27	47,028	,596	,751
III11	49,28	46,754	,680	,747
III12	49,33	46,787	,611	,749
III13	49,14	47,729	,525	,756

Depois de retirado o item 7

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,855	12

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
III1	44,73	37,119	,696	,834
III2	46,54	39,432	,183	,879
III3	44,85	36,782	,658	,835
III4	44,63	39,140	,556	,844
III5	44,85	36,883	,678	,835
III6	44,83	37,315	,533	,843
III8	44,88	37,833	,572	,841
III9	45,30	35,658	,416	,860
III10	44,88	37,053	,636	,837
III11	44,88	37,086	,692	,834
III12	44,93	37,146	,617	,838
III13	44,74	37,538	,579	,840

Anexo E – Estatística Descritiva das Dimensões das Escalas

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Inclusão_Dimensão1	160	1,71	5,00	3,6804	,91795
Inclusão_Dimensão2	160	2,67	5,00	4,4396	,55245
Inclusão_Dimensão3	160	1,00	5,00	4,1594	,72981
Inclusão_Dimensão4	160	1,00	5,00	2,8625	1,30908
Praticas_Total	160	2,83	5,00	4,0911	,55244
N válido (de lista)	160				

Anexo E – Correlações entre as Escalas

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

		Inclusão_ Dimensão 1	Inclusão_ Dimensão 2	Inclusão_ Dimensão 3	Inclusão_ Dimensão 4	Praticas_Total
N		160	160	160	160	160
Parâmetros	Média	3,6804	4,4396	4,1594	2,8625	4,0911
normais ^{a,b}	Erro Desvio	,91795	,55245	,72981	1,30908	,55244
Diferenças	Absoluto	,114	,176	,164	,151	,095
Mais	Positivo	,075	,155	,130	,151	,064
Extremas	Negativo	-,114	-,176	-,164	-,139	-,095
Estatística de teste		,114	,176	,164	,151	,095

Significância Sig. (2 extremidades)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,001 ^c
Sig exata (2 extremidades)	,029	,000	,000	,001	,106
Probabilidade de ponto	,000	,000	,000	,000	,000

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Correlações

		Inclusão_ Dimensão	Inclusão_ Dimensão	Inclusão_ Dimensã o3	Inclusão_ Dimensão	Praticas_Total
		1	2	o3	4	
rô de Spearman	Inclusão_ Dimensão	1,000	,355**	,498**	,399**	,712**
	1		,000	,000	,000	,000
	Sig. (2 extremidades)					
	N	160	160	160	160	160
Inclusão_ Dimensão	2	,355**	1,000	,434**	-,114	,511**
	2			,000	,152	,000
	Sig. (2 extremidades)					
	N	160	160	160	160	160
Inclusão_ Dimensão	3	,498**	,434**	1,000	,148	,547**
	3				,061	,000
	Sig. (2 extremidades)					
	N	160	160	160	160	160
Inclusão_ Dimensão	4	,399**	-,114	,148	1,000	,130
	4			,061		,103
	Sig. (2 extremidades)					
	N	160	160	160	160	160
Praticas_T otal	Praticas_T otal	,712**	,511**	,547**	,130	1,000
	Sig. (2 extremidades)				,103	
	N	160	160	160	160	160

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo F – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Anos de Docência

Anos Docência					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1-3anos	4	2,5	2,5	2,5
	4-6anos	1	,6	,6	3,1
	7-25anos	104	65,0	65,0	68,1
	26-35anos	44	27,5	27,5	95,6
	36-40anos	7	4,4	4,4	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Anos de Docência					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1-13anos	26	16,3	16,3	16,3
	14--27anos	99	61,9	61,9	78,1
	28-39anos	35	21,9	21,9	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Testes de Normalidade							
	Anos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Inclusão_Dimensão1	1-13anos	,161	26	,079	,937	26	,113
	14--27anos	,129	99	,000	,933	99	,000
	28-39anos	,149	35	,047	,909	35	,007
Inclusão_Dimensão2	1-13anos	,230	26	,001	,842	26	,001
	14--27anos	,173	99	,000	,871	99	,000
	28-39anos	,211	35	,000	,870	35	,001
Inclusão_Dimensão3	1-13anos	,188	26	,019	,875	26	,004
	14--27anos	,166	99	,000	,880	99	,000

