



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Mestrado em Psicologia**

**Especialização em Psicologia da Educação**

**Dissertação**

**Construção de uma Escola Inclusiva: Realidade(s) e Futuro(s)**

Irina Baltag

**Orientadora**

Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Évora 2014



## **Agradecimentos**

A concretização desta etapa importante da minha vida académica contou com a contribuição significativa de algumas pessoas que me permitiram atingir os meus objetivos, aos quais não poderia deixar de agradecer.

O meu reconhecimento à Professora Dr.<sup>a</sup> Luísa Grácio, minha orientadora, pela ajuda preciosa, pelos conhecimentos transmitidos, disponibilidade e orientação contínua que sempre demonstrou ao longo da preparação deste trabalho.

Agradeço a todos os Diretores/subdiretores e Coordenadores dos Agrupamentos, pela receptividade, pelo seu forte contributo, que prescindindo de algum tempo, tornaram possível a realização deste trabalho.

Fico grata à Patrícia e à Susana, por estarem presentes ao longo deste tempo, dando-me o apoio necessário para a conclusão deste trabalho.

À Rita, um agradecimento muito especial pela amizade, disponibilidade e encorajamento, pelo seu constante apoio com palavras de conforto na preparação da dissertação mostrando a sua perspetiva profissional.

Uma palavra especial de agradecimento, à minha família pelo incentivo e pela ajuda para finalizar a minha dissertação, especialmente à minha mãe, que me ofereceu incentivo e amor incondicional, apoio, compreensão e dedicação, através do qual este marco académico foi alcançado.

Ao Alex, que dá sentido à minha vida, que mostrou ser fiel amigo com quem partilhei os difíceis momentos desta etapa, por ter acreditado em mim.

Apreendi muito com cada um.

## **Construção de uma Escola Inclusiva: Realidade(s) e Futuro(s)**

### **Resumo**

Goodlad & Lovitt (1993 citados por Praisner, 2003), sugerem que a decisão de desenvolver uma escola inclusiva exige mudanças de mentalidades dos principais agentes educativos e particularmente dos dirigentes, estando estritamente ligados com valores, crenças e mudança de atitudes dos líderes escolares.

Os objetivos deste estudo visam identificar a perceção dos dirigentes sobre a escola inclusiva e o papel destes na implementação da inclusão nas escolas regulares.

Os dados foram recolhidos através de revistas semi-estruturadas a 12 participantes de 3 agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal, dentre os quais os diretores, subdiretores, coordenadores do 1º e 2º ciclo. Os resultados mais destacados sugerem que na construção da escola inclusiva é importante considerar normas e princípios sobre a igualdade de oportunidades, promoção do ensino diferenciado em contexto regular, a disponibilização de recursos e promoção de colaboração entre vários profissionais e a família. Relativamente aos resultados menos referenciados sobressaem as dificuldades na implementação da inclusão, as práticas de ensino individualizado e avaliação dos alunos, as ações de sensibilização e formação, presença de valores de aceitação e o excesso de alunos nas turmas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Diretores/Coordenadores, Práticas Inclusivas, Diversidade.

## **Building an Inclusive School: Realities and Future**

### **Abstract**

Goodlad & Lovitt (1993 cited by Praisner, 2003), suggest that the decision to develop an inclusive school requires changes in thinking the main education agents and particularly the leaders, being closely linked with values, beliefs and changing attitudes of school leaders.

The objectives of this study aims to identify the perceptions of inclusive school leaders about the role of these in the implementation of inclusion in mainstream schools.

Data were collected through semi-structured interviews of 12 participants in 3 groups of schools in central Portugal, among which the directors, sub-school directors, coordinators of the 1st and 2nd cycle. The most prominent results suggest that the construction of the inclusive school is important to consider the rules and principles on equal opportunities, promotion of differentiated instruction in the regular context, the availability of resources and promoting collaboration among various professionals and family. For the least referenced results stand the difficulties in implementing inclusion, the practice of individualized teaching and assessment of students, the awareness raising and training, presence of values of acceptance and excess students in classrooms.

**Key-words:** Inclusive Education, Directors/Coordinators, Inclusive Practices, Diversity.

## Índice

Introdução .....	9
Capítulo I – Escolas Inclusivas .....	11
1. A noção de escolas inclusivas .....	11
2. Princípios para uma Escola Inclusiva .....	13
2.1 A comunidade.....	14
2.2 A liderança .....	15
2.3 Colaboração profissional .....	15
2.4 Desenvolvimento profissional .....	16
Capítulo II – Diferenciação e Respostas Educativas no âmbito de NEE .....	19
1. Da integração à inclusão .....	19
2. Apoios educativos .....	22
3. Necessidades educativas especiais e curriculum .....	24
3.1 Tipos de currículo em função das características dos alunos .....	25
3.2 Adaptações curriculares e projeto educativo da escola .....	26
3.3 Adaptações curriculares de turma .....	27
3.4 Adaptações curriculares individualizadas .....	28
Capítulo III – O Papel dos Dirigentes na implementação da Inclusão .....	31
1. O papel da liderança nas instituições educativas .....	31
2. Formação dos dirigentes no âmbito da educação especial .....	34
3. Atitudes e perceção dos dirigentes de escolas face à inclusão .....	36
3.1 Alguns estudos no âmbito das atitudes dos dirigentes face à inclusão.....	38
Capítulo IV - Metodologia .....	41
1. Objetivos da investigação.....	41
2. Participantes.....	41
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	43
4. Procedimentos de tratamento de dados .....	45
Capítulo V – Análise e Discussão de Resultados .....	49
1. Tema I: Conceções de escola inclusiva.....	49
2. Tema II: Liderança e inclusão.....	52
3. Tema III: Práticas inclusivas .....	56
4. Tema IV: Sucesso educativo .....	67
5. Tema V: Dificuldades experienciadas.....	74
6. Tema VI: prospetiva .....	77

7. Tema VII: Retrospectiva .....	83
8. Outros aspetos da inclusão .....	88
Conclusões.....	93
Referências .....	107
Anexos .....	ix
Anexo I – Guião de entrevista para Diretores/Subdiretores de Agrupamentos.....	x
Anexo II – Guião de entrevista para Coordenadores do 1º e 2º Ciclos.....	xii
Anexo III – Pedido de Autorização aos Diretores dos Agrupamentos.....	xiv
Anexo IV – Grelha de Análise Temática e Categorical .....	xviii

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	38
Tabela 2. Temáticas e questões de investigação.....	40
Tabela 3. Conceção de escola inclusiva.....	45
Tabela 4. Papel do diretor do agrupamento face a inclusão.....	48
Tabela 5. Perceção da existência de ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Diretores dos Agrupamentos: critério sujeitos. ....	52
Tabela 6. Diretores: Ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Diretores dos Agrupamentos.....	52
Tabela 7. Perceção da existência de ações de promoção de práticas inclusivas pelos Coordenadores de Agrupamentos: critério sujeitos. ....	58
Tabela 8. Coordenadores: Ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Coordenadores de Agrupamentos. ....	58
Tabela 9. Condições necessárias para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE .....	62
Tabela 10. Dificuldades face à inclusão de alunos com NEE .....	69
Tabela 11. Organização e funcionamento da escola para promover a inclusão.....	73
Tabela 12. Retrospectivas sobre as alterações ocorridas em função de uma visão inclusiva da escola .....	78
Tabela 13. Outros aspetos da inclusão .....	83

## **Introdução**

O crescente enfoque sobre as práticas educativas com a diversidade vem introduzir um novo desafio no contexto escolar, adequando-o às características e contextos próprios. O princípio consagrado de uma escola inclusiva propicia o sentido de pertença das crianças e jovens, tendo em vista as características, capacidades e necessidades destes (Ainscow, 1998).

Para ter êxito, as escolas têm de sofrer alterações significativas, definindo especificamente a conquista das estratégias de inclusão (Skrtic, Sailor, Gee, 1996, citados por Livingston, Reed & Good, 2001).

É neste âmbito que nos parece pertinente estudar e analisar a experiência de um grupo de profissionais com funções de liderança, diretores/subdiretores de agrupamentos e coordenadores do 1º e 2º ciclo, relativamente às suas perceções face à inclusão educativa dos alunos com e sem necessidades educativas especiais no ensino regular. Face a diversos aspetos, identificamos a definição e classificação da inclusão, as ações desenvolvidas e as barreiras e obstáculos segundo estes dirigentes, bem como, quais as estratégias adotadas e sucesso alcançado.

A escolha do tema para este trabalho deve-se à sua atualidade e à necessidade de abordar a prática educativa de uma forma enquadrada, especificamente por relação com as visões e ações daqueles que na escola exercem de alguma forma um papel de liderança, e que influenciam a consecução dos objetivos prioritários para a concretização dos princípios da Escola para Todos.

No primeiro capítulo, são realçados os princípios orientadores para a construção de uma escola inclusiva refletindo as mudanças necessárias sobre a organização desta com introdução de respostas adequadas às necessidades dos alunos.

O segundo capítulo especifica a organização das aprendizagens dos alunos com NEE e as diferentes conceções do currículo em função das características destes alunos.

No terceiro capítulo procede-se a uma revisão da literatura sobre o papel dos dirigentes educativos nas escolas inclusivas que irá guiar o tema de estudo. Abordamos a importância das perceções e da sua influência na gestão da escola e a sua importância no desenvolvimento das práticas educativas inclusivas. Ainda aqui, evocamos a importância das perceções dos dirigentes acerca da inclusão de alunos

com Necessidades Educativas Especiais como também a formação dos mesmos no âmbito da educação especial.

Na quarto capítulo é apresentado o estudo empírico, é apresentada metodologia nomeadamente os objetivos, participantes, as opções metodológicas e explicitamos os instrumentos utilizados em relação à recolha e análise de dados.

No quinto capítulo, procedemos à análise e discussão de resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos dirigentes dos agrupamentos atendendo ao quadro teórico de referência.

Por fim, nas conclusões sintetizam-se as ideias que foram desenvolvidas ao longo de toda investigação e indicam-se as limitações do estudo.

## **CAPÍTULO 1- ESCOLAS INCLUSIVAS**

### **1. A Noção de Escolas Inclusivas**

A inclusão de alunos com diferentes características e necessidades, com NEE ou não, no contexto educativo regular, corresponde ao esforço e preocupação de tentar responder à diversidade através de uma educação de qualidade para todas as crianças. No entanto, verifica-se que a escola não está preparada para o atendimento às diferenças e características individuais dos alunos.

Como resposta à diversidade de alunos, o movimento para incluir alunos com deficiência no ensino regular tornou-se uma política de inovação que fornece um contexto mais amplo de reestruturação da escola (Livingston, Reed & Good, 2001).

Sendo a inclusão um tema que envolve uma reestruturação significativa do sistema educativo e que determina a forma como está relacionada com a escola, o seu verdadeiro progresso incide sobre como esta interage com a diferença e satisfaz as necessidades dos alunos (Correia, 2003).

Em função das dificuldades apresentadas pelos estabelecimentos de ensino, em relação à organização de recursos para a criação de escolas inclusivas, Ainscow (1999) refere que as escolas precisam ser reestruturadas colocando em evidência as diferenças individuais e a igualdade de oportunidades.

Também segundo Sanches (2005) a implementação de sistemas mais inclusivos exige reconhecer a heterogeneidade dos alunos como fonte de riqueza e requer modificações estruturais, quer a nível organizacional, quer metodológico.

Ainscow & Booth (2002) surge como autores que têm contribuído em muito para o desenvolvimento de escolas inclusivas nomeadamente através da elaboração do “Index for inclusion: developing learning and participation in schools”. Os autores destacam que a inclusão depende de três dimensões interrelacionadas que envolvem as culturas, as políticas e as práticas, aspetos estes que obrigam as escolas a refletir sobre as suas práticas e introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões (Sanches & Teodoro, 2006).

A primeira dimensão envolve um conjunto de crenças e valores que interferem na cultura escolar transmitindo a prática e as ações da comunidade escolar em relação ao processo de inclusão (Ainscow & Booth, 2002).

A dimensão das políticas inclusivas diz respeito a um conjunto de normas que determinam o desenvolvimento de educação inclusiva nas escolas de ensino regular e encoraja a sua implementação na prática pedagógica (Ainscow & Booth, 2002).

A última dimensão, que se refere a práticas pedagógicas inclusivas, envolve as formas de sustentar as políticas de educação inclusiva na sala de aula regular, englobando as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais (Ainscow & Booth, 2002).

Com a Conferência de Salamanca de 1994, a expressão “escola inclusiva” preconiza um novo conceito de escola, com o objetivo de conseguir “escola para todos”. Este conceito nasceu do consenso crescente de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças (UNESCO, 1994).

Grácio (2009) põe em evidência que a escola para todos pressupõe a existência de valores, ação individualizada e aceitação de todos os alunos, assegurando desenvolvimento, sucesso e igualdade de oportunidades para as necessidades diferenciadas.

Rodrigues (1995, p. 546) define a escola inclusiva como “uma escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos diferentes”.

Segundo Arnáiz e Ortiz (1997, citados por Correia, 2003) o grande objetivo das escolas inclusivas assenta em criar um sistema educativo que possa responder adequadamente às necessidades dos alunos com NEE. Além disso, aqui está implícito o respeito pela individualidade e desenvolvimento de uma cultura de colaboração com base na resolução de problemas de modo a que sejam facilitadas as estratégias de aprendizagem que os professores aplicam para assim aumentarem as oportunidades para se alcançar uma melhor qualidade educativa.

Segundo Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta (1997), para que a escola inclusiva se possa tornar uma realidade é necessário assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação e sucesso escolar, dando maior ênfase aos processos, aos percursos e à forma de gerir o currículo.

Ainscow (1990 citado por Costa, 1996) afirma que a mudança fundamental para uma escola inclusiva consiste na transferência de uma perspetiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para uma perspetiva centrada no currículo. Os recursos escolares deverão ser distribuídos de forma a permitir que existam recursos suplementares para os alunos que apresentam maiores dificuldades, ao

mesmo tempo que se garantem as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Ainscow, Porter & Wang (1997) afirmam que as soluções para a inclusão são difíceis de atingir, pelo que é indispensável uma liderança a todos os níveis, que faça face às exigências da mudança: persistência, resolução de conflitos e coordenação. Só assim se conseguirão melhores resultados para os alunos com ou sem NEE e uma escola mais eficaz.

Alem de garantir programas educativos adequados, Correia (1997) refere que a escola inclusiva deve garantir recursos materiais e humanos necessários no sentido de providenciar respostas inerentes às necessidades dos alunos.

O mesmo autor destaca ainda que o crescimento do modelo inclusivo para as escolas deve basear-se numa perspetiva sistémica que abrange diferentes entidades, desde o Estado, a comunidade, a família, a escola, e o aluno. Esta perspetiva acentua a ideia de que o modelo inclusivo deve adotar uma reforma dos sistemas educativos com o intuito de promover um melhor acolhimento e respostas adequadas que valorizem a diversidade dos alunos. Este autor põe em evidência as atitudes da sociedade, que servem amplamente de alicerce para a construção de uma escola inclusiva (Correia, 1997).

Quem trabalha com crianças, nomeadamente com alunos com NEE, deve acreditar na possibilidade de sucesso destes, responsabilizando-se pelos resultados que cada um deles obtém em termos de aprendizagens. As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem que a escola se ajuste a todas as crianças que a frequentam, exigem refletir uma abordagem flexível e colaborativa que reflita sensibilidade face às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 1997).

Neste sentido a escola deve elaborar um conjunto de medidas que reflita os seus valores e que permita responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos alunos (Freire, 2008; Pacheco, Eggertsdóttir & Marnósson, 2007; Costa, 2007; Rodrigues, 2001). Esta responsabilidade envolve o gerir e a resolução de problemas quotidianos e as práticas escolares, onde é importante contar também com o apoio dos alunos, funcionários e pais (Villa & Thousand, 2010; Peters, 2002;).

## **2. Princípios para uma Escola Inclusiva**

Enquanto resposta à diversidade, a educação inclusiva tornou-se uma política aceite internacionalmente. Com este movimento da inclusão, o foco não recai mais sobre as pessoas com deficiência, mas sobre o contexto no qual vivem. Assim sendo,

a sociedade em geral e a escola em particular devem preparar-se para receber esses indivíduos, adaptando-se às suas necessidades. Por isso, a inclusão implica a escola adotar novas estratégias que permitam responder de forma eficaz aos alunos que apresentam quaisquer diferenças ou dificuldades. Tal significa encontrar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que permita à escola adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Freire, 2008).

Este processo de transformação da escola não é uma tarefa fácil. É um trabalho complexo que implica sensibilizar os diferentes agentes educativos que estão envolvidos, cujos resultados assentem na resolução de problemas, na partilha de experiências e colaboração de todos aqueles que o ajudaram a construir (Correia, 2003).

Neste sentido, Correia (2003) destaca alguns princípios fundamentais para a construção da escola inclusiva.

## **2.1 A Comunidade**

A escola inclusiva ganha nova relevância quando a comunidade assume o compromisso de estar aberta às diferenças, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. A referência à comunidade pressupõe a implementação de procedimentos diversificados de colaboração, através da qual a comunidade adota a responsabilidade e esforço colaborativo pelas decisões tomadas. (Villa & Thousand, 2010; Peters, 2002; Stainback, Stainback & Jackson, 1994 citado por Correia, 2003).

Entre os diversos enfoques sobre a escola inclusiva, está a interligação entre todos os participantes, a partilha de informação e de experiências entre os professores e outros profissionais, que haja lugar para aprendizagem dos alunos com os professores e com os seus colegas, buscando estimular a participação dos pais e respetivamente que o dirigente executivo partilhe as suas experiências inerentes à sua função (Correia, 2003).

No processo inclusivo, compete à comunidade respeitar a diversidade, nomeadamente os alunos com NEE, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento da sua auto-estima, e dando relevância também aos aspetos sócio-emocionais e de cidadania (Schaffner e Buswell, 1996 citado por Correia, 2003).

Nas estruturas educativas inclusivas, sustenta-se um sentimento de pertença à comunidade, traduzido pelo envolvimento ativo dos atores educativos, confirmando-se de que cada um dos seus elementos tem algo para dar e para receber (Stainback & Stainback, 1999a).

## **2.2 A Liderança**

Perante a orientação inclusiva, a liderança da escola é o elemento-chave no processo de transformação da escola numa comunidade de aprendizagem. As funções do órgão diretivo envolvem a capacitação e partilha de responsabilidades de todo o corpo educacional na planificação e execução de estratégias inclusivas (Schaffner & Buswell, 1999 citado por Sant'Ana, 2005; Correia, 2003). Tal envolvimento deve ocorrer sem deixar de se respeitar o ritmo pessoal de cada profissional, devendo o diretor ser capaz de perceber o que o coletivo precisa para a incorporação de uma atitude inclusiva (Sage, 1999).

Com vista ao sucesso das escolas inclusivas, é necessário o diretor apoiar os professores, os pais e outros membros da comunidade fazerem parte de um projeto educacional em que se tem como alicerce os princípios da inclusão. Ainda é da responsabilidade do diretor executivo, tornar o espaço pedagógico num espaço de formação e construção de conhecimento que permitam aos educadores responder às necessidades de todos os alunos e compartilhar a liderança com todos os envolvidos (Correia, 2003; Rodrigues, 2001).

Face às responsabilidades atribuídas ao diretor, destaca-se a gestão de dinâmicas pedagógicas mais “transformadoras”, capazes de distribuir o poder e fortalecer a escola. O papel atribuído ao dirigente da escola caracteriza-se numa perspectiva de implementar apoios diversificados e significativos para a aprendizagem dos alunos. O apoio abrange avaliações psicológicas fora da escola, terapia da fala e terapia ocupacional, com o intuito de promover a inovação educacional e reforçar a cultura inclusiva (Correia, 2003; Sergiovanni, 1990 citado por Rodrigues, 2001).

A atuação do órgão diretivo deve abranger a criação de equipas de planificação inclusiva cuja missão seria planificar, dinamizar e avaliar o projeto de escola inclusiva, e as equipas de colaboração ou equipas de apoio educativo (Correia, 2003).

## **2.3 Colaboração Profissional**

O caráter inclusivo das escolas preconiza encorajar os docentes e discentes para contribuírem para um ambiente de confiança, respeito mútuo, características essas,

necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Neste sentido, o contexto inclusivo exige mudanças radicais ao papel do professor que intervém diretamente com os alunos com diferentes necessidades, nomeadamente com NEE, ao papel do psicólogo que trabalha mais diretamente com os professores, e também ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que assumem participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.

No entanto, para melhorar os serviços especializados de apoio, será necessário os professores relacionarem-se e colaborar sempre que possível com outros profissionais de educação (Correia, 2003).

Segundo Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1986 citados por Correia, 2003) a colaboração é um processo interativo, através do qual se pode contar com intervenientes com diferentes experiências que encontram soluções adequadas para problemas mútuos.

A colaboração entre os professores na escola inclusiva baseia-se no desenvolvimento de estratégias e atividades que privilegiem o trabalho em parceria e compete-lhes conversarem sobre como gostariam de resolver os problemas de forma cooperativa. O trabalho colaborativo entre os profissionais com as famílias é benéfico no processo de implementação do modelo inclusivo, realçando-os como membros valiosos da equipa envolvidos na tomada de decisões. A relação que se estabelece entre a escola e a família caracteriza-se pelo respeito dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação (Correia, 2003).

A este propósito, os profissionais devem promover uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos (Hunter, 1999 citado por Correia, 2003).

#### **2.4 Desenvolvimento Profissional**

A preparação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola.

Na escola inclusiva, perante a integração dos alunos com NEE, a formação do pessoal é obrigatória, de modo a que esta lhes permita perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam, e quais as estratégias a considerar para otimizar as suas oportunidades de aprendizagem.

Um passo importante para a implementação do modelo inclusivo, é criar condições para os profissionais aperfeiçoarem as suas competências. Para haver um

processo de ensino-aprendizagem de qualidade, os professores devem desenvolver competências que lhes permitam buscar alternativas às necessidades educativas dos alunos como também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997 citado por Correia, 2003).

Capacitar os profissionais para estas responsabilidades, remete-se para a implementação de um modelo de formação contínua, apoiado pela filosofia definida pela e para a escola (Hunter, 1999 citado por Correia, 2003).



## **CAPÍTULO II - DIFERENCIAÇÃO E RESPOSTAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DE NEE**

A inclusão educativa exige uma reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades e necessidades, uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2005).

Na perspetiva de Correia (2005), uma escola inclusiva tem de acolher todas as crianças com necessidades educativas ou não, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades ao limite.

O problema de integração destes alunos no ensino regular está relacionado com falta de mudanças organizacionais na escola, ao nível dos currículos e das estratégias de ensino-aprendizagem. Esta falha de mudança organizacional comprovou ser uma das maiores barreiras face à implementação de estratégias de educação inclusiva (Dyson & Millward, 2000).

### **1. Da Integração à Inclusão**

Rodrigues (2001) refere que face à necessidade de se criar um novo tipo de modelo mais inclusivo, torna-se importante fazer referência à Declaração de Salamanca (1994), documento que teve o maior contributo para a ampliação do conceito de Necessidades Educativas, onde fica manifesta a necessidade de mudanças e de construção de uma escola inclusiva que seja capaz de combater atitudes discriminatórias com vista à estruturação de comunidades abertas, solidárias e inclusivas, e que todos os alunos possam aprender juntos independentemente das dificuldades e das deficiências que apresentam.

No contexto português, ao nível legislativo, o ano de 1997 é particularmente importante com o lançamento do Despacho Conjunto n.º105/97, esperando-se que os princípios da Escola Inclusiva garantem condições para responder eficazmente às necessidades educativas dos alunos estimulando o reforço das escolas de ensino regular. Este dispositivo legal surge como uma tentativa de assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, centrando nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo. Os professores de apoio educativo surgem como um recurso da escola, prestando respostas consistentes no sentido da melhoria do ambiente educativo da escola, numa perspetiva de fenómeno da qualidade e da inovação educativa (Correia, 2005).

A atualização e a reestruturação das escolas portuguesas têm sido largamente debatidas a partir de 2005 quando se propõe a concretização dos objetivos para garantir a todos os alunos com NEE melhores condições de aprendizagem em escolas inclusivas.

Com o Decreto-Lei nº20/2006 criou-se o Grupo de Recrutamento de Educação Especial com o intuito de promover o sucesso escolar de alunos com NEE reunindo recursos na escola sem apelar às estruturas exteriores. Com o objetivo de garantir as melhores condições, é da competência do Grupo de Recrutamento de Educação Especial prestar apoio especializado tais como o ensino de áreas curriculares específicas, o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. Considerada de grande importância a formação do corpo docente, foi implementado um plano de formação continua para aperfeiçoar as suas competências. Desta forma, pela primeira vez a oferta de formação neste âmbito abrangeu também auxiliares de ação educativa que exercem funções em unidade de apoio especializado.

Gradualmente surgem os Agrupamentos de Referência enquanto resposta indicada para os alunos que necessitam de medidas educativas especiais, exigindo equipamento especialização profissional para as situações de baixa incidência e alta intensidade (cegueira, baixa visão e surdez) e as Unidades de Apoio Especializado para as situações do espectro do autismo e da multideficiência.

A concretização de uma educação inclusiva tem sido lançada através do Decreto-Lei 3/2008, publicado a 7 de janeiro, documento que revoga a legislação que até então existia, o Decreto -Lei 319/91. Esta legislação enuncia novas medidas e orientações a prestar na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, assim como o processo de avaliação e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial dos setores público, particular e cooperativo.

Atendendo à finalidade deste documento, este faz referência à criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com deficiências ou incapacidades atribuindo a promoção de valores, princípios e instrumentos essenciais para a igualdade de oportunidades.

O novo documento refere uma mudança expressiva no setor educativo direcionado para a diversidade das crianças num contexto mais abrangente. A população alvo da educação especial são alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades

continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Com efeito, são aqui definidos os direitos e deveres dos pais e/ou encarregados de educação no que tinge à implementação da educação especial.

São promulgadas medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de aumentar o apoio pedagógico, adequações curriculares individuais e unidades especializadas de apoio à educação dos alunos com doenças congénitas (Lebeer, Birta-Székely, Demeter, Partanen, Candeias, Bohács, Dawson, Orban & Sonnesyn, 2011), promover a aprendizagem e a participação dos alunos, a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos como também o uso de tecnologias de apoio. Por outras palavras, o decreto identifica a criação de condições apropriadas ao processo educativo e às necessidades educativas especiais dos alunos com capacidades reduzidas de carácter permanente num patamar de igualdade em relação aos alunos sem NEE.

O documento subentende a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão.

Esta lei define a possibilidade da criação de projetos com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados que por sua vez dá grande realce à avaliação especializada para realizar atividades de enriquecimento curricular, o ensino em Braille, o treino visual, a orientação, desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a integração em centros de atividades ocupacionais. Para os alunos para os quais as atividades de educação especial das escolas regulares não respondem adequadamente de acordo com o grau de deficiência, urge a necessidade de serem transferidos para uma instituição de ensino de educação especial (Decreto-Lei nº 3/2008).

No entanto, o enquadramento do Decreto-Lei nº 3/2008 sublinha também a necessidade da avaliação de crianças de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que surge como um contributo prático na identificação dos alunos que necessitam de apoio especializado. Permite descrever de uma forma mais clara e precisa as estruturas e funções do corpo, valorizando as suas capacidades, os fatores ambientais, as barreiras e os facilitadores de participação social.

A partir deste documento se acentua a obrigatoriedade da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). O PEI estabelece as respostas educativas e as

formas de avaliação de cada aluno. Este é elaborado por professores e psicólogos e deve respetivamente ser acordado com a família.

No ano letivo 2009/2010 implementou-se uma rede nacional de 74 Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) enquanto uma medida para dar respostas educativas com qualidade.

## **2. Apoios Educativos**

O grande desafio da inclusão passa também por dar prioridade aos apoios educativos numa escola inclusiva. Trata-se de um conjunto de apoios que assumem o encargo de garantir competências que possam contribuir para as necessidades educacionais dos alunos com NEE e conseqüentemente alcançarem uma maior participação social, que lhes garantam autonomia no seu processo de desenvolvimento e responsabilidade (Correia, 2003).

Na perspetiva de Vieira (1995), a ação do professor de apoio deve ser vista numa perspetiva mais alargada da sua função de professor e estendida a outros campos de intervenção, ligados ao projeto educativo da própria escola. Deve passar por tarefas diversificadas, consoante as necessidades sentidas pela equipa educativa, que poderão ir, desde a partilha das tarefas de ensino a nível pedagógico, à organização de atelieres ou de salas de estudo, coordenação de programas de apoio pedagógico acrescido até à colaboração com a direção da escola no despiste das necessidades dos alunos.

Uma outra figura educacional que presta os apoios educativos podem ser os auxiliares de ação educativa. As funções do auxiliar de ação educativa prendem-se tanto com a vigilância nos recreios e supervisão das refeições, colaborar na execução de tarefas programadas pelos professores, prestando apoio e participar em reuniões de grupo (Correia, 2003).

Segundo Sanches (1996) os serviços de apoio especializados não se destinam apenas a ajudar superar as dificuldades, mas também descobrir talentos e desenvolver potencialidades. Isto é, partindo da análise dos saberes e necessidades de cada aluno, deve resultar o estabelecimento de um programa com ênfase nos pontos fortes e nas aprendizagens já realizadas, a partir das quais se chegará a outros pontos onde o aluno sinta maiores dificuldades.

Para que o apoio educativo possa resultar e para que haja verdadeira inclusão é necessário um grande esforço e trabalho de cooperação e interligação entre o

professor de apoio e o professor da turma, numa estrita colaboração com a família (Cadima, 1998).

A atuação da equipa de apoio em colaboração com os serviços de psicologia, terapeuta da fala e professores especializados, preconiza um trabalho mais eficaz em conjunto do que separadamente (Correia, 2003).

Existe a necessidade de selecionar os professores com boas práticas para permitir que se continue a aperfeiçoar as competências. Os melhores serviços de apoio são equipas bem organizadas que se encontram regularmente e que aprendem em conjunto. O papel essencial dos serviços de apoio inclusivo é dar força a uma mudança de cultura dentro do sistema de educação integrada que valorize a diversidade dos jovens (Correia, 2003; Rodrigues, 2001).

Porter (1995 citado por Ainscow et al., 1997) defende um novo papel para o professor de educação especial. Ele chama aos professores de apoio, “professores de método e recursos”. Estes desempenham um papel de consultores de apoio junto dos professores da classe regular e ajudam-nos a desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão dos alunos com NEE.

As funções dos professores de métodos e recursos compreendem o planeamento e desenvolvimento programáticos, a implementação do programa, os serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, comunicação, coordenação e ensino direto.

Estes profissionais devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para problemas que surjam na sala de aula.

Porter (1995 citado por Ainscow et al., 1997) afirma ainda, que a maior parte dos professores de métodos e recursos são professores experientes do ensino regular e que são considerados competentes pelos seus colegas, tendo conhecimento específicos e experiência para a educação dos alunos com NEE.

Estes professores terão de ser flexíveis e estar dispostos a responder a situações que surjam, mesmo depois do horário de trabalho, tendo que mostrar bastante disponibilidade. Têm um trabalho bastante variado que passa pela intervenção com alunos, professores, diretores e pais. Deverão ter uma visão global positiva e otimista, capaz de orientar o pessoal da escola e desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com NEE. Os próprios professores acham também de extrema importância o saber participar de forma positiva em reuniões, realizar avaliações, elaborar

programas e conhecer o currículo. É fundamental que estes professores se empenhem no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

### **3. Necessidades Educativas Especiais e Curriculum**

O princípio da inclusão pressupõe a aceitação das diferenças e exige uma resposta educativa à diversidade. A versatilidade do currículo é uma das diretrizes para a escola inclusiva, pois sendo “uma parte significativa do sucesso da integração, pode situar-se na capacidade de resposta curricular que a escola pode proporcionar ao aluno: uma resposta que não diga respeito somente às matérias académicas, mas sobretudo às experiências, atividades extracurriculares, valores e qualidade de vida que a escola proporciona” (Rodrigues, 1995, p.539).

Apesar de ser uma palavra muito usada em todos os círculos relacionados com a educação, não há muito consenso quanto ao seu significado. Nas palavras de Ribeiro (1992) o conceito currículo não possui um sentido único, existindo uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspetivas que se adotam. Para uma mais clara compreensão das concepções típicas de definição de currículo, o mesmo autor referencia algumas definições compiladas e sistematizadas, afirmando que “o currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”, é ainda “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (p.13).

De acordo com Perez e Lopez (1992) o currículo escolar é entendido como um período de frequência, assentado em determinadas componentes de formação traduzidas em áreas disciplinares, disciplinas e outras situações menos formais de aprendizagem com explicitação de conteúdos, objetivos e metodologia e com uma dada distribuição de cargas horárias.

Assim, o currículo pode assentar em algo que se pretende alcançar e simultaneamente, como algo que se vive como um processo dinâmico interativo e em curso.

De acordo com as diretrizes da Declaração de Salamanca (1994), os currículos devem adaptar-se às necessidades de cada criança e as escolas devem fornecer oportunidades curriculares, que correspondam às diferentes capacidades e interesses das crianças.

### **3.1 Tipos de Currículos em Função das Características dos Alunos**

O atendimento dos alunos com NEE no contexto escolar regular é proveitoso desde que sejam introduzidas modificações adequadas no sistema de ensino (Correia, 1997).

Rodrigues (2007) e Correia (1997) apresentam uma organização curricular proposta por Hegarty et al., (1985), em função do grau das adaptações introduzidas, onde definem que o currículo deve ser concebido como um contínuo, criando oportunidades, que vão desde a participação plena no currículo regular sem qualquer apoio até ao currículo especial, e esse contínuo poderá ser resumido da seguinte forma.

