



Conceções de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Inclusão Escolar

Maria do Céu Martins Arroja

(N.º 2015136)

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017



Conceções de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Inclusão Escolar

Maria do Céu Martins Arroja

(2015136)

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2017

Resumo

A educação de alunos com necessidades educativas especiais é um dos grandes desafios do sistema educativo. Atualmente, a legislação e a linguagem na esfera educacional remetem para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. Cabe à escola, de acordo com os princípios subjacentes a uma educação inclusiva, adaptar-se aos alunos que tenham qualquer tipo de problemática criando oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e apta a responder com eficácia à diversidade da sua população. A gestão desta diversidade constitui uma preocupação para os professores e, em alguns casos, torna-se fonte de dificuldades acrescidas na prática pedagógica que desenvolvem. Neste contexto, o docente do ensino regular é um elemento chave que deverá facilitar e dinamizar a participação de todos os alunos na sala de aula.

O objetivo deste estudo foi conhecer e comparar as conceções dos professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico relativamente à Inclusão Escolar, nomeadamente face às culturas, políticas de escola e participação dos alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem. Para tal privilegiou-se uma metodologia de natureza quantitativa, tendo sido aplicados questionários a 20 professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Os questionários foram adaptados do Index para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2002), que é um instrumento de apoio ao desenvolvimento às escolas para que estas se tornem mais inclusivas.

Os resultados encontrados mostram que os professores, de ambos os ciclos de ensino, apresentam atitudes muito positivas face às Políticas e Práticas Inclusivas, uma vez que consideram a turma como um todo e o aluno com necessidades educativas especiais como parte integrante da mesma.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais; educação inclusiva; escola inclusiva; práticas dos professores

Abstract

The education of students with special educational needs is one of the great challenges of the educational system. Currently, legislation and language in the educational sphere refer to the inclusion of students with special educational needs in the regular school. It is up to the school, in accordance with the principles underlying an inclusive education, to adapt to the students who have any type of problem, creating educational and social opportunities within an open school and able to respond effectively to the diversity of its population. The management of this diversity is a concern for teachers and, in some cases, becomes a source of increased difficulties in the pedagogical practice they develop. In this context, the teacher of regular education is a key element that should facilitate and encourage the participation of all students in the classroom.

The objective of this study was to know and compare the conceptions of teachers of 1st and 2nd Cycles of Basic Education in relation to School Inclusion, especially in relation to the cultures, school policies and participation of students with special educational needs in the teaching and learning process. For this, a methodology of quantitative nature was favored, and questionnaires were applied to 20 teachers from the 1st and 2nd cycle of basic education. The questionnaires were adapted from the Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2002), which is a tool to support the development of schools so that they become more inclusive.

The results show that teachers of both cycles present very positive attitudes towards Inclusive Policies and Practices, since they consider the class as a whole and the student with special educational needs as an integral part of it.

Keywords: special educational needs; inclusive education; inclusive school; teacherpractices.

Agradecimentos

A realização deste relatório contou com importantes apoios que, no seu todo, tornaram este trabalho possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Isabel Madureira por me ter orientado nesta investigação. Agradeço-lhe toda a atenção e disponibilidade dispensada.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao Professor Doutor João Rosa pela disponibilidade e contributo na realização da análise estatística dos dados.

Às minhas parceiras de estágio e amigas Bernardete Silva e Inês Oliveira, o meu obrigado por todo o apoio que me deram, não só durante os períodos de Prática em Ensino Supervisionada, mas ao longo de todo o curso de mestrado.

Quero ainda agradecer à minha família e amigos, em particular, aos meus pais, ao meu namorado Marco Ferreira e à minha amiga Susana Figueiredo, pela presença constante e por serem um modelo de força e coragem para o alcançar desta meta com sucesso.