	28-39anos	,185	35	,004		,895	35	,003
Inclusão_Dimensão4	1-13anos	,203	26	,007		,892	26	,011
	14--27anos	,147	99	,000		,905	99	,000
	28-39anos	,249	35	,000		,885	35	,002
Praticas_Total	1-13anos	,125	26	,200		,937	26	,116
	14--27anos	,104	99	,010		,946	99	,001
	28-39anos	,097	35	,200		,970	35	,436

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

	Anos de Docência		Estatística	Erro Padrão	Coeficiente
Inclusão_Dimensão2	1-13anos	Assimetria	-,748	,456	-1,640
		Curtose	-,754	,887	-,850
Inclusão_Dimensão3	1-13anos	Assimetria	-,587	,456	-1,287
		Curtose	,328	,887	,370
Inclusão_Dimensão4	1-13anos	Assimetria	-,236	,456	-,518
		Curtose	-1,363	,887	-1,537

Teste de Homogeneidade de Variâncias

	Estatística de			
	Levene	df1	df2	Sig.
Inclusão_Dimensão1	,739	2	157	,479
Inclusão_Dimensão2	3,409	2	157	,036
Inclusão_Dimensão3	,348	2	157	,707
Inclusão_Dimensão4	5,158	2	157	,007
Praticas_Total	,617	2	157	,541

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Entre Grupos	8,719	2	4,359	5,464	,005
	Nos grupos	125,260	157	,798		
	Total	133,979	159			
Inclusão_Dimensão2	Entre Grupos	,542	2	,271	,887	,414
	Nos grupos	47,985	157	,306		
	Total					

	Total	48,527	159			
Inclusão_Dimensão3	Entre Grupos	,338	2	,169	,314	,731
	Nos grupos	84,348	157	,537		
	Total	84,686	159			
Inclusão_Dimensão4	Entre Grupos	2,267	2	1,134	,659	,519
	Nos grupos	270,208	157	1,721		
	Total	272,475	159			
Praticas_Total	Entre Grupos	3,918	2	1,959	6,894	,001
	Nos grupos	44,607	157	,284		
	Total	48,525	159			

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Entre Grupos	8,719	2	4,359	5,464	,005
	Nos grupos	125,260	157	,798		
	Total	133,979	159			
Inclusão_Dimensão3	Entre Grupos	,338	2	,169	,314	,731
	Nos grupos	84,348	157	,537		
	Total	84,686	159			
Praticas_Total	Entre Grupos	3,918	2	1,959	6,894	,001
	Nos grupos	44,607	157	,284		
	Total	48,525	159			

Comparações múltiplas

Scheffe

Variável dependente	(I)Anos	(J)Anos	Diferença média		
			(I-J)	Erro Padrão	Sig.
Inclusão_Dimensão1	1-13anos	14--27anos	-,10417	,19684	,869
		28-39anos	,47488	,23126	,125
	14--27anos	1-13anos	,10417	,19684	,869
		28-39anos	,57906 [*]	,17565	,005
	28-39anos	1-13anos	-,47488	,23126	,125

		14--27anos	-,57906 [*]	,17565	,005
Praticas_Total	1-13anos	14--27anos	-,17081	,11746	,350
		28-39anos	,21300	,13801	,307
	14--27anos	1-13anos	,17081	,11746	,350
		28-39anos	,38381 [*]	,10482	,002
	28-39anos	1-13anos	-,21300	,13801	,307
		14--27anos	-,38381 [*]	,10482	,002