A primeira classificação corresponde ao “currículo regular com ou sem apoio” em que as crianças fazem todo o tipo de trabalho, dentro do horário normal, recorrendo-se a pequenos apoios ou adaptações, no sentido de melhorar o acesso aos conteúdos.

Através do “currículo regular com algumas modificações” os alunos com NEE seguem o currículo regular, podendo haver omissões de temas ou matérias, ou a sua substituição por atividades complementares ou alternativas, de acordo com as necessidades de cada aluno. Estas modificações terão um caráter temporário.

Com o “currículo regular com reduções significativas” os alunos poderão ter redução de tempo nas disciplinas académicas, podendo estas ser complementadas com conteúdos e atividades que promovam uma maior autonomia e preparação para a vida ativa, de acordo com a idade, podendo a partir de determinada idade, surgir sob forma de currículos alternativos (Correia, 1997).

No que toca ao “currículo especial com acrescentos” este faz referência aos currículos especiais. O ponto de partida são as necessidades especiais dos alunos, tentando o professor encontrar formas de lhes proporcionar aprendizagens de modo a facultar o maior número possível de conteúdos aprendidos também pelas outras crianças da mesma idade, dando especial relevo às atividades para autonomia pessoal e social como também preparação para a vida ativa (Correia, 1997).

No que diz respeito aos “currículos especiais”, os alunos com NEE devem beneficiar de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializado. Estes serviços referem-se a todos apoios que o aluno poderá necessitar, desde o apoio a nível académico, até a apoios de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico. A autonomia e as destrezas sociais são as áreas onde se dá grande prioridade, decorrendo normalmente em classes ou unidade especiais (Correia, 1997).

### **3.2 Adaptações Curriculares e Projeto Educativo de Escola**

As questões ligadas ao currículo no caso dos alunos portadores de deficiência merecem uma atenção especial, devendo ser interpretadas segundo a perspectiva educacional alargada que tenha em consideração a criança total. Este deve ser estruturado de forma flexível e acessível, de forma a proporcionar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores para corresponder aos parâmetros da educação com qualidade a todos (Costa, 2007).

Warnock (1978) salienta que os objetivos da educação são os mesmos para todos os alunos, o que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para os atingirem.

Na decorrência desta perspectiva reflete-se a necessidade de adaptações curriculares dentro de uma prática que atenda às singularidades dos alunos.

Ao nível nacional, o conceito de adaptação curricular surge com o aparecimento do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, no artigo 2, alínea c. O presente documento considera como adaptações curriculares a redução parcial do currículo e a dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. A consulta deste documento apresenta duas modalidades curriculares para os alunos pelo regime de ensino especial: os currículos escolares próprios que seguem com algumas adaptações, os currículos do regime educativo comum e os currículos alternativos, que se destinam a proporcionarem a aprendizagem de conteúdos específicos.

Desta forma as adaptações curriculares podem ser interpretadas como um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor flexibilizar as metas de ensino organizadas de modo a contemplar as dificuldades e as necessidades de cada aluno. As adaptações curriculares têm em consideração as modificações necessárias no que toca aos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, duração e avaliação com o intuito de proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas e participação menos restrita possível (Correia, 1997).

Neste momento de profundas transformações ao nível social espera-se que a escola dote os seus alunos de conhecimentos, competências e valores que lhes permitam alcançar um percurso de sucesso, e contribuir de forma considerável para uma sociedade mais justa e livre. O projeto educativo revela a identidade da comunidade educativa e define a linha de ação educativa nos domínios da organização pedagógica e curricular (Rocha, 1996).

De acordo com Roldão (1999), através do projeto educativo da escola, definem-se as metas de aprendizagem e as estratégias mais adequadas para alcançar o sucesso. Além do projeto educativo de escola exprimir a sua identidade, tem um papel preponderante na organização de todo o contexto escolar, com objetivos determinados para responder eficazmente às questões: Onde estamos? Quem somos? Que escola queremos?

A escola, ao compreender que os alunos precisam de respostas diferenciadas, tenta concretizar as suas intervenções através de um conjunto de requisitos sem deixar de levar em consideração as necessidades educativas de todos os educandos. Estas intervenções consistem nas Adaptações Curriculares inerentes à organização e recursos da escola bem como a concretização de um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem assumidas por toda a comunidade educativa.

No que toca às finalidades educativas referentes às Adaptações Curriculares de Escolas, estas pretendem responder à diversidade dos alunos, facilitando o maior nível de integração e participação na dinâmica da escola e da sala de aula em particular. Elementos importantes neste processo de intervenção são os professores, cuja responsabilidade é atribuída às respostas educativas para os alunos com NEE por um lado, e à prevenção do aparecimento e/ou intensificação de NEE que podem surgir como consequência de um currículo não adequado, por outro.

Para a gestão e concretização destas finalidades no Projeto Educativo de Escolas, devem ser asseguradas algumas medidas destinadas à implementação da Adaptação Curricular, tais como, as adaptações de objetivos e conteúdos, adaptações na metodologia e atividades e adaptações na avaliação.

### **3.3 Adaptações Curriculares de Turma**

Considerando a importância da elaboração do Projeto Curricular de Escola, a partir deste, elaboram-se o Projeto Curricular de Turma (PCT), documento através do qual são consubstanciadas as adaptações a implementar em cada turma (Sim-Sim, 2005).

No contexto escolar inclusivo, as adaptações curriculares de turma referem-se às modificações na estrutura do currículo, com relação às necessidades e prioridades na abordagem dos conteúdos, na organização de experiências, na gestão do espaço e dos recursos.

Este tipo de adaptação requer pequenas modificações a partir dos aspetos importantes do currículo referentes às áreas disciplinares e conteúdos. Depreende-se

que tais modificações possibilitam a participação coletiva dos educandos nas atividades de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos (Leite, 2001).

O projeto curricular de turma tem a seu cargo um “conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999, p. 49).

Zabalza (2002) refere que a adaptação curricular da turma deve contemplar um conjunto de atividades direcionadas para a planificação das estratégias de ensino-aprendizagem, que integram o desenho de programas, análise de necessidades, estabelecimento de prioridades de ação, definição de objetivos, seleção de conteúdo e atividades e desenho de estratégias de avaliação.

No mesmo sentido, com a adaptação do currículo, a resposta às necessidades dos alunos recai sobre a diversificação curricular. Pacheco (2001, p. 13) explicita que esta “deve ser entendida como um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação”.

### **3.4 Adaptações Curriculares Individualizadas**

Com a integração dos alunos com NEE nas turmas regulares, estes irão beneficiar de um apoio específico e de Adaptações Curriculares Individualizadas (ACI). Assim, segundo Correia (1999, p.104) as adaptações curriculares individuais “ (...) correspondem a ajustamentos do projeto curricular de turma a necessidades específicas de determinados alunos mas sem pôr em causa os objetivos gerais para cada ciclo de escolaridade.”

Para o processo de adaptação curricular individualizada, torna-se necessário responder a alguns parâmetros essenciais: o quê, como e quando ensinar e avaliar, estreitamente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem adequado às suas particularidades.

Manjón, Gil & Garrido (1997) acrescenta que a adaptação do currículo individual constitui uma adaptação significativa estabelecendo as necessidades específicas de um aluno em particular. Os autores deixam claro que com a elaboração das ACI importa salientar as medidas mais integradoras que respondem satisfatoriamente às necessidades educativas e colmatar o nível de dificuldade, tendo sempre em atenção as características do aluno.

Relativamente às adaptações, estas consistem em precisar o que o aluno é capaz de fazer em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade e respetivamente eliminar, modificar ou complementar alguns dos objetivos e conteúdos de aprendizagem.

O processo de avaliação deve salientar quais as condições do atual nível de aprendizagem, especificando o nível de ajuda pedagógica mais adequada.

Em relação aos componentes curriculares modificados, encontram-se diferentes terminologias referentes às adaptações curriculares que vão desde as adaptações “não significativas” às “significativas”.

As adaptações curriculares “não significativas” são menos específicas e abrangem pequenas modificações, sem afetar as aprendizagens básicas do currículo.

Por sua vez, as adaptações curriculares significativas, são traduzidas em eliminação de objetivos, conteúdos, metodologias, proporcionando também modificações nos critérios de avaliação (Gonzalez, 2002; Landivar & Hernández, 1993).



## **CAPÍTULO III - O PAPEL DOS DIRIGENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO**

### **1. O Papel da Liderança nas Instituições Educativas**

No contexto educativo, a liderança representa um papel importante para a mudança dos sistemas e organizações escolares através de ações concretas necessárias à transformação do cotidiano escolar (Perenoud, 2003; Glatter, 1995).

Nesta perspectiva, sendo a escola possuidora de uma cultura própria, importa considerar que o processo da gestão escolar reforça que tanto o sucesso como o insucesso depende da capacidade da liderança e da sua intervenção (Revez, 2004).

É importante compreender que existe duas formas de liderança, e Burns (1978 citado por Tecke & Schneider, 1999) argumenta que há uma distinção entre liderança transacional e transformacional. Os líderes transacionais definem claramente as tarefas a realizar pela equipa e oferecem recompensas para os comportamentos apropriados e desencorajam os comportamentos improdutivos. Por outro lado, os líderes transformacionais atuam dentro e fora da organização escolar de forma associada à busca de recursos necessários para responder aos desafios organizacionais. Apostam na motivação das pessoas, confiança e respeito, reforçando a visão partilhada para o sucesso da organização.

Para Carapeto & Fonseca (2006, p. 85) a liderança é uma “qualidade que se aprende e desenvolve” através de um “conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam as pessoas, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos”.

Segundo Heifetz (1994) a liderança dos dirigentes é entendida como uma característica da escola que é adquirida e muda em função dos desafios educacionais que enfrenta (citado por Portin, Alejano, Knapp & Marzolf, 2006).

A liderança implica a gestão de um conjunto de papéis, responsabilidade e atendimento eficaz para avaliar os desafios organizacionais e projeta a atenção da comunidade escolar nas oportunidades de aprendizagem. Pesquisas defendem a importância das ações necessárias para o exercício da liderança, entre os quais, tornar claros os objetivos educacionais, os papéis a desempenhar e a responsabilidade dos líderes escolares na criação de uma cultura organizacional eficaz.

De igual modo, na comunidade escolar, é primordial a gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar. Para que isso aconteça, a gestão compartilhada deve envolver os professores, alunos, funcionários e pais de alunos, nas múltiplas áreas de atuação da escola, em que todos têm a responsabilidade de liderar e sugerir mudanças quando necessário (Portin et al., 2006).

Barnett & McCormick (2004 citados por Portin et al., 2006) defendem que a liderança pressupõe uma visão focada nos resultados de aprendizagem de todos os alunos, e por isso, é essencial desenvolver instrumentos que possibilitem a percepção das perspectivas para alcançar novos patamares e competências a melhorar. O líder educativo “inspira, convence e influencia os outros, através das suas próprias ações e atitudes” (Benson, 2000, p. 16).

Nas organizações educativas, a liderança deve abordar uma cultura aceita por todos, baseada em atitudes positivas, que acolhe a diversidade de alunos nas salas de aula e respondam às diversas necessidades de forma adequada.

Sendo o tema da liderança bastante vasto, importa estabelecer uma ponte com a educação inclusiva, especificando como esta se traduz em termos de ambiente escolar, possibilitando a discussão do papel do diretor da escola na sua promoção.

Os peritos na área da educação definem que o diretor de escola exerce uma posição-chave para a tomada de decisões sobre a coordenação e organização escolar inclusiva (Hipp & Huffman, 2000; Sarason, 1990 citado por Bovalino, 2000; Ainscow, 1999).

A implementação de práticas inclusivas devem ser administradas pelo diretor da escola, sendo este uma figura essencial para incentivar políticas e procedimentos que facilitam a transformação do quotidiano escolar (Fulan, 2001 citado por Bentolila, 2010).

Para que o ambiente inclusivo na escola seja bem sucedido, é essencial que o diretor apresente comportamentos que fortalecem a ideia de que a escola mostra-se sensível às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo, evidenciando neste âmbito a liderança como um fator orientador para o sucesso destas organizações (Carapeto & Fonseca, 2006; DiPaola & Walther-Thomas, 2003).

Pesquisas desenvolvidas por Benz, Lindstorm & Yovanoff (2000), Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss (2001), Kearns, Kleinert & Clayton (1998), Klingner et al. (2001) destacam que o princípio fundamental do dirigente de uma escola inclusiva é o de demonstrar apoio ao corpo administrativo no âmbito da educação especial, assegurando aos alunos com necessidades especiais os recursos e organização

educativa para atender às suas necessidades educacionais (citados por DiPaola & Walther-Thomas, 2003).

A este respeito Waters et al., (2004 citado por Bentolila, 2010) esclarece que a gestão escolar tem de apoiar as mudanças necessárias para implementar eficazmente um programa de inclusão com sucesso. Este desafio começa com o desenvolvimento de estratégias eficazes para valorizar o potencial de todos os alunos do contexto inclusivo.

Elmore (2002 citado por Bovalino, 2007) exemplifica esta estratégia recorrendo ao fundamento de que os diretores precisam formar uma unidade onde todos os membros da comunidade escolar estejam a trabalhar para uma tarefa, neste caso é o desempenho do aluno. Ainda aqui, o mesmo autor descreve por seu lado, uma outra estratégia que seria a “liderança distribuída” na qual identifica a partilha de responsabilidades com os professores e outros intervenientes na comunidade escolar.

Para Fullan (2001 citado por Bovalino, 2007) esta forma de partilha de responsabilidades assegura o processo de articulação da liderança com os demais profissionais sobre a qual se apoiam os vários níveis da organização da educação inclusiva. Tais processos vão gerando uma cultura que pressupõe responder com qualidade à diversidade, caracterizada não pelo estatuto do líder, mas sim, pelo requisito fundamental de um relacionamento social conducente às práticas inclusivas eficientes.

O processo de gestão da diversidade revela o significado das habilidades necessárias para promover o modelo de inclusão. Ou seja, os dirigentes ao sentirem a necessidade de dar resposta às questões ligadas à inclusão, acabam por aprofundar os seus conhecimentos sobre o desempenho, áreas de conteúdo específicas como também o desenrolar das estratégias de ensino para professores (Elmore, 2002 citado por Bovalino, 2007).

Torna-se necessário privilegiar a liderança, como um compromisso que não se restringe apenas ao estilo de comandar e controlar, mas que em alternativa estimula a implementação de estruturas que se baseiem em interações do tipo colaborativo. Trata-se de um estilo de liderança que faz referência à constante busca de informação sobre determinados assuntos, mantendo a equipa informada e assegura que este envolvimento oferece preparação profissional para o contexto inclusivo (Schlechty, 1997 citado por Bovalino, 2007).

A concretização deste propósito passa pela crescente capacidade do desenvolvimento e organização do agrupamento escolar, essencialmente na

introdução de novas formas de construir escolas preocupadas não apenas com o conhecimento, mas sim, com as atitudes e capacidades (Schlechty, 1997 citado por Bovalino, 2007; Senge, 1990).

A este propósito, para se fazer mudança na cultura da escola, os líderes terão que apostar no desenvolvimento profissional dos professores, levando em conta o adquirir de competências genéricas destes no âmbito do processo ensino-aprendizagem de conteúdos específicos.

Colocar em prática habilidades suportadas por sucessivas oportunidades de desenvolvimento profissional, é uma componente essencial da cultura escolar, tornando os professores agentes ativos nos rumos conducentes à organização e desenvolvimento das escolas inclusivas (Sparks, 1994 citado por Bovalino, 2007; Darling-Hammond, 1999; Sarason, 1996).

Ainda sob esta questão, o objetivo do desenvolvimento profissional deve consubstanciar condutas específicas, tais como a compreensão, habilidades, valores e crenças (Darling-Hammond, 1999 citado por Bovalino, 2007).

Os contributos da literatura colocam a ênfase dos fatores associados ao sucesso da implementação da inclusão sobre o conhecimento e competências dos professores, comunidades de aprendizagem profissional, coerência do programa inclusivo e recursos técnicos da liderança.

Neste quadro, advoga-se o último elemento necessário para implementar medidas inclusivas fundamentais para o processo de mudança. Estas medidas devem ser assumidas tanto pelos dirigentes como pelos professores, porque estas exigem trabalhar num ambiente colaborativo de partilha de pontos de vista e participação ativa na tomada de decisões. Em suma, os demais profissionais terão que atuar no sentido de enfrentar os obstáculos e adotar hábitos de reflexão integrados e decorrentes das praticas inclusivas (Hord, 1993 citado por Bovalino, 2007; Boyd & Hord, 1994).

## **2. Formação dos Dirigentes no âmbito da Educação Especial**

Ao discutirmos sobre a importância das escolas inclusivas, é necessário considerar entre outros elementos, a formação dos recursos humanos enquanto necessidade de uma mudança importante nos sistemas educativos.

Nas palavras de Benson (2000) o desenvolvimento profissional assegura um “processo contínuo a todos os níveis de educação e que diz respeito a toda a comunidade educativa. A qualidade de desenvolvimento profissional aumenta a capacidade para perceber o que se pretende e atingir assim os seus objetivos” (p.23).

De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento profissional está ligado à visão da escola, ao plano estratégico e às preocupações reais, específicas do processo ensino-aprendizagem.

Considerando a análise da literatura relativa à formação e experiência do diretor da escola, observamos a partir da pesquisa bibliográfica que se evidencia a preocupação com a formação dos dirigentes de escolas e de que modo tal facto pode desempenhar um papel importante sobre a taxa de inclusão do aluno em sala de aula de educação regular.

Assim, parece que o desenvolvimento profissional dos dirigentes reforça a ideia de que este é um contexto necessário para apoiar a implementação da iniciativa da inclusão.

Lasky e Karge (2006) realizaram um estudo para investigar as crenças dos diretores, a sua formação profissional e a experiência que receberam quando se preparavam para posição de dirigente. Foi solicitado as informações que receberam durante a sua preparação, que experiências disponibilizaram para treinar e preparar os professores, e qual a relevância da preparação profissional para assumir essas responsabilidades.

Os resultados indicaram que muitos dirigentes tinham experiência com alunos portadores de deficiência quando eram professores, mas nunca participaram em reuniões de elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) até se tornarem diretores. A maioria dos entrevistados indicou que recebeu a maior parte da sua formação em educação especial no local de trabalho. Afirmaram que o seu trabalho de curso foi fundamental para o seu desenvolvimento profissional, embora a formação em educação especial foi insuficiente para a sua preparação profissional.

Este estudo confirma a importância do programa de preparação do diretor no desenvolvimento de dirigentes preparados para lidar com e educação especial.

Sob estas conclusões, como se pode verificar, são os antecedentes e a formação recebida pelos dirigentes que os prepara para a tarefa de dirigir uma escola. Se a formação for obtida apenas no trabalho, a capacidade de um dirigente fornecer um bom programa para todos os alunos da escola poderia ser comprometida. Nesta ótica, identificar se existe uma relação entre os antecedentes e a formação de um dirigente e a implementação de um programa de inclusão pode apoiar a necessidade de criar mais programas de educação especial incorporados em programas de preparação para a liderança.

Também Hegler (1995) e Stoler (1992) sublinham que os programas de preparação e de formação para os diretores em serviço, precisam abordar a inclusão como parte integrante do seu currículo. Os autores encontraram uma relação entre as horas de serviço e a atitude dos administradores, embora a literatura enfatiza a importância dos cursos de educação especial para o desenvolvimento de atitudes mais positivas (citados por Praisner, 2003).

Duma maneira geral, os diretores enfrentam novos desafios em que se verifica que os programas de formação contribuíram apenas com uma pequena parte da base dos conhecimentos considerados por especialistas em educação especial como um contributo considerável para a implementação da inclusão. Para aceitar novas responsabilidades no âmbito da administração, os dirigentes têm que expandir o seu papel participando no desenvolvimento e implementação de programas de inclusão de forma a obter uma preparação adequada para intervir no novo panorama educativo (Praisner, 2003).

Apesar de muitos diretores terem o mínimo de experiência na área da inclusão, verifica-se que estes encontram-se responsabilizados por uma gama ampla de programas de educação especial (Anderson & Decker, 1993 citados por Praisner, 2003). Estudos mostram que as informações sobre a educação especial e a gestão das atitudes e percepções deviam ser incluídas também no currículo.

Num sentido mais amplo, o desenvolvimento profissional deve incluir oportunidades para observar e participar na inclusão de alunos com NEE através do apoio do diretor de educação especial, pessoal docente e consultores externos que irão capacitá-los a desenvolver uma compreensão para as necessidades individuais dos alunos, bem como as habilidades e estratégias necessárias para fazer inclusão no trabalho. Uma outra estratégia valorizada seria fornecer ao dirigente um parceiro para o ajudar no desenvolvimento e melhoria das práticas inclusivas (Praisner, 2003).

### **3. Atitudes e Percepção dos Dirigentes das Escolas face à Inclusão**

O movimento recente para a educação inclusiva tem vindo a ganhar força para melhorar a prestação de serviços ao responder às necessidades dos alunos com deficiência, centrando-se na oportunidade para que as crianças com necessidades educativas sejam educadas nas escolas regulares. Esta preocupação concentrou-se em criar espaços educativos adequados, recursos e condições suscetíveis para dar uma resposta apropriada a todos os alunos, com ênfase particular nos alunos com necessidades educativas especiais.

As escolas praticam uma variedade de modelos de inclusão e oferecem uma variedade de alternativas educacionais, entre as quais a implementação dos programas individuais. Nas escolas inclusivas, predomina os fortes fundamentos que reconhecem o valor dos alunos com necessidades educativas especiais, onde se acredita no trabalho em cooperação com os profissionais de educação especial para criar um programa educativo de qualidade para todos os alunos. Este tipo de estratégias enfatiza um vasto conhecimento dos profissionais da educação inclusiva no seu campo de especialização, em especial os dirigentes de escolas. Mediante este processo de prestar serviços, criaram-se desafios para os profissionais da educação, inclusive para os dirigentes de escolas.

O papel do dirigente foi significativamente alterado para incluir funções adicionais, ao nível da gestão dos funcionários e no âmbito dos assuntos relacionados com a documentação (Sage & Burrello, 1994 citados por Praisner, 2003). Educar alunos com necessidades educativas especiais apresenta um desafio para a responsabilidade dos dirigentes nas escolas inclusivas, visto ser uma mudança que se evidencia com mais frequência no corpo administrativo (Roach, 1995 citados por Livingston, Reed & Good, 2001).

Para a reforma total da escola, a liderança é vista como um fator chave para o sucesso (Hipp & Huffman, 2000 citados por Praisner, 2003). Assim, para assegurar o sucesso da inclusão, é importante que os dirigentes exibem comportamentos que promovam a integração, aceitação e sucesso de alunos com deficiência nas turmas regulares.

Para assegurar este sucesso, o líder da escola tem um papel importante a desempenhar na mudança de atitudes para a aceitação da diferença e sucesso de alunos com deficiência na educação regular (Hipp & Huffman, 2000 citados por Avissar, 2000). O dirigente terá que se envolver no disponibilizar de recursos, das estruturas, apoio ao pessoal, preparação dos fluxos de informação e processos operacionais que determinam o que deve e não deve ser feito pela organização (Nanus, 1992 citados por Avissar, 2000).

Neste sentido, os dirigentes têm um papel importante para promover visões, valores, apoiar e incentivar a ação positiva por parte dos alunos, professores e pais, como também identificar e articular as necessidades das escolas inclusivas para fornecer o elo importante entre as escolas e a comunidade (Falvey, 1995 citado por Avissar, 2000).

Torna-se óbvio que a reconceptualização dos papéis e responsabilidades dos dirigentes sobre a inclusão é relevante para o aumento das oportunidades para os alunos da educação geral ou com capacidades limitadas para o processo de reduzir o sistema de educação especial segregada. Por outras palavras, a consideração sobre o sucesso e o fracasso da inclusão nas escolas regulares depende da atitude e da vontade do administrador em ir ao encontro das necessidades de todas as crianças perante as práticas inclusivas (Evans, Bird, Ford, Green, e Bischoff, 1992; Rude & Anderson, 1992 citados por Avissar, 2000).

### **3.1 Alguns estudos no âmbito das atitudes dos Dirigentes face à Inclusão**

O dirigente da escola tem um papel importante enquanto líder no quotidiano da escola, desempenhando a maior função na implementação das mudanças.

Na sua pesquisa Avissar (2000), pretendia clarificar qual o papel do diretor da escola enquanto agente da mudança em função de três aspetos da liderança que fornecem uma base para a implementação de mudanças. Algumas questões base incidiam sobre: Qual a perceção dos diretores face à inclusão? Qual é a correlação entre a perceção e a sua prática?

Todo este processo de avaliação da perceção dos professores (n = 204) procedeu-se através da análise das suas respostas para casos baseados em histórias reais, sendo estas respostas apresentadas numa escala Lickert de 1 a 5 (“O que na sua opinião, é o sucesso de aprendizagem esperado desse aluno? O que na sua opinião, é o sucesso social esperado deste aluno?”).

Face aos dados obtidos, inferiu-se que os dirigentes estão a favor da inclusão, sendo que a inclusão dos alunos depende da gravidade das necessidades dos alunos. Perante esta posição, os dirigentes revelam que os alunos com necessidades especiais vão caminhando para o sucesso social, considerando que a inclusão física e académica ainda não se considera minimamente satisfatória. Os diretores salientaram os benefícios sociais de inclusão nos aspetos físicos e de instrução. Estes estão a favor da inclusão, no entanto, observou-se que a inclusão depende da gravidade das necessidades dos alunos, acentuando que os alunos com necessidades especiais são mais propensos a ter sucesso socialmente, em comparação com o sucesso no modo físico da inclusão.

Estudo conduzido por Livingston, Reed & Good (2001) examinou as opiniões dos dirigentes das escolas públicas na zona rural de Geórgia. Pretendia-se obter junto dos líderes informações acerca das (1) experiências em determinadas tarefas de cuidados,

(2) o parecer dos dirigentes a respeito de quem deve executar a seleção de tarefas para os alunos com deficiência graves e (3) as opiniões dos administradores sobre a colocação adequada dos alunos em turmas regulares.

O que se verificou neste estudo, indica que os administradores não possuem experiência suficiente para dar lugar à comunicação com alunos com NEE e estes não se sentem suficientemente competentes com as atividades a desenvolver com os alunos portadores de deficiência. Sendo que a experiência com os alunos com deficiências graves aumenta, os diretores estão dispostos a apoiar e aplicar os esforços de reestruturação que favoreçam a inclusão. Contudo, os dados indicam que os diretores apreciam e valorizam cada aluno assumindo a responsabilidade de forma a procurar constantemente programas apropriados para as suas escolas.

Uma outra investigação conduzida por Praisner (2003) procurou examinar as atitudes dos diretores do 1º ciclo em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Foi solicitado aos participantes (408) para completar o questionário sobre Pesquisa de Inclusão Social (PIS). O PIS tinha quatro secções: (a) dados demográficos/formação; (b) experiência; (c) atitudes em relação à inclusão, e (d) principais crenças sobre as colocações apropriadas dos alunos com NEE.

Os resultados da pesquisa de Praisner (2003) foram divididos em três áreas: (a) fatores relacionados à percepção da colocação; (b) papel da experiência com alunos com deficiência, e (c) os tipos de formação em práticas inclusivas.

Os resultados sugerem que as experiências anteriores que os diretores tiveram com alunos com deficiência, também influenciaram as suas atitudes em relação à inclusão. Praisner (2003) concluiu que a exposição a experiências feitas durante os programas de formação para dirigentes, contribuiu para a construção de uma atitude mais positiva dos mesmos em relação à inclusão. Os resultados deste estudo reforçam ainda que as percepções dos diretores dependem das experiências e do nível de deficiência do aluno.

Após uma revisão deste estudo, chegou-se à conclusão de que no processo de contratação e/ou avaliação dos dirigentes, é importante ter em conta as suas atitudes em relação à inclusão, enquanto parte integrante do processo, sendo estes fatores necessários para o desenvolvimento de atitudes favoráveis para a inclusão.

Avissar (2007), no seu estudo realizado em Israel, examinou os dados sobre os comportamentos e as práticas escolares dos diretores em relação à inclusão, através de um questionário autodirigido (Questionnaire for Principals – QP).

O estudo mostra que os dirigentes exibem uma clara visão acerca da inclusão e enquanto líderes promovem políticas inclusivas. Verificou-se ainda que o contributo por parte dos diretores para as práticas inclusivas nas escolas, depende da gravidade da deficiência dos alunos, pois estes interpretam o sucesso da inclusão enquanto uma consequência social e não académica. Deste modo, os diretores enfatizam mais os aspetos sociais de inclusão sobre os aspetos físicos e académicos, e consideram que os alunos com deficiência física têm maior probabilidade de êxito social em comparação com o seu potencial para o sucesso académico.

As correlações encontradas entre as características dos diretores, perceções e práticas inclusivas, dependem do nível de escolaridade dos diretores. Isto é, os diretores com um nível maior de educação aplicam mais programas inclusivos. Quanto mais velhos são os diretores, os programas inclusivos são menos praticados. Os diretores com formação na área da inclusão tendem a implementar mais programas inclusivos. Por outras palavras, o estudo realizado não deixa claro se os dirigentes realmente acreditam ou não no resultado académico dos alunos perante as práticas inclusivas. Visto que em Israel a maioria dos dirigentes são mulheres, coloca-se a hipótese de que esse resultado está dependente em função do sexo (Greenfield, 1987; Hersey e Blanchard, 1988 citados por Avissar, 2007).

Salienta-se que as correlações encontradas entre as variáveis demográficas e as práticas inclusivas têm mostrado que a experiência anterior dos dirigentes afeta a disponibilidade de praticar medidas inclusivas, isto é, na presença do fator experiência e idade cronológica há menos disponibilidade por parte destes apoiar a cultura inclusiva. Tais resultados explicam que a formação que os diretores receberam e a sua experiência inicial educacional no período pré-inclusão, está dependente da associação entre a experiência anterior vs. idade vs. as ideias fixas dos dirigentes mais velhos, o que explica a falta de iniciativa em aderir às práticas inclusivas (Barnet et al, 1998, citados por Avissar, 2007; Villa, Mil, Meyers, & Nevin, 1996).

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA**

### **1. Objetivos da Investigação**

Este estudo visa conhecer as perceções de escola inclusiva dos diretores/subdiretores de agrupamentos e coordenadores do 1º e 2º Ciclos bem como a perceção dos seus papéis na sua construção.

Assim, os objetivos do presente estudo são os seguintes:

- 1) Conhecer as conceções dos dirigentes sobre o que é uma escola inclusiva;
- 2) Identificar os papéis e o envolvimento autopercebidos dos líderes dos agrupamentos (diretor e subdiretor, Coordenadores do 1º e 2º ciclo) no desenvolvimento de uma escola inclusiva;
- 3) Identificar as práticas desenvolvidas pelos dirigentes consideradas como promotoras da inclusão;
- 4) Identificar quais as práticas consideradas promotoras do sucesso educativo de todos os alunos;
- 5) Identificar as conceções dos dirigentes face à organização e funcionamento da escola inclusiva;
- 6) Identificar as dificuldades na implementação da inclusão e ao nível da organização e funcionamento da escola.

### **2. Participantes**

Nas palavras de Almeida e Freire (2008) o aspeto essencial numa investigação “é a definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar” (p.112).

A amostra foi composta por 12 participantes, sendo todos diretores/subdiretores e coordenadores de agrupamentos do ensino básico de escolas públicas da zona centro de Portugal, distrito de Santarém. Assim, 6 participantes são membros da Direção de Agrupamentos de Escolas, e os restantes 6 são coordenadores do 1º e 2º ciclo (3 Diretores de Agrupamentos, 3 subdiretores, 3 coordenadores do 1º ciclo e 3 coordenadores do 2º ciclo).

Os critérios adotados para a seleção da nossa amostra foram os seguintes:

- a) Ser Diretor e Subdiretor de Agrupamento de Escolas;
- b) Ser Coordenador do 1º e 2º ciclo.
- c) Pertencer a Agrupamentos de Alcanena e Torres Novas

Recorremos a uma amostra de conveniência, na medida em que esta está associada a fatores ligados à área geográfica da investigadora. Por outro lado, o critério seguido foi o da participação voluntária dos elementos disponíveis.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes.

Sujeito	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Área Profissional	Anos de Experiência na atividade de docência	Anos de experiência enquanto Diretor/Coordenador
1	60	M	Licenciatura	Diretor	27	8
2	53	M	Licenciatura	Diretor	27	4
3	54	M	Licenciatura	Diretor	29	4
4	44	F	Licenciatura	Subdiretora	23	4
5	48	F	Licenciatura	Subdiretora	24	8
6	44	F	Licenciatura	Subdiretora	24	2
7	48	F	Bacharelato	1º Ciclo	27	4
8	53	F	Licenciatura	1º Ciclo	32	2
9	55	F	Licenciatura	1º Ciclo	35	7
10	46	M	Doutoramento	2º Ciclo	25	5
11	49	F	Licenciatura	2º Ciclo	26	6
12	50	F	Licenciatura	2º Ciclo	28	20

Através da análise apresentada na tabela 1, podemos verificar que os participantes têm idades compreendidas entre 44 e 60 anos, com uma média de 52 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, 10 participantes possuem habilitações ao nível da Licenciatura, um tem Doutoramento, e um tem Bacharelato. Relativamente às funções desempenhadas, observa-se que três participantes são Diretores, três são Subdiretores, três têm a função de Coordenador do 1º Ciclo e três Coordenadores do 2º Ciclo.

No que diz respeito aos anos de docência dos entrevistados, estes variam entre 23 e 35 anos, com uma média de 27,2 anos. No entanto, ao nível de anos de experiência enquanto diretor/coordenador, apenas um sujeito refere ter 20 anos de experiência, dois professores têm oito anos de serviço nesta função, um tem sete anos, um tem seis, um tem cinco, quatro sujeitos têm quatro anos de experiência enquanto diretor/coordenador e dois têm dois anos de serviço. A média de idades de experiência é de 6,1 anos.