Por último, resta-me agradecer às minhas amigas e colegas de trabalho Ana Sereno, Maria João Pacheco, Joana Almeida, Sónia Dias e Vanda Enes pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DA PES II	3
2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	3
2.1.1. Diagnose e problemática.....	3
2.1.2. Intervenção e avaliação.....	7
2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	9
2.2.1. Diagnose e problemática.....	9
2.2.2. Intervenção e avaliação.....	12
2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1º e 2º CEB	15
3. TEMA DE INVESTIGAÇÃO	18
3.1. Introdução.....	18
3.2. Enquadramento teórico	19
3.2.1. Da exclusão à inclusão	19
3.2.2. A Educação Especial em Portugal: Legislação.....	21
3.2.3. Conceito de Educação Inclusiva.....	22
3.2.4. O Índice para a Inclusão	24
3.3. Problemática, Questão de partida e Objetivos	27
3.4. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	29
3.4.1. Inquérito por questionário.....	29
3.4.2. Caracterização dos participantes no estudo.....	31
3.5 Técnicas de tratamento e análise de dados	35
3.5.1 Tratamento e análise dos dados do estudo.....	35
3.6. Conclusões	42
4. REFLEXÃO FINAL.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS.....	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Questionário	53
Anexo B. Pedido de autorização para a entrega dos questionários	58
Anexo C. Tabelas de tratamento de dados obtidas através do SPSS	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Género dos professores do 1.º e 2.º CEB	31
Tabela 2. Idade dos professores do 1.º e 2.º CEB	31
Tabela 3. Habilitações académicas dos professores do 1.º e 2.º CEB	32
Tabela 4. Tempo de serviço dos docentes.....	32
Tabela 5. Nível de ensino dos docentes	32
Tabela 6. Professores do 1.º e 2.º CEB com alunos com NEE	33
Tabela 7. Anos que os Professores do 1.º e 2.º CEB têm alunos com NEE nas turmas	33
Tabela 8. Tabela de Estatística de confiabilidade	36
Tabela 9. Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão A (Criar culturas inclusivas).....	36
Tabela 10. Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão B (Criar políticas inclusivas)	37
Tabela 11. Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão C (Promover práticas inclusivas)	38
Tabela 12. Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão D (Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com N.E.E.)	40

Lista de abreviaturas

ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Educativo Individual
EB	Escola Básica
EI	Educação Inclusiva
EAFM	Educação Artística e Físico-motora
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NIOC	Núcleo de Intervenção e Optimização Comportamental
OC	Orientador cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo individual
PI	Projeto de Intervenção
TP	Trabalho pessoal
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório final reporta-se à intervenção pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Curso de Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se de um documento onde se procura descrever um conjunto de vivências e aprendizagens que foram proporcionadas ao longo deste período, tendo por base uma análise reflexiva e fundamentada em bibliografia de referência. Pretendeu-se, acima de tudo, sistematizar aspetos que, certamente, contribuirão para a prática profissional enquanto futura docente do ensino no 1.º e 2.º CEB.

Assim, o presente relatório expõe, em linhas gerais, a intervenção realizada com as turmas referentes aos estágios pedagógicos e em seguida, integra os dados relativos à investigação desenvolvida sobre as “Conceções de Professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico relativamente à Inclusão Escolar”.

Em termos estruturais, o relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, incluindo esta Introdução na qual se realça a sua estrutura e os pressupostos que lhes estão associados.

No segundo capítulo, refere-se a importância que PES II teve na formação apresentando a caracterização do contexto socioeducativo, a identificação da problemática e a avaliação de competências, decorrentes dos estágios realizados no 1ºCEB e 2ºCEB.

O terceiro capítulo é subordinado à temática de investigação, onde se faz um enquadramento teórico sobre o estudo, faz-se referência ao método e técnica de recolha de dados e, por sua vez, expõem-se os resultados obtidos na investigação, fazendo uma análise e discussão baseada no tratamento estatístico dos mesmos, através do programa SPSS. Ainda neste capítulo, haverá espaço para apresentar conclusões sobre a investigação realizada.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentam-se as considerações finais, onde se procede a uma reflexão crítica acerca de todo o percurso realizado no âmbito da prática pedagógica desenvolvida, fazendo, também, uma análise conclusiva e reflexiva da investigação realizada.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DA PES II

A Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionado II (PES II), encontra-se inserida no plano de estudos referente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências do 2º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional, concetualizada como espaço de transferência das aprendizagens das componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares e profissionais.