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Inclusão_Dimensão1	1-13anos	26	3,7198	,93064	1,71	5,00
	14--27anos	99	3,8240	,90577	1,86	5,00
	28-39anos	35	3,2449	,82617	2,14	5,00
	Total	160	3,6804	,91795	1,71	5,00
Inclusão_Dimensão2	1-13anos	26	4,4359	,58704	3,33	5,00
	14--27anos	99	4,4781	,49524	3,00	5,00
	28-39anos	35	4,3333	,67155	2,67	5,00
	Total	160	4,4396	,55245	2,67	5,00
Inclusão_Dimensão3	1-13anos	26	4,2500	,65192	2,50	5,00
	14--27anos	99	4,1566	,76146	1,00	5,00
	28-39anos	35	4,1000	,70502	2,50	5,00
	Total	160	4,1594	,72981	1,00	5,00
Inclusão_Dimensão4	1-13anos	26	2,9808	1,32273	1,00	5,00
	14--27anos	99	2,9091	1,39490	1,00	5,00
	28-39anos	35	2,6429	1,02592	1,00	5,00
	Total	160	2,8625	1,30908	1,00	5,00
Praticas_Total	1-13anos	26	4,0321	,59865	2,92	4,83
	14--27anos	99	4,2029	,51345	3,17	5,00
	28-39anos	35	3,8190	,53721	2,83	4,92
	Total	160	4,0911	,55244	2,83	5,00

Anexo G – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Anos de Experiência

Tempo Total de Serviço com Alunos NEE

Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
------------	-------------	--------------------	-------------------------

Válido	0	126	78,8	78,8	78,8
	1	4	2,5	2,5	81,3
	2	4	2,5	2,5	83,8
	3	2	1,3	1,3	85,0
	5	3	1,9	1,9	86,9
	7	1	,6	,6	87,5
	8	1	,6	,6	88,1
	9	1	,6	,6	88,8
	10	5	3,1	3,1	91,9
	15	3	1,9	1,9	93,8
	16	1	,6	,6	94,4
	18	1	,6	,6	95,0
	20	3	1,9	1,9	96,9
	23	1	,6	,6	97,5
	24	1	,6	,6	98,1
	25	1	,6	,6	98,8
	29	1	,6	,6	99,4
	33	1	,6	,6	100,0
Total		160	100,0	100,0	

Experiência_NEE

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	126	78,8	78,8	78,8
	sim	34	21,3	21,3	100,0
Total		160	100,0	100,0	

Testes de Normalidade

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Experiência_NEE		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Não	,150	126	,000	,927	126	,000
	Sim	,099	34	,200 [*]	,964	34	,320
Inclusão_Dimensão2	Não	,177	126	,000	,871	126	,000

	Sim	,186	34	,004	,867	34	,001
Inclusão_Dimensão3	Não	,192	126	,000	,876	126	,000
	Sim	,172	34	,012	,924	34	,021
Inclusão_Dimensão4	Não	,174	126	,000	,909	126	,000
	Sim	,173	34	,011	,934	34	,042
Praticas_Total	Não	,113	126	,000	,946	126	,000
	Sim	,112	34	,200 ^a	,981	34	,815

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		W	Sig.	t	df	Sig. (2 extremida des)	Diferenç a média
Inclusão _Dimens ão1	Variâncias iguais assumidas	9,497	,002	5,074	158	,000	,83727
	Variâncias iguais não assumidas			6,206	73,642	,000	,83727
Inclusão _Dimens ão2	Variâncias iguais assumidas	5,162	,024	1,148	158	,253	,12247
	Variâncias iguais não assumidas			,979	43,675	,333	,12247
Inclusão _Dimens ão3	Variâncias iguais assumidas	1,973	,162	4,459	158	,000	,59454
	Variâncias iguais não assumidas			3,819	43,869	,000	,59454
Inclusão _Dimens ão4	Variâncias iguais assumidas	8,580	,004	1,985	158	,049	,49767
	Variâncias iguais não assumidas			2,294	65,712	,025	,49767
Praticas_ Total	Variâncias iguais	4,999	,027	4,867	158	,000	,48611

assumidas
 Variâncias 5,666 66,638 ,000 ,48611
 iguais não
 assumidas

Estatísticas de grupo

	Experiência_NEE	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Inclusão_Dimensão1	Não	126	3,8583	,90360	,08050
	Sim	34	3,0210	,63121	,10825
Inclusão_Dimensão2	Não	126	4,4656	,51308	,04571
	Sim	34	4,3431	,67910	,11647
Inclusão_Dimensão3	Não	126	4,2857	,64321	,05730
	Sim	34	3,6912	,84400	,14475
Inclusão_Dimensão4	Não	126	2,9683	1,35462	,12068
	Sim	34	2,4706	1,05127	,18029
Praticas_Total	Não	126	4,1944	,54068	,04817
	Sim	34	3,7083	,41401	,07100