### **3. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

Para a recolha de dados sobre a temática em causa, optamos pela realização de entrevistas. A entrevista é uma técnica de recolha de informação relacionada com determinado tópico ou tema, escolhendo-se os entrevistados em função do seu conhecimento da realidade (Estrela, 1994).

Moser e Laton (1971, citado por Bell, 1997) referem que a entrevista envolve uma conversa entre o entrevistador e entrevistado com o objetivo de recolher determinada informação do entrevistado.

Paralelamente, neste contexto, Quivy e Campenhoudt (1998) explicam que o guião de entrevista admite colocar uma série de perguntas relativas às opiniões dos entrevistados, à sua atitude, expectativas, tendo em conta os objetivos de estudo. O desenvolvimento da entrevista não exige uma ordem rígida nas questões e mantém um elevado grau de flexibilidade na exploração destas (Flick, 2005).

Com efeito, é a técnica através da qual se torna possível aprofundar os conhecimentos sobre uma determinada temática e verificar a evolução de assuntos abordados precedentemente (Ghiglione e Matalon, 1992).

Enquanto principais vantagens, este instrumento permite ao entrevistado exprimir-se oralmente, é flexível quanto ao tempo de duração; permite questionar e aprofundar os objetivos pré-definidos; permite a recolha de dados diversificados (Carmo e Ferreira (1998); registar grandes quantidades de informação; e entrevistar pessoas que não poderiam ser avaliadas com outros instrumentos (Silva, 2003).

As principais desvantagens referidas por Silva (2003) prendem-se com o elevado custo em termos de tempo e esforço para o entrevistador e a interferência de diversos fatores durante a entrevista, indutores de erros na informação prestada que pode intrometer-se na qualidade da informação recolhida.

A respeito da classificação das entrevistas, o mesmo autor classifica este instrumento de duas maneiras, ao nível dos objetivos de investigação ou intervenção, e ao nível da estruturação, isto é, entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas.

No nosso estudo optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas para a recolha de dados. Ghiglione e Matalon (1992) referem a este propósito que a entrevista semi-estruturada permite a elaboração prévia de um guião que oferece alguma abertura no que toca às questões, dando-nos a possibilidade de conduzir de forma flexível o desenvolvimento da entrevista.

Numa primeira fase, recorrendo à literatura especializada, procedeu-se à recolha de conteúdos acerca das escolas inclusivas e acerca das perceções dos

dirigentes sobre as práticas inclusivas nas escolas regulares. O desenvolvimento da pesquisa e da recolha de informação teórica e de campo resultou de leituras preliminares e de consultas de autores neste âmbito, o que nos permitiu identificar o delineamento do plano de investigação. Seguindo esta linha de atuação, através da revisão de literatura e da informação recolhida no campo de pesquisa, pretendeu-se assegurar a compreensão profunda dos seus significados.

Paralelamente com a recolha de informação literária, selecionaram-se as temáticas frequentemente encontradas na bibliografia consultada, nomeadamente:

- a) Definição de Escola Inclusiva;
- b) Liderança e Inclusão;
- c) Práticas Inclusivas;
- d) Sucesso Educativo;
- e) Dificuldades Experienciadas;
- f) Prospetiva;
- g) Retrospetiva.

Nesta etapa, resultou uma primeira versão da entrevista com numerosas questões.

A entrevista sofreu sucessivas reformulações até à construção final do seu guião que resultou da realização de duas entrevistas exploratórias. A recolha de dados foi orientada por questões de resposta aberta, questões estas previamente elaboradas e parcialmente diferentes para os diretores e coordenadores (Anexo I e Anexo II).

A entrevista foi estruturada de forma a possibilitar, uma maior exploração da temática por parte do investigador, permitindo assim a obtenção de uma maior quantidade e variedade de dados em função dos objetivos propostos.

A entrevista configura questões específicas que partem de um conjunto de questões gerais para outras mais específicas que respetivamente se encaixam na realidade estudada.

Tabela 2. Temáticas e questões de investigação (Grácio & Tacic, 2012).

<b>Temas</b>	<b>Questões</b>
<b>I – Conceção de escola inclusiva</b>	1. Para si, o que é uma escola inclusiva?
<b>II – Liderança e Inclusão</b>	2. Qual o papel que considera que o diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige?
<b>III – Práticas Inclusivas</b>	3. Enquanto Diretor/Coordenador do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?
	3.1 Se sim, quais?
	3.2 A que níveis?
	3.3 Pode dar um exemplo?
	4. Considera que os dirigentes/coordenadores dos agrupamentos desenvolvem ações para promover práticas inclusivas?
	4.1 Se sim, quais?
	4.2 A que níveis?
	4.3 Pode dar um exemplo?
<b>IV – Sucesso Educativo</b>	5. Na sua opinião, o que considera como fundamental para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente com NEE, no contexto do ensino regular?
<b>V- Dificuldades experienciadas</b>	6. Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade de diretor/coordenador, relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?
<b>VI – Prospetiva</b>	7. O que considera que deve ser feito ao nível da organização e funcionamento da escola para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos?
	7.1 E ao nível do ensino?
<b>VII - Retrospetiva</b>	8. Olhando para trás, quais considera terem sido as principais alterações ocorridas na escola em função de uma visão educativa inclusiva?
	9. Gostaria de acrescentar algo mais relativamente à temática da inclusão educativa?

Na segunda parte dos procedimentos avançou-se com a realização das entrevistas definitivas as quais foram gravadas. De salientar que antes de se dar início à entrevista, foram fornecidas informações acerca dos objetivos gerais do estudo procedendo-se igualmente à indicação da garantia de confidencialidade dos dados pessoais e da sua utilização apenas para fins de investigação.

Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas na sua totalidade.

#### **4. Procedimento de tratamento de dados**

Subjacentes à concretização do estudo empírico, as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais neste processo de investigação. O estudo que se pretendeu realizar possui uma natureza iminentemente exploratória e qualitativa.

Optamos pelo modelo qualitativo uma vez que esta metodologia segundo Chizzotti (2003) envolve os participantes partilharem experiências que constituem objeto de investigação, sendo a intenção do investigador procurar interpretar os significados ocultos dos eventos investigados.

Tendo por base o objetivo principal de identificar e organizar a informação transmitida pelas entrevistas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2008, p.40) é caracterizada por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”, através da qual se clarifica e sistematiza o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo.

De acordo com o mesmo autor (Bardin, 2008) o tratamento dos dados está assente no desmembramento do texto em unidade, descobrindo-se diferentes conteúdos relevantes que constituem a comunicação, para um posterior reagrupamento em categorias. No primeiro momento o quadro de categorização é pré-definido a partir do suporte teórico e dos objetivos da investigação, depois no segundo momento, as categorias organizam-se reorganizam-se a partir do material em análise até que o quadro de categorização permaneça.

Deste modo, a análise de conteúdo realiza-se por fases. A primeira corresponde à pré-análise em que se faz as primeiras leituras de contacto com os textos, a escolha dos documentos a formulação das hipóteses e objetivos, a referência dos índices e a elaboração dos indicadores de frequência de aparecimento e a preparação do material (Bardin, 2008).

A segunda fase que corresponde à exploração do material, é determinada pela etapa de codificação, na qual são elaboradas a seleção de unidades de contexto em unidades de registo, seguida da fase de categorização, de acordo com os seguintes pressupostos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. A última parte aprofunda-se na interpretação dos conteúdos recolhidos que posteriormente são organizados em dados quantitativos e/ou análises reflexivas (Bardin, 2008).

Na análise de conteúdo que realizamos foi necessário dar lugar à leitura das entrevistas, onde de seguida, de acordo com os objetivos do estudo e mediante os

blocos temáticos, procedemos à seleção das unidades de registo. As unidades de registo consideram excertos de texto, que podem ser apresentados por uma frase, uma parte da frase ou um conjunto de frases, que equivalem a uma única unidade de significado.

A partir dos temas definidos no guião de entrevista, criamos as categorias e subcategorias que foram agrupadas consoante a semelhança ou diferença de conteúdo (Carmo & Ferreira, 2008). Todo este processo teve por base a articulação entre o material teórico e o material das entrevistas, que posteriormente levou uma série de alterações nas categorias e subcategorias desde o início até à sua etapa final de reagrupamento. Este conjunto de dados permitiu a comparação do discurso dos entrevistados, agrupando-os em categorias semelhantes mas com diferentes formas de afirmação.

Durante o processo tivemos o cuidado de assegurar os princípios de homogeneidade e de exclusão mútua de modo a garantir a validade da análise (Bardin, 2008).

É importante realçar que a fidelidade de categorização foi assegurada por uma repetição de procedimento de todas as entrevistas, com intervalo de tempo ou fidelidade intra-observador, e recorrendo a opiniões externas no que toca à análise destas mesmas entrevistas, obtivemos um índice de concordância aceitável de fidelidade inter-observadores (Ghiglione & Matalon, 1992).

Através da análise quantitativa foi-nos possível identificar as perceções mais referidas em cada tema, o que facilitou a interpretação do discurso.



## CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à análise e discussão de resultados obtidos em cada um dos temas abordados.

### 1. Tema I: Concepções de Escola Inclusiva

Este tema tem como principais objetivos identificar as conceitualizações dos dirigentes que se referem à definição da escola inclusiva enunciadas no contexto da seguinte questão: “Para si, o que é uma escola inclusiva?”

Tabela 3. Concepção de Escola Inclusiva

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Igualdade de oportunidades		8	28,5
2. Promotora de sucesso		4	14,3
3. Presença de valores	3.1 Respeito	1	3,6
	3.2 Aceitação	2	7,1
4. Integração		4	14,3
5. Educação diferenciada em contexto regular	5.1 Em geral	2	7,1
	5.2 Ritmos	1	3,6
	5.3 Serviços/Respostas Diferenciadas	4	14,3
6. Acesso a normalização		1	3,6
7. Dificuldade de Implementação		1	3,6
Total		28	<b>100%</b>

Analisando a tabela 1, constatamos que resultaram 7 categorias e 5 subcategorias.

Em primeiro lugar, a escola inclusiva é considerada um espaço que possibilita a *igualdade de oportunidades* (N=8; 28,5%). No conjunto dos entrevistados, a grande maioria das verbalizações (28,5%) expressa a ideia que uma escola inclusiva defende normas e princípios onde são valorizadas todas as crianças e o grande desafio que se coloca é o reconhecimento da diversidade e a igualdade de oportunidades.

“(…) capaz de atender todos os alunos.” (Suj.3)

“(…) permitindo-lhes iguais oportunidades de acesso e de oportunidades!” (Suj.4)

*“(...) uma escola inclusiva é aquela que assegura a todas as crianças e jovens a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola independentemente de serem portadores de deficiência ou não (...) ao ponto de esta se dissipar ... tornando-se invisível.”*  
(Suj.8)

De facto, a escola inclusiva deve ter em consideração as necessidades de todos os seus alunos de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagens de acordo com as características de cada um. Conforme refere Ainscow (2000) e Zêzere (2002), para que os princípios das escolas inclusivas se alcancem é fundamental criar igualdade de oportunidades de aprendizagem como também recorrer ao uso dos recursos disponíveis para valorizar a participação de todos.

Em segundo lugar a escola inclusiva é concebida por estes dirigentes como aquela que tem uma *educação diferenciada em contexto regular* (N=7; 25%). Tal diferenciação não é só entendida como a nível geral (N=2; 7,1%), mas também em função de ritmos de alunos (N=1; 3,6%) e Serviços/Respostas Diferenciadas (N=4; 14,3%).

*“(...) esses alunos necessitam de uma educação diferenciada no contexto das escolas regulares”* (Suj.2);

*“(...) tentando respeitar os ritmos próprios de cada aluno”* (Suj.5).

*“(...) oferecendo-lhes serviços”* (Suj.7);

*“(...) condições necessárias para o acompanhamento desses alunos (Suj.11)”*.

Em terceiro lugar, a escola inclusiva é considerada como sendo *promotora de sucesso* (N=4; 14,3%) e de *integração* (N=4; 14,3%). A escola inclusiva como promotora de sucesso traduz a ideia de que é importante uma escola atender às características e capacidades dos alunos e deve assumir o compromisso de lhes proporcionar uma maior diversidade de momentos de aprendizagem para as capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

*“(...) É uma escola que consegue rentabilizar e desenvolver as capacidades de cada aluno”* (Suj.5)

*“(...) consigam atingir o sucesso, ainda que o sucesso não deve ser aquilo que é para o aluno médio, mas sim o sucesso relativo às características e ao perfil de cada um dos alunos”*  
(Suj.6)

*“(...) desenvolver ao máximo as suas capacidades em função das suas necessidades de aprendizagem” (Suj.7)*

Para Baptista (1999) a escola inclusiva é caracterizada pela diferença, diversidade de públicos, de estratégias e de meios, e promotora de sucesso para todos, gerado pelo próprio modelo da escola inclusiva enquanto um projeto contextualizado.

Os participantes do nosso estudo consideram também a escola inclusiva como sendo uma escola que integra todos os alunos com NEE nas turmas regulares. Os participantes referem que a escola inclusiva enfatiza a *integração* (N=4; 14,3%) uma vez que esta favorece a socialização e a aprendizagem. Em contrapartida, encontramos aqui respostas que nos indicam que o termo *integração* é confundido com o termo *inclusão*, e o ato de incluir um aluno com NEE significa o aluno estar integrado apenas fisicamente e não existir a verdadeira *inclusão* educativa. Há autores que defendem a *integração* como algo que depende da capacidade de adaptação do aluno o que significa que a *inclusão* não é para todos mas apenas para aqueles que se adaptam ao ambiente onde foi inserido (Borges, Pereira & Aquino, 2012).

*“(...) que integra um leque de alunos com características diferentes ... mas que todos fazem parte de um mesmo contexto.” (Suj.2)*

*“(...) É ...uma escola que integra com sucesso todo o tipo de alunos, sem exceção ” (Suj.3)*

*“(...) será uma escola que procure e se preocupe em integrar todos os alunos, todo o tipo de alunos, quer eles apresentem dificuldades ou não ” (Suj.4)*

*“(...) É uma escola que integra todos os alunos, sem exceção” (Suj.7)*

A escola inclusiva marcada pela *presença de valores* situa-se em termos de referências próxima das concetualizações referidas em terceiro lugar, embora com escasso número de referências (N=3; 10,7%). As verbalizações expressam a ideia de que é imprescindível encarar a *aceitação* (N=2; 7,1%) e o respeito mútuo (N=1; 3,6%).

*“(...) eu sinto que é uma escola que aceita” (Suj.2)*

*“(...) “há um respeito mutuo”. (Suj.6)*

*“(...) É uma escola que aceita a diferença” (Suj.10)*

As categorias menos destacadas e meramente residuais dizem respeito ao “acesso a normalização” e “dificuldade de implementação”.

“(…)viver uma vida o mais normal possível” (Suj.7)

“(…) levanta questões complicadas porque em termos práticos não é fácil” (Suj.1)

Ora, uma educação inclusiva deve levar em conta as condições oferecidas pela escola inclusiva através de meios o mais normalizantes possível. Nirje (1969 citado por Niza, 1996, p.142) define o princípio de normalização como “forma de proporcionar às pessoas portadoras de deficiência o padrão e as condições de vida tao próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral”.

Mediante a *dificuldade de implementação* da inclusão nas escolas regulares, podemos perceber que ainda persistem algumas dificuldades o que impede a evolução do processo inclusivo.

## 2. Tema II: Liderança e Inclusão

Este tema refere-se especificamente à conceção do papel dos diretores de agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirigem no contexto da seguinte questão: “Qual o papel que considera que o diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige?”

Tabela 4. Papel do diretor do agrupamento face a inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1.Disponibilizar Recursos	1.1 Em geral	3	8,5
	1.2 Humanas	5	14,2
	1.3 Materiais	3	8,5
	1.4 Financeiros	2	5,7
	1.5 Parcerias	2	5,7
2.Gestão	2.1 Distribuição de serviços	1	2,9
	2.2 Distribuição de horários	1	2,9
	2.3 Organização das Turmas	1	2,9
	2.4 dos recursos humanos	1	2,9
	2.5 Cumprir legislação	1	2,9
	2.6 Dar resposta	1	2,9
3. Coordenação		2	5,7

4. Promoção da Inclusão	6	17
4.1 Partilha de opiniões	1	2,9
4.2 Fazer diagnósticos	1	2,9
4.3 Ações pedagógicas	1	2,9
5. Apoio aos agentes educativos	2	5,7
6. Promoção de colaboração com famílias	1	2,9
Total	35	100%

Em primeiro lugar, a categoria que mais se destaca é a de que o papel do diretor do agrupamento face a inclusão passa por disponibilizar todos os recursos necessários para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (N=15; 42,8%).

Dentre tais recursos são principalmente referidos os recursos humanos, i. e., professores de Educação Especial (N=5; 14,2%).

*“(...) Cabe ao diretor disponibilizar meios para capacitar os professores” (Suj.2)*

*“(...) verificar se os recursos humanos têm perfil para trabalhar” (Suj.6)*

*“(...) distribuição de apoios, nomeadamente os da Educação Especial.” (Suj. 7)*

Neste sentido, para que a escola inclusiva consiga dar respostas aos alunos tem de reunir condições que permitam assegurar apoios em função das suas necessidades específicas.

As verbalizações traduzem ainda a ideia de que os diretores dos agrupamentos devem prestar *assistência financeira* (N=2; 5,7%) e *recursos materiais* (N=3; 8,5%) que dizem respeito a instalações, equipamentos didáticos que auxiliam a possibilidade dos alunos participarem nas atividades do contexto escolar, e estabelecer *parcerias* com instituições especializadas em inclusão (N=2; 5,7%).

*“(...)de recursos financeiros, de forma a que estes alunos possam ter materiais adequados” (Suj.6)*

*“(...)sensibilidade muito forte para arranjar parcerias” (Suj.9)*

*“(...) encontrar soluções (...)materiais” (Suj. 12)*

Em segundo lugar, surge o papel do diretor como o de sendo o de promover a inclusão. Os resultados indicam que o diretor, enquanto gerente da organização escolar precisa mostrar soluções e condições para a *promoção da inclusão* (N=9;

25,7%). É mencionada a criação de condições favoráveis ao trabalho inclusivo, que valoriza o enfrentar das desigualdades sociais e a elaboração de objetivos educacionais claros. Neste contexto surge a importância do diretor dirigir as suas ações para processos eficientes de aceitação dos alunos com NEE no contexto regular e sensibilizar os profissionais para alcançar objetivos educacionais inclusivos satisfatórios.

*“(...) abertura suficiente para procurar e querer encontrar soluções que permitam a criação de iguais oportunidades para todos os alunos”(Suj.11)*

*“(...) sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão [e alocar todos os recursos disponíveis], o enfrentar das desigualdades sociais... a elaboração de objetivos fundamentais no processo de construção da inclusão.” (Suj.5)*

*“(...) Muita disponibilidade para aceitar, para receber os alunos” (Suj.9)*

A necessidade dos diretores fomentarem o *diagnóstico* (N=1; 2,9%) dos alunos com NEE, para que consigam construir as estratégias pedagógicas e de aprendizagem adequadas às características individuais de cada um é muito pouco referida.

*“(...) é necessário os professores saberem diagnosticar essas dificuldades, saber analisar, diagnosticar”. (Suj.10)*

Também a intervenção junto da comunidade escolar no que respeita ao promover *ações pedagógicas* (N=1; 2,9%) por parte do diretor de agrupamento recorrendo ao uso de estratégias pedagógicas alternativas que se adequem às diferentes necessidades dos alunos para que eles possam atingir o sucesso com a qualidade desejada é escassamente referida.

*“(...) ver qual a melhor forma de ação para com aqueles alunos para que eles possam atingir o sucesso que é aquilo que nós todos pretendemos.” (Suj.10)*

As afirmações que se posicionam no terceiro lugar dizem respeito à *gestão* das escolas (N=6; 17,1%). Os aspetos mencionados prendem-se com a distribuição relativa aos horários dos professores para poderem colaborar com outros colegas acerca das estratégias pedagógicas (N=1; 2,9%). Para estes professores, as turmas devem ser pouco numerosas (N=1; 2,9%) para um acompanhamento individualizado mais eficaz dos alunos, principalmente no caso dos alunos com NEE. A gestão escolar

também é uma tarefa importante no processo de distribuição de condições e serviços para a escola responder mais às necessidades dos alunos. É importante ressaltar que a gestão escolar no processo de inclusão deve estar a procura de novas *respostas* (N=1; 2,9%) através das quais se compreende as necessidades específicas de cada um. Face aos múltiplos desafios, assegurar o direito à igualdade na matrícula (*cumprir a legislação* N=1; 2,9%) e condições de permanência na escola deveria ser um dos princípios de destaque do diretor para a diversidade.

*“(...) cumprir a legislação dando prioridade na matrícula aos alunos com necessidades educativas” (Suj.3)*

*“(...) distribuição de serviços” (Suj.6)*

*“(...) Distribuição de horários” (Suj. 6)*

*“(...) tendo em atenção a formação de turmas” (Suj.7)*

Encontra-se também presente a ideia de que a função do diretor de agrupamento visa assumir funções de *coordenação* (N=2; 5,7%) e interagir na comunidade escolar para tornar o ambiente escolar propício ao desenvolvimento de um trabalho educativo inclusivo.

*“(...) tentar contribuir para a coordenação daquilo que há.” (Suj. 1)*

*“(...) Os procedimentos que deveria coordenar”. (Suj. 5)*

Na tentativa de responder às exigências da escola, a coordenação pedagógica deve garantir um espaço de diálogo que destaca a reflexão dos atores educativos sobre a sua intervenção docente no quotidiano da escola distinguindo-se pela superação dos obstáculos que invalidam as ações coletivas. Este olhar faz necessário garantir que a coordenação pedagógica junto da comunidade educativa compreende trocas de saberes e experiências e aprender a aprender (Lima, 2007).

A preocupação em prestar *apoio aos agentes educativos* e investir em cursos de formação visando a melhoria da qualidade de ensino e aperfeiçoamento de métodos e processos de ensino, são muito pouco mencionados (N=2; 5,7%).

*“(...) investir em cursos de formação abrindo espaço para estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades desses alunos em termos educacionais.” (Suj. 2)*

*“(...) prestar um apoio direto ao pessoal docente e não docente (...)”(Suj.4)*

É também muito pouco tido em conta pelos diretores a *colaboração com famílias* (N= 1; 2,9%).

*“(...) promover sempre na medida do possível, igualmente, um trabalho colaborativo com as famílias”. (Suj.4)*

Segundo a literatura os diretores deviam assumir a colaboração com as famílias e dinamizar uma relação que favoreça a comunicação entre a escola e participação dos pais na vida escolar dos filhos (Correia, 1999).

### 3. Tema III: Práticas Inclusivas

Este tema foi explorado através de duas questões principais. A primeira relativa a ações desenvolvidas pelo diretor/coordenador para promover práticas de educação inclusiva “Enquanto diretor/coordenador do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?” Esta questão foi aprofundada com as perguntas “Se sim, quais?”, “ A que níveis?”, “Pode dar um exemplo?”;

A segunda questão visa identificar a perspetiva dos diretores/coordenadores dos agrupamentos sobre o desenvolvimento de ações inclusivas por parte dos coordenadores/diretores em geral: “Considera que os dirigentes/coordenadores dos agrupamentos desenvolvem ações para promover práticas inclusivas?” Pretendemos aprofundar a questão com as perguntas “Se sim, quais?”, “A que níveis?”, “Pode dar um exemplo?”.

Tabela 5. Perceção da existência de ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Diretores dos Agrupamentos: critério sujeitos.

Sim	8	67%
Talvez	4	33%
Total	12	100%

Relativamente à existência de ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas, verificamos que oito dirigentes afirmam desenvolverem ações promotoras de inclusão nos seus agrupamentos (N=8; 67%). Referem que os diversos níveis de ações inclusivas são de carácter humano e material, passam pela sensibilização para a problemática dos alunos, promoção de estratégias de ensino-aprendizagem, intervenção direta junto dos alunos, reuniões de departamento, etc.

Quatro sujeitos (N=4; 33%) afirmam que realizam ações inclusivas junto dos alunos ao nível das “práticas integradoras” (Suj. 9), e junto dos professores, ao nível de partilha de experiências, proporcionar formações e estabelecer parcerias com outras instituições/profissionais. Nenhum refere diretamente não promover ações inclusivas.

Tabela 6. Diretores: Ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Diretores dos Agrupamentos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Disponibilização de recursos	1.1 Humanos	4	16,7
	1.2 Logísticos	1	4,2
	1.3 Serviços	1	4,2
2. Ações de Integração		2	8,3
3. Apoio	3.1 Aos alunos	2	8,3
	3.2 Professores	1	4,2
4. Ensino individualizado		2	8,3
5. Ações de sensibilização e Formação	5.1 Docentes e não docentes	4	16,7
6. Colaboração	6.1 com pais	2	8,3
	6.2 outras instituições/profissionais	2	8,3
7. Reuniões		3	12,5
Total		24	100%

Na tabela 6 estão apresentadas as ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos dirigentes dos agrupamentos.

Entre as categorias mais destacadas face às ações inclusivas desenvolvidas pelos diretores de agrupamentos sobressai em primeiro lugar a *disponibilização de recursos* (N=6; 24,7%), com maior relevância para os *recursos humanos* (N=4; 16,7%) o que possibilita a ampliação do compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva.

“(…) *disponibilização de recursos humanos* (...) *disponibilizar um funcionário a tempo inteiro de apoio a uma aluna*” (Suj.3)

“(…) *disponibilizados técnicos especializados*” (Suj.5)

“(…) *beneficiamos de uma psicóloga*” (Suj.6)

Dentro desta categoria, os *recursos logísticos* (N=1; 4,2%) e *serviços* (N=1; 4,2%) da escola desenvolvidos especificamente para os alunos com NEE, são muito pouco

referidos, sendo somente mencionada a iniciativa de os adquirir para trabalhar com grupo alvo que a frequenta.

*“(...) prestar os apoios (...) a nível de diferentes terapias” (Suj.9)*

*“(...) tenho que desenvolver meio logísticos (...) para que eles possam ter as mesmas oportunidades” (Suj.10)*

Em segundo lugar, situa-se a categoria que aglutina a informação de *ações de sensibilização e formação para docentes e não docentes* (N=4; 16,7%) por parte dos diretores bem como a colaboração com pais, outras instituições ou profissionais (N=4; 16,7%).

Percebe-se que a formação deve promover competências pedagógicas para planejar e executar atividades curriculares para os alunos com NEE, centrando-se nas capacidades dos alunos a serem desenvolvidas. A partir dessa lógica, de acordo com os entrevistados é pertinente realizar também ações de sensibilização para as problemáticas existentes no contexto educacional, sendo que as ações de formação e de sensibilização se complementam mutuamente.

Da sua experiência, os entrevistados salientam que o trabalho de orientação que executam junto dos docentes, passa por ações de sensibilização procurando com a sua ação alterar as atitudes dos professores face à presença de alunos com NEE na sala de aula.

*“(...) Sim, procuro fazê-lo através da sensibilização dos docentes para as problemáticas que vão aparecendo” (Suj.12)*

*“(...) Temos igualmente procurado realizar ações de sensibilização e ações de formação também com pessoal docente e com pessoal não docente” (Suj.4)*

A *Sensibilização para a Formação* é referida como condição principal para ter um conhecimento mais especializado acerca dos modos de atuar enquanto profissional no contexto educativo inclusivo e na forma de ajudar os outros através dos conhecimentos adquiridos.

*“(...) Eu acho que dentro do projeto da própria escola nós tentamos promover isso, arranjar formações (...) quer a nível dos docentes, quer a nível dos não docentes” (Suj.1)*

*“(...) A maior preocupação é preparar os professores que nunca tiveram formação sobre o atender de crianças com necessidades educativas especiais. De certa forma acabamos por*

*oferecer complementação didática mas mesmo assim ainda não estamos a atender satisfatoriamente estes alunos porque o processo em si é muito lento” (Suj.2)*

É também referido por dois docentes que a formação no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais devia abranger os não docentes visto que eles contactam também com alunos com NEE. Na opinião de Correia (2005), a formação deve ser dirigida a todos aqueles que trabalham com os alunos portadores de deficiência.

Ainscow (1996) e Correia (2005) reconhecem a importância que a formação permite aos professores aumentarem e melhorar o seu leque de conhecimentos, que os torna capaz de responder às diversidades da sua população através da implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas.

Igualmente em segundo lugar, os dirigentes demonstraram que desenvolveram práticas de *colaboração* (N=4; 16,7%). Verifica-se que esta diz respeito à *colaboração com os pais* (N=2; 8,3%) e *com outros profissionais/instituições* (N=2; 8,3%). Os dirigentes referem que tentam incentivar toda a equipa de profissionais dos agrupamentos na colaboração com outros profissionais/instituições para dar lugar à elaboração e discussão de soluções e estratégias nas aprendizagens a efetuar.

*“(…) Nós tentamos estabelecer parcerias com especialistas competentes de outras instituições” (Suj.2)*

*“(…) nós tentamos desenvolver sempre porque o grande desafio para responder às necessidades destes alunos é estarmos integrados em projetos com o contro de recursos para a inclusão (CRI), utilizando recursos próprios ao nível do grupo de educação especial e através da articulação dos [diretores de turma] com a educação especial e com os serviços de psicologia e Orientação.” (Suj.5)*

Correia (2005) afirma que cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de distribuir horas suficientes visto que os professores necessitam trabalhar em colaboração pedagógica para organizar e para planificar os materiais e as aulas com o intuito de melhorarem as respostas para o público heterogéneo.

Segundo os dirigentes, tem-se verificado um crescente reconhecimento da necessidade de *colaboração dos pais* com a escola, valorizando a construção e dinamização de ações entre ambos os membros.

*“(...) Tivemos ações este ano para pais para tentar chamar a atenção para colaborar com a escola e não desistir” (Suj.1)*

*“(...) articulação dos diretores de turma com as famílias” (Suj.5)*

Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson (2007) consideram que a colaboração entre a família e a escola tem como objetivo otimizar o entendimento recíproco da educação e o apoio para as crianças, deslocando-se para o “(...) fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada de decisões e do fornecimento de múltiplos métodos de intervenção” (p.56).

Em terceira posição estão as ações inclusivas desenvolvidas ao nível das reuniões (N=3; 12,5%). Os dirigentes relatam ainda que as suas ações passam por convocar os profissionais para reuniões para que haja uma troca de informações relacionadas com as práticas pedagógicas individuais e coletivas sobre o trabalho com a diversidade, como também a avaliação dos alunos neste âmbito.

*“(...) no meu agrupamento procuro, sempre que possível, promover espaços de reflexão, convocando reuniões em que estejam presentes os professores que têm a seu cargo alunos com NEE por exemplo.” (Suj.4)*

*“(...) A minha prática passa, sobretudo, por convocar os docentes da educação especial para estarem presentes em algumas reuniões de departamento. Ao nível da articulação entre setores, da avaliação dos alunos e partilha de saberes de experiências pedagógicas” (Suj.8)*

*“(...) propondo, nas reuniões partilha de experiências com estas crianças” (Suj.12)*

Como refere Sant’ana (2005), a prática inclusiva do gestor escolar deve abranger a organização das reuniões pedagógicas possibilitando a troca de experiências entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo inclusivo.

Os entrevistados pouco referem que no exercício da sua função de dirigentes promovem apoio educativo (N=3; 12,5%). Segundo os dirigentes o apoio aos alunos (N=2; 8,3%) prestado pelo Professor do Ensino Especial garante o acompanhamento das atividades, podendo este estar mais próximo do aluno para intervir no conjunto de atividades que consideram a promoção cognitiva e a avaliação dos seus progressos.

*“(...)tudo o que é promoção cognitiva e outro tipo de avaliações, nós garantimos que se processem.” (Suj.6)*

*“(...) como coordenador, tenho de garantir que as aulas de apoio funcionem para estes alunos e trabalho, de perto, com a Professora do Ensino Especial.” (Suj.10)*

Costa (1995) concebe que as aulas apoio para os alunos enquanto um serviço pode ser prestado na sala regular ou numa sala que funciona como unidade de apoio. Explica que é em função das necessidades do aluno que é determinado o apoio mais adequado.

No que concerne ao *apoio aos professores* e aos diretores de turma que é prestado, somente um dirigente privilegia as reuniões com estes com o fim de discutir estratégias e resultados obtidos. Para este entrevistado a troca de experiências e o apoio entre os professores é fundamental para o sucesso da escola inclusiva, principalmente para quem trabalha diretamente com os alunos com necessidades educativas especiais. Este entrevistado ao pronunciar-se sobre esta temática, indica a relação que esta tem com fatores inerentes às suas responsabilidades e à sua função específica nos quadros dos agrupamentos.

*“(...) Possuindo um conhecimento abrangente no que se refere a este ciclo de ensino (2º Ciclo), proporciono momentos de partilha de experiências e de metodologias, onde também transmito orientações precisas aos professores e aos diretores de turma que trabalham mais diretamente com os alunos com NEE.” (Suj.11)*

O atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais através do *ensino individualizado* (N=2; 8,3%) é outra verbalização menos cotada, sendo mencionado pelos dirigentes como um ensino em paralelo ou fora do horário da sala de aula comum. Neste sentido, o atendimento individualizado tem como função organizar e disponibilizar recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos.

*“(...) temos também um projeto em que estes alunos têm professores em que eles ao mesmo tempo em que estão nas aulas, saem da sala de aula e estão com um ensino individualizado com os professores, de forma a garantir que as aprendizagens se efetuem” (Suj.6)*

Como refere González (2002), entre as estratégias utilizadas para a intervenção com a diversidade destaca-se o apoio individualizado. Os professores destacam-no

como um método que reforça a explicação do conteúdo para o grupo que apresenta dificuldade ou para um aluno em concreto.