Esta UC tem como objetivos levar os estudantes a: i) compreender os diferentes tipos de contexto de ensino-aprendizagem; ii) refletir sobre o papel do professor e a sua prática; iii) estruturar e conceber instrumentos facilitadores de gestão curricular; e iv) produzir e aplicar propostas pedagógicas que se adequem ao contexto.

2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

2.1.1. Diagnose e problemática

A prática desenvolveu-se numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, inserida numa escola pública na zona da grande Lisboa. Teve uma duração de cerca de 9 semanas, tendo início no dia 31 de outubro de 2016 e o seu término no dia 13 de janeiro de 2017.

Esta foi dividida em duas fases sendo a primeira destinada à observação e caracterização do contexto socioeducativo, da prática do professor cooperante e das rotinas implementadas. Seguiu-se a realização de uma avaliação diagnóstica e a elaboração de um Projeto de Intervenção (PI). A segunda fase destinou-se à intervenção educativa e implementação do PI e, por fim, procedeu-se à avaliação do projeto.

O agrupamento de escolas localiza-se na zona ocidental urbana de Lisboa. Este foi formado em 2004/5, sendo constituído por valências que vão do Pré-Escolar ao 9.º ano de escolaridade. Os estabelecimentos de ensino que o compõem situam-se em duas freguesias contíguas, sendo formado por seis escolas (três delas acolhem jardins-de-infância). Todas as escolas do agrupamento têm associação de pais e encarregados de educação, com exceção de uma EB.

Os projetos em curso nas escolas deste agrupamento, refletem-se no meio local, com iniciativas abertas à comunidade e por intermédio de parcerias de colaboração, com diversas entidades e instituições.

O estágio teve lugar numa das EB1. A escola é composta por três blocos. O bloco A tem: 5 salas de aula de 1.º ciclo; uma Unidade de Apoio Especializado (UAEM); a biblioteca e a sala dos professores. Outro edifício semelhante, bloco B, apresenta: 2 salas de JI; 4 salas para turmas de 1º ciclo; CAF e um ginásio, dispendo ainda de um outro edifício para cantina. Esta instituição de ensino dispõe, ainda, de 2 espaços exteriores de recreio, um parque infantil e a cantina. A maioria dos espaços já foi adaptada a crianças com dificuldades de mobilidade, sendo que o acesso se realiza através de rampas e plataforma elevatória.

A sala de aula apresenta medidas adequadas e tem uma boa iluminação. O material de apoio (da professora) e o das crianças, é guardado nos armários que existem ao fundo da sala. Nesta, existe uma biblioteca de turma, que as crianças utilizam bastante (os alunos trazem livros que podem ser consultados por todos). As mesas dos alunos estão dispostas em fila e direcionadas para o quadro. A secretária da professora encontra-se no canto direito da sala, de frente para a turma. Junto a esta está um placard com o horário com as diferentes componentes do currículo da turma. Este horário é utilizado de forma flexível.

O grupo onde se realizou a intervenção foi um 3º ano. Este era constituído por vinte e dois alunos (treze meninos e nove meninas). As idades compreendem-se entre os sete e os nove anos. Cinco destas crianças têm NEE e apoio escolar fora da sala (dois tempos semanais), e mais de metade do grupo, devido às dificuldades que apresentam em termos de aprendizagem, beneficiam de um apoio escolar acrescido.