	Experiência_NEE	N	Média	Desvio Padrão	p
Inclusão_Dimensão1	não	126	3,86	,90	,000
	sim	34	3,02	,63	
Inclusão_Dimensão2	Não	126	4,47	,51	,253
	Sim	34	4,34	,68	
Inclusão_Dimensão3	Não	126	4,29	,64	,000
	sim	34	3,69	,84	
Inclusão_Dimensão4	não	126	2,97	1,35	,025
	sim	34	2,47	1,05	
Praticas_Total	não	126	4,19	,54	,000
	sim	34	3,71	,41	

Anexo H – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas Entre quem tem e que não tem formação em NEE

Testes de Normalidade

	Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Não	,134	140	,000	,934	140	,000
	Sim – Formações	,126	20	,200 ⁺	,968	20	,709
Inclusão_Dimensão2	Não	,172	140	,000	,872	140	,000
	Sim – Formações	,265	20	,001	,831	20	,003
Inclusão_Dimensão3	Não	,173	140	,000	,884	140	,000
	Sim – Formações	,213	20	,018	,893	20	,030
Inclusão_Dimensão4	Não	,159	140	,000	,916	140	,000
	Sim – Formações	,147	20	,200 ⁺	,928	20	,139
Praticas_Total	Não	,106	140	,001	,953	140	,000
	Sim – Formações	,110	20	,200 ⁺	,983	20	,966

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Descritivos

	Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?		Estatística	Erro Padrão	Coefficiente
Inclusão_Dimensão1	Não	Assimetria	-,339	,205	-1,654
		Curtose	-1,101	,407	-2,705
	Sim – Formações	Assimetria	,008	,512	,016
		Curtose	-,264	,992	-0,266
Inclusão_Dimensão2	Não	Assimetria	-,889	,205	-4,337
		Curtose	,161	,407	,396
	Sim – Formações	Assimetria	-,678	,512	-1,324
		Curtose	-,854	,992	-,860
Inclusão_Dimensão3	Não	Assimetria	-,600	,205	-2,927
		Curtose	-,231	,407	-0,568
	Sim – Formações	Assimetria	-1,252	,512	-2,445
		Curtose	3,093	,992	3,118
Inclusão_Dimensão4	Não	Assimetria	,045	,205	,220

		Curtose	-1,279	,407	-3,143
	Sim – Formações	Assimetria	,220	,512	,430
		Curtose	-,898	,992	-0,905
Praticas_Total	Não	Assimetria	-,314	,205	-1,532
		Curtose	-,990	,407	-2,432
	Sim – Formações	Assimetria	,111	,512	,217
		Curtose	,015	,992	,015

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		W	Sig.	T	df	Sig. (2 extremida des)	Diferenç a média
Inclusão _Dimens ão1	Variâncias iguais assumidas	13,405	,000	3,063	158	,003	,65510
	Variâncias iguais não assumidas			4,541	37,690	,000	,65510
Inclusão _Dimens ão2	Variâncias iguais assumidas	,214	,644	-,522	158	,603	-,06905
	Variâncias iguais não assumidas			-,519	24,673	,608	-,06905
Inclusão _Dimens ão3	Variâncias iguais assumidas	,720	,398	3,089	158	,002	,52500
	Variâncias iguais não assumidas			2,486	22,134	,021	,52500
Inclusão _Dimens ão4	Variâncias iguais assumidas	3,735	,055	1,793	158	,075	,55714
	Variâncias iguais não assumidas			2,082	27,778	,047	,55714
Praticas_ Total	Variâncias iguais	3,563	,061	2,602	158	,010	,33750