Outra dinâmica pouco mencionada pelos dirigentes vai ao encontro das *ações de integração* (N=2; 8,3%). Segundo os entrevistados, é mediante as ações de integração que se deve construir espaços de interação social, projetando o apoio no processo de entrada no mercado de trabalho.

*“(...) temos que arranjar práticas integradoras, temos que fazer um acolhimento agradável para as crianças se sentirem à vontade.” (Suj.6)*

*“(...) temos um projeto de integração na vida ativa”. (Suj. 9)*

De acordo com Fernandez (1999), assistimos a um percurso em que a transição para a vida ativa é um processo que necessita de uma orientação adequada para que cada aluno com NEE alcance o grau de autonomia necessário para se adaptar ao mundo laboral.

Tabela 7. Percepção da existência de ações de promoção de práticas inclusivas pelos Coordenadores de Agrupamentos: critério sujeitos.

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “Considera que os diretores/coordenadores dos agrupamentos desenvolvem ações para promover práticas inclusivas? Esta questão foi aprofundada com a questão “Se sim, a que níveis?”

Sim	5	42%
Talvez	7	58%
Total	12	100%

Na análise da existência de ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas, verificamos que cinco dirigentes (42%) consideram que se desenvolvem ações promotoras de inclusão nos seus agrupamentos. Alguns dirigentes (42%) privilegiam as ações pedagógicas, trabalho colaborativo, acompanhamento dos professores aos alunos, parcerias, enquanto outros (N=7; 58%) pensam que os coordenadores desempenham ações inclusivas, nomeando algumas como ações de formação, sensibilização, disponibilização de recursos, coordenação

com os intervenientes, etc. Se a maioria dos entrevistados tem mais de quatro anos de experiência enquanto dirigente, os resultados identificados ao nível do “talvez” (N=7; 58%) traduzem uma incerteza quanto à existência de ações de promoção de práticas inclusivas pelos Coordenadores dos Agrupamentos.

Tabela 8. Coordenadores: Ações promotoras de práticas inclusivas desenvolvidas pelos Coordenadores de Agrupamentos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Disponibilizar recursos	1.1 humanos	2	5
	1.2 materiais	2	5
	1.3 Serviços	4	10
2. Sinalizar		1	2,5
3. Avaliar		1	2,5
4. Ações pedagógicas	4.1 Adaptações curriculares	1	2,5
	4.2 Organização de materiais	1	2,5
	4.3 Práticas pedagógicas facilitadoras	2	5
	4.4 Acompanhamento do professor/ outros profissionais	1	2,5
	4.5 Planeamento e Implementação	1	2,5
5. Colaboração	5.1 Em geral	2	5
	5.2 Professores	3	7,5
	5.3 Outros profissionais	2	5
	5.4 Com instituições	2	5
	5.5 Com família	3	7,5
6. Ações de Formação		3	7,5
7. Ações de sensibilização		1	2,5
8. Coordenação/Articulação		4	10
9. Dificuldades	9.1 Poucas ações	1	2,5
	9.2 Falta de meios	1	2,5
	9.3 Inclusão escolar incipiente	1	2,5
	9.4 Alunos desmotivados	1	2,5
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100%</b>

Verificamos que os resultados com maior destaque expressam a ideia de que as ações inclusivas desenvolvidas, são *colaborativas* (N=12; 30%). No entender dos entrevistados, todos os profissionais estão envolvidos no processo de educação dos alunos e perante as dificuldades educativas dos mesmos existe uma colaboração em busca de respostas para estas necessidades.

*“(...) há também um ambiente de trabalho colaborativo” (Suj.2)*

*“(...) é muito produtivo quando os coordenadores fomentam a ação coletiva, porque assim acabam por incentivar troca de ideias, a discussão, a observação (...) e a comparação entre práticas dos mesmos.” (Suj.3)*

O *trabalho colaborativo* referido como ação de promoção de práticas inclusivas surge sobretudo como implicando a interação *com a família* (N=3; 7,5%) e com outros professores (N=3; 7,5%).

*“(...) trabalho de parceria com o professor”. (Suj.2)*

*“(...) é ao nível do trabalho colaborativo com outros docentes” (Suj.3)*

*“(...) há um trabalho bastante articulado (...) entre professores” (Suj.12)*

O processo de colaboração entre professores pode ser operacionalizado ao nível de encontros formais do conselho de turma relativamente à avaliação dos alunos e definição de estratégias de intervenção que permitem também a troca de experiências acerca das suas práticas pedagógicas inclusivas (Madureira & Leite, 2003; Ainscow et al. 2000).

Na *colaboração* construída entre o *professor* da turma regular e outros profissionais (N=2; 5%) da equipa multidisciplinar, a articulação realizada incide sobre as estratégias de ensino individualizadas e a prática pedagógica que atendam as especificidades dos alunos.

*“(...) [trabalho de parceria com] a equipa multidisciplinar (...) é um conjunto de serviços que conta com a colaboração dos profissionais” (Suj.2)*

*“(...) [trabalhando com] as equipas de técnicos que nos apoiam”. (Suj.12)*

Na *colaboração com as instituições* (N=2; 5%), o principal aspeto é o apoio especializado recebido no trabalho com a diversidade para melhor compreender e desenvolver estratégias que contribuam no processo de inclusão.

*“(...) mantém-se as parecerias com instituições e associações” (Suj.8)*

*“(...) temos parcerias com instituições que nos trazem técnicas aqui para colaborar conosco, para ajudar nomeadamente, temos parceria com a instituição do CRIT e temos o Centro de Recursos para a Inclusão”. (Suj.9)*

Em segundo lugar, surge a disponibilização de recursos como a ação de promoção de práticas inclusivas (N=8; 20%). Como se pode ver na categoria disponibilizar recursos, surgem 3 subcategorias, das quais a última (*serviços*) reúne maior número de unidades de registo (N=4; 10%). Os entrevistados manifestam que o impacto dos serviços disponibilizados na educação inclusiva envolve profissionais e métodos de trabalho diversos. Esta estrutura de apoio é constituída por serviços especializados e profissionais que procuram responder de forma flexível às necessidades dos alunos e à própria instituição educativa.

*“(...) Ao nível das (...) ações em consultas de Psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala, despiste vocacional e formação profissional com estágios em empresas” (Suj.8)*

*“(...) demonstraram, também disponibilidade e empenho para a criação de salas de multideficiência, para os vários graus de ensino (...) posso referir a criação da sala TEACCH para o 1º e 2º ciclo”. (Suj.12)*

Os recursos humanos (N=2; 5%) e os recursos materiais (N=2; 5%) são também referidos.

*“(...) o terapeuta da fala (...) a Psicóloga da escola que o agrupamento contratou recentemente para tentar, de alguma forma, também dar resposta a determinados problemas, a determinadas necessidades que surgem nesses contextos.” (Suj.10)*

*“(...) dependendo das condições financeiras do agrupamento podem, igualmente procurar criar condições mesmo logísticas e materiais, como salas exclusivamente destinadas ao apoio destas crianças” (Suj.4)*

Em terceiro lugar, as ações promotora de práticas inclusivas surgem como *ações pedagógicas* partilhadas entre os profissionais da escola, possibilitando que o aluno com NEE ultrapasse as problemáticas mais acentuadas (N=6; 15%). As ações pedagógicas referidas são variadas dizendo respeito a *adaptações curriculares* (N=1; 2,5%), *organização de materiais* (N=1; 2,5 %), *práticas pedagógicas facilitadoras* (N=

2; 5%), *acompanhamento do professor/outros profissionais* (N=1; 2,5%), *planeamento e implementação* (N=1; 2,5%).

*“(...) todos eles ... os professores estão envolvidos nas metodologias ... adaptações curriculares” (Suj.2)*

*“(...) [os professores estão envolvidos] com toda a pratica pedagógica para facilitar a inclusão educativa” (Suj.2)*

*“(...) o Conselho de turma execute as estratégias adequadas a estes alunos e tome as opções mais adequadas” (Suj.6)*

A categoria que relativa às *dificuldades* encontradas na promoção de ações de práticas inclusivas surge ainda como um certo relevo (N=4; 10%), prendendo-se tais dificuldades com *falta de meios* (N=1; 2,5%), *poucas ações* (N=1; 2,5%), *inclusão escolar incipiente* (N=1; 2,5%) e *alunos desmotivados* (N=1; 2,5%).

*“(...) Mas a inclusão não é apenas isso, faltam os meios em situações quais enfim mais difíceis” (Suj.1)*

*“(...) Penso que desenvolvem poucas ações em virtude de haver menos verbas que permitam pôr em campo estas ações.” (Suj.8)*

O envolvimento dos profissionais na construção de escolas inclusivas exige a articulação (N=4; 10%) com todos os intervenientes através de um trabalho de equipa entre vários técnicos especializados como também a preocupação dos dirigentes quanto ao proporcionar a *formação* aos professores (N=3; 7,5%) imprescindíveis para as práticas pedagógicas eficazes e apropriadas na concretização do processo educativo inclusivo. Do ponto de vista destes entrevistados, a organização das palestras possibilita o esclarecimento sobre a especificidade da problemática dos alunos.

*“(...) Coordenador e Diretor de Turma de 2º ciclo e coordenador do 1º ciclo (...) faz a ponte com todos os outros professores e de educação especial e os técnicos” (Suj.6)*

*“(...) há um trabalho bastante articulado entre a direção, serviço de psicologia, professores e encarregados de educação” (Suj.7)*

*“(...) são feitas (...) sessões para grandes grupos ... que são palestras específicas em temáticas que podem ser problemáticas” (Suj.5)*

As ações só residualmente mencionadas, i. e., com um N=1; 2,5%, prendem-se com a  *sinalização, avaliação e ações de sensibilização*.

*“(...) os diretores de turma têm que sinalizar os alunos para nós podermos fazer a referência”. (Suj.6)*

Pode-se observar que a valorização crescente atribuída à avaliação da aprendizagem dos alunos com dificuldades gera a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas pelos professores. As exigências educacionais para estes alunos põem em causa a avaliação das aprendizagens e a incongruente perspectiva classificatória. Isto significa que a escola inclusiva deve organizar e adaptar o sistema de avaliação e o caráter classificatório de acordo com as capacidades dos alunos. A única referência existente a este respeito critica a obrigatoriedade dos exames na medida em que não se tem em conta a flexibilidade do currículo para os alunos com NEE de acordo com as suas características e capacidades.

*“(...) A escola inclusiva coloca os alunos com dificuldades em pé de igualdade com outros que não têm. Portanto estes alunos não estão isentos de exame. Pode haver algumas facilidades mas para um pequeno grupo de alunos devidamente comprovado (...) isso significa que têm de haver ações que possam colmatar algumas dificuldades que esses alunos possam ter a esse nível.” (Suj.10)*

De facto, ações de sensibilização torna-se uma ação essencial que promove a sensibilização da comunidade educativa para a diversidade com o fim de incrementar a mudança de atitudes e a cultura da escola (Bautista, 1997).

#### **4. Tema IV: Sucesso Educativo**

Pretendeu-se junto dos entrevistados, obter informação de forma a compreender quais as condições necessárias para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE.

Este tema foi explorado tendo por base uma única questão aberta: “Na sua opinião, o que considera fundamental para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente com Necessidade específicas de Educação, no contexto do ensino regular?”

Tabela 9. Condições necessárias para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Recursos	1.1 Em geral	1	2,8
	1.2 Humanos	2	5,8
2. Avaliação diagnóstica		2	5,8
3. Ações pedagógicas	3.1 Trabalho pedagógico diferenciado	2	5,8
	3.2 Adaptações curriculares	2	5,8
	3.3 Por outros agentes	2	5,8
4. Apoio	4.1 Apoio suplementar individualizado	3	8,6
	4.2 Atendimento por professores EE	1	2,8
5. Valores	5.1 Atitude do professor	1	2,8
	5.2 Aceitação	1	2,8
6. Gestão	6.1 Organização das escolas	1	2,8
	6.2 Organização turmas	2	5,8
	6.3 Cumprir as leis	1	2,8
	6.4 Levantamento das NEE	1	2,8
7. Colaboração	7.1 Professores com técnicos especializados	4	11,4
	7.2 Pais	4	11,4
8. Formação	8.1 Docentes	1	2,8
	8.2 Pais	2	5,8
9. Dificuldades	9.1 Excesso de alunos por turma	1	2,8
	9.2 Inclusão de alunos no regular	1	2,8
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100%</b>

Relativamente às necessidades identificadas pelos diretores/colaboradores, os resultados indicam, em primeiro lugar, que os professores da turma regular necessitam de *colaborar* (N=8; 22,8%).

Tal colaboração é referida por relação com os *profissionais do ensino especial* (N=4; 11,4%), que por sua vez os vai ajudar a construir conhecimentos esmiuçados

sobre o trabalho de inclusão. Os dirigentes fazem também referência aos aspetos relacionados com uma melhor organização do trabalho e das vantagens quanto ao seu desenvolvimento profissional.

*“(...) trabalhar sempre em articulação com o ensino especial para se dar lugar à discussão de casos com o intuito de se estabelecer estratégias de intervenção.”(Suj.3)*

*“(...) colaboração com diferentes técnicos” (Suj.4)*

*“(...) envolvimento de todos os profissionais ... contar com bons professores de educação especial”. (Suj.5)*

*“(...) Penso que uma boa articulação entre os professores e os técnicos facilitaria o trabalho que há para fazer com os alunos. Conhecer a problemática de cada aluno e de forma sistemática, ser apoiado pelo técnico especializado com uma metodologia diferente, com materiais específicos, com reforço adequado.” (Suj.11)*

Correia (2005) corrobora esta estratégia de trabalho de colaboração visto que permite a partilha de estratégias de ensino e o melhor acompanhamento do trabalho realizado junto dos mesmos. O autor considera que o professor de educação especial deve trabalhar em parceria com o professor do ensino regular no sentido de implementar abordagens diferenciadas à medida das necessidades dos alunos.

Também a *colaboração com os pais* (N=4; 11,4%) é considerada ser decisiva para o sucesso do processo da inclusão, sendo que as principais críticas referem-se ao facto de que alguns pais não são muito dispostos a colaborar no processo de inclusão.

*“(...) ação colaborativa que fundamenta a participação da família” (Suj.2)*

*“(...) trabalhar com os encarregados de educação” (Suj.4)*

*“(...) contar (...) com pais com vontade de colaborar com a escola (...) em ações que envolvem a participação dos pais para trocas de experiências” (Suj.5)*

Em segundo lugar, entre as condições necessárias para o sucesso dos alunos com NEE, são referidas as *ações pedagógicas* (N=6; 17,1%) sendo referidos um *trabalho pedagógico diferenciado* (N=2; 5,8%), *adaptações curriculares* (N=2; 5,8%) e *ações realizadas por outros docentes* (N=2; 5,8%).

*“(...) Penso ser fundamental o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com a possibilidade de recurso a estratégias pedagógicas para cada caso” (Suj.7)*

Outro desafio ligado às ações pedagógicas cai sobre as *adaptações curriculares* (N=2; 5,8%).

*“(...) aqui merece destaque a elaboração de planos adequados, capazes de proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a cada tipologia de alunos. Para isso é necessário rever alguns aspetos como a definição dos objetivos, o tratamento e desenvolvimento de conteúdos, o processo avaliativo e o tempo que estes alunos dispõem nas provas, tudo com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos.” (Suj.3)*

*“(...) adaptações curriculares adequadas.” (Suj.7)*

Os sujeitos entrevistados pouco referem as adaptações curriculares. Ora, esta é uma oportunidade para disponibilizar oportunidades de aprendizagem alternativas que permitem ao alunos aceder aos conhecimentos escolares. Contudo, a incidência das adequações curriculares abrange apenas os objetivos e conteúdos e não se debruça sobre as habilidades do aluno para facilitar o acesso ao mesmo. Por outras palavras, a existência do currículo comum levanta problemas para os alunos com NEE. Os entrevistados concordam que deve ser elaborado um currículo individualizado que dê resposta às suas necessidades. Ao procurar respostas para estes alunos que necessitam de soluções diferenciadas, deve-se salientar também o processo avaliativo e a duração da prova.

Na perspetiva de Madureira e Leite, (2003), a visão de adequação curricular com redução ou eliminação de objetivos e conteúdos, compromete o futuro escolar e profissional das crianças. Neste sentido, destaca-se a possibilidade de objetivos intermédios para alcançar objetivos comuns, sendo uma solução que exige mais tempo de aprendizagem mas não põe em causa o perfil de saída do ciclo.

A existência de *ações pedagógicas* e apoio *por outros agentes* especializados (N=2; 5,8%) é também pouco referida.

*“(...) de forma sistemática ser apoiado pelo técnico especializado com uma metodologia diferente, com materiais específicos, com o reforço adequado.” (Suj.11)*

*“(...) um bom apoio de assistente operacional e de todos os técnicos que possam ajudar a criança e também o professor que não sendo especialista na área, tem muito a aprender com eles” (Suj.12)*

No entanto são as ações pedagógicas e apoio por outros agentes especializados são essenciais para o bom funcionamento do processo da inclusão. Assim, o professor de apoio poderá disponibilizar orientações de trabalho para os professores de forma a estabelecer uma ligação com uma metodologia pedagógica diferente tendo em conta as potencialidades de cada um. Nas palavras de Marchesi (2001) o papel dos professores de apoio resume-se em apoiar os professores do ensino regular a desenvolverem estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com NEE.

Em terceiro lugar, um outro aspeto destacado pelos participantes enquanto fator que beneficia as condições necessárias para os alunos com NEE relaciona-se com a *gestão* (N=5; 14,2%) nos estabelecimentos educativos. Os aspetos referidos prendem-se com a *organização das turmas* (N=2; 5,8%), e *das escolas* (N=1; 2,8%), *cumprimento de leis* (N=1; 2,8%) e *levantamento das NEE* (N=1; 2,8%).

*“(...) é importante investir (...) na organização das escolas para garantir ... para impulsionar a mudança no sistema educacional ... que é o direito de todos à educação”. (Suj.2)*

*“(...) penso ser fundamental (...) organização de turmas”. (Suj.7)*

*“(...) que as turmas possam ter um numero reduzido de alunos, independentemente do fator que leva o aluno a ter essas dificuldades de aprendizagem” (Suj.8)*

Tendo em conta a heterogeneidade das turmas atuais, a gestão das mesmas é uma das dificuldades mais identificadas na gestão de turmas inclusivas (Estrela, Madureira & Leite, 1999).

Sobre a gestão das escolas incide também a responsabilidade de cumprir. A questão do cumprimento das leis reconhece a necessidade de reorganização da escola para o atendimento do público com diferenças físicas ou cognitivas e faz referência ao acesso e a permanência de todos na escola.

*“(...) que as leis sejam cumpridas”. (Suj.5)*

Residualmente encontramos verbalizações sobre o levantamento das NEE.

*“(...) realizar um levantamento das crianças com necessidades educativas especiais, quais os tipos de deficiência ... e identificar as necessidades, sim, porque as necessidades são muitas e as respostas não chegam para todos.” (Suj.5)*

Para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, os dirigentes referem ainda como condições importantes a existência de *recursos* (N=3; 8,6%), de *apoio* (N=3; 8,6%), de *formação de pais e professores* (N=3, 8,6%), aspetos ligados à *avaliação* (N=2; 5,8%) e a *valores* (N=2; 5,8%). Também são referidas algumas *dificuldades* (N= 2; 5,8%).

*“(...) meios porque comparados com outros países o apoio que existe a este tipo de alunos (...) é quase direto”. (Suj.1)*

*“(...) deveríamos ter todos os recursos humanos possíveis”. (Suj.9)*

Quanto ao apoio é considerado que:

*“(...) o atendimento adequado às necessidades educativas especiais dos alunos que provocam mudanças significativas nas escolas, o que acaba por facilitar um pouco mais a inclusão destes alunos e a transformação da escola.” (Suj.2)*

*“(...) que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem possam usufruir de aulas de apoio individualizado”. (Suj.8)*

*“(...) atendimento especializado pelos técnicos do ensino especial que contribuem para a criação e fortalecimento de estratégias inclusivas na escola”. (Suj.2)*

Quanto à formação, embora escassamente referida, verifica-se que ela é referida como necessária para docentes e pais:

*“(...) é importante investir na formação dos docentes”. (Suj.2)*

*“(...) apostar no desenvolvimento de ações que envolvem as famílias (...) orientados e sensibilizados para ações de formação, estes pais podem influenciar de forma positiva o desenvolvimento das capacidades dos seus filhos.” (Suj.3)*

*“(...) os pais participarem em workshops e ações de formação onde tivessem a oportunidade de fazer uma aprendizagem de como trabalhar com os seus filhos em casa os conteúdos escolares, de forma a ajudá-los a terem sucesso escolar.” (Suj.8)*

No caso da *avaliação* (N=2; 5,8%), a tónica é colocada no diagnóstico.

*“(...) fazer bons diagnósticos com técnicos competentes” (Suj.3)*

*“(...) importância do processo de um bom diagnóstico da problemática do aluno”. (Suj.5)*

Residualmente encontramos verbalizações sobre a necessidade de haver uma *atitude positiva do professor*.

*“(...) a primeira coisa essencial é a atitude do professor de turma”. (Suj.12)*

Também os *valores de aceitação e respeito* pela diferença são escassamente referidos:

*“(...) É o respeito pelas diferenças. É respeitar que eles partem de pontos de partida diferentes e portanto não podem ter estratégias iguais porque senão seria aquele exercício da violência simbólica, que os técnicos dizem. Temos que respeitar fundamentalmente a diferença e tentar que as pequenas aprendizagens que se processam deem origem aos sucessos ”.* (Suj.6)

Cross, Traub, Pishgahi e Sheldon (2004 citados por Rodrigues e Magalhães, 2007) com referência nos seus estudos explicam que as atitudes como também as práticas do professor do ensino regular têm influência determinante no sucesso das crianças com deficiência enquanto membros da sala de aula inclusiva.

Torna-se evidente a necessidade de aceitar a diferença enquanto “norma” (Sousa, 2007; Rodrigues, 2006) pelo que ainda reconhece-se que não são suficientes apenas as leis e a fundamentação teórica para garantir os direitos de todos e as ações ditas inclusivas no quotidiano escolar. Como tal, a inclusão dos alunos com NEE está relacionada com a aceitação da diversidade, o que garante o acesso das oportunidades para todos Aranha (2001).

Quanto às dificuldades, os dirigentes apontam o *excesso de alunos por turma* (N=1; 2,8%) e dificuldade na *inclusão de alunos com NEE no ensino regular* (N=1; 2,8%).

*“(...) O fundamental para o sucesso educativo é que haja condições para trabalhar com estes alunos. O que não é possível no atual contexto de turmas sobrelotadas (...) não é possível em turma de 30 alunos, ter uma prestação de ensino individualizado (...) com estas circunstâncias, com estas condições, isso torna-se mais difícil”.* (Suj.10)

A dificuldade na inclusão de alunos com NEE no ensino regular é vista como fator que dificulta o acesso à educação destes alunos. São aqui expressas dúvidas se a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares é mais benéfica do que a sua colocação em escolas de educação especial.

Na nossa opinião, a existência dos obstáculos identificados na escola que coloca à inclusão de alunos é de grande relevância visto que ao ultrapassar as barreiras físicas, humanas e materiais se torna possível tornar as escolas mais inclusivas de

modo a que “a educação especial deixe de ser um lugar e passe a ser um serviço” (Correia, 2005, p. 24).

### 5. Tema V: Dificuldades Experienciadas

Este tema explorou as dificuldades relatadas pelos dirigentes ao longo da entrevista, durante o seu percurso profissional no contexto inclusivo. As categorias identificadas neste tema resultaram do contexto da seguinte questão: “Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade de diretor/coordenador, relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?”

Tabela 10. Dificuldades face à inclusão de alunos com NEE

Categorias	Subcategorias	Nº	%
1. Inclusão		2	7,1
2. Tamanho das turmas		4	14,2
3. Horários		1	3,6
4. Ensino	4.1 Acompanhamento alunos com NEE	1	3,6
	4.2 Avaliação dos alunos	1	3,6
5. Motivação dos Professores		1	3,6
6. Recursos	6.1 Materiais	4	14,2
	6.2 Humanos	7	25
	6.3 Financeiros	2	7,1
	6.4 Resposta de outros serviços	1	3,6
7. Formação		3	10,8
8. Fosso legislação/prática		1	3,6
Total		28	100%

Em primeiro lugar, as dificuldades mais referidas são a falta de recursos (N=13, 46,4%). É referida a *falta de recursos humanos* (N=7; 25%), *materiais* (N=4; 14,2%) e *recursos financeiros* (N=2; 7,1%) que põe em causa a qualidade do apoio prestado às crianças com necessidades educativas especiais. Os entrevistados entendem que a escola deve possuir *recursos financeiros* para possibilitar condições de acessibilidade aos recursos humanos e logísticos.

*“(...) orçamento que é sempre escaço para podermos investir mais e melhor de modo a criar condições de logística e ao nível de recursos humanos”. (Suj. 4)*

*“(...)Tenho de dizer que é a falta de técnicos” (Suj.1)*

*“(...) A principal falta que sentimos é a falta de assistentes operacionais (...) pelos serviços de educação especial (...) e de técnicos especializados, terapeutas, psicólogos e médicos de família” (Suj.12)*

A insuficiência de *recursos materiais* (N=4; 14,2%) é referida como representando entraves no processo de inclusão e a permanência dos alunos na escola.

*“(...) Tenho de dizer que é a falta de meios” (Suj.1)*

*“(...) a estrutura física também é muito pouca”. (Suj.2)*

*“(...) A falta de recursos (...) materiais” adequadas a cada situação também é significativa” (Suj.3)*

Os entrevistados entendem que a escola deve possuir *recursos financeiros* para possibilitar condições de acessibilidade aos recursos humanos e logísticos.

*“(...) orçamento que é sempre escaço para podermos investir mais e melhor de modo a criar condições de logística e ao nível de recursos humanos”. (Suj. 4)*

*“(...) Tudo uma questão financeira devido à austeridade” (Suj.8)*

Dentre tais recursos, as verbalizações sobre a categoria *resposta de outros serviços* foram identificadas apenas por um sujeito.

*“(...) pedimos o numero de horas de Psicologia, um numero de horas de terapia da fala, um numero de horas de outros técnicos e depois muitas vezes vêm ser-nos cortadas (...) em terapia da fala, nós temos 4horas por mês que não é nada” (Suj.9)*

Em segundo lugar, emerge como dificuldade e como fator que não favorece a inclusão de alunos com NEE o *tamanho das turmas*, (N=4; 14,2%).

*“(...) os alunos com NEE estão em turmas de 30 alunos o que torna difícil a tarefa do professor para desenvolver as capacidades desses alunos” (Suj.5)*

*“(...) as turmas têm um número exorbitante, tenho turmas com 28 alunos com 5NEE (...) isso dificulta o trabalho não só de integração dos miúdos como também do próprio professor” (Suj.6)*

*“(...) As maiores dificuldades que sinto são as de existirem muitos alunos com NEE”*  
(Suj.8)

Em terceiro lugar, emerge a ausência de *formação dos professores* (N=3; 10,8%) que trabalham com alunos com dificuldades.

*“(...) grande falta de preparação dos professores”* (Suj.2)

*“(...) falta de formação dos docentes para trabalhar com algumas situações”.* (Suj.3)

*“(...) falta de tempo para articular e fazermos mais formação nesta e noutras áreas”* (Suj.12)

Alguns dirigentes retratam a dificuldade em gerir melhor o tempo para efetivar capacitação profissional, o que lhe compromete o processo de inclusão na escola e as questões relacionadas com a melhor forma de intervenção em termos de estratégias de ensino e avaliação. Mittler (1992 citado por Florian, Rose e Tilstone, 2003) refere que a formação dos professores é um dos caminhos que permite enfrentar o desafio da inclusão. A formação deve ser bem organizada e centrada aos docentes que exercem, sendo que não basta uma formação académica, também é necessária uma formação profissional visto que o papel do professor exige uma série de competências complexas (Campos, 2002 citado por Rodrigues, 2006)

Com menor expressão emergem dificuldades ligadas ao ensino, inclusão, horários e motivação dos professores as quais passaremos a analisar.

Os dirigentes referem a dificuldade no *ensino* (N=2; 7,1%), mais especificamente no *acompanhamento dos alunos com NEE* (N=1; 3,6%) e na *avaliação dos alunos* (N=1; 3,6%). Tal interfere no desenvolvimento de práticas que são necessárias para a superação dos limites intelectuais dos mesmos. A dificuldade incide em não saberem quais as melhores estratégias de ensino e de terem uma real perceção das dificuldades dos alunos em relação ao programa educativo individual. Salientam ainda que é necessário um maior acompanhamento e apoio personalizado a estes alunos.

*“(...) deparamo-nos com muitas dificuldades ao nível do acompanhamento de alunos com programa educativo individual, ao nível de quais os melhores procedimentos a seguir, face aos diferentes e específicos problemas que os alunos apresentam.”* (Suj.11)

Quanto à dificuldade na *avaliação dos alunos com NEE* mais especificamente sobre a obrigatoriedade das provas de aferição para os alunos com NEE, é alvo de

críticas na medida em que o entrevistado esclarece que o que se pretende fazer durante o ano letivo é flexibilizar o currículo destes alunos e em contrapartida, posteriormente todos os alunos são obrigados a fazer uma prova de aferição igual para todos sem ter em conta o currículo estabelecido para os alunos com NEE.

*“(...) A avaliação destes alunos. Não entendo que lhes seja exigida uma prova igual à dos outros alunos e durante o percurso escolar tenham um trabalho diferente e na maioria dos casos mais simplificado e menos exigente.” (Suj.7)*

Os participantes expressam ainda a dificuldade face à tarefa de *inclusão* (N=2; 7,1%), considerando-a como implicando um acréscimo de trabalho.

*“(...) tenho a sensação de que a integração dos alunos não é uma situação fácil”.(Suj.1)*

*“(...) a inclusão é uma prática difícil e trabalhosa” (Suj.5)*

Pode-se perceber a insatisfação dos dirigentes em relação a algumas alterações de condições de trabalho. A *falta de motivação dos professores* (N=1; 3,6%) decorrente da redução salarial, alterações de horários e o excesso de turma são alguns dos diversos fatores que influenciam negativamente o processo de inclusão dos alunos com NEE.

*“(...) não há motivação extrínseca (...) porque é os ordenados a reduzirem, são os horários a aumentar, são o número de turmas”. (Suj.6)*

A *desadequação dos horários* é também residualmente referida (N=1; 3,6%).

*“(...) os horários dos professores estão super preenchidos”. (Suj.6)*

Também residualmente é mencionada uma *décalage* entre legislação e prática (N=1; 3,6%).

*“(...) na verdade, a experiência indica que os recursos legislativos não se articulam com a prática.”. (Suj.2)*

## **6. Tema VI: Prospetiva**

As categorias e subcategorias identificadas neste tema resultaram das respostas dos participantes à questão: “O que é que considera que deve ser feito ao nível da

organização e funcionamento da escola para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos?” Esta questão foi aprofundada com a questão: “E ao nível do ensino?” Apresentamos em seguida uma tabela com as categorias subcategorias encontradas

Tabela 11. Organização e funcionamento da escola para promover a inclusão

Categorias	Subcategorias	Nº	%
1.Igualdade de oportunidades		2	6,7
2.Recursos	2.1 Humanos	6	20
	2.2 Materiais	2	6,7
	2.3 Serviços	1	3,3
3.Apoios pelos técnicos		1	3,3
4.Parcerias com instituições		4	13,3
5. Formação aos professores		2	6,7
6. Ensino	6.1 Educação diferenciada em geral	1	3,3
	6.2 Participação dos alunos	1	3,3
	6.3 Avaliação	3	10
	6.4 Acompanhamento individual	2	6,7
	6.5 Adaptação curricular	2	6,7
	6.6 Preparação para Integração na vida ativa	1	3,3
7. Organização das turmas		2	6,7
Total		30	100%

Em primeiro lugar, verificamos que as verbalizações dos sujeitos, posicionadas em primeiro lugar, traduzem a ideia de que devia haver melhorias ao nível do *ensino* (N=10; 33,3%), no que se refere à avaliação, adaptação curricular, acompanhamento individual, educação diferenciada, participação dos alunos e preparação para integração na vida ativa.

Os professores mostram-se insatisfeitos com a *avaliação* considerando-a inadequada (N=3; 10%).

*“(…) A avaliação dos alunos, os programas (…) levantam alguns problemas é que se há algumas situações de deficiência profunda em que os alunos não estão sujeitos a avaliação*

*dita normal, mas há situações intermediárias em que os alunos passam a ser avaliados como os outros.” (Suj.1)*

*“(…) importância à avaliação dos alunos com NEE ... porque assim precisam adequar a sua avaliação, a avaliação deste público alvo está muito ligada à questão de classificação quantitativa (...) devíamos fazer aqui uma avaliação da aprendizagem no sentido de identificar as suas necessidades educacionais e potencialidades” (Suj.2)*

*“(…) a avaliação externa, os exames devem ser adequados às características dos alunos (...) não faz sentido nenhum durante o ano letivo os professores adaptarem as provas de avaliação para cada caso em específico ... e quando chega a época de exames estes alunos fazem os exames sem serem adequados para as dificuldades que apresentem.” (Suj.3)*

É considerado que as crianças com NEE precisam de um *acompanhamento individual* (N=2; 6,7%). Consideram ser necessário dar um apoio ao estudo complementar de forma a ampliar o atendimento dos alunos e tornar as aprendizagens mais funcionais. Acham que existe um desencontro entre o que deveria existir e o que têm na realidade.