A maioria dos alunos da turma é de nacionalidade portuguesa, exceto duas alunas (romena e búlgara), que são fluentes na língua portuguesa. Três crianças têm NEE, das quais duas frequentam a unidade especializada e permanecem diariamente, um tempo letivo, na turma do ensino regular. A terceira criança faz todas as atividades do grupo no mesmo horário. Existe ainda uma quarta criança, que não está referenciada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, com suspeita de diagnóstico de autismo, apresentando dificuldades severas ao nível da comunicação, da socialização e do desenvolvimento cognitivo.

O trabalho da turma é feito em momentos determinados. A docente titular leciona Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Dramática. O Inglês, a Educação Físico-Motora e a Educação Musical são áreas disciplinares leccionadas por outros docentes.

Após análise dos documentos acerca da avaliação escolar dos alunos, pode-se afirmar que estes apresentam maiores dificuldades nas áreas da matemática e do português. No âmbito do português notam-se fragilidades ao nível da ortografia e da fluência da leitura. Em matemática surgem fragilidades ao nível das regras do algoritmo da adição e subtração (quando os números estão nas casas dos milhares) e no cálculo mental. Os alunos demonstram grande interesse nas atividades relacionadas com a EAFM e com o Estudo do Meio.

Este grupo mostrou um claro conhecimento das regras sociais, mas raramente as cumpria, comportando-se desadequadamente. Ao nível relacional, os alunos evitam trabalhar juntos, sendo muito conflituosos. Ainda se verificaram comportamentos sociais pouco adequados à participação nas atividades da sala de aula. Assim, é possível observar que, para se sobressaírem em relação aos colegas, alguns estudantes falam mais alto e deslocam-se na sala de aula. Também o material não é estimado e o espaço de trabalho de cada aluno (mesa, mala, sala, etc.), revelava uma certa desordem.

Depois de contextualizada a ação, identificar os problemas reais e concretos, seguiu-se a suposição, por parte dos estagiários, das estratégias que contribuem para a resolução dos problemas reconhecidos, ou seja, “a relação entre o problema e a melhor forma de o resolver” (Silva, 2013, p. 295).

Assim, tendo como referência as capacidades e fragilidades identificadas, surgem questões que permitem definir a problemática. A partir desta, estabelece-se a prioridade da ação pedagógica, ou seja, equacionam-se os objetivos gerais que conduzem à planificação da intervenção. Considerando o espaço de tempo em que o projeto foi implementado, identificaram-se as aprendizagens que se pretendiam desenvolver, incluindo as competências gerais (relevantes no momento da intervenção pedagógica) essenciais para a formação de cidadãos ativos e autónomos. Estas incidiram sobre as variadas áreas do currículo nacional e, integraram algumas mudanças ao nível da prática pedagógica da professora cooperante. Estes aspetos foram preconizados tendo em consideração as necessidades do grupo e os seus interesses, recorrendo às suas potencialidades para promover aprendizagens novas e significativas, além de colmatar as fragilidades presentes.

Ao analisar as fragilidades salientadas, considerou-se prioritário estimular o conhecimento e prática das regras e valores sociais de convivência adequados a um contexto de aprendizagem, abrangendo a cooperação entre colegas e o respeito pelo outro e pelo espaço pedagógico (sala de aula, material disponível, material dos colegas, entre outros). Destas, surgiram as seguintes questões que procuram ir ao encontro das problemáticas antes descritas: *Será que a reflexão crítica é suficiente para uma implementação eficaz das normas de comportamento? Será que medidas de coação ou recompensa influenciarão positivamente o cumprimento das normas de comportamento? Poderá a discussão em grande grupo influenciar positivamente as estratégias de cálculo mental? Promover atividades em conjunto irá desenvolver a cooperação entre alunos?*

Os processos de memorização de regras, embora se possam revelar bastante úteis, não se traduzem numa alteração de comportamento, e a aplicação dessas regras não resulta necessariamente na compreensão da pertinência das mesmas ou ainda da permanência dos novos comportamentos (Ministério da Educação e Ciência, 2004).