assumidas
 Variâncias 3,034 27,890 ,005 ,33750
 iguais não
 assumidas

Estadísticas de grupo

	Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Inclusão_Dimensão1	Não	140	3,7622	,93271	,07883
	Sim – Formações	20	3,1071	,54027	,12081
Inclusão_Dimensão2	Não	140	4,4310	,55331	,04676
	Sim – Formações	20	4,5000	,55672	,12449
Inclusão_Dimensão3	Não	140	4,2250	,67941	,05742
	Sim – Formações	20	3,7000	,90902	,20326
Inclusão_Dimensão4	Não	140	2,9321	1,32656	,11211
	Sim – Formações	20	2,3750	1,08670	,24299
Praticas_Total	Não	140	4,1333	,55402	,04682
	Sim – Formações	20	3,7958	,45118	,10089

	Durante o percurso profissional recebeu formação sobre NEE?	N	Média	Desvio Padrão	P
Inclusão_Dimensão1	Não	140	3,76	,93	,000
	Sim – Formações	20	3,11	,54	
Inclusão_Dimensão2	Não	140	4,43	,55	,603
	Sim – Formações	20	4,50	,56	
Inclusão_Dimensão3	Não	140	4,23	,68	,002
	Sim – Formações	20	3,70	,91	
Inclusão_Dimensão4	Não	140	2,93	1,33	,075
	Sim – Formações	20	2,38	1,09	
Praticas_Total	Não	140	4,13	,55	,010
	Sim – Formações	20	3,80	,45	

Anexo I – Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas por Agrupamento (Ciências, Letras ou Artes)

Testes de Normalidade

	Disciplinas_Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Ciências	,148	82	,000	,928	82	,000
	Letras	,123	57	,031	,940	57	,007
	Artes	,147	21	,200 [*]	,930	21	,138
Inclusão_Dimensão2	Ciências	,190	82	,000	,872	82	,000
	Letras	,189	57	,000	,881	57	,000
	Artes	,274	21	,000	,785	21	,000
Inclusão_Dimensão3	Ciências	,166	82	,000	,885	82	,000
	Letras	,187	57	,000	,868	57	,000
	Artes	,185	21	,059	,918	21	,079
Inclusão_Dimensão4	Ciências	,171	82	,000	,903	82	,000
	Letras	,134	57	,013	,929	57	,003
	Artes	,148	21	,200 [*]	,950	21	,336
Praticas_Total	Ciências	,076	82	,200 [*]	,965	82	,024
	Letras	,144	57	,005	,923	57	,001
	Artes	,131	21	,200 [*]	,957	21	,462

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Descritivos

	Disciplinas_Grupos	Estatística	Erro Padrão	Coeficiente	
Inclusão_Dimensão2	Artes	Assimetria	-1,158	,501	-2,311
		Curtose	,178	,972	,183

Teste de Homogeneidade de Variâncias

	Estatística de			
	Levene	df1	df2	Sig.
Inclusão_Dimensão1	2,357	2	157	,098

Inclusão_Dimensão2	1,424	2	157	,244
Inclusão_Dimensão3	,708	2	157	,494
Inclusão_Dimensão4	1,412	2	157	,247
Praticas_Total	1,056	2	157	,350

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Entre Grupos	1,763	2	,881	1,04	,354
	Nos grupos	132,217	157	,842		
	Total	133,979	159			
Inclusão_Dimensão2	Entre Grupos	,484	2	,242	,791	,455
	Nos grupos	48,043	157	,306		
	Total	48,527	159			
Inclusão_Dimensão3	Entre Grupos	,598	2	,299	,558	,573
	Nos grupos	84,088	157	,536		
	Total	84,686	159			
Inclusão_Dimensão4	Entre Grupos	2,050	2	1,025	,595	,553
	Nos grupos	270,425	157	1,722		
	Total	272,475	159			
Praticas_Total	Entre Grupos	,573	2	,286	,937	,394
	Nos grupos	47,952	157	,305		
	Total	48,525	159			