*“(…) todos os alunos com dificuldades de aprendizagem (...)deveriam ter o apoio personalizado que a cada um fosse o necessário e suficiente para superarem essas dificuldades.” (Suj. 8)*

*“(…)Neste momento não existem aulas de apoio acrescido (...) o nosso agrupamento promove o apoio ao estudo como uma disciplina para tentar remediar estas dificuldades dos alunos com mais necessidades”. (Suj.10)*

As *adaptações curriculares* (N=2; 6,7%) por sua vez, estão relacionadas com adequações necessárias para que o aluno com necessidades educativas especiais tenha acesso ao processo de ensino regular. Segundo os entrevistados, cabe elaborar propostas pedagógicas que se baseiem nas especificidades dos alunos e organizar os conteúdos escolares de acordo com o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

*“(…) que estes alunos tenham acesso aos planos curriculares adequados ... principalmente nos casos mais problemáticos ”. (Suj.5)*

*“(…) optar por uma adaptação curricular flexível e aberta para responder (...) às necessidades de cada um.” (Suj.7)*

Na literatura, a adaptação curricular é vista como uma ação de melhoria tanto dos conteúdos curriculares a transmitir aos alunos como ao nível do desenvolvimento de competências dos mesmos (González, 2002).

De uma forma muito residual são mencionadas as práticas pedagógicas realizadas por meio de uma *educação diferenciada*, enquanto um meio facilitador do trabalho inclusivo (N=1; 3,3%) bem como a maior participação dos alunos nas atividades (N=1; 3,3%) e a preparação para integração na vida ativa (N= 1; 3,3%).

*“(...) seria benéfico realizar um trabalho diferenciado, com base nas necessidades de cada um, tendo como objetivo o sucesso educativo de cada aluno em particular”. (Suj.7)*

*“(...) estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. (Suj.2)*

*“(...) deveria haver mais preparação ligada ao mundo do trabalho para facilitar a sua integração na vida ativa.” (Suj.3)*

A categoria *recursos humanos* está em segundo lugar, e incide sobre as verbalizações que indicam que para uma maior promoção da inclusão e da aprendizagem de todos os alunos é importante assegurar os recursos, possibilitando a ampliação de respostas a determinados problemas, (N=9; 30%). São enunciados diversos tipos de recursos, i.e., humanos, materiais e de serviços que passaremos a analisar.

Os *recursos humanos* são os mais referidos como algo importante na promoção da inclusão (N=6; 20%).

*“(...) são os técnicos, porque nós temos um certo numero de técnicos, um certo numero de horas, e se as horas não chegam não temos possibilidades de resolver o problema.” (Suj. 1)*

*“(...) o financiamento que temos não permite (...) contratar mais técnicos especializados” (Suj.4)*

*“(...) aumentar o número de técnicos especializados, o número de assistentes operacionais destinados a auxiliar estes alunos durante o tempo que passam na escola”. (Suj.11)*

Os *recursos materiais* (N=2; 6,7%) referidos para potenciar a inclusão dizem respeito a instalações, equipamentos e material didático.

*“(...) promovendo o acesso a recursos materiais” (Suj.2)*

*“(...) melhorar as condições materiais (...) salas e materiais específicos adequados às necessidades dos alunos.” (Suj.11)*

De forma muito residual é referida a necessidade de disponibilização de *serviços* (N=1; 3,3%) com base nas suas necessidades de aprendizagem.

*“(...) dotar as escolas de gabinetes especializados e polivalentes ... escolas de referência mais polivalentes”. (Suj.3)*

Em terceiro lugar, situa-se a categoria relativa ao trabalho em *parceria com as instituições* (N=4;13,3%) como algo que promoveria a organização e funcionamento de uma escola inclusiva.

*“(...) parcerias com instituições para se produzir mais estratégias pedagógicas porque assim seria mais fácil estabelecer articulação com os professores que não têm formação na área”; (Suj.2)*

*“(...) estamos aqui a tentar colmatar algumas das dificuldades, tentando sempre arranjar parceria para que estes miúdos nunca sejam postos de parte, sejam sempre acompanhados e tenham condições de aprendizagem que merecem a carecem.” (Suj.6)*

As categorias menos referidas como necessárias para uma maior promoção da inclusão e da aprendizagem de todos os alunos prendem-se com a *igualdade de oportunidades* (N=2; 6,7%), *formação dos professores* (N=2; 6,7%), *organização das turmas* (N=2; 6,7%) e *apoio pelos técnicos* (N=1; 3,3%). Tal poderá eventualmente indiciar que os entrevistados consideram que atualmente estes aspetos se encontram já em grande parte implementados.

*“(...) insistir para a inclusão dos alunos com necessidades educativas”. (Suj.5)*

*“(...) tratar todos os alunos da mesma maneira e com a mesma preocupação, porque só assim poderemos promover o sucesso!” (Suj.7)*

Na literatura a *formação dos professores* é considerada como um fator decisivo para a qualidade do ensino. A necessidade de formação está relacionada com o facto de não se sentirem preparados adequadamente para lecionar a crianças com NEE e de não saber como agir perante algumas limitações mais severas.

A este respeito, Rodrigues (2006) refere que a formação dos professores no âmbito da educação inclusiva permite-lhes um conhecimento mais profundo acerca

das necessidades específicas dos alunos, ficando assim melhor equipados com recursos para ensinar e para a oportunidade de alterar as atitudes face à inclusão destes alunos. Neste sentido, Scruggs (1996), Correia (2003) e Costa (2006) privilegiam a preparação adequada de todos os professores para melhorar a sua prática letiva na área das necessidades educativas especiais. Cortesão (2000) admite que as escolas não evoluem sem o empenhamento e o desenvolvimento profissional dos professores e respetivamente os professores não evoluem se não houver desenvolvimento e transformação das organizações.

*“(...) Sentimos muito (...) a necessidade de formação para ampliar o conhecimento dos professores, para que possam responder de forma adequada às necessidades dos alunos (...) a formação que recebemos não nos oferece condições para lidar com as questões que hoje temos.” (Suj.2)*

*“(...) tem que haver mais formação aos docentes, pois grande parte não possui formação adequada e se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades” (Suj.3)*

*“(...) Considero que seria importante mais e melhor formação para professores que trabalham diretamente com os alunos com NEE.” (Suj.11)*

A organização das turmas com excesso de alunos com NEE, prejudica a atividade docente (N=2; 6,7%). Os entrevistados referem que não há condições suficientes para acompanhar os alunos com NEE nas turmas regulares quando se ultrapassa o número limite de alunos.

*“(...) a estrutura das turmas, independentemente do grau, e alunos com dificuldades de aprendizagem não decorrentes de deficiência deveria ser mais reduzidas”. (Suj.4)*

*“(...) as turmas com alunos com NEE (...) deveriam ser reduzidas” (Suj.8)*

Para os entrevistados, o apoio pelos técnicos (N=1; 3,3%) é escassamente referido o que pode indicar que consideram existir uma situação aceitável neste aspeto.

*“(...) o apoio suplementar (...) oferecido pelos professores da educação especial, levando-se em consideração a especificidade de cada caso”. (Suj.2)*

A investigação conduzida por Zigmond & Baker (1995) refere que o papel do professor de educação especial na sala de aula equivale ao apoio para o professor do ensino regular na resposta para as necessidades dos alunos com dificuldades.

## 7. Tema VII: Retrospectiva

Este tema tem o objetivo de identificar as retrospectivas dos diretores/coordenadores sobre as alterações ocorridas em termos da escola inclusiva em Portugal.

Assim, foi colocada a seguinte questão “Olhando para trás, quais considera terem sido as principais alterações ocorridas na escola em função de uma visão educativa inclusiva?”

Tabela 12. Retrospectivas sobre as alterações ocorridas em função de uma visão inclusiva da escola

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1. Recursos	1.1 Humanos	5	16,1
	1.2 Financeiros	1	3,2
	1.3 Materiais especializados	1	3,2
2. Atitudes	2.1 Preocupação/disponibilidade	2	6,5
3. Valores	3.1 Aceitação	2	6,5
4. Legislação		3	9,7
5. Ensino	5.1 Avaliação das necessidades	1	3,2
	5.2 Práticas pedagógicas	2	6,5
	5.3 Apoio individualizado	4	13
	5.4 Adaptação curricular	1	3,2
6. Cooperação	6.1 Em contexto educativo	1	3,2
	6.2 Com pais	1	3,2
7. Formação		1	3,2
8. Dificuldades		1	3,2
9. Necessidades	9.1 Partilhar experiências	1	3,2
	9.2 Cursos profissionais	1	3,2
	9.3 Recursos	2	6,5
	9.4 Aulas de apoio	1	3,2
Total		30	100%

Como podemos ver, a categoria Ensino (N=8; 25,8%) estando em primeiro lugar, é uma das quais se destaca significativamente. Os dirigentes consideram que os alunos com NEE usufruíram de uma avaliação especializada com recurso à intervenção dos serviços da educação especial, da aplicação de estratégias e metodologias pedagógicas inclusivas bem como de um acompanhamento individualizado e constante. Passaremos a analisar cada uma das sub-categorias identificadas.

O apoio individualizado (N=4; 13%) é visto como algo que melhorou.

*“(...) nós conseguimos apoio permanente a um aluno”; [Suj.3] - “ensino individualizado” (Suj.2)*

*“(...) a criação de uma sala para alunos autistas com profissionais especializados”. (Suj.7)*

*“(...) atribuição de tutorias aos alunos que necessitam de alguma orientação” (Suj. 10)*

Também as boas práticas pedagógicas (N=2; 6,5%), são enunciadas, embora com pouca expressão.

*“(...) boas práticas de ensino” (Suj.3)*

*“(...) esta mudança trouxe um autêntico significado (...) dentro de um verdadeiro campo de ações pedagógicas inclusivas (...)organizar propostas didáticas que favoreçam o ensino e a gestão da classe.” (Suj.4)*

A adaptação curricular (N=1; 3,2%) é muito pouco mencionada.

*“(...) adaptação do conteúdo curricular”. (Suj.3)*

Segundo Heacox (2006) as decisões sobre os conteúdos a serem assimilados pelos alunos e sejam capazes de realizar, devem corresponder aos objetivos definidos e resultados que se pretende atingir. A estratégia mais eficaz para ajudar os alunos a responderem às exigências colocadas pelos padrões de aprendizagem é através do ensino diferenciado que se baseia nos conteúdos de aprendizagem que vai ao encontro das suas habilidades.

As mudanças relativamente à *avaliação das necessidades* dos alunos são também pouco referidas (N=1; 3,2%).

*“(...) estamos a falar de habilidades que dizem respeito (...) a avaliação das necessidades especiais”. (Suj.3)*

Em segundo lugar, situa-se a categoria relativa aos *recursos* (N=7; 22,5%). A análise das narrativas dos entrevistados permite-nos dizer que a comunidade escolar esforçou-se para melhorar o atendimento dos alunos portadores de deficiência no âmbito do ensino especial, com uma elevada frequência designadamente através dos

*recursos humanos* (N=5; 16,1%). Um fator importante na opinião dos entrevistados foi a evolução ao nível do apoio e acompanhamento prestado aos alunos.

*“(...) os professores que vão dar apoio têm formação na área” (Suj.1)*

*“(...) configurou-se (...)uma equipa de ensino especial” (Suj.4)*

*“(...) tentamos sempre acompanhar e fazer a racionalização de todos os recursos e a distribuição de serviços para que estes miúdos sejam acompanhados da melhor forma.” (Suj.6)*

Recursos relativos a *materiais* didáticos (N=1; 3,2%) e *recursos financeiros* (N=1; 3,2%) são muito pouco enunciados o que aponta para a perceção de que tal ou mudou pouco ou que as mudanças aí ocorridas são para estes sujeitos pouco significativas.

*“(...) o mais gratificante é termos alguns materiais para possibilitar o atendimento especializado”. (Suj.2)*

*“(...) evoluímos ao nível da disponibilidade financeira”. (Suj.1)*

Em terceiro lugar, situa-se a categoria que expressa a ideia de que existem uma série de *necessidades* (N=5; 16,1%), tais como *partilhar experiências*, existirem cursos profissionais, aulas de apoio e mais recursos.

De todas as sub-categorias enunciadas sobre necessidades existentes a mais destaca-se, embora levemente, a necessidade de *recursos* (N=2; 6,5%), nomeadamente de técnicos profissionais para apoiar o exercício de docência com alunos com NEE.

*“(...) faltam-nos os recursos”. (Suj.9)*

*“(...) são necessárias mais horas da Psicóloga na escola (...) é necessário cada vez mais terapeutas da fala” (Suj. 10)*

*Partilhar experiências* (N=1; 3%) e refletir sobre as boas práticas a desenvolver no terreno educativo é pouco enunciado.

*“(...) sentimos sempre a necessidade de partilhar com alguém as nossas experiencias do dia a dia ... de refletirmos em conjunto sobre as praticas e os resultados que temos”. (Suj.2)*

Também a necessidade de um *percurso formativo* (N=1; 3,2%) para os alunos, através de um acompanhamento para a vida ativa surge com pouca expressão. No entanto esta necessidade é entendida como comprometendo o futuro profissional destes jovens.

*“(...)poderíamos ter (...) cursos na área da mecânica, da serração, e isso aí, essa parte, nós não temos. Portanto, com a escolaridade obrigatória até aos 18 anos isso é mais um problema que vem para os agrupamentos, porque nós não temos resposta. Ou há, entretanto, alguma alteração que venha aí ou então nós vamos ter sérias dificuldades em ter esses alunos cá, pelos menos, que saiam com sucesso pleno ... com uma vida profissional, uma expectativa de profissão à saída, porque nem todos os alunos são capazes de entrar numa faculdade, não é? Temos alunos que ficariam só com o 12º ano, aptos para uma vida ativa. Isso aí estamos um bocadinho mal ainda.” (Suj.9)*

A necessidade de *aulas de apoio* (N=1; 3,2%) perante a quantidade de casos a atender é também pouco enunciada.

*“(...) é necessário cada vez mais garantir aulas de apoio a mais para alguns alunos (...) sentimos necessidade de acompanhamento a maior número de alunos”. (Suj. 10)*

De todas as outras categorias identificadas com menor expressão que as anteriormente referidas destaca-se a *legislação* (N=3; 9,7 %) como tendo instituído um conjunto de acessibilidades à educação dos alunos com NEE.

*“(...) Houve adaptações (...) em termos de legislação”; (Suj. 1)*

*“(...) um dos aspetos mais importantes foi ao nível da matrícula dos alunos da educação especial ... a legislação que facilitou bastante a inclusão nas turmas regulares.” (Suj.2)*

*“(...) Foram feitos alguns avanços significativos principalmente ao nível da legislação facilitadora da inclusão dos alunos.”; (Suj.3)*

Os aspetos relativos às atitudes, valores, cooperação, formação e dificuldades são menos referidos.

Alterações ao nível da *atitude* (N=2; 6,5%) são pouco referidas apesar de terem um impacto significativo face a inclusão educacional dos alunos.

*“(...) estamos sempre preocupados de encontrar respostas que nos faltam para incluir plenamente, com todos os seus direitos e diferenças.” (Suj.2)*

*“(...) sinto que ao nível da direção há muito mais preocupação e disponibilidade para estas situações (...) é a boa vontade e o trabalho fora das horas que consegue que estas crianças tenham algumas condições para frequentar as nossas escolas.”; (Suj. 12)*

As alterações em termos dos valores também são pouco referidas (N=2; 6,5%) apesar de dizerem respeito à melhor aceitação da inclusão e apontarem o reconhecimento da importância da construção da escola inclusiva.

*“(...) a comunidade escolar aos poucos ... aprende a lidar e conviver com as diferenças o que se traduz na disponibilidade de todos os agentes educativos e a satisfação dos alunos e famílias.” (Suj. 5)*

*“(...) Nós realmente aceitamos as crianças” (Suj.9)*

O trabalho em *cooperação* (N=2; 6,5%) é também pouco referido pelos dirigentes, embora seja enunciado na dupla vertente de cooperação entre profissionais e com os pais.

*“(...) é estarmos constantemente em cooperação, em interação com os agentes que têm uma responsabilidade, diretor de turma ou o Professor de Educação especial, ou os técnicos que trabalham com ele, e promovemos reuniões para perceber os professores-tutores (...) aprendemos todos foi a trabalhar em rede (...) também é importante o papel da Psicóloga”.* (Suj. 6)

Kemp (1992 citado por Correia, 2003) refere que a superação das dificuldades intrínsecas à escola inclusiva passa pelo trabalho cooperativo que promove a partilha de ideias e práticas pedagógicas mais ativas e cooperantes.

De forma ainda mais residual é enunciada a *formação* dos professores (N=1; 3,2%). Apesar de ter sido enunciada apenas por um sujeito, este indica o quão benéfico são os cursos de desenvolvimento profissional, voltados para a prática de planeamento das atividades didáticas e a gestão da turma.

*“(...) os professores que não têm formação em ensino especial, acabam por ter uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional ... como forma de alcançar pequenas conquistas ... o ser capaz de organizar propostas didáticas que favoreçam o ensino e a gestão da classe. (Suj.4)*

Apesar de haver avanços ao nível do ensino em termos de práticas inclusivas, o *excesso de alunos na sala de aula* (N=1; 3,2%) é um dos fatores que dificulta o desenvolvimento das aprendizagens.

*“(...) vai aumentando o número de alunos por turma (...) um fator que favorece a aparição das dificuldades de aprendizagem!”.* (Suj. 8)

## 8. Outros aspetos da Inclusão

Nesta última questão da nossa investigação “Gostaria de acrescentar algo mais relativamente à temática da inclusão inclusiva?”, deixámos os participantes abordarem livremente alguma temática ou aspeto em relação à inclusão educativa.

Tabela 13. Outros aspetos da inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1.Importância da inclusão		3	13,7
2. Dificuldade na inclusão		2	9,1
3.Adaptações curriculares		2	9,1
4.Organização escolar		2	9,1
5.Dinamica com avaliação dos alunos		1	4,5
6.Presença de valores		1	4,5
7.Necessidade recursos	7.1 Em geral	3	13,7
	7.2 Humanos	1	4,5
	7.3Físicas	1	4,5
	7.4 Financeiros	2	9,1
8. Necessidade formação/sensibilização		1	4,5
9. Falta de resposta		3	13,7
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100%</b>

Visto que os participantes do nosso estudo estão a agir sobre o processo de inclusão de alunos com e sem NEE nas escolas regulares, reconhecem a persistência de algumas dificuldades e fazem algumas sugestões para a melhoria do processo de inclusão, o que acaba por refletir novamente as necessidades que enfrentam.

Apesar de terem alcançado algumas metas relativamente às práticas inclusivas, os dirigentes apresentam ainda algumas sugestões e opiniões para a melhor efetivação do processo inclusivo.

Percecionamos que, algumas escolas ainda não têm condições suficientes para atender a diversidade dos alunos no que toca às necessidades dos recursos, em relação aos recursos em geral, recursos humanos, físicos e financeiros.

Em primeiro lugar, destaca-se a categoria necessidades de recursos em geral, sendo uma das mais referidas. A *necessidade de recursos* (N=3; 31,8%) adequados ou mesmo a inexistência destes dificulta o alcance dos objetivos e atividades pedagógicas diárias estabelecidas pelos professores.

*“(...) O que importa é perceber que temos pessoas à nossa frente e temos de disponibilizar meios que gostaríamos que utilizassem connosco.” (Suj.3)*

*“(...) as escolas devem ter outro tipo de recursos para darmos estabilidade razoável aos nossos alunos (...) temos ainda escolas que não têm facilidade de receber um aluno com uma deficiência motora” (Suj.9)*

*“(...) Agora tem que ter também meios para dar essa resposta, e isso vem de cima.”(Suj. 10)*

A *necessidade de recursos financeiros* (N=2; 9,1%) não permite ter acesso a respostas para incluir devidamente os alunos.

*“(...) o Ministério devia dotar as escolas de um apoio financeiro mais efetivo” (Suj. 4)*

*“(...) as finanças é que comandam o sucesso da inclusão!”; (Suj. 8)*

De forma muito residual é mencionada a necessidade de profissionais especializados (N=1; 4,5%) como também é necessário haver a remoção de barreiras físicas no âmbito institucional dos agrupamentos (N=1; 4,5%).

*“(...) A inclusão está feita, mas falham os recursos humanos“ (Suj. 8)*

*“(...) [A inclusão está feita mas falham os recursos] físicos” (Suj. 8)*

Em segundo lugar, situa-se a categoria relativa à *importância da inclusão* (N=3; 13,7%), que favorece a perceção sobre o trabalho a desenvolver ainda e quais as práticas a assumir.

*“(...) criar condições para incluir efetivamente todos os alunos que apresentam dificuldades diferentes dos restantes”. (Suj.4)*

*“(...) A inclusão, eu penso que é extremamente importante, numa perspetiva de inclusão na escola pública (...) porque é um ensino que engloba toda gente (...) nós temos que estar preparados para lidar com todo o tipo de dificuldades e a escola tem que dar essa resposta” (Suj.10)*

*“(...) Sou completamente a favor da inclusão”; (Suj. 12)*

Ainda em segundo lugar está a categoria *falta de respostas* (N=3, 13,7%) dadas ao nível da educação especial, o que acaba por explicitar a existência de dificuldades adaptativas e insucesso escolar dos alunos.

*“(...) eu acho que estas questões delicadas nunca vão ter soluções finais, porque as respostas que nós temos para estes alunos ficam sempre em aberto.” (Suj. 2)*

*“(...) Eu penso na educação inclusiva temos de viver uma cultura que exige percebermos que temos de procurar respostas para cada aluno que frequenta a nossa escola.” (Suj.3)*

*“(...) as problemáticas mais graves não têm a resposta mais adequada em todos os estabelecimentos de ensino” (Suj. 5)*

Em terceiro lugar, estão as categorias *dificuldade da inclusão, adaptações curriculares e organização escolar*. A categoria dificuldades de inclusão (N=2; 9,1%) incide sobre as verbalizações que evidenciam alguma insegurança dos dirigentes em relação ao assunto, embora os alunos estejam integrados em atividades e ações facilitadoras no processo de inclusão. Os participantes referem que apesar dos alunos terem estipulados os seus direitos de acesso à educação em termos legislativos, não há evidências de que estes alunos têm suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

*“(...) a inclusão (...) no papel está e na pratica não está ainda, de facto.” (Suj. 1)*

*“(...) mas é cada vez mais difícil e penoso viver com a realidade que temos, porque tenho a consciência de que estas crianças têm o direito a muito mais do que lhes está a ser oferecido” (Suj.12)*

As verbalizações sobre o processo de *adaptar o currículo* (N=2; 9,1%), indicam que este pode ser realizado através da flexibilização da prática inclusiva com o intuito de o ajustar a cada aluno em particular.

*“(...) tentamos sim, trabalhar com as crianças no sentido de se alcançar um desenvolvimento curricular ajustado a cada uma delas.” (Suj.3)*

*“(...) são necessárias algumas mudanças qualitativas ao nível da organização curricular” (Suj. 7)*

Observamos em alguns casos que as experiências de *organização escolar* (N=2; 9,1%) ainda precisam de dar início e em outros casos estão pouco desenvolvidas para contemplar a diversidade dos alunos.

*“(...) alteramos a organização da escola e essas crianças têm a possibilidade, dentro da sua especificidade, de melhorar as suas competências cognitivas e sociais.” (Suj. 3)*

*“(...) [são necessárias algumas mudanças qualitativas ao nível] da organização escolar (Suj.7)*

Com menor referências emergem as verbalizações ligadas às dinâmicas de avaliação, presença de valores e necessidade de formação/sensibilização as quais iremos interpretar.

Residualmente são mencionadas as verbalizações sobre as *dinâmicas de avaliação* (N=1; 4,5%), sendo consideradas desadequadas no que toca às descrições classificatórias do desempenho. De acordo com os dirigentes, o modelo de avaliação dos alunos com NEE devia ter um caráter classificatório quantitativo tal como os alunos que não possuem dificuldades de aprendizagem.

*“(...) não concordo com a diferenciação de menções no que respeita à avaliação dos alunos com currículo específico individual (...) com a nova legislação, estes alunos têm a sua avaliação descrita na pauta de forma qualitativa, contrastando com a avaliação dos restantes alunos da turma, que possuem uma avaliação quantitativa.” (Suj.11)*

São pouco notórias as verbalizações que se referem à *presença de valores* (N=1; 4,5%), que traduzem a ideia de que os participantes do nosso estudo pouco aceitam o processo de inclusão.

*“(...) [são necessárias algumas mudanças qualitativas] (...) e principalmente atitudes e expectativas dos professores perante a capacidade de adaptação e sucesso destes alunos.” (Suj. 7)*

Verifica-se que as verbalizações sobre a categoria necessidade de *formação* (N=1; 4,5%) também são escassamente referidas. A falta de aprofundamentos na área de educação especial, provoca alguma insegurança nos professores, face às necessidades e desafios para o desenvolvimento do processo de inclusão nas escolas envolvidas nesta investigação.

*“(..)[A inclusão está feita, mas falham] as ações de sensibilização e formação”;* (Suj. 8)

## Conclusões

Atendendo aos objetivos e temáticas definidos para o nosso trabalho de investigação, o desfecho dos resultados permite-nos articular as conceções dos dirigentes sobre os aspetos que facilitam a construção de escolas inclusivas e as suas atuações sobre a reestruturação educacional.

No que respeita à definição da escola inclusiva, os dirigentes declaram com maior frequência que as crianças com NEE têm direito a uma educação em escolas de ensino regular e centralizam-se numa conceção de igualdade de oportunidades no respeito pela diversidade. Para Rodrigues (2003) as melhores escolas de implementação da educação inclusiva são aquelas que investem na verdadeira igualdade para todos os alunos.

A escola inclusiva é vista pelos entrevistados sob diferentes enfoques, desde definições mais próximas da igualdade de oportunidades, com direito à educação diferenciada, nomeadamente serviços e/ou respostas diferenciadas, estando também relacionada com a promoção do sucesso onde se valoriza as capacidades da criança em função das suas necessidades e exigências, até os princípios de integração.

Na perspetiva dos dirigentes, o modelo de escola inclusiva assegura o direito de todos a uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades para aprender e participar na vida escolar. Tal conceção remete para o entendimento de que a igualdade de oportunidades orienta as ações dirigidas à erradicação das desigualdades educacionais e enfatiza a tarefa de atender a totalidade de alunos.

No atendimento à diversidade, a escola inclusiva é referida como um sistema que promove o sucesso educacional através de soluções curriculares para tornar as aprendizagens mais acessíveis dentro da qual os alunos são acompanhados no seu desempenho académico. Neste sentido, o modelo da escola inclusiva pressupõe o acesso a uma educação diferenciada com serviços diferenciados que adapta as respostas à diversidade de características e capacidades dos seus alunos.

Um aspeto importante que desloca o foco de atenção incide sobre a definição de escola inclusiva estar associada ao processo de integração, o qual se centra na inserção das crianças com NEE na escola regular como uma forma destas compartilharem o mesmo espaço físico com alunos sem NEE. No entanto, o fato desses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não significa que estejam incluídos no contexto escolar. Apesar de serem empregues para situações diferentes, a semelhança atribuída pelos participantes entre os significados de inclusão e integração reforça a ideia sobre a existência de práticas de segregação com serviços

que privilegiam mais a integração física do que a inclusão à educação comum. Neste sentido, a definição de escola inclusiva é entendida como uma possibilidade de integração dos alunos com necessidades educativas na sala de aula regular e o direito de usufruir de uma aprendizagem na sala de aula comum ainda não é de fácil concretização.

Apesar de a literatura realçar os valores de respeito e aceitação da diversidade na escola inclusiva a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente (Alvarez e Soler, 1997), na realidade, os nossos participantes referiram estes valores com menos evidência. Isto significa que na perspetiva dos dirigentes, a escola inclusiva ainda atribui pouco reconhecimento da aceitação da diversidade, o que pode não contribuir para o atenuar das desigualdades sociais e educacionais.

Entre as referências menos destacadas, surge o acesso a normalização enquanto uma condição pouco oferecida pela escola inclusiva. Também persiste a dificuldade na implementação da inclusão nas escolas regulares. Na conceção dos dirigentes isto indica que o processo de inclusão nas escolas regulares ainda não envolve uma reestruturação das políticas voltadas para assegurar o atendimento da diversidade nas escolas inclusivas.

Quanto ao papel do diretor, entre as ações mais destacadas pelos participantes, considera-se que o papel do diretor do agrupamento na promoção da inclusão consiste em dotar a escola com recursos, sobretudo recursos humanos e materiais que possibilitem respostas indispensáveis. Os resultados indicam que a tendência dos diretores de agrupamentos perante a insuficiência dos recursos necessários, na maioria dos casos é ser obrigado a inventar os procedimentos a introduzir para que a resposta educativa se torne possível e adequada às necessidades individuais de todos os alunos.

Verifica-se que na perspetiva dos entrevistados, o órgão de gestão deve preconizar atenção especial sobre os valores e as práticas de inclusão em relação à diversidade e sensibilizar a comunidade escolar para uma abertura determinada para aceitar e valorizar as crianças portadoras de dificuldades. O gestor da escola deve ainda recorrer a práticas e instrumentos sistematizados de avaliação diagnóstica e garantir prestação de respostas apropriadas previamente elaboradas na perspetiva de prevenir as desigualdades educacionais.

No processo de construção de escola inclusiva, um dos aspetos essenciais é o diretor assumir a gestão escolar. Sobre este tema, os dirigentes consideram que as

ações do diretor da escola envolvem sobretudo a gestão de serviços e horários, organização das turmas, um papel ativo na gestão dos recursos humanos, reconhecer o valor do quadro legislativo e responder oportunamente às necessidades existentes.

O foco de atenção recai com menos referência sobre as condições de apoio aos agentes educativos e na criação de um espaço para a exposição de atitudes tomadas diante as estratégias pedagógicas necessárias e questões que auxiliem os professores a modificarem as suas concepções sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Face às abordagens da orientação inclusiva, as funções do dirigente da escola abrangem a gestão de recursos (Marchesi & Martin, 1995), fornecimento de apoio aos professores e aos processos de gestão que se compatibilizem com a filosofia da escola (Shaffner & Buswell, 1999). Desse modo, para os participantes do nosso estudo torna-se evidente que a atuação dos diretor do agrupamento é entendida como um vasto processo de construir uma escola pronta para atender todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Entre as referências pouco mencionadas encontra-se a promoção da colaboração com as famílias. Denota-se assim pouca consideração pelo comprometimento do diretor na promoção de colaboração com as famílias dos alunos incluídos o que traduz alguma dificuldade na implementação da inclusão.

Outro aspeto pouco referenciado indica para a pouca prestação de apoio aos agentes educativos, nomeadamente a falta de formação que abrangesse a identificação e o conhecimento das características das NEE e metodologias pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino.

Entre as práticas inclusivas mais desenvolvidas pelos diretores dos agrupamentos, sobressai a disponibilização de recursos humanos para assegurar um atendimento individualizado aos alunos.

Ainda a este nível, os dirigentes reconhecem a importância da formação em educação especial e acentuam o facto de terem organizado ações de sensibilização e formação que abrangem a participação dos docentes e não docentes em programas de capacitação, processo que os ajudou a refletir sobre as suas práticas e desenvolver habilidades e competências que lhe permitiram agir mais eficazmente, visando a melhoria do sistema educacional inclusivo.

Para Rodrigues e Esteves (1993) a formação contínua dos professores é um contributo muito importante para dotar a escola com estratégias capazes de responder para a sua população. Os autores defendem que os professores devem manter-se

atualizados acompanhando o ritmo da evolução pedagógica e científica na área das necessidades educativas especiais, sendo a formação um elemento crucial para a escola inclusiva. A falta da formação neste sentido justifica a auto-eficácia insuficiente, nomeadamente na gestão da sala de aula e ao nível da adaptação curricular.

Os dirigentes referem que os contactos entre a escola e os pais são bastante articulados e frequentes. As estratégias de envolvimento dos pais são desenvolvidas nas reuniões sobre o acompanhamento do percurso escolar dos educandos. Os dirigentes evidenciam um sentido de responsabilidade em relação à colaboração da escola com a família, demonstrando um interesse ativo no acompanhamento dos alunos e incentivando os pais para colaborarem com a escola no processo educativo dos seus filhos. Na perspetiva de Correia (1997), a família influencia os seus educandos de modo a que estes e a respetiva comunidade possam desempenhar um papel ativo contribuindo para a educação da criança.

Sensibilizados para práticas conducentes a maior colaboração, os dirigentes proporcionaram colaboração com equipas de profissionais do ensino especial e instituições especializadas para um atendimento adequando dos alunos com NEE através dos projetos existentes naquelas instituições. Demonstraram interesse concreto para estarem integrados nos projetos devido à natureza de recursos para a inclusão, nomeadamente equipamento didático para a criação efetiva de condições que viabilizassem o desenvolvimento das atividades. Afigurou-se igualmente neste processo de intervenção colaborativa o indispensável envolvimento dos diretores de turma com as famílias pela criação de um ambiente acolhedor para todos.

De uma forma geral, os dirigentes entendem que as reuniões são meios capazes de melhorar a resposta educativa para todos os alunos com NEE. Pela sua relevância, entende-se que as reuniões representam uma ação estratégica de partilha de experiências entre os professores do ensino regular e do ensino especial e através das quais se procura aproximar as respostas educativas inclusivas para uma prática educativa eficaz.

Foram disponibilizados espaços de apoio para os professores colocarem as suas dificuldades e realizarem uma troca de sugestões em relação às práticas que envolvem os alunos com dificuldades. Um apoio pedagógico aos alunos foi aberto e consolidado através de aulas de apoio em contacto com a professora do Ensino Especial. Tal apoio passa pela exploração das estratégias de aprendizagem, o que implica caso se justifique, equacionar novas respostas educacionais.

Entre as práticas menos desenvolvidas pelos diretores aparecem as ações de práticas inclusivas desenvolvidas pelos diretores dos agrupamentos, nomeadamente as ações de integração norteadas pelo objetivo de otimizar a integração social das crianças e a autonomia pessoal de cada uma. Entende-se assim que os requisitos inclusivos não se verificam na sua totalidade ao nível das práticas educativas. Consequentemente, os diretores apostaram pouco em metodologias de ensino individualizado com implementação otimizada pela professora do ensino especial.

Entre as práticas mais desenvolvidas pelos coordenadores, depreendemos a partir dos resultados obtidos que se deu ênfase sobre a otimização das estratégias de colaboração entre os diferentes agentes educativos, famílias e instituições. O seu impacto proporciona momentos de partilha de saberes e experiências inclusivas do corpo docente sobre as estratégias diferenciadas, sobretudo no que se refere aos processos de ensino aprendizagem dos alunos com NEE. As soluções pedagógicas partilhadas entre todos os profissionais através das atividades de coordenação evidenciaram momentos de entreajuda e estratégias de intervenção com todos os intervenientes. Afigura-se no caso da colaboração com os pais, a promoção de uma cultura de participação e coresponsabilização destes para reforçar o sentido coletivo associado ao modelo inclusivo.

Há referências expressas sobre as ações promovidas no que se refere ao disponibilizar recursos humanos, materiais didáticos e serviços para o sucesso da inclusão ao nível de sistemas de apoio que satisfaça as diferentes necessidades educacionais das crianças. É importante ilustrar aqui que predomina uma incoerência entre as intenções e os verdadeiros atos dos diretores, visto que segundo os resultados analisados, observamos que apesar dos diretores apostarem em primeiro lugar na disponibilização de recursos, na verdade há poucas referências sobre a especificação destes, facto que não se verifica no caso dos coordenadores. É possível concluir que a disponibilização de recursos é um aspeto que tem sido devidamente tido em conta na prática real dos coordenadores pois destacam recursos diversificados desde a intervenção técnica e criação de salas multideficiência para vários graus de ensino à formação profissional dos alunos com estágios em empresas.

Outras ações pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores centraram-se nas práticas pedagógicas com estratégias de intervenção adequadas para assim tornar real a possibilidade de incluir todos os alunos. Verifica-se no entanto que ao todo, as ações pedagógicas ainda são pouco frequentes, nomeadamente as ações

relacionadas com as adaptações curriculares, organização de materiais, acompanhamento do professor, planeamento e implementação.

Os coordenadores afirmam apostar também na articulação entre vários intervenientes educativos, considerando que estes têm um papel de moderador para os professores partilharem experiências na perspetiva de ultrapassar as dificuldades.

No entanto, em termos de práticas inclusivas menos referenciadas, verificamos que apesar dos coordenadores promoverem ações inclusivas, ainda persistem algumas dificuldades. Iremos debruçar-nos sobre as dificuldades que merecem uma análise mais atenta. Os dirigentes referem as componentes de avaliação externa das aprendizagens que não reforçam medidas educativas em conformidade com as características dos alunos. Referem igualmente que a avaliação externa está organizada uniformemente para todos os alunos e não tem organizados objetivos ao nível da aprendizagem dos alunos com NEE, pelo que estas crianças realizaram a mesma prova de avaliação que os alunos sem NEE. Na perspetiva dos dirigentes, esta falta de organização adequada da avaliação para a diversidade dos alunos transforma o trabalho dos professores desenvolvido ao longo do ano letivo sem resultados positivos na época da avaliação externa. No entanto, tendo por base a existência das medidas legislativas que estipulam as avaliações diferenciadas para os alunos com NEE e as referências dadas pelos dirigentes sobre os aspetos da avaliação externa destes, concluímos que provavelmente os dirigentes não tomaram conhecimento sobre as medidas correspondentes indicando para o despreparo dos dirigentes, fator que compromete as práticas pedagógicas.

Apesar dos dirigentes tentarem tornar a inclusão uma realidade, evidenciaram com menos referências as ações de formação e sensibilização, avaliação e sinalização. No entanto, consideram que as ações de formação são um ponto forte para os professores investirem na sua preparação e adotarem abertura suficiente para utilizar estratégias apropriadas às dificuldades dos alunos e para receberem a diversidade na sala de aula.

Entre as condições necessárias mais referenciadas para assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE, os participantes atribuem importância significativa à colaboração com os técnicos especializados na área da educação especial e com os pais, aspeto que influencia pertinentemente o sucesso educativo dos alunos com NEE. Os participantes consideram que a cultura inclusiva deve transferir o foco de atenção dos dirigentes para ambientes de entreaajuda que se baseiam nas estratégias

pedagógicas e no trabalho em equipa. A criação de estratégias de intervenção em turmas inclusivas necessita de estruturas colaborativas entre os profissionais.

Na perspetiva dos dirigentes a colaboração com os pais seria uma ação bastante positiva no sentido de fortalecer as relações da escola com a família e estimula-las para participarem mais ativamente no processo educativo dos filhos. Para isso considera-se importante que se realize ações com grupos de pais, nas quais se possa efetuar troca de experiências sobre o processo de aprendizagem dos alunos e abordar questões relacionadas com as suas necessidades.

A colaboração dos professores com técnicos especializados e com pais tem vindo a ser reconhecido como um aspeto básico enquanto condição necessária para assegurar o sucesso da inclusão educativa dos alunos (Wood, 1998).

A conceção do sucesso educativo nas escolas inclusivas consubstancia ações pedagógicas diferenciadas com contributo para adaptação curricular capaz de proporcionar uma variedade de oportunidades às necessidades dos alunos. Para as adaptações curriculares, os participantes mencionam ser importante pôr em prática o processo avaliativo diferenciado e o tempo disponibilizado nas provas, com o intuito de tornar produtivas as aprendizagens de todos os alunos com NEE. Os dirigentes consideram que a adaptação deve ser fundamentada e em função na natureza das necessidades apresentadas pelos alunos. Nesta questão, os dirigentes consideram fundamental a diversificação de atividades, da metodologia de ensino que o professor adota na sala de aula comum, e em alguns casos a elaboração de um programa educativo individual.

Na perspetiva de Correia (2003, p.19) o processo de avaliação das aprendizagens do aluno deve incidir sobre “identificar as suas competências, de forma a aumentar-lhe a possibilidade de sucesso no decorrer das aprendizagens, nunca com o fim de o rotular para o segregar”.

Para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dos alunos é importante nas escolas prestar um conjunto de apoios e serviços através das estratégias pedagógicas, currículos adaptados, utilização de recursos e uma colaboração com os demais profissionais (UNESCO, 1994).

Sobre a atuação dos outros agentes educacionais na sala de aula recai a partilha de conhecimentos e saberes que ajuda o professor responder eficazmente à diversidade.

Apesar de a gestão escolar ser considerada uma medida promotora de sucesso educativo, as suas componentes integrantes são mencionadas de forma muito

residual. Neste contexto, a pouca referência atribuída à organização das escolas é uma particularidade que faz toda a diferença no atingir do sucesso educativo dos alunos, visto que não existe uma ideia concreta de como estruturar e organizar a escola que corresponda ao formato de escola inclusiva.

A este propósito é pouco realçado o hábito de cumprir as leis à luz dos princípios da inclusão. Esta questão é significativa enquanto uma crítica a ter em conta pelo conjunto de profissionais que estão vinculados à educação inclusiva e neste sentido devem afigurar uma clarificação sobre os percursos educativos intrínsecos às normas estipuladas legalmente e aplicá-los na sua prática diária.

Parece pois, existir a necessidade de possibilitar condições propícias para que o apoio aos alunos e aos professores seja garantido.

O apoio individualizado é um passo fundamental a dar pela cultura organizacional da escola para perspetivar o sucesso de qualquer aluno. Este deve estar centrado no processo de prestar atenção individual à diversidade dos alunos, e em particular às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Os professores de apoio são considerados alvo de prestação de serviços educativos importantes para a otimização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Recorrendo à aplicação de pedagogia diferenciada o professor de apoio torna-se agente facilitador da aprendizagem dos alunos, e como é também defendido por Heacox (2006), “o ensino diferenciado melhora a aprendizagem dos alunos envolvendo-os em atividades que respondem mais adequadamente às suas necessidades educativas, aos seus pontos fortes e às suas preferências” (p.6).

Com efeito, encontramos algumas dificuldades no alcançar do sucesso educativo dos alunos com NEE. Esta constatação parece estar relacionada com as perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiências complexas, uma vez que esta é entendida como um fator negativo e gerador de insegurança. Para os professores a inclusão de os alunos com problemas mais graves na sala regular não é considerada benéfica por considerarem que as escolas não estão preparadas para as algumas exigências do contexto educativo inclusivo. O excesso de alunos de alunos por turma é uma aspeto que dificulta a prestação de um acompanhamento de perto para os alunos que necessitam de um ensino individualizado.

Apesar de referirem que entre as práticas desenvolvidas pelos dirigentes constam as ações de formação aos docentes, para garantir o sucesso educativos dos alunos com NEE elas foram pouco enunciadas. Os participantes do nosso estudo atribuíram pouca ênfase à formação dos professores. Os participantes evidenciaram ligeiramente

maior importância à formação dos pais do que aos docentes defendendo a abertura dos pais para participarem ativamente na gestão participada nas atividades escolares procurando atingir o sucesso.

Verificamos que existe pouca incidência para garantir o sucesso educativo através da avaliação diagnóstica com técnicos especializados. Os participantes consideram necessária a habilidade de identificar e diagnosticar os alunos com NEE, a fim de lhes garantir um atendimento mais eficaz. Os valores de aceitação e a atitude foram igualmente pouco mencionados. Neste contexto, isto significa que os participantes dão menos importância aos valores de aceitação enquanto um dos principais fatores que garante o sucesso educativo da diversidade. Percebemos que os professores ainda não estão preparados para aceitarem qualquer aluno na sua turma

Ao analisarmos os resultados relativos à percepção das dificuldades face à inclusão, podemos depreender que as dificuldades mais referenciadas estão relacionadas com as mudanças no sistema educacional vigente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão. Os participantes do estudo indicam que ainda persiste a insuficiência de recursos humanos e consideram que estes não estão organizados para responder à diversidade.

Pode-se perceber que a maioria das dificuldades mencionadas pelos participantes diz respeito à estrutura educacional ao nível nacional. A inclusão de alunos nas turmas regulares gera novos desafios e torna evidentes os obstáculos na implementação da inclusão. Os dirigentes consideram imprescindível ponderar as questões relacionadas com a gestão do tamanho das turmas. O elevado número de alunos na sala de aula é visto como um dos aspetos negativos que prejudica o desenvolvimento de um trabalho mais próximo aos alunos com e sem NEE.

Os professores consideram que lhes é exigido um novo papel sobre as práticas pedagógicas inclusivas, para os quais consideram não estar preparados para responder com soluções eficazes.

Nas palavras de Correia (2003) e Costa et al. (2006), a formação pedagógica inicial deve preparar os professores para a realidade do contexto escolar considerando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Por conseguinte, encontramos uma fraca referência no quadro de intervenção educativa na sala de aula onde predomina insuficiência de procedimentos sistematizados para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos abrangidos pelo programa educativo individual (PEI). A dificuldade encontrada na prática dos professores refere-se à metodologia de ensino para o trabalho com alunos com NEE.

A carência metodológica salienta uma procura de práticas pedagógicas direcionadas para o saber fazer um acompanhamento que vá ao encontro das necessidades específicas da diversidade e que ao mesmo tempo corresponda aos parâmetros estipulados no programa educativo individual.

A menção feita à avaliação dos alunos apesar de se destacar em referências muito residuais demonstra alguma preocupação. É um sinal de alerta sobre a flexibilização das modalidades de avaliação externa que se coadunem com os processos e ritmos de aprendizagem protagonizados para cada aluno durante o ano letivo.

Faz-se oportuno ressaltar a insuficiência de condições de trabalho, horários e salário justo, sendo que estas interferem com a motivação dos professores. A falta de auxílio pelos profissionais especializados também interfere no acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos nas áreas específicas a serem trabalhadas.

Sendo assim, pode-se inferir que embora a inclusão seja abrangida pela lei com o intuito de dissipar os aspetos relacionados com a segregação, na prática ainda não se atingiu completamente esse objetivo.

Os entrevistados apresentaram algumas sugestões que poderiam facilitar a organização e promover o funcionamento de uma escola inclusiva.

Os resultados mais destacados indicam que é necessário organizar o ensino e que este seja estruturado em termos de estratégias diferenciadas que facilitem a participação dos alunos nas atividades escolares. Sem esquecer de levar em conta que os critérios de avaliação precisam de ser revistos através dos programas adaptados a fim de atender às peculiaridades e habilidades apresentadas pelos alunos e não enfatizar apenas a obtenção de resultados quantitativos. Na prática, os participantes reconhecem que se deve prestar atenção às diferenças individuais de modo a que se consiga atenuar as necessidades educativas das crianças, sobretudo através de um acompanhamento individualizado, permanente e personalizado.

Podemos depreender que neste caso os professores precisam de melhorar a sua atuação, implementação e conhecimento sobre currículos diferenciados. A organização curricular é uma condição necessária para o acesso ao ensino inclusivo buscando-se alternativas para se remover as barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos e identificar estratégias pedagógicas que promovam o seu avanço académico.

Em relação à integração na vida ativa, os participantes destacam que devia abrir-se a possibilidade para tornando viável a integração destes alunos no contexto de trabalho e gerir avanços à educação inclusiva com qualidade.

Os dirigentes consideram importante criar recursos favoráveis nos estabelecimentos escolares para propiciar igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para lidarem mais eficazmente com as situações de inclusão, os dirigentes consideram que deviam existir mais técnicos especializados a fim de auxiliar atempadamente as diferenças e especificidades dos alunos.

Destaca-se que os participantes atribuíram importância às parcerias com as instituições especializadas para se produzir um trabalho coletivo com os professores sem especialização na área a fim de se efetuar troca de experiências e operacionalizar estratégias favoráveis ao desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Com menos frequência os participantes sugerem que a escola deveria pôr à disposição dos docentes uma prática pedagógica renovada através de formação e treino indispensáveis para quem trabalha diretamente com a diversidade.

Percebemos que cabe aos líderes escolares gerir melhor as medidas de organização das turmas, sendo que os participantes referem que as turmas tem excesso de alunos e deviam ser reduzidas, independentemente do grau de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os dirigentes declaram igualmente com pouca frequência que devem procurar tratar todos os alunos de forma igual enquanto um ato de igualdade de oportunidades e apontam muito residualmente para a questão do acompanhamento feito pelos técnicos no atendimento dos alunos com NEE.

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos afirmar que os agrupamentos onde os dirigentes lecionam melhoraram em termos das condições de acolhimento aos alunos com necessidades educativas especiais, no entanto referem haver também alguns obstáculos que condicionam o eficaz funcionamento da escola inclusiva.

Verificamos com maior referência, que tanto em termos de perspectivas como ao nível retrospectivas a influência do ensino diferenciado é considerada determinante nas práticas pedagógicas inclusivas. Compreendemos neste contexto que a avaliação das necessidades e a existência de apoio individualizado, possibilitaram a criação de um espaço relevante aberto para permitir adequações curriculares ao ritmo de cada um com atividades e recursos a auxiliarem as práticas pedagógicas baseadas no potencial dos alunos.

Relativamente aos recursos, o agrupamento tem vindo a melhorar em termos da disponibilização do número de técnicos e tem criado um grupo de educação especial. No entanto, a escola ainda carece de recursos financeiros e recursos materiais de apoio adequados ao atendimento da diversidade.

Embora tenham ocorrido alterações ao nível das condições oferecidas pela escola aos alunos com necessidades educativas especiais, os entrevistados apontam alguns obstáculos para a construção da escola inclusiva. Para os dirigentes seria importante criar mais oportunidades de partilhar as experiências entre os professores enquanto uma estratégia de refletirem em conjunto sobre as suas ações pedagógicas e resultados obtidos. De facto, os participantes referem que apesar de usufruírem de recursos humanos ainda assim precisam de mais terapeutas da fala e mais horas suplementares para a Psicóloga da escola. Para além dos aspetos apresentados, a escola devia disponibilizar mais aulas de apoio para garantir um acompanhamento a maior número de alunos com necessidades educativas especiais. Cabe aos líderes educacionais operacionalizar respostas educativas que permitam aos alunos uma preparação profissional para uma respetiva integração na vida ativa.

Os resultados sugerem que os participantes sugerem que foram feitos avanços satisfatórios em termos de suporte legislativo que promoveram o direito de acesso à escola regular tornando possível a concretização de um ensino adequado e de qualidade.

Com menor evidência os participantes debruçaram-se sobre o trabalhar em cooperação com todos os profissionais. Este processo é visto como permitindo uma assistência mais direta e a discussão de interesses e necessidades comuns ao grupo. O trabalho de equipa em interação entre professores e pais é considerado uma situação facilitadora para delinear as modalidades de apoio que podem prestar.

Neste contexto, vale destacar que os professores ainda demonstram pouca disponibilidade para a otimização das respostas subjacentes à inclusão académica dos alunos no âmbito regular. A conjugação destas atitudes determina igualmente pouca aceitação da diversidade.

Questões relacionadas com a formação, foram mencionadas muito pouco, indicando escassas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Apesar de pouco referenciado, segundo os participantes, o excesso de alunos sem NEE por turma é um aspeto a ter em conta quando recebem alunos com dificuldades, quanto mais alunos estiverem na sala de aula mais difícil se torna o acompanhamento das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas.

Os dirigentes referem algumas sugestões e opiniões que visam melhorar a organização da escola.

Apontando ainda algumas dificuldades na implementação da inclusão, entre os resultados mais evidenciados destaca-se a insuficiência de recursos enquanto uma

barreira que dificulta a prontidão de respostas para a diversidade, nomeadamente respostas para alunos com limitações motoras nas escolas de regime regular.

De uma maneira geral, os dirigentes parecem revelar uma atitude favorável em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares referindo ações que conduziram a práticas diferenciadas na sala de aula e demonstrando interesse para criar condições para incluir a diversidade. Ao apresentarem ocasionalmente respostas que apontam para despreparo e insegurança, os entrevistados revelam buscar melhores soluções para se adaptarem ao contexto inclusivo de modo a facilitar o bom desempenho profissional e o sucesso educativo dos alunos.

Encontramos aspetos pouco mencionados quando os professores consideram que não existem condições suficientes para assegurar o sucesso da inclusão educativa da diversidade dos alunos.

Os participantes apontam para a necessidade das mudanças nos agrupamentos ao nível das adaptações curriculares, mudanças ao nível da organização escolar, e dinâmica de avaliação quantitativa dos alunos. Curiosamente, um sujeito referiu que não concorda com o regime de avaliação para os alunos com NEE, sendo que estes deviam ser obrigados a terem uma avaliação igualmente quantitativa aos alunos sem NEE. O que se deduz a partir desta afirmação é que segundo a conceção deste participante, os alunos com dificuldades de aprendizagem não deviam usufruir de medidas de avaliação adaptadas, mas sim estar em pé de igualdade com os alunos sem necessidades educativas. Provavelmente, esta referência indica que o sujeito não está preparado ou interessado em adotar os princípios inclusivos. Com base nesta referência surge uma questão: Até que ponto atualmente ainda persiste a resistência por parte dos educadores face à inclusão nas escolas regulares?

Vale ressaltar que os participantes evidenciam pouca importância do incentivo à formação para a sua atuação profissional para melhorarem as suas práticas pedagógicas e para melhor acompanhar os alunos numa escola inclusiva de qualidade.

A formação proporciona aos professores um vasto leque de conhecimentos o que facilita respetivamente as respostas para os alunos com necessidades especiais, favorecendo as práticas inclusivas cada vez mais sólidas (Ainscow, 1996; Correia, 2005; Rocha, 2006).

Com a conclusão deste trabalho se por um lado obtivemos algumas respostas, por outro surgiram algumas dúvidas. Será que atualmente, os planos de formação

profissional abrangem a preparação suficientemente sólida no âmbito da educação inclusiva do ensino especial? Até que ponto os próprios dirigentes têm sido apoiados neste sentido?

Uma das limitações deste trabalho diz respeito à representatividade da nossa amostra. Parece-nos importante no futuro realizar um estudo com recurso a questionário a aplicar aos dirigentes de escolas mas a uma amostra mais abrangente, para posteriormente comparar os resultados. Uma outra limitação do nosso estudo está relacionada com o complementar da caracterização sociodemográfica dos participantes. Poderia ter sido vantajoso complementá-la com uma questão adicional, nomeadamente questionar os participantes se possuem formação no âmbito da educação especial, para posteriormente verificar se as atitudes destes em relação à inclusão são condicionadas pela existência ou falta de formação dos dirigentes no âmbito da educação especial.

## Referências

- Ahuja, A., Ainscow, M., Bouya-Aka, A., Cruz, M., Eklindh, K., Ferreira, W. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In Rodrigues, D. (org.) *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alvarez, L. & Soler, E. (1997). *Que hacemos con los alunos diferentes? Cómo elaborar adaptaciones curriculares*. Madrid: SM.
- Avissar, G. (2007). *School Principals and Inclusion: Views, Practices and Possible signs of Burnout*. Acedido em <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/9e-aaax-s-01/seiten/SymposiumBB2/Avissar.pdf>
- Avissar, G. (2000). *The school principal and inclusion: A cross cultural research investigation*. Acedido em <http://www.isecOO.org.uk/abstracts/papaersalAvissarl.htm>
- Bairrão, J. Felgueiras, I., Fontes P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Baptista, J. (1999). *O Sucesso de todos na Escola Inclusiva*. In *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos* (pp.123-131). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Grádiva.
- Benson, J. (2000). *Características de Escolas Eficazes*. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola: Universidades Lusíadas.
- Bentolila, J. (2010). *“Secondary School Inclusion Rates: the relationship between the training and beliefs of school site principals and the implementation of inclusion”*, Doctoral Dissertation. Florida: Florida International University.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. C., Pereira, H. & Aquino, O. (2012). *Inclusão versus Integração: a problemática das políticas e da formação docente*. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59 (3), 1-11.

- Bovalino, J. (2007). The role of the principal in the change process: the road to inclusion. Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Boyd, V. & Hord, S. (1994). Principles and the new paradigm: school as learning communities. New Orleans: L.A.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, A. (1998). Apoios educativos numa escola inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grácio, M. L. (2009). In A. Candeias, Teacher training course: improvement through research in the inclusive school. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (002), 221-236.
- Coll, C., Alemany, I., Martí, E., Majós, T., Mestres, M., Gallart, I. & Giménez, H. (2000). Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). 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 juízo perfeito. Coleção Educação Especial. Vol.13, Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003a). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção. Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, B. (1995). Necessidades Educativas Especiais: Condições favoráveis e obstáculos à Integração. *Noesis*, 33, 53-61.
- Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

- Costa, A. M., Leitão, F.R., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Costa, A. M. B. (2007). De desafio em desafio: a caminho de uma escola inclusiva. Lisboa: Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Declaração de Salamanca (1994). Adaptada pela conferência mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, 2 a 10 de Junho.
- DiPaola, M. & Walther-Thomas, C. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders. *Center on Personnel Studies in Special Education. COPPSE Document No. IB-7.*
- Dyson, A & Millward, A. (2000). Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion. London: Paul Chapman.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora
- Estrela, M., Madureira, I. & Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades: Uma Reflexão. *Revista Educação*, 3 (1), 29-47.
- Ferro, N. & Vislie, L. (1984). Projeto de relatório dos peritos estrangeiros sobre educação dos jovens deficientes de Portugal. OCDE, SNR: Lisboa.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. (1989). Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1995). Educação Especial. Programas de Estimulação Precoce – Uma introdução às ideias de Fuerstein. Lisboa: Artes Médicas.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). O inquérito, teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Glatte, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança das escolas. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- González, J. (2002). Educação e Diversidade. Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Porto: Porto Editora.

- Hoffmann, J. (2007). O jogo do contrário em Avaliação. Porto Alegre: Mediação.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Landivar, J. & Hernández, R. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Lasky, B. & Karge, B. (2006). Meeting the needs of students with disabilities: *Experience and confidence of principals*. *NASSP Bulletin*, 90 (1), 19-36.
- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Partanen, P., Candeias, A., Bohács, K., Dawson, L., Orban, R. & Sonnesyn, G. (2011). Organization and legislation of special need education in the Partner Countries. In J. Lebeer, A. Candeias & L. Grácio (Coord.). *With a Different Glance. Dynamic Assessment of Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning*. Antwerp: Garant.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In Sim-Sim, I. (Coord). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (p.9-25). Lisboa: Texto Editores.
- Leslie, C. & Skidmore, C. (2010). *SEN: The Truth about Inclusion*. The Bow Group. Acedido em <http://bowgroup.pleasetest.co.uk/files/bowgroup/Charlotte%20Leslie%20-%20SEN,%20the%20Truth%20about%20Inclusion.pdf>
- Livingston, M., Reed, M., & Good, J. (2001). Attitudes of rural school principals toward inclusive practices and placements for students with severe disabilities. *Journal of Research for Educational Leaders*, 1-13.
- Lopes, C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Manjón, D., Gil, G. & Garrido, A. (1997). Adaptações curriculares. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (Vol. 3). *Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar*. In A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Org). Porto Alegre: Artes Médicas
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. (2007). Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. M. (1988). Evolução Histórica da Educação Especial. *O Professor*, 105, 18-26.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.). Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz. Porto: Edições Asa.
- Perez, M. & Lopez, E. (1992). Curriculum y Aprendizaje – Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Madrid: Itaka.
- Peters, S. (2002): Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), 287-308.
- Pijl, S., Meijer, C. & Hegarty, S. (1997). Inclusive education: A Global Agenda. London: Routledge.
- Portin, B., Alejano, C., Knapp, M. & Marzolf, E. (2006). Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders. Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-145.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Revez, M. H. (2004). Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, A. C. (1992). Desenvolvimento curricular. 3ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Coleção Educação Especial. Vol.13, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rodrigues, D. & Magalhães, M. (2007). Aprender juntos para aprender melhor. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3, (1), 97-109.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2007). *Assessment in special and inclusive education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sanches, I. (1995). A formação dos professores de educação especial em Portugal. In I. Sanches (Ed.). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas* (pp.47-72). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sant'Ana, I. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 227-234.
- Sarason, B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Columbia University.
- Seabra, I. (1999). *Dois professores na sala de aula: Um estudo a propósito do apoio educativo em Escola do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Senge, P. (1990). *The leader's New York: Building Learning Organization*. *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.
- Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação da comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback & W. Stainback (Org.) *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise conteúdo como uma ferramenta de pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais de Agroindustriais*, 7 (1), 70-81.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.) *Investigação em*

- Educação Inclusiva (vol.2, pp.93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999a). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Strieker, T., Salisbury, C. & Roach, V. (2001). *Determining policy support for inclusive schools*. Chicago: Consortium on Inclusive Schooling Practices.
- Teske, P. & Schneider, M. (1999). *The Importance of Leadership: The Role of School Principals. Grant Report, pp. 1-36*.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*.
- UNESCO (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*.
- UNESCO (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Vieira, M. (1995). *Integração escolar. Uma prática educativa. Revista de Educação, vol. nº10, p.17-21*.
- Villa, R. & Thousand, J. (2010). *Inclusive Education: Practice Review*. California: Corwin Press.
- Wood, M. (1998). *Whose Job is It Anyway? Education Roles in Inclusion. Exceptional Children 64, 2, 181-195*.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zigmond, N. & Baker, J. (1995). *Concluding comments: Current and Future Practices in Inclusive Schooling. Journal of Special Education, 29, 2, 245-250*.
- Zêzere, P. (2002). *A Escola Inclusiva e a Igualdade de Oportunidades. Análise Psicológica, 3, 401-406*.



# **Anexos**

**Anexo I**  
**Guião de Entrevista para Diretores/Subdiretores de Agrupamentos**  
**(Grácio & Tacic, 2012)**



### Guião de Entrevista para Diretores/Subdiretores (Grácio & Tacic, 2012)

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____
Área profissional _____ (Diretor/Subdiretor)
Habilitações académicas: _____
Anos de experiência na atividade de docência _____
Anos de experiência enquanto diretor/subdiretor _____

1. Para si, o que é uma escola inclusiva?
2. Qual o papel que considera que o diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige?
3. Enquanto diretor/subdiretor deste agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?
  - 3.1. Se sim, quais?
  - 3.2. A que níveis?
  - 3.3. Pode dar um exemplo?
4. Considera que os coordenadores do 1º e 2º ciclo do seu agrupamento desenvolvem ações para promover práticas inclusivas?
  - 4.1. Se sim, quais?
  - 4.2. A que níveis?
  - 4.3. Pode dar um exemplo?
5. Na sua opinião, o que considera como fundamental para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente com Necessidades Específicas de Educação, no contexto de ensino regular?
6. Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade de diretor de agrupamento, relativamente à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular?
7. O que considera que deve ser feito ao nível da organização e funcionamento da escola para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos?
  - 7.1 E ao nível do ensino?
8. Olhando para trás como diretor de agrupamento, quais considera terem sido as principais alterações ocorridas na escola em função de uma visão educativa inclusiva?
9. Gostaria de acrescentar algo mais relativamente à temática da inclusão educativa?

**Anexo II**  
**Guião de Entrevista para Coordenadores do 1º e 2º Ciclos**  
**(Grácio & Tacic, 2012)**



### Guião de Entrevista para Coordenadores do 1º e 2º Ciclos (Grácio & Tacic, 2012)

Nome: _____	Sexo: _____	Idade: _____
Habilitações académicas: _____		
Nível de Ensino _____ (1º ou 2º Ciclo)		
Anos de experiência na atividade de docência _____		
Anos de experiência enquanto Coordenador _____		

1. Para si, o que é uma escola inclusiva?
2. Qual o papel que considera que o diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige?
3. Enquanto coordenador do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?
  - 3.1. Se sim, quais?
  - 3.2. A que níveis?
4. Considera que os dirigentes dos agrupamentos desenvolvem ações para promover práticas inclusivas?
  - 4.1. Se sim, quais?
  - 4.2. A que níveis?
  - 4.3. Pode dar um exemplo?
5. Na sua opinião, o que considera como fundamental para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente com Necessidades Específicas de Educação, no contexto de ensino regular?
6. Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade de coordenador, relativamente à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular?
7. O que considera que deve ser feito ao nível da organização e funcionamento da escola para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos?
  - 7.1 E ao nível do ensino?
8. Olhando para trás, quais considera terem sido as principais alterações ocorridas na escola em função de uma visão educativa inclusiva?
9. Gostaria de acrescentar algo mais relativamente à temática da inclusão educativa?

**Anexo III**  
**Pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos**



Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de Alcanena  
Professor Doutor Frederico Nunes

Assunto: Pedido de Autorização para efeitos de Trabalho Empírico no âmbito da  
Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, eu, Irina Tacic, encontro-me a realizar uma investigação sobre as Perceções e Atitudes que os Dirigentes/Coordenadores do 1º e 2º ciclo têm face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

Nesse sentido, venho solicitar a V.Exa. autorização para poder realizar a recolha de dados através de realização de entrevistas a dirigentes/coordenadores do 1º e 2º ciclos do seu agrupamento, respeitando os cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige, nomeadamente em termos de confidencialidade.

Aguardando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Alcanena, 9 de janeiro de 2013

Mestranda  
Irina Tacic

Orientador  
Professora Doutora Luísa Grácio



Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves de Torres Novas  
Professor Doutor Acácio Neto

Assunto: Pedido de Autorização para efeitos de Trabalho Empírico no âmbito da  
Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, eu, Irina Tacic, encontro-me a realizar uma investigação sobre as Perceções e Atitudes que os Dirigentes/Coordenadores do 1º e 2º ciclo têm face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

Nesse sentido, venho solicitar a V.Exa. autorização para poder realizar a recolha de dados através de realização de entrevistas a dirigentes/coordenadores do 1º e 2º ciclos do seu agrupamento, respeitando os cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige, nomeadamente em termos de confidencialidade.

Aguardando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Alcanena, 9 de janeiro de 2013

Mestranda  
Irina Tacic

Orientador  
Professora Doutora Luísa Grácio



Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas  
Professor Doutor Paulo Renato Ermitão Gregório

Assunto: Pedido de Autorização para efeitos de Trabalho Empírico no âmbito da  
Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, eu, Irina Tacic, encontro-me a realizar uma investigação sobre as Perceções e Atitudes que os Dirigentes/Coordenadores do 1º e 2º ciclo têm face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

Nesse sentido, venho solicitar a V.Exa. autorização para poder realizar a recolha de dados através de realização de entrevistas a dirigentes/coordenadores do 1º e 2º ciclos do seu agrupamento, respeitando os cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige, nomeadamente em termos de confidencialidade.

Aguardando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Alcanena, 9 de janeiro de 2013

Mestranda  
Irina Tacic

Orientador  
Professora Doutora Luísa Grácio

**Anexo IV**  
**Grelha de Análise Temática e Categorical**

## **Grelha de Análise Temática e Categorical**

### **Tema I – Conceção de Escola Inclusiva**

As categorias e subcategorias identificadas correspondem às concetualizações dos dirigentes, enunciadas no contexto da seguinte questão “Para si, o que é uma escola inclusiva?”. As verbalizações referem-se especificamente à definição de uma escola inclusiva.

#### **1. Igualdade de oportunidades**

Nesta categoria foram classificadas todas as verbalizações que indicam a ideia de que uma escola inclusiva é aquela que oferece a todos as mesmas oportunidades e condições de acesso e frequência e igualdade de oportunidades.

*“(...) é uma escola onde as crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de serem educadas junto de outras crianças sem necessidades educativas, necessidades estas que muitas vezes são bastante complexas.” (Suj.5)*

*“(...) uma escola inclusiva é aquela que assegura a todas as crianças e jovens a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola independentemente de serem portadores de deficiência ou não (...) ao ponto de esta se dissipar ... tornando-se invisível” (Suj.8)*

*“(...) É uma escola que não é só frequentada por alunos do ensino regular, mas também por alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, por vezes com diferentes patologias e onde são criadas iguais oportunidades de aprendizagem e de sucesso” (Suj. 11)*

*“(...) deverá ser uma escola que trate de igual forma todas as crianças” (Suj. 12)*

#### **2. Promotora de sucesso**

Aqui foram especificadas verbalizações que indicam a ideia de que a escola inclusiva é aquela que visa o sucesso de todos os alunos incluindo os alunos com NEE e que visa desenvolver as capacidades de cada um tendo em conta as suas necessidades.