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Inclusão_Dimensão1	Ciências	82	3,5784	,95711	1,86	5,00
	Letras	57	3,7794	,91197	1,71	5,00
	Artes	21	3,8095	,75638	2,57	5,00
	Total	160	3,6804	,91795	1,71	5,00
Inclusão_Dimensão2	Ciências	82	4,3862	,59598	2,67	5,00
	Letras	57	4,4912	,47185	3,00	5,00
	Artes	21	4,5079	,58328	3,33	5,00

	Total	160	4,4396	,55245	2,67	5,00
Inclusão_Dimensão3	Ciências	82	4,1037	,76875	1,00	5,00
	Letras	57	4,2368	,72645	2,50	5,00
	Artes	21	4,1667	,57735	3,00	5,00
	Total	160	4,1594	,72981	1,00	5,00
Inclusão_Dimensão4	Ciências	82	2,8476	1,37142	1,00	5,00
	Letras	57	2,7807	1,27131	1,00	5,00
	Artes	21	3,1429	1,17413	1,00	5,00
	Total	160	2,8625	1,30908	1,00	5,00
Praticas_Total	Ciências	82	4,0427	,56402	2,83	5,00
	Letras	57	4,1711	,55733	2,92	4,92
	Artes	21	4,0635	,48940	3,25	5,00
	Total	160	4,0911	,55244	2,83	5,00

Anexo J - Comparação dos níveis médios das dimensões das duas escalas e quem tem e quem não tem conhecimento da Portaria 275^a

Testes de Normalidade

	Conhecimento_Portaria275A	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	Df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Inclusão_Dimensão1	Sim	,126	26	,200	,981	26	,899
	Não	,139	134	,000	,929	134	,000
Inclusão_Dimensão2	Sim	,253	26	,000	,891	26	,010
	Não	,199	134	,000	,858	134	,000
Inclusão_Dimensão3	Sim	,183	26	,025	,874	26	,004
	Não	,178	134	,000	,884	134	,000
Inclusão_Dimensão4	Sim	,180	26	,030	,923	26	,054
	Não	,178	134	,000	,904	134	,000
Praticas_Total	Sim	,099	26	,200	,979	26	,862
	Não	,109	134	,000	,950	134	,000

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Descritivos

	Conhecimento_Portaria275A	Estatística	Erro Padrão	Coeficiente	
Inclusão_Dimensão2	Sim	Assimetria	-,658	,456	-1,44
		Curtose	-,484	,887	-,55
	Não	Assimetria	-,912	,209	-4,36
		Curtose	,228	,416	,55
Inclusão_Dimensão3	Sim	Assimetria	-1,446	,456	-3,17
		Curtose	3,641	,887	4,10
	Não	Assimetria	-,574	,209	-2,75
		Curtose	-,314	,416	-0,75
Inclusão_Dimensão4	Sim	Assimetria	-,626	,456	-1,37
		Curtose	-,398	,887	-,45
	Não	Assimetria	,209	,209	1
		Curtose	-1,274	,416	-3,06

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		W	Sig.	t	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
Inclusão_Dimensão1	Variâncias iguais assumidas	13,734	,000	-,560	158	,576	-,11038
	Variâncias iguais não assumidas			-,732	49,954	,467	-,11038
Inclusão_Dimensão2	Variâncias iguais assumidas	,014	,905	-	158	,048	-,23402
	Variâncias iguais não assumidas			1,995	33,758	,068	-,23402
Inclusão_Dimensão3	Variâncias iguais assumidas	,321	,572	-	158	,024	-,35103
	Variâncias iguais não assumidas			2,274	31,427	,060	-,35103
Inclusão_Dimensão4	Variâncias iguais assumidas	9,778	,002	1,242	158	,216	,34788

ão4	Variâncias iguais			1,57	47,17	,123	,34788
	não assumidas			1	8		
Praticas_	Variâncias iguais	3,510	,063	-	158	,203	-,15093
Total	assumidas			1,27			
				7			
	Variâncias iguais			-	40,33	,156	-,15093
	não assumidas			1,44	5		
				5			