*“(...) consigam atingir o sucesso, ainda que o sucesso não deve ser aquilo que é para o aluno médio, mas sim o sucesso relativo às características e ao perfil de cada um dos alunos ” (Suj.6)*

*“(...) é aquela escola que (...) tudo faz para que eles tenham sucesso, quer sucesso escolar, quer sucesso para a vida!” (Suj.9)*

### **3. Presença de valores**

No que diz respeito à categoria Presença de Valores, aqui foram englobadas as verbalizações que se referem ao princípio orientador de que a escola inclusiva é marcada por valores de aceitação e respeito. Dentro desta categoria emergiram duas subcategorias: Respeito e Aceitação.

#### **3.1 Respeito**

As verbalizações traduzem a ideia de que na escola inclusiva existe respeito mútuo entre professores e alunos.

*“há um respeito mutuo” (Suj.6)*

#### **3.2 Aceitação**

Para a subcategoria *Aceitação*, foram englobadas as verbalizações que se referem à escola inclusiva enquanto aquela que aceita as diferenças de cada um.

*“É uma escola que aceita a diferença” (Suj.10), “é uma escola onde as crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de serem educadas junto de outras crianças sem necessidades educativas” (Suj.5).*

### **4. Integração**

As verbalizações classificadas para categoria *Integração* expressam a ideia de que a escola inclusiva é aquela que integra todo o tipo de alunos independentemente das suas dificuldades.

*“(…) que integra um leque de alunos com características diferentes ... mas que todos fazem parte de um mesmo contexto.” (Suj.2)*

*“É ...uma escola que integra com sucesso todo o tipo de alunos, sem exceção ” (Suj.3).*

*“(…) será uma escola que procure e se preocupe em integrar todos os alunos, todo o tipo de alunos, quer eles apresentem dificuldades ou não ” (Suj.4)*

### **5. Educação diferenciada em contexto regular**

No que se refere à categoria *Educação diferenciada* em contexto regular, encontram-se classificadas nesta categoria as verbalizações que remetem para a ideia de que a escola inclusiva oferece uma educação diferenciada em termos gerais quanto aos serviços/respostas diferenciadas e respeito pelos ritmos de cada aluno.

## **5.1 Em geral**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem a uma educação diferenciada como sendo característica da escola inclusiva.

*“(...) esses alunos necessitam de uma educação diferenciada no contexto das escolas regulares” (Suj.2).*

*“(...) que lhe permita lidar com as necessidades educativas especiais destas crianças” (Suj.3)*

## **5.2 Ritmos**

As verbalizações incluídas na subcategoria *Ritmos* expressam a ideia de que é importante respeitar o ritmo de aprendizagem na pluralidade dos alunos com NEE.

*“(...) respeitar os ritmos próprios de cada aluno” (Suj.5).*

## **5.3 Serviços/Respostas Diferenciadas**

Na terceira subcategoria, *Serviços/Respostas Diferenciadas*, enquadram-se as verbalizações que se referem aos serviços/respostas diferenciadas como algo que deve existir numa escola inclusiva.

*“(...) oferecendo-lhes serviços” (Suj.7),*

*“(...) condições necessárias para o acompanhamento desses alunos” (Suj.11).*

## **6.Acesso a normalização**

Na categoria *Acesso a normalização*, foram classificadas as verbalizações que refletem a importância do direito de acesso escolar.

*“(...) viver uma vida o mais normal possível” (Suj.7).*

## **7.Dificuldade de implementação**

As verbalizações organizadas para a categoria *Dificuldade*, representam a ideia das dificuldades na implementação de práticas inclusivas e meios necessários para garantir a construção da escola inclusiva.

## **Tema II – Liderança e Inclusão**

As verbalizações aqui classificadas referem-se especificamente à conceção do papel do diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige. Todas as categorias e subcategorias surgem no contexto da seguinte questão “Qual o papel que considera que o diretor de um agrupamento deve ter relativamente à inclusão nas escolas que dirige?”

### **1. Disponibilizar Recursos**

Foram consideradas 5 subcategorias, tendo-se incluído em cada uma delas os indicadores, com base nos seguintes critérios:

#### **1.1 Em geral**

As verbalizações referem-se à disponibilização de recursos adaptados às necessidades especiais dos alunos de modo a favorecer o sucesso educativo.

*“(...) dar resposta a todas as necessidades de todos os alunos (...)” (Suj. 10)*

*“(...) alocar todos os recursos disponíveis (...)” (Suj. 5)*

*“(...) deve fazer de tudo para arranjar recursos” (Suj. 9)*

#### **1.2 Humanas**

Foram classificadas as verbalizações que traduzem a ideia de que os recursos e apoios referidos como necessários para a inclusão de crianças com NEE dizem respeito a pessoas que intervêm com essas crianças.

*“(...) distribuição de apoios, nomeadamente os da Educação Especial.” (Suj. 7).*

#### **1.3 Materiais**

As verbalizações expressam a ideia de que os recursos e apoios referidos dizem respeito a instalações, equipamentos e material didático.

*“(...) encontrar soluções físicas” (Suj. 12)*

*“(...) dotar a escola de (...) recursos materiais” (Suj. 3).*

#### **1.4 Financeiros**

As verbalizações aqui classificadas reconhecem a existência de uma forma de potencializar a inclusão é administrar os recursos financeiros.

*“(...) o diretor tem que criar condições (...) ao nível (...) de recursos financeiros, de forma a que estes alunos possam ter materiais adequados (...) (Suj.6).*

## **1.5 Parcerias**

Foram classificadas todas as verbalizações que traduzem a ideia de que o movimento inclusivo pressupõe a participação e envolvimento necessário de todas as pessoas para assegurar as parcerias com instituições e/ou profissionais.

*“(...) auxiliando e encorajando os docentes e os não docentes a encararem o medo da inovação.” (Suj.8).*

*“(...)sensibilidade muito forte para arranjar parcerias (...)”(Suj.9).*

## **2. Gestão**

As verbalizações aqui classificadas expressam a importância da gestão dos serviços, horários, turmas, recursos humanos e ao nível legislativo.

### **2.1 Distribuição de serviços**

Em termos de *Distribuição de serviços*, foram aqui classificadas todas as verbalizações que refletem a ideia de gestão de serviços em geral.

*“(...) distribuição de serviços” (Suj.6)*

### **2.2 Distribuição de horários**

No que se refere à *Distribuição de horários*, entende-se que se estabelecem regras e princípios orientadores na organização das escolas e na distribuição do horário de trabalho do pessoal docente.

*“Distribuição de horários” (Suj. 6)*

### **2.3 Organização das Turmas**

A propósito dos critérios para a *Organização das Turmas*, as verbalizações apontam sistematicamente para a necessidade da constituição e formação das turmas seguindo uma ordem de prioridade para os alunos com necessidades educativas especiais e alunos com necessidades de apoio pedagógico.

*“julgo que o papel do diretor deverá ser (...) tendo em atenção a formação de turmas”*  
(Suj.7)

## **2.4 Organização dos recursos humanos**

Sob esta ótica, as verbalizações classificadas na *Gestão dos Recursos Humanos* indicam que o papel do dirigente escolar é importante diante a distribuição dos recursos humanos de modo a acompanhar mais eficazmente o progresso dos alunos.

*“(...) há sempre outros recursos humanos que nós alocamos para trabalhar com estes alunos”* (Suj.6).

## **2.5 Cumprir legislação**

Em relação aos *Cumprir a legislação*, as verbalizações de um dos entrevistados referem que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais na escola inclusiva privilegia um atendimento educativo especializado assegurado por lei.

*“(...) cumprir a legislação dando prioridade na matrícula aos alunos com necessidades educativas”* (Suj.3).

## **2.6 Dar resposta**

Nesta dimensão foram classificadas as verbalizações que indicam a responsabilidade dos dirigentes em dar respostas para as necessidades dos alunos.

*“E uma escola inclusiva, uma escola que sabe trabalhar com as diferenças dos alunos tem que ter essa perspetiva e o diretor tem que ter essa perspetiva e tem que ser capaz de dar essa resposta.”* (Suj.10)

## **3. Coordenação**

As verbalizações aqui cotadas estão relacionadas com o papel do dirigente em *Coordenar* os procedimentos que abrangem a escola e com a realização interativa.

*“(...) tentar contribuir para a coordenação daquilo que há.”* Suj. 1;

*“Os procedimentos que um diretor deveria coordenar”* (Suj. 5).

## **4. Promoção da Inclusão**

As verbalizações para a categoria *Promoção da Inclusão* indicam que esta deve ser dirigida pela liderança escolar com uma visão para a inclusão que contempla a responsabilidade pela resposta à diversidade das necessidades, proporcionando igualdade de oportunidades para todos os alunos e não apenas para grupos específicos.

*“(...)sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão e alocar todos os recursos disponíveis, o enfrentar das desigualdades sociais... a elaboração de objetivos fundamentais no processo de construção da inclusão.” (Suj.5)*

*“criação de condições que permitam o atendimento ideal das necessidades de todos os alunos” (Suj.8).*

#### **4.1 Partilha de opiniões**

A par da subcategoria *Partilha de Opiniões*, as verbalizações classificadas expressam os momentos de partilha de opiniões entre professores a fim de facilitar um trabalho de colaboração eficaz.

*“(...)proporcionar espaço de debate e reflexão sobre estas questões (Suj.4)*

#### **5. Apoio aos agentes educativos**

No que concerne ao *Apoio aos agentes educativos*, as verbalizações classificadas indicam que é necessário investir na formação dos professores para que haja um verdadeiro apoio formativo aos docentes e não docentes.

*“(...) investir em cursos de formação abrindo espaço para estratégias pedagógicas” (Suj. 2);*

*“(...) prestar um apoio direto ao pessoal docente e não docente” (Suj.4)*

#### **6. Promoção de colaboração com famílias**

Entre as verbalizações analisadas, consta-se que a *Promoção da colaboração com a família* é essencial, através da qual se reconhece a importância de ambas no desenvolvimento das crianças com NEE.

*“(...) trabalho colaborativo com as famílias” (Suj.4)*

### **Tema III: Práticas Inclusivas**

Este tema foi explorado a partir de duas questões relativas à percepção do desenvolvimento de práticas inclusivas por parte dos diretores e coordenadores de agrupamentos, no contexto da questão A) “Enquanto diretor/coordenador do seu agrupamento desenvolve algum tipo de ações para promover práticas de educação inclusiva?” Esta questão foi aprofundada com as perguntas “Se sim, quais?”, “ A que níveis?”. B) “Considera que os dirigentes/coordenadores dos agrupamentos desenvolvem ações para promover práticas inclusivas?” Esta questão foi aprofundada com as perguntas “Se sim, quais?”, “ A que níveis?”.

#### **A) Diretores: Ações de promoção de práticas inclusivas pelos Diretores.**

##### **1. Disponibilização de recursos**

Esta categoria reúne concepções referentes à disponibilização de recursos como uma condição inerente às práticas inclusivas desenvolvidas pelos dirigentes.

###### **1.1 Humanos**

A categoria *Recursos Humanos* refere-se às verbalizações que englobam as pessoas que intervêm com as crianças com NEE para dar lugar às ações promotoras de práticas inclusivas.

*“(...) disponibilização de recursos humanos (...) preocupamo-nos em disponibilizar um funcionário a tempo inteiro de apoio a uma aluna”.*(Suj. 3)

###### **1.2 Logística**

As verbalizações salientam que para o desenvolvimento das ações inclusivas é imprescindível haver uma organização dos recursos multifuncionais para o atendimento às especificidades educacionais dos alunos.

*“(...) tenho que desenvolver meio logísticos (...) para que eles possam ter as mesmas oportunidades”* (Suj.10)

###### **1.3 Serviços**

As verbalizações classificadas expressam que entre as ações inclusivas desenvolvidos pelos dirigentes, a disponibilização de *Serviços* é um processo que

pretende oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

*“(...)prestar os apoios (...) a nível de diferentes terapias” (Suj.9)*

## **2. Ações de Integração**

Nesta categoria estão incluídas todas as verbalizações que refletem a importância das ações pedagógicas como uma forma facilitadora de inserção dos alunos com NEE na sala comum.

*“(...) temos que arranjar práticas integradoras, temos que fazer um acolhimento agradável para as crianças se sentirem à vontade.” (Suj. 9)*

## **3. Apoio**

As verbalizações aqui referenciadas indicam a eficácia das ações promotoras de práticas inclusivas na educação dos alunos com NEE.

### **3.1 Apoio aos alunos**

As verbalizações traduzem a ideia do diretor de agrupamento disponibilizar aulas de apoio, avaliações adaptadas e promoção cognitiva com o apoio da Professora do ensino Especial.

*“(...) como coordenador, tenho de garantir que as aulas de apoio funcionem para estes alunos e trabalho de perto com a Professora do Ensino Especial.” (Suj.10).*

*“(...) tudo o que é promoção cognitiva e outro tipo de avaliações, nós garantimos que se processem.” (Suj.6)*

### **3.2 Professores**

As verbalizações traduzem a perceção do coordenador do 2º ciclo como sendo um intermediário para transmitir conhecimentos provenientes da sua experiência e também comunicar indicações para trabalhar com os alunos com NEE.

*“Possuindo um conhecimento abrangente no que se refere a este ciclo de ensino (2º Ciclo), proporciono momento de partilha de experiências e de metodologias, onde também transmito orientações precisas aos professores e aos diretores de turma que trabalham mais diretamente com os alunos com NEE.” (Suj.11)*

#### **4. Ensino individualizado**

Aqui foram englobadas as verbalizações que indicam que os alunos com NEE usufruem das aulas de ensino individualizado com professores especializados dentro e fora da sala de aula.

*“(...) temos também um projeto em que estes alunos têm professores em que eles ao mesmo tempo em que estão nas aulas, saem da sala de aula e estão com um ensino individualizado com os professores, de forma a garantir que as aprendizagens se efetuem” (Suj.6);*

*“(...)práticas (...) do ensino individualizado” (Suj.9).*

#### **5. Ações de sensibilização e Formação**

As verbalizações enquadradas nesta categoria referem-se às ações de sensibilizações e formação para o contexto educativo ao nível dos docentes e não docentes.

##### **5.1 Docentes e não docentes**

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os dirigentes tentam garantir aos docentes e não docentes ações de sensibilização e procurando disponibilizar também formação especializada na forma de intervir junto dos alunos com NEE.

*“Sim, procuro faze-lo através da sensibilização dos docentes para as problemáticas que vão aparecendo” (Suj.12)*

*“(...) ações de sensibilização com pessoal docente” (Suj.4)*

*“A maior preocupação é preparar os professores que nunca tiveram formação sobre o atender de crianças com necessidades educativas especiais (...) acabamos por oferecer complementação didática” (Suj.2)*

#### **6. Colaboração**

Nesta categoria foram classificadas todas as verbalizações que traduzem a ideia de que a colaboração na escola inclusiva pode abranger os pais e outras instituições/profissionais.

##### **6.1 Com pais**

As verbalizações aqui incluídas referem-se à importância dos pais colaborarem com a escola no sentido de melhorar o processo de inclusão educacional dos seus filhos.

*“Tivemos ações este ano para pais para tentar chamar a atenção para colaborar com a escola e não desistir” (Suj.1)*

*“(...) articulação (...) com as famílias” (Suj.5)*

## **6.2 Com outras instituições/profissionais**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que expressam a ideia de que os agrupamentos deviam colaborar mais com centros para a inclusão, nomeadamente ao nível da colaboração com os profissionais da educação especial.

*“(...) nós tentamos desenvolver sempre porque o grande desafio para responder às necessidades destes alunos é estarmos integrados em projetos com o centro de recursos para a inclusão (CRI), utilizando recursos próprios ao nível do grupo de educação especial e através da articulação dos [diretores de turma] com a educação especial e com os serviços de psicologia e Orientação.” (Suj.5)*

## **7. Reuniões**

São aqui englobadas as verbalizações que referem que as reuniões é um meio que facilita a comunicação entre os professores acerca das suas experiências pedagógicas quotidianas.

*“A minha prática passa, sobretudo, por convocar os docentes da educação especial para estarem presentes em algumas reuniões de departamento. Ao nível da articulação entre setores, da avaliação dos alunos e partilha de saberes de experiências pedagógicas” (Suj.8)*

*“(...) propondo, nas reuniões partilha de experiências com estas crianças” (Suj.12)*

*“(...) no meu agrupamento procuro, sempre que possível, promover espaços de reflexão, convocando reuniões em que estejam presentes os professores que têm a seu cargo alunos com NEE por exemplo.” (Suj.4)*

## **B) Coordenadores: Ações de promoção de práticas inclusivas.**

### **1. Disponibilização de recursos**

Foram classificadas nesta categoria as verbalizações relativas à disponibilização de recursos em termos das práticas inclusivas desenvolvidas pelos coordenadores dos agrupamentos, ao nível dos recursos humanos, materiais e serviços que se traduzem em três subcategorias.

### **1.1 Humanos**

Sobre a categoria *Recursos Humanos*, enquadram-se as verbalizações que indicam que cabe à gestão escolar assegurar os recursos humanos, possibilitando a ampliação de respostas a determinados problemas.

*“(...) o terapeuta da fala (...) a Psicóloga da escola que o agrupamento contratou recentemente para tentar, de alguma forma, também dar resposta a determinados problemas” (Suj.10)*

*“(...)temos recursos humanos para nos poderem ajudar nesta área” (Suj.9)*

### **1.2 Materiais**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria expressam a ideia de que os recursos referidos dizem respeito a instalações, equipamentos e material didático, e reconhecem que a existência de uma forma de potencializar a inclusão é administrar os recursos financeiros.

*“(...) temos serviços materiais”; (Suj.9)*

*“(...) dependendo das condições financeiras do agrupamento podem, igualmente procurar criar condições mesmo logísticas e materiais, como salas exclusivamente destinadas ao apoio destas crianças” (Suj.4)*

### **1.3 Serviços**

As verbalizações classificadas expressam que entre as ações inclusivas desenvolvidos pelos coordenadores, a disponibilização de *Serviços* é um processo que pretende oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

*“Ao nível das (...) ações em consultas de Psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala, despiste vocacional e formação profissional com estágios em empresas” (Suj.8)*

*“(...) têm desenvolvido efetivamente algumas medidas para promover praticas inclusivas (...)por exemplo Gabinete de apoio ao Exame” (Suj.10)*

*“(...) demonstraram, também disponibilidade e empenho para a criação de salas de multideficiência (...) posso referir a criação da sala TEACCH para o 1º e 2º ciclo” (Suj.12)*

*“(...) ao nível da criação de unidades específicas ou de ensino estruturado (...) a criação das unidades de surdos e de multideficiência e ainda uma sala TEACCH”(Suj.11)*

## **2. Sinalizar**

São englobadas aqui as verbalizações que referem a importância dos professores titulares sinalizarem os alunos com NEE para poderem receber o atendimento adequado.

*"(...) os diretores de turma são peças chave neste processo (...) estes coordenadores têm que sinalizar os alunos para nós podermos fazer a referência" (Suj6)*

## **3. Avaliar**

As verbalizações expressam a ideia sobre a importância da avaliação dos progressos dos alunos com NEE, sendo esta efetuada pelo conselho de turma.

*"(...)o Conselho de turma (...) que avalie a todo o tempo os seus progressos" (Suj.6)*

## **4. Ações pedagógicas**

Foram classificadas nesta categoria as verbalizações relativas às ações pedagógicas, ao nível das adaptações curriculares, organização de materiais, práticas pedagógicas facilitadoras, acompanhamento do professor, planeamento e implementação, traduzindo-se assim as conceptualizações em cinco subcategorias.

### **4.1 Adaptações curriculares**

Nesta subcategoria encontram-se classificadas as verbalizações que se referem às adaptações curriculares por parte de todos os professores.

*"(...) todos eles ... os professores estão envolvidos nas metodologias ... adaptações curriculares" (Suj.2)*

### **4.2 Organização de materiais**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria expressam a ideia de que os coordenadores dos agrupamentos precisam de organizar os materiais didáticos em função das necessidades dos alunos.

*"(...) organizam em conjunto com outros docentes materiais didáticos ajustados às necessidades dos alunos".(Suj.3)*

#### **4.3 Práticas pedagógicas facilitadoras**

As verbalizações classificadas nesta subcategoria identificam a envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas com estratégias inclusivas adequadas.

*“[os professores estão envolvidos] com toda a prática pedagógica para facilitar a inclusão educativa” (Suj.2)*

*“(...) o Conselho de turma execute as estratégias adequadas a estes alunos e tome as opções mais adequadas” (Suj.6)*

#### **4.4 Acompanhamento do professor/outras profissionais**

As verbalizações identificadas transmitem a ideia da importância do acompanhamento regular por profissionais especializados.

*“(...) são feitas grandes transformações, por exemplo o acompanhamento direto que os professores fazem aos alunos permite-lhe um conhecimento profundo da sua realidade escolar e pessoal, das suas potencialidades e das suas limitações (...) as sessões de acompanhamento individual são feitas por professores da educação especial, por terapeutas, por enfermeiros do centro de saúde ou outros” (Suj.5)*

#### **4.5 Planeamento e Implementação**

As verbalizações identificadas traduzem a ideia de que os coordenadores devem construir estratégias inclusivas e mediante a implementação verificar a eficácia das mesmas.

*“(...) mediante o conhecimento tem das crianças que tem (...) garanta que são delineadas estratégias, mas mais do que delinear estratégias no papel, que elas sejam implementadas e verificar o grau da eficácia das mesmas.”(Suj.6)*

### **5. Colaboração**

As verbalizações aqui cotadas nesta categoria expressam a ideia da colaboração que existe em termos gerais e posteriormente a colaboração com os professores, outros profissionais, com instituições e com a família.

#### **5.1 Em geral**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem às perspetivas gerais que são sentidas pelos sujeitos relativamente ao trabalho colaborativo.

*“(...) há também um ambiente de trabalho colaborativo” (Suj.2)*

*“(...) é muito produtivo quando os coordenadores fomentam a ação coletiva, porque assim acabam por incentivar troca de ideias, a discussão, a observação (...) e a comparação entre práticas dos mesmos.”(Suj.3)*

## **5.2 Colaboração com Professores**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria expressam a existência de colaboração entre professores e trabalho de parceria.

*“(...) é ao nível do trabalho colaborativo com outros docentes”(Suj.3)*

*“(...) trabalhando com docentes e não docentes”(Suj.12)*

*“É um trabalho de parceria com o professor”(Suj.2)*

## **5.3 Colaboração com outros profissionais**

As verbalizações aqui cotadas traduzem a ideia da presença de colaboração dos agrupamentos com equipas multidisciplinares.

*“[trabalho de parceria com] a equipa multidisciplinar(...) é um conjunto de serviços que conta com a colaboração dos profissionais”(Suj.2)*

*“ [trabalhando com] as equipas de técnicos que nos apoiam”(Suj.12)*

## **5.4 Colaboração com instituições**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria indicam que persistem as parcerias com instituições e com os técnicos envolventes.

*“(...) mantém-se as parcerias com instituições e associações”(Suj.8)*

*“(...) temos parcerias com instituições que nos trazem técnicas aqui para colaborar connosco, para ajudar nomeadamente, temos parceria com a instituição do CRIT e temos o Centro de Recursos para a Inclusão, que trabalha connosco diretamente”(Suj.9.)*

## **5.5 Com família**

As verbalizações aqui cotadas indicam o trabalho próximo com a família dando-lhes as informações sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido.

*“ [conta com] (...) a colaboração da família também”(Suj.2)*

*“[trabalhando com]as famílias” (Suj.12)*

*“[há um trabalho bastante articulado] entre encarregados de educação” (Suj.7)*

## **6. Ações de Formação**

As verbalizações aqui classificadas remetem para a ideia de que os coordenadores fomentam e investem nas ações de formação tanto para docentes como para não docentes.

*“(...) se preocupam em proporcionar formação” (Suj.12)*

*“(...) são feitas (...) sessões para grandes grupos ... que são palestras específicas em temáticas que podem ser problemáticas” (Suj.5)*

*“Deverá sempre existir uma preocupação em promover (...) ações de formação para pessoal docente e não docente” (Suj.4)*

## **7. Ações de sensibilização**

São aqui cotadas verbalizações que expressam que os coordenadores devem estar abertos para as problemáticas existentes enquanto um facilitador da inclusão.

*“[Deverá sempre existir uma preocupação em promover] (...) ações de sensibilização”(Suj.4)*

## **8. Coordenação/Articulação**

Verbalizações classificadas nesta subcategoria expressam a ideia de que o trabalho em articulação entre o professor do ensino regular com outros profissionais ganha importância enquanto uma componente facilitadora da inclusão.

*“(...) Coordenador e Diretor de Turma de 2º ciclo e coordenador do 1º ciclo (...) faz a ponte com todos os outros professores e de educação especial e os técnicos” (Suj.6)*

*“(...) há um trabalho bastante articulado entre a direção, serviço de psicologia, professores e encarregados de educação no sentido de dar resposta a todas as situações que apareçam.” (Suj.7)*

*“(...) julgo que se preocupam em proporcionar articulação com todos os intervenientes.”*  
(Suj.12)

*“(...) era habito mas já não acontece pelas razoes referidas anteriormente, haver formação e ações de sensibilização. Hoje mantém-se as parcerias com instituições e associações.”* (Suj. 8)

## **9.Dificuldades**

Para esta categoria correspondem todas as verbalizações que expressam poucas ações inclusivas desenvolvidas pelos coordenadores, falta de meios, inclusão escolar incipiente e alunos desmotivados.

### **9.1 Poucas ações**

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que refletem a ideia de que os coordenadores demonstram ter posto em prática poucas ações inclusivas.

*“(...) penso que desenvolvem poucas ações em virtude de cada vez haver menos verbas que permitam pôr em campo essas ações.”* (Suj8)

### **9.2 Falta de meios**

As verbalizações aqui classificadas correspondem a insuficiência de meios especializados.

*“(...) Mas a inclusão não é apenas isso e eu acho que faltam os meios em situações quais enfim mais difíceis”* (Suj.1)

### **9.3 Inclusão escolar incipiente**

As verbalizações aqui cotadas traduzem a ideia de que os alunos com NEE são obrigados a realizar de igual modo os exames aos quais estão sujeito os alunos sem NEE, parâmetros estes que não correspondem ao contexto inclusivo.

*“A escola inclusiva coloca os alunos com dificuldades em pé de igualdade com outros que não têm (...) esses alunos não estão isentos de exames! Pode haver algumas facilidades mas para um pequeno grupo de alunos devidamente comprovado, mas de uma forma geral, os alunos têm de ir a exame de língua portuguesa e matemática no 6º ano (...) isso significa que tem de haver ações que possam colmatar algumas dificuldades que esses alunos possam ter a esse nível”* (Suj.10)

#### **9.4 Alunos desmotivados**

As verbalizações aqui classificadas indicam que predomina alguma desmotivação por parte dos alunos, visto não existir as devidas condições de acesso.

*“(...) os alunos que não estão interessados, não estão motivados ...isto não lhes diz nada, e esses não são tratados como deve ser e nem sabemos como os devíamos tratar.” (Suj.1)*

#### **Tema IV – Sucesso Educativo**

As categorias e subcategorias apresentadas seguidamente correspondem às conceptualizações dos dirigentes enunciadas no contexto da questão “O que considera como fundamental para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente com Necessidades Específicas de Educação, no contexto de ensino regular?”

As verbalizações referem-se especificamente às conceptualizações dos professores acerca das condições necessárias para assegurar o sucesso educativo dos alunos.

No total foram identificadas nove categorias que apontam para as circunstâncias fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e entre as quais enumeram-se algumas dificuldades também. Todas estas categorias se desdobram em diversas subcategorias.

##### **1.Recursos**

Encontram-se classificadas nesta categoria as verbalizações que remetem para o reconhecimento dos recursos necessários para as crianças com NEE de uma forma generalizada e também ao nível dos recursos humanos, traduzindo-se assim as conceptualizações em duas subcategorias.

##### **1.1 Em geral**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem às perspetivas gerais que são sentidas pelos sujeitos relativamente aos recursos necessários para os alunos com NEE.

*“(...) meios porque comparados com outros países o apoio que existe a este tipo de alunos (...) é quase direto a cada aluno”(Suj.1)*

## **1.2 Humanos**

Encontram-se classificadas aqui as verbalizações que remetem para a ideia de que existe sempre a necessidade de disponibilizar mais profissionais para poder intervir individualmente junto das crianças.

*“(...) número suficiente de recursos humanos” (Suj.2)*

*“(...) deveríamos ter todos os recursos humanos possíveis para colaborar e ajudar com essas crianças (...) as crianças podem ter recursos diversos, porque têm a possibilidade de trabalhar individualmente e automaticamente, enquanto que os NEE têm mais dificuldade nessa área e precisam de um recurso humano permanente ao pé dele, ou quando muito, de vez em quando, junto a eles e isso às vezes é que nos dificulta” (Suj.9)*

## **2. Diagnósticos**

As verbalizações incluídas nesta categoria expressam a ideia de que é fundamental realizar diagnósticos às dificuldades das crianças.

*“(...) é fundamental fazer bons diagnósticos com técnicos competentes” (Suj.3)*

*“(...) aqui podemos falar sobre a importância do processo de um bom diagnóstico da problemática do aluno” (Suj.5)*

## **3. Ações pedagógicas**

As verbalizações incluídas nesta categoria expressam a ideia de que as ações pedagógicas envolvem o recurso a estratégias pedagógicas diferenciadas e em determinadas áreas de conteúdo, adaptações curriculares e respetivamente apoio por outros agentes.

### **3.1 Trabalho pedagógico diferenciado**

As verbalizações reconhecem a importância do conjunto de ações educativas que auxiliam o professor na definição do trabalho e desenvolver com cada aluno em particular.

*“Penso ser fundamental o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com a possibilidade de recurso a estratégias pedagógicas para cada caso” (Suj.7)*

*“(...) o fundamental aqui é ... as práticas pedagógicas” (Suj.2)*

### **3.2 Adaptações curriculares**

As verbalizações referem-se às conceptualizações dos dirigentes face às adaptações curriculares, remetendo para a ideia da necessidade de definição de estratégias e objetivos claros, mudando ou eliminando alguns elementos do currículo comum, repensando o processo avaliativo e o tempo concedido nas provas.

*“(...) aqui merece destaque a elaboração de planos adequados, capazes de proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a cada tipologia de alunos. Para isso é necessário rever alguns aspetos como a definição dos objetivos, o tratamento e desenvolvimento de conteúdos, o processo avaliativo e o tempo que estes alunos dispõem nas provas, tudo com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos.”(Suj.3)*

*“(...) adaptações curriculares adequadas.” (Suj.7)*

### **3.3 Por outros agentes**

As verbalizações aqui classificadas induzem para a importância do professor de apoio no processo educativo de crianças com NEE.

*“(...) um bom apoio de assistente operacional e de todos os técnicos que possam ajudar a criança e também o professor que não sendo especialista na área, tem muito a aprender com eles” (Suj.12)*

*“de forma sistemática ser apoiado pelo técnico especializado com uma metodologia diferente, com materiais específicos, com o reforço adequado.” (Suj.11)*

## **4. Apoio**

As subcategorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações enunciadas pelos docentes relativamente aos apoios necessários a disponibilizar por parte dos professores especializados em educação especial.

### **4.1 Apoio suplementar individualizado**

As verbalizações classificadas expressam a existência de recursos suplementares em termos de aulas com metodologias diferenciadas estabelecidas pelos professores de apoio.

*“(...) apoio pedagógico acrescido” (Suj.7)*

*“Atendimento adequado às necessidades educativas especiais dos alunos que provocam mudanças significativas nas escolas, o que acaba por facilitar um pouco mais a inclusão destes alunos e a transformação da escola.”(Suj.2)*

*“(...) que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem possam usufruir de aulas de apoio individualizado, com um só professor para o efeito ” (Suj.8)*

#### **4.2 Atendimento por professores EE**

As verbalizações classificadas consideram a presença do atendimento especializado que é desempenhado por professores de ensino especial.

*“(...) atendimento especializado pelos técnicos do ensino especial que contribuem para a criação e fortalecimento de estratégias inclusivas na escola” (Suj.2)*

### **5. Valores**

As verbalizações classificadas nesta categoria expressam a ideia de que a atitude do professor e a aceitação dos alunos com dificuldades nas turmas regulares são valores imprescindíveis para garantir a construção da escola inclusiva.

#### **5.1 Atitude do professor**

As verbalizações classificadas aqui indicam que a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE é benéfica para os alunos.

*“(...) a primeira coisa essencial é a atitude do professor de turma” (Suj.12)*

#### **5.2 Aceitação**

São aqui classificadas as verbalizações que expressam a ideia de que o respeito pela diferença é um benefício para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

*“É o respeito pelas diferenças. É respeitar que eles partem de pontos de partida diferentes e portanto não podem ter estratégias iguais porque senão seria aquele exercício da violência simbólica, que os técnicos dizem. Temos que respeitar fundamentalmente a diferença e tentar que as pequenas aprendizagens que se processam deem origem aos sucessos ” (Suj.6)*

### **6. Gestão**

São aqui classificadas as verbalizações dos sujeitos, as quais expressam que a inclusão é um dos novos desafios impostos à gestão escolar, o que se traduz nas duas subcategorias seguintes.

### **6.1 Organização das escolas**

As verbalizações que dirigem para a presença de uma boa organização escolar fundamenta-se na conceção das mudanças organizacionais respeitando o atendimento das necessidades educativas dos alunos.

*"(...) é importante investir (...) na organização das escolas para garantir ... para impulsionar a mudança no sistema educacional ... que é o direito de todos à educação" (Suj.2)*

### **6.2 Organização turmas**

Foram aqui classificadas as verbalizações que traduzem a ideia de que a organização das turmas pode constituir mais uma valia para a inclusão quando estas envolvem uma dimensão reduzida de alunos com NEE.

*"(...) que as turmas possam ter um número reduzido de alunos, independentemente do fator que leva o alunos a ter essas dificuldades de aprendizagem." (Suj. 8)*

### **6.3 Cumprir as leis**

As verbalizações aqui classificadas remetem para a ideia de que a prática inclusiva requer alterações e respeito ao nível da legislação.

*"(...) que as leis sejam cumpridas" (Suj.5)*

### **6.4 Levantamento das NEE**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que remetem para o levantamento das crianças com necessidades especiais e também ao nível do apoio especializado de que necessitam.

*"(...) realizar um levantamento das crianças com necessidades educativas especiais, quais os tipos de deficiência ... e identificar as necessidades, sim porque as necessidades são muitas e as respostas não chegam para todos" (Suj.5)*

### **7. Colaboração**

As verbalizações cotadas nesta categoria expressam a ideia da utilidade da colaboração com os professores e com outros profissionais.

## **7.1 Colaboração entre professores com técnicos especializados**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria expressam a existência de colaboração entre professores e trabalho de parceria com equipas multidisciplinares.

*“Penso que uma boa articulação entre os professores e os técnicos facilitaria o trabalho que há para fazer com os alunos. Conhecer a problemática de cada aluno e de forma sistemática, ser apoiado pelo técnico especializado com uma metodologia diferente, com materiais específicos, com reforço adequado.” (Suj.11)*

*“(…) é necessário promover um trabalho de colaboração com diferentes técnicos, numa ação multidisciplinar” (Suj.4)*

*“(…) seria fundamental o professor titular da turma trabalhar sempre em articulação com o ensino especial para se dar lugar à discussão de casos com o intuito de se estabelecer estratégias de intervenção.” (Suj.3)*

*“(…) outra etapa seria o envolvimento de todos os profissionais ... contar com bons professores de educação especial” (Suj.5)*

## **7.2 Colaboração com pais**

As verbalizações aqui cotadas traduzem a ideia sobre o trabalho próximo a desenvolver com a família de modo a estimular a sua participação na vida académica dos seus filhos.

*“(…) trabalhar com os encarregados de educação” (Suj.4)*

*“(…) ação colaborativa que fundamenta a participação da família” (Suj.2)*

*“(…) contar (...) com pais com vontade de colaborar com a escola (...) é preciso pensar em ações que envolvem a participação dos pais para trocas de experiências” (Suj.5)*

*“(…) sem dispensar o envolvimento da família”(Suj.12)*

## **8. Formação**

Encontram-se classificadas nesta categoria as verbalizações que remetem para o reconhecimento do espaço que valorize a formação dos professores e dos pais a fim de ajustar conhecimentos sobre a inclusão.

### **8.1 Formação aos docentes**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem a um maior apoio para a formação dos docentes de forma que os professores continuem a acreditar no verdadeiro sentido da inclusão.

*“(...) é importante investir na formação dos docentes” (Suj.2)*

## **8.2 Formação aos pais**

As verbalizações incluídas nesta subcategoria expressam a ideia de que uma outra das condições para a construção da escola inclusiva tem por base a formação destinada aos pais.

*“(...) apostar no desenvolvimento de ações que envolvem as famílias (...) orientados e sensibilizados para ações de formação, estes pais podem influenciar de forma positiva o desenvolvimento das capacidades dos seus filhos.” (Suj.3)*

*“(...) seria interessante os pais participarem em workshops e ações de formação onde tivessem a oportunidade de fazer uma aprendizagem de como trabalhar com os seus filhos em casa os conteúdos escolares, de forma a ajudá-los a terem sucesso escolar.” (Suj.8)*

## **9. Dificuldades**

Perante as verbalizações identificadas, verificaram-se dificuldades relacionadas com excesso de alunos por turma falta de meios adequados enquanto obstáculo à implementação da inclusão.

### **9.1 Excesso de alunos por turma**

As verbalizações referem-se às conceptualizações dos professores relativamente ao número limite de alunos por turma enquanto obstáculo na inclusão da criança com NEE na sala de aula regular e na prestação de respostas individualizadas para cada condição.

*“O fundamental para o sucesso educativo é que haja condições para trabalhar com estes alunos. O que não é possível no atual contexto de turmas sobrelotadas (...) não é possível em turma de 30 alunos, ter uma prestação de ensino individualizado (...) com estas circunstâncias, com estas condições, isso torna-se mais difícil. Portanto há algumas dificuldades a esse nível, porque se nós queremos que a escola seja inclusiva se nós queremos prestar mais atenção a cada um dos alunos e às suas necessidades específicas e individuais, enato não é possível com turma de 30 alunos (...) isto é uma das grandes dificuldades ”.(Suj.10)*

### **9.2 Inclusão de alunos no regular**

As verbalizações classificadas nesta subcategoria identificam a dificuldade de atender e respetivamente incluir alunos no sistema de ensino regular. Os dirigentes defendem que os alunos deviam frequentar as escolas especiais visto que assim é lhes possível garantir atendimento qualificado favorável ao seu processo de desenvolvimento.

*“(...) a outra dificuldade (...) é a inclusão de alguns alunos em escolas regulares que me parece desadequado porque há alunos com necessidades muito particulares, temos cá um aluno Asperger não temos muita capacidade de resposta para os seus problemas. Temos tido aqui outros alunos com outros tipos de problemas que provavelmente estariam mais bem integrados noutras escolas para aquelas dificuldades deles, do que propriamente no ensino regular. A escola inclusiva funciona muito bem, é um ideal muito bom, mas na prática se não houver condições para receber condignamente cada um dos alunos e dar a resposta a cada um dos seus problemas, então não é uma escola inclusiva.”(Suj.10)*

## **Tema V – Dificuldades Experienciadas**

Este tema explorou as dificuldades relatadas pelos dirigentes ao longo da entrevista, durante o seu percurso profissional no contexto inclusivo. As categorias identificadas neste tema resultaram do contexto da seguinte questão: “Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade de diretor/coordenador, relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?”

No total foram identificadas oito categorias sobre as dificuldades expressas pelos dirigentes, na inclusão da criança com NEE, traduzindo as ideias de que existem barreiras para o aluno ao nível da inclusão, organização do ensino, motivação dos professores, barreiras ligadas aos recursos. Todas estas categorias se desdobram em diversas subcategorias.

### **1.Inclusão**

As verbalizações referem-se às conceptualizações dos dirigentes relativamente à sua conceção de inclusão, remetendo para a ideia da existência de obstáculos na inclusão da criança com NEE na sala de aula regular, sendo reconhecidas dificuldades para o professor e para o aluno com necessidades educativas.

*“(...) a inclusão é uma prática difícil e trabalhosa” (Suj.5)*

*“(...) tenho a sensação de que a integração dos alunos não é uma situação fácil” (Suj.1)*

## **2. Tamanho das turmas**

Foram aqui classificadas as verbalizações que traduzem a ideia de que a organização das turmas, pode constituir um obstáculo à inclusão, quando se trata de colocações de alunos com NEE em excesso nas turmas regular o que acaba por dificultar o trabalho do professor e o acompanhamento processo de aprendizagem dos alunos.

*“(...) os alunos com NEE estão em turmas de 30 alunos o que torna difícil a tarefa do professor para desenvolver as capacidades desses alunos” (Suj.5)*

*“As maiores dificuldades que sinto são as de existirem muitos alunos com NEE” (Suj.8)*

*“(...) as turmas têm um número exorbitante, tenho turmas com 28 alunos com 5NEE (...) isso dificulta o trabalho não só de integração dos miúdos como também do próprio professor e isso é difícil” (Suj.6)*

*“(...) turmas com um número de alunos que é superior ao que deveria ser, o que (...) prejudica o acompanhamento que é feito aos alunos que apresentam necessidades mais vincadas.” Suj.4)*

## **3. Horários**

São aqui classificadas as verbalizações dos sujeitos, as quais expressam as dificuldades sentidas na ao nível da gestão dos horários dos professores.

*“(...) os horários dos professores estão super preenchidos” (Suj.6)*

## **4. Ensino**

As verbalizações classificadas nesta categoria expressam as barreiras compreendidas pelos sujeitos no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação dos alunos com NEE.

### **4.1 Acompanhamento alunos com NEE**

As verbalizações aqui cotadas remetem-nos para as conceptualizações dos sujeitos relativamente à dificuldade em acompanhar os alunos com dificuldades que estão abrangidos pelo PEI.

*“(...) deparamo-nos com muitas dificuldades ao nível do acompanhamento de alunos com programa educativo individual, ao nível de quais os melhores procedimentos a seguir, face aos diferentes e específicos problemas que os alunos apresentam.” (Suj.11)*

## **4.2 Avaliação dos alunos**

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que refletem a ideia da importância de uma avaliação mais individualizada ao aluno com NEE.

*“A avaliação destes alunos. Não entendo que lhes seja exigida uma prova igual à dos outros alunos e durante o percurso escolar tenham um trabalho diferente e na maioria dos casos mais simplificado e menos exigente.” (Suj. 7)*

## **5. Motivação dos Professores**

São aqui classificadas as verbalizações dos dirigentes, as quais expressam as dificuldades sentidas que remetem para a inexistência de motivação por parte dos professores na inclusão dos alunos com NEE, na sua sala de aula.

*“(…) não há motivação extrínseca (…) porque é os ordenados a reduzirem, são os horários a aumentar, são o número de turmas” (Suj.6)*

## **6. Recursos**

As categorias e subcategorias identificadas correspondem às conceptualizações dos professores relativamente ao défice de recursos em termos materiais, humanos, financeiros e outras respostas.

### **6.1 Materiais**

As verbalizações consideradas nesta subcategoria referem-se especificamente à insuficiência de meios para a prática docente.

*“Tenho de dizer que é a falta de meios” (Suj. 1)*

*“(…)a parte de angariar, quer a parte material” (Suj.9)*

*“A falta de recursos (…) materiais” adequadas a cada situação também é significativa” (Suj.3)*

*“(…) a estrutura física também é muito pouca” (Suj.2)*

### **6.2 Humanos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem a inexistência de recursos humanos ao serviço dos alunos.

*“Tenho de dizer que é a falta de técnicos” (Suj.1)*

*“(…) os meios humanos existentes” (Suj.8)*

*“[a parte de angariar], (...)a parte humana porque isso depende dos apoios do Ministério da Educação (...) no que diz respeito a professores do ensino especial que são colocados pelo Ministério da Educação e que normalmente nunca são suficientes.” (Suj.9)*

### **6.3 Financeiros**

As verbalizações classificadas traduzem a ideia de que os recursos financeiros são escassos devido à falta de apoio do ministério da educação.

*“(...) orçamento que é sempre escaço para podermos investir mais e melhor de modo a criar condições de logística e ao nível de recursos humanos” (Suj. 4)*

### **6.4 Resposta de outros Serviços**

As verbalizações aqui consideradas expressam a ideia da inexistência de profissionais na área da Educação Especial no apoio a crianças com NEE.

*“pedimos o número de horas de Psicologia, um número de horas de terapia de fala, um numero de horas de outros técnicos e depois muitas vezes vêm ser-nos cortadas (...) em terapia da fala, nós temos 4h por mês que não é nada!” (Suj.9)*

## **7. Formação**

As verbalizações que transmitem a falta de capacitação dos docentes a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos.

*“(...) falta de tempo para articular e fazermos mais formação nesta e noutras áreas” (Suj.12)*

*“(...) grande falta de preparação dos professores que acaba por desencadear algum stress” (Suj.2)*

*“(...) falta de formação dos docentes para trabalhar com algumas situações. Os professores precisam de formação para rever e melhorar a sua prática pedagógica ... para assim assimilarem novos conhecimentos para enfrentar as exigências da educação da atualidade” (Suj.3)*

## **8.Fosso legislação/prática**

As verbalizações consideradas nesta subcategoria expressam que a existência dos recursos legislativos está em dissonância com a prática.

*“(...) na verdade, a experiência indica que os recursos legislativos não se articulam com a prática.” (Suj.2)*

## **Tema VI – Prospetiva**

As categorias e subcategorias identificadas neste tema resultaram das respostas dos participantes à questão: “O que é que considera que deve ser feito ao nível da organização e funcionamento da escola para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos?” Esta questão foi aprofundada com a questão: “E ao nível do ensino?”

Foram identificadas sete categorias que reconhecem a igualdade de oportunidades, recursos, parcerias com instituições e a organização do ensino como aquisições fundamentais para a construção da escola inclusiva.

### **1.Igualdade de oportunidades**

Nesta categoria foram classificadas todas as verbalizações que indicam a ideia de que para uma organização e funcionamento da escola inclusiva é importante oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades e condições de acesso e frequência e igualdade de oportunidades.

*“(...) tratar todos os alunos da mesma maneira e com a mesma preocupação, porque só assim poderemos promover o sucesso!” (Suj.7)*

*“(...) insistir para a inclusão dos alunos com necessidades educativas” (Suj.5)*

### **2.Recursos**

As categorias e subcategorias identificadas correspondem às conceptualizações dos dirigentes relativamente aos recursos humanos, materiais e serviços para uma boa organização e funcionamento da inclusão educativa dos alunos com NEE.

#### **2.1Humanos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem as condições favoráveis ao nível dos recursos humanos a disponibilizar para a diversidade de alunos.

*“(...) são os técnicos, porque nós temos um certo numero de técnicos, um certo numero de horas, e se as horas não chegam não temos possibilidades de resolver o problema.” (Suj. 1)*

*“(...) o financiamento que temos não permite (...)contratar mais técnicos especializados”*  
(Suj.4)

## **2.2 Materiais**

As verbalizações consideradas nesta subcategoria referem-se especificamente à influência dos meios para as necessidades dos alunos.

*“(...) promovendo o acesso a recursos materiais”* (Suj.2)

*“(...) melhorar as condições materiais (...) salas e materiais específicos adequados às necessidades dos alunos.”* (Suj.11)

## **2.3 Serviços**

As verbalizações aqui consideradas expressam a ideia do investimento favorável em serviços enquanto recurso importante no apoio a crianças com NEE.

*“(...) dotar as escolas de gabinetes especializados e polivalentes ... escolas de referência mais polivalentes”* (Suj.3)

## **3. Apoios pelos técnicos**

As verbalizações aqui classificadas remetem para a ideia dos apoios educativos dados no âmbito das NEE pelos técnicos face às necessidades dos alunos.

*“(...) o apoio suplementar (...) oferecido pelos professores da educação especial, levando-se em consideração a especificidade de cada caso”* (Suj.2)

## **4.Parcerias com instituições**

As verbalizações cotadas nesta categoria expressam a ideia da utilidade das parcerias com os professores e com outros profissionais.

*“(...) parcerias com instituições para se produzir mais estratégias pedagógicas porque assim seria mais fácil estabelecer articulação com os professores que não têm formação na área”* (Suj.2)

*“(...) estamos aqui a tentar colmatar algumas das dificuldades, tentando sempre arranjar parceria para que estes miúdos nunca sejam postos de parte, sejam sempre acompanhados e tenham condições de aprendizagem que merecem a carecem.”* (Suj.6)

## **5. Formação aos professores**

As verbalizações aqui classificadas transmitem a ideia da necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais.

*“Sentimos muito (...) a necessidade de formação para ampliar o conhecimento dos professores, para que possam responder de forma adequada às necessidades dos alunos (...) a formação que recebemos não nos oferece condições para lidar com as questões que hoje temos.” (Suj.2)*

*“(...) tem que haver mais formação aos docentes, pois grande parte não possui formação adequada e se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades ... muito referem a sua auto-eficácia como sendo insuficiente, principalmente na gestão da sala de aula e ao nível da adaptação curricular” (Suj.3)*

*“Considero que seria importante mais e melhor formação para professores que trabalham diretamente com os alunos com NEE.” (Suj.11)*

## **6. Ensino**

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia da existência de ações educativas que se reportam ao ensino.

### **6.1 Educação diferenciada em geral**

As verbalizações traduzem a importância do conjunto de ações educativas que auxiliam o professor na definição do trabalho a desenvolver com cada aluno em particular.

*“(...) seria benéfico realizar um trabalho diferenciado, com base nas necessidades de cada um, tendo como objetivo o sucesso educativo de cada aluno em particular” (Suj.7)*

### **6.2 Participação dos alunos**

As verbalizações classificadas nesta categoria expressam as atividades de caráter social, realizadas com os alunos com NEE.

*“(...) estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Suj.2)*

### **6.3 Avaliação**

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que refletem a ideia da importância de uma avaliação mais individualizada ao aluno com NEE.

*“A avaliação dos alunos, os programas (...) levantam alguns problemas é que se há algumas situações de deficiência profunda em que os alunos não estão sujeitos a avaliação dita normal, mas há situações intermediárias em que os alunos passam a ser avaliados como os outros. Há alunos que dificilmente irão ter sucesso em termos escolares. Eu acho que o sucesso de integração social não se poe em causa. Os aspetos cognitivos destes alunos levantam algumas questões, não sei o que vai ser.” (Suj.1)*

*“(...) importância à avaliação dos alunos com NEE ... porque assim precisam adequar a sua avaliação, a avaliação deste público alvo está muito ligada à questão de classificação quantitativa (...) devíamos fazer aqui uma avaliação da aprendizagem no sentido de identificar as suas necessidades educacionais e potencialidades acima de tudo, sempre numa perspetiva mais qualitativa” (Suj.2)*

#### **6.4 Acompanhamento individual**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem a existência de um acompanhamento mais individualizado, como sendo um facilitador importante para as aprendizagens da criança com NEE.

*“(...) todos os alunos com dificuldades de aprendizagem (...)deveriam ter o apoio personalizado que a cada um fosse o necessário e suficiente para superarem essas dificuldades.” (Suj. 8)*

*“Neste momento não existem aulas de apoio acrescido (...) o nosso agrupamento promove o apoio ao estudo como uma disciplina para tentar remediar estas dificuldades dos alunos com mais necessidades” (Suj.10)*

#### **6.5 Adaptação curricular**

As verbalizações aqui consideradas remetem para o trabalho realizado pelo professor no âmbito da adaptação curricular, fundamental para a formação académica do aluno.

*“(...) optar por uma adaptação curricular flexível e aberta para responder (...) às necessidades de cada um.” (Suj.7)*

*“(...) que estes alunos tenham acesso aos planos curriculares adequados ... principalmente nos casos mais problemáticos ” (Suj.5)*

#### **6.6 Preparação para Integração na vida ativa**

As conceptualizações consideradas nesta categoria enunciam as atividades desenvolvidas ao nível das aprendizagens para a integração na vida ativa, consideradas essências para estes alunos.

*“(..). deveria haver mais preparação ligada ao mundo do trabalho para facilitar a sua integração na vida ativa.” (Suj.3)*

## **7. Organização das turmas**

Foram aqui classificadas as verbalizações que traduzem a ideia de que a organização das turmas, no que diz respeito à constituição das turmas, pode constituir uma oportunidade para a inclusão funcionar nas salas regulares.

*“(..). as turmas com alunos com NEE (...)deveriam ser reduzidas” (Suj.8)*

*“(..). a estrutura das turmas, independentemente do grau, e alunos com dificuldades de aprendizagem não decorrentes de deficiência deveria ser mais reduzidas” (Suj.4)*

## **Tema VII - Retrospetiva**

Este tema tem o objetivo de identificar as retrospectivas dos diretores/coordenadores sobre as alterações ocorridas em termos da escola inclusiva em Portugal.

Assim, foi colocada a seguinte questão “Olhando para trás, quais considera terem sido as principais alterações ocorridas na escola em função de uma visão educativa inclusiva?”

### **1.Recursos**

As categorias e subcategorias identificadas correspondem às conceptualizações dos dirigentes relativamente às alterações ocorridas em função de uma visão inclusiva no que diz respeito aos recursos humanos, financeiros e materiais para a inclusão educativa dos alunos com NEE.

#### **1.1 Humanos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem os avanços favoráveis ao nível dos recursos humanos que foram disponibilizados para a diversidade de alunos.

*“(...) procuramos criar um grupo de recrutamento do “ensino especial que privilegia a preparação adequada para todos os professores para que o progresso da educação inclusiva se concretize” (Suj.3)*

*“(...) a criação do grupo de Educação Especial” (Suj.11)*

*“(...) os professores que vão dar apoio têm formação na área” (Suj.1)*

*“(...) configurou-se (...)uma equipa de ensino especial”(Suj.4)*

*“(...) tentamos sempre acompanhar e fazer a racionalização de todos os recursos e a distribuição de serviços de forma a que estes miúdos sejam acompanhados da melhor forma.” (Suj.6)*

## **1.2 Financeiros**

As verbalizações cotadas traduzem a ideia de que houve progressos ao nível da disponibilidade financeira.

*“(...) evoluímos ao nível da disponibilidade financeira” (Suj.1)*

## **1.3 Materiais especializados**

As verbalizações consideradas nesta subcategoria referem-se especificamente às melhorias ocorridas ao nível dos meios para as necessidades dos alunos.

*“(...) o mais gratificante é termos alguns materiais para possibilitar o atendimento especializado” (Suj.2)*

## **2. Atitudes**

As verbalizações aqui identificadas referem a importância sobre as atitudes dos dirigentes face à inclusão dos alunos com NEE na escola regular.

### **2.1 Preocupação/disponibilidade**

As verbalizações aqui cotadas indicam que as atitudes dos professores face à inclusão tendem a ser mais positivas.

*“(...) sinto que ao nível da direção há muito mais preocupação e disponibilidade para estas situações (...) é a boa vontade e o trabalho fora das horas que consegue que estas crianças tenham algumas condições para frequentar as nossas escolas.” (Suj.12)*

*“(...) estamos sempre preocupados de encontrar respostas que nos faltam para incluir plenamente, com todos os seus direitos e diferenças.” (Suj.2)*

## **3. Valores**

Para esta categoria foram classificadas todas as verbalizações que demonstram uma maior disponibilidade para a aceitação destes alunos.

### **3.1 Aceitação**

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os professores têm uma posição favorável face à integração nas suas turmas de crianças com NEE.

*“Nós realmente aceitamos as crianças” (Suj.9)*

*“(...) a comunidade escolar aos poucos ... aprende a lidar e conviver com as diferenças o que se traduz na disponibilidade de todos os agentes educativos e a satisfação dos alunos e famílias.”(Suj. 5)*

## **4. Legislação**

As verbalizações classificadas nesta categoria transmitem a ideia de que a legislação relacionada com esta temática, reflete êxito sobre a sua implementação.

*“Foram feitos alguns avanços significativos principalmente ao nível da legislação facilitadora da inclusão dos alunos.” (Suj.3)*

*“Houve adaptações (...) em termos de legislação, nós somos do topo da gama na sua aplicação” (Suj.1)*

*“(...) um dos aspetos mais importantes foi ao nível da matrícula dos alunos da educação especial ... a legislação que facilitou bastante a inclusão nas turmas regulares.” (Suj.2)*

## **5. Ensino**

As verbalizações aqui cotadas expressam a ideia de que o ensino inclusivo mostrou-se capaz de satisfazer todos os intervenientes educativos.

### **5.1 Avaliação das necessidades**

As verbalizações classificadas nesta subcategoria transmitem a ideia que o sistema de ensino garantiu um melhor e mais completo conhecimento das necessidades dos alunos.

*“(...) estamos a falar de habilidades que dizem respeito a avaliação das necessidades especiais” (Suj.3)*

### **5.2 Práticas pedagógicas**

As verbalizações aqui expressas referem-se às conceptualizações dos professores relativamente às práticas pedagógicas através das quais se conseguiu organizar e diversificar as atividades propostas.

*“(...) boas práticas de ensino” (Suj.3)*

*“(...) esta mudança trouxe um autentico significado (...) dentro de um verdadeiro campo de ações pedagógicas inclusivas.” (Suj.4)*

### **5.3 Apoio individualizado**

Verbalizações que expressam a importância do trabalho individualmente realizado junto dos alunos com dificuldades respondendo melhor às dificuldades e aproveitando as possibilidades de cada um.

*“(...) nós conseguimos apoio permanente a um aluno” (Suj.2)*

*“(...) ensino individualizado” (Suj.3)*

*“(...) atribuição de tutorias aos alunos que necessitam de alguma orientação” (Suj. 10)*

*“(...) a criação de uma sala para alunos autistas com profissionais especializados” (Suj.7)*

### **5.4 Adaptação curricular**

As verbalizações aqui expressas referem-se às conceptualizações dos dirigentes relativamente aos fatores facilitadores na realização das adequações curriculares.

*“(...) adaptação do conteúdo curricular” (Suj.3)*

## **6. Cooperação**

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que através da cooperação em contexto educativo e com os pais obtiveram experiências e conhecimentos sobre o saber agir e interagir em coletivo.

### **6.1 Em contexto educativo**

As verbalizações expressam a importância sobre a cooperação com os demais profissionais privilegiando o trabalho em parceria.

*“(...) é estarmos constantemente em cooperação, em interação com os agentes que têm uma responsabilidade, diretor de turma ou o Professor de Educação especial, ou os técnicos que trabalham com ele, e promovemos reuniões para perceber os professores-tutores*

*(...)aprendemos todos foi a trabalhar em rede (...) também é importante o papel da Psicóloga”;*  
(Suj. 6)

## **6.2 Com pais**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que expressam que se verificou também um envolvimento e interação com os pais dos alunos com NEE.

*“(...) a interação com os pais também é importante” (Suj. 6)*

## **7. Formação**

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que se proporcionou a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade de alunos.

*“(...) os professores que não têm formação em ensino especial, acabam por ter uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional ... como forma de alcançar pequenas conquistas ... o ser capaz de organizar propostas didáticas que favoreçam o ensino e a gestão da classe.”(Suj.4)*

## **8. Dificuldades**

Foram aqui classificadas todas as verbalizações que refletem a ideia da dificuldade na gestão da turma da turma devido ao excesso de alunos.

*“(...) vai aumentando o numero de alunos por turma (...) um fator que favorece a aparição das dificuldades de aprendizagem!” (Suj. 8)*

## **9.Necessidades**

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia das necessidades experienciadas pelos dirigentes.

### **9.1Partilhar experiências**

As verbalizações consideradas nesta categoria traduzem a ideia da necessidade de articulação entre os profissionais sobre as experiencias inclusivas quotidianas.

*“(...) sentimos sempre a necessidade de partilhar com alguém as nossas experiencias do dia a dia ... de refletirmos em conjunto sobre as praticas e os resultados que temos” (Suj.2)*

## **9.2 Cursos profissionais**

As conceptualizações consideradas nesta subcategoria enunciam a necessidade sobre criação de cursos profissionais compatíveis com as aprendizagens da vida diária destes alunos.

*“(...) poderíamos ter (...) cursos na área da mecânica, da serração” (Suj.9)*

## **9.3 Recursos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem as necessidades sentidas pelos dirigentes ao nível dos recursos humanos a disponibilizar para a diversidade de alunos.

*“(...) são necessárias mais horas da Psicóloga na escola (...) é necessário cada vez mais terapeutas da fala” (Suj. 10)*

*“(...) faltam-nos os recursos” (Suj.9)*

## **9.4 Aulas de apoio**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem a necessidade de um apoio mais individualizado, como sendo um facilitador importante para as aprendizagens das crianças com NEE.

*“(...) é necessário cada vez mais garantir aulas de apoio a mais para alguns alunos (...)sentimos necessidade de acompanhamento a maior número de alunos” (Suj. 10)*

Quanto à questão “Gostaria de acrescentar algo mais relativamente à temática da inclusão educativa? foram encontradas nove categorias que reconhecem a importância da inclusão e a dificuldade na sua implementação, os valores, as necessidades de recursos e formação, etc. como aquisições fundamentais para a criança com NEE.

### **1.Importância da inclusão**

Encontram-se classificadas nesta categoria as verbalizações que remetem para o reconhecimento das atitudes positivas para com a inclusão que se manifestam como meio facilitador para ultrapassar os obstáculos à aprendizagem.

*“A inclusão, eu penso que é extremamente importante, numa perspetiva de inclusão na escola pública (...) porque é um ensino que engloba toda gente (...) nós temos que estar preparados para lidar com todo o tipo de dificuldades e a escola tem que dar essa resposta”*  
(Suj.10)

*“Sou completamente a favor da inclusão”* (Suj. 12)

*“(...) criar condições para incluir efetivamente todos os alunos que apresentam dificuldades diferentes dos restantes para que se pudessem sentir deveras integrados e como já referi, pudessem usufruir das mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.”*  
(Suj.4)

## **2. Dificuldade na inclusão**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem para o processo de inclusão ao nível legislativo mostra ser eficiente, embora ainda haja obstáculos a ultrapassar quanto à sua implementação na prática diária.

*“(...)mas é cada vez mais difícil e penoso viver com a realidade que temos, porque tenho a consciência de que estas crianças têm o direito a muito mais do que lhes está a ser oferecido”* (Suj.12)

*“(...) a inclusão (...) no papel está e na pratica não está ainda, de facto.”* (Suj. 1)

## **3. Adaptações curriculares**

As verbalizações incluídas nesta categoria expressam a ideia de que é importante que o currículo seja flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais que se adaptem às necessidades e capacidades de todos os alunos.

*“(...) são necessárias algumas mudanças qualitativas ao nível da organização curricular”*  
(Suj. 7)

*“(...) tentamos sim, trabalhar com as crianças no sentido de se alcançar um desenvolvimento curricular ajustado a cada uma delas.”* (Suj.3)

## **4. Organização escolar**

As verbalizações aqui classificadas transmitem a ideia de que a transformação e organização da escola constituem um instrumento marcante para fomentar condições acessíveis para uma maior participação dos alunos com NEE no processo de aprendizagem e integração social.

*“[são necessárias algumas mudanças qualitativas ao nível] da organização escolar”*  
(Suj.7)

*“(...) alteramos a organização da escola e essas crianças têm a possibilidade, dentro da sua especificidade, de melhorar as suas competências cognitivas e sociais.”* (Suj. 3)

## **5. Dinâmica com avaliação dos alunos**

As verbalizações referem-se às conceptualizações dos dirigentes relativamente à sua conceção sobre a avaliação qualitativa inadequada dos alunos com NEE sobre a avaliação quantitativa dos alunos sem NEE, sendo reconhecida esta conceção como uma desconformidade para o dirigente.

*“(...) não concordo com a diferenciação de menções no que respeita à avaliação dos alunos com currículo específico individual (...) com a nova legislação, estes alunos têm a sua avaliação descrita na pauta de forma qualitativa, contrastando com a avaliação dos restantes alunos da turma, que possuem uma avaliação quantitativa.”* (Suj. 11)

## **6. Presença de valores**

As verbalizações reconhecem a necessidade de mudanças ao nível dos valores e interesses comuns dos professores como princípios orientadores para a aceitação da diversidade e acreditar nos progressos académicos destes alunos.

*“[são necessárias algumas mudanças qualitativas] (...) e principalmente atitudes e expectativas dos professores perante a capacidade de adaptação e sucesso destes alunos.”*  
(Suj. 7)

## **7. Necessidade recursos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem as necessidades sentidas pelos dirigentes ao nível dos recursos a disponibilizar em geral, humanos, físicos e financeiros para a diversidade de alunos.

### **7.1 Em geral**

Encontram-se classificadas, nesta subcategoria, as verbalizações que se referem às perspetivas gerais que são sentidas pelos sujeitos relativamente aos recursos necessários para os alunos com NEE.

*“Agora tem que ter também meios para dar essa resposta, e isso vem de cima.”* (Suj. 10)

*“O que importa é perceber que temos pessoas à nossa frente e temos de disponibilizar meios que gostaríamos que utilizassem connosco.” (Suj.3)*

*“(...) as escolas devem ter outro tipo de recursos para darmos estabilidade razoável aos nossos alunos (...) temos ainda escolas que não têm facilidade de receber um aluno com uma deficiência motora” (Suj.9)*

## **7.2 Humanos**

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que traduzem a necessidades dos avanços ao nível dos recursos humanos no apoio à inclusão.

*“A inclusão está feita, mas falham os recursos humanos” (Suj. 8)*

## **7.3 Físicas**

Encontram-se aqui classificadas as verbalizações que traduzem as conceções dos dirigentes no que diz respeito à necessidade de existência de recursos físicos para assegurar a implementação da inclusão.

*“[A inclusão está feita mas falham os recursos] físicos” (Suj. 8)*

*“Nós temos escolas do 1º ciclo que ainda não estão devidamente apetrechadas para receber uma criança com uma deficiência motora” (Suj.9)*

## **7.4 Financeiros**

As verbalizações cotadas traduzem a ideia da necessidade de assegurar os recursos financeiros que para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão.

*“(...) as finanças é que comandam o sucesso da inclusão!” (Suj. 8)*

*“(...) o Ministério devia dotar as escolas de um apoio financeiro mais efetivo” (Suj. 4)*

## **8. Necessidade formação/sensibilização**

As verbalizações aqui classificadas referem que a inclusão dos alunos depende de um modo geral da formação dos professores e das respetivas ações de sensibilização.

*“[A inclusão está feita, mas falham] as ações de sensibilização e formação” (Suj. 8)*

## **9. Falta de resposta**

As verbalizações aqui classificadas remetem para a ideia da carência de respostas educativas no âmbito das NEE.

*“(..) as problemáticas mais graves não têm a resposta mais adequada em todos os estabelecimentos de ensino” (Suj. 5)*

*“(..) eu acho que estas questões delicadas nunca vão ter soluções finais, porque as respostas que nós temos para estes alunos ficam sempre em aberto.” (Suj. 2)*

*“Eu penso que na educação inclusiva temos de viver uma cultura que exige percebermos que temos de procurar respostas para cada aluno que frequenta a nossa escola.” (Suj.3)*