Estadísticas de grupo

	Conhecimento_Portaria275A	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Inclusão_Dimensão1	Sim	26	3,5879	,64057	,12563
	Não	134	3,6983	,96345	,08323
Inclusão_Dimensão2	Sim	26	4,2436	,58544	,11481
	Não	134	4,4776	,53988	,04664
Inclusão_Dimensão3	Sim	26	3,8654	,86669	,16997
	Não	134	4,2164	,68947	,05956
Inclusão_Dimensão4	Sim	26	3,1538	,95676	,18764
	Não	134	2,8060	1,36265	,11771
Praticas_Total	Sim	26	3,9647	,47092	,09235
	Não	134	4,1157	,56519	,04882

Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta

<u>Categoria:</u>			Recursos
Formação			
<u>Subcategoria:</u>			
Formação em NEE	Formação Geral	Práticas	
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de professores qualificados em NEE • Professores não são qualificados • Sem professores formados • Ausência de qualificação nos professores • Conhecimento da natureza das dificuldades • Formação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de informação • Como promover uma adequada integração • Técnicas pedagógicas • Psicologia • Falta de formação • Falta de informação • Falta de pessoas qualificadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do currículo • Gestão do Espaço de aula • Atividades que sejam específicas para estes alunos • Adaptação do currículo • Adequações 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em NEE na própria escola • Sem escola equipada • Análise da inclusão na escola atual • Sensibilização ao nível • Didactização dos materiais • Elaboração de materiais

Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta

<ul style="list-style-type: none"> • Práticas Pedagógicas Inclusivas • Saber como lidar com estes casos • Como lidar com casos de deficiência mais severa (surdos profundos, invisuais) • Características específicas dos alunos com deficiência mental • O papel do professor em educação especial • Formação especializada • Compreensão das problemáticas mentais mais frequentes • Formação específica • Formação em relação aos alunos com autismo, dislexia, cadeiras-de-rodas, invisuais, com doenças raras (ex: ossos de vidro) • Necessidades e características dos alunos com deficiência mental • Conhecimento específico para 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de informação • Como promover o desenvolvimento cognitivo • Como gerir comportamentos “inadequados” • Desenvolvimento de competências • Aprendizagem das formas de comunicação eficazes • Aprendizagem das formas de flexibilização curricular • Formação teórica • Formação prática • Workshops • Sugestões para ultrapassar dificuldades/ problemas • Bibliografia de Apoio 	<p>curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aceitação no grupo • Práticas pedagógicas para alunos com deficiência mental • Adaptações curriculares • Currículo específico individual • Plano individual de transição • Adaptações na sala de aula • Estratégias a desenvolver com vários tipos de deficiência • Estratégias para a inclusão na vida 	<p>didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de novas tecnologias • Falta de recursos e materiais • Falta de recursos • Não há recursos suficientes • Sem recursos • Escola não fornece materiais • Sem recursos e materiais • Legislação (as turmas deviam de ser reduzidas e não só) • Condições materiais • Leis para acompanhamento nas escolas
--	---	--	---

Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta

<p>trabalhar com estes alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação no âmbito das NEE • Formação no âmbito da disciplina sobre a melhor forma de transmitir os conteúdos a alunos com NEE 		<p>ativa (em casos graves)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de grupo com todas as partes integrantes • Reuniões de grupo com cada aluno e encarregados de educação • Gerir tempo/ assertividade • Meditação orientada • Tarefas de aprendizagem • Progressões pedagógicas • Atividades específicas • Adaptações curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Material
---	--	---	--

Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta

		<ul style="list-style-type: none">• Implementação de práticas adequadas à diferença• Estratégias de integração eficazes• Adaptações curriculares• Práticas pedagógicas (planificação/atividades)• Troca de informação entre professores, técnicos, psicólogos e encarregados de educação• Organização do tempo e ritmo da aula com alunos com e sem deficiência mental	
--	--	---	--

Anexo K – Tabela de organização das respostas obtidas na Questão Aberta

		<ul style="list-style-type: none">• Estratégias para cada situação	
--	--	--	--