De acordo com as questões-problema e problemática foram definidos os seguintes objetivos gerais: i) Desenvolver atitudes e comportamentos adequados a um espaço pedagógico, cooperando com os colegas; ii) Promover o desenvolvimento de

competências ao nível da leitura e escrita de português; iii) Desenvolver estratégias de cálculo mental.

2.1.2. Intervenção e avaliação

Assim, para trabalhar o objetivo “*Desenvolver atitudes e comportamentos adequados a um espaço pedagógico, cooperando com os colegas*”, optou-se por proceder à realização de assembleias de turma onde era realizada uma reflexão da semana anterior, analisando o comportamento geral dos alunos e ocasiões isoladas que os próprios alunos consideravam relevantes mencionar. Também se realizaram debates em grande grupo sobre as consequências do (in)cumprimento de certas regras. Segundo refere Amado (2001) as regras são essenciais para obter sucesso na escola, devendo-se formar ou educar o aluno para a disciplina e para a responsabilidade.

Para trabalhar a cooperação promoveram-se atividades como a resolução de exercícios a pares, a discussão de tarefas em grupo ou a distribuição de diferentes tarefas e respetivas apresentações realizada a pares e/ou em grupo.

De forma a promover o “*desenvolvimento de competências ao nível da leitura e escrita*” fez-se a revisão de excertos de produções dos alunos para analisar situações que pudessem ser melhoradas e a reescrita de palavras “difíceis”, onde é necessário consolidar a escrita correta. Realizou-se, ainda, momentos de leitura em voz alta, individual e em conjunto, a pares e em grande grupo e, a leitura expressiva de textos.

Para trabalhar o “*cálculo mental*” optou-se por aplicar semanalmente tiras de cálculo mental, com posterior correção onde se fazia a explicitação das estratégias utilizadas e a comparação das mesmas. Para potenciar esta competência foram, ainda, introduzidos vários jogos matemáticos.

O cálculo mental tem sempre subjacente a ideia de seleção de uma estratégia a usar, a qual varia de acordo com os números e as operações envolvidas nos cálculos (Thompson, 1999). Assim, ao contrário do que acontece quando se usam os algoritmos tradicionais, a aplicação de estratégias de cálculo mental requer mais do que a memorização de um procedimento, razão esta pela qual se afirma que o cálculo mental é um cálculo pensado e não mecanizado (Hartnett, 2007, citado em Mendes,

2012). Segundo Thompson (1999), estas estratégias podem ser definidas como “aplicações de factos numéricos conhecidos ou rapidamente calculados em combinação com propriedades específicas do sistema numérico para encontrar a solução para um cálculo cuja resposta não é conhecida”.

Para verificar se os objetivos foram atingidos e se as estratégias foram adequadas, avaliou-se, regularmente, a realidade educativa observando as aprendizagens e competências adquiridas ao longo deste período de tempo (Tyler, 1974).

A avaliação é cada vez mais necessária nos nossos dias e nas nossas escolas, pois, a cada passo que damos, estamos sempre a ser avaliados e testados. Desta forma, no Despacho Normativo n.º 1/2005 é referido que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Perante esta afirmação é possível tomar consciência de que a avaliação tem uma grande importância, pois acaba por funcionar como reguladora da prática docente. No que se refere à regulamentação da avaliação, o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, considera que: 1) A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas; 2) A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

Através da avaliação, o docente obtém vários resultados que lhe permitem gerir, duma forma mais ativa e ponderada, as dificuldades que os seus alunos manifestam. Nesta perspetiva a avaliação prevê, como referem Leite e Fernandes (2002), um processo contínuo e sistemático que tem como finalidade contribuir para que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

A avaliação foi realizada através da observação da participação dos alunos nas aulas, da análise das fichas de trabalho realizadas e das fichas de avaliação sumativa.

2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

2.2.1. Diagnose e problemática

A prática pedagógica desenvolveu-se com duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, inserida numa escola pública, na zona da grande Lisboa. Esta teve uma duração de cerca de 9 semanas, tendo início no dia 20 de março de 2017 e o seu término no dia 2 de junho de 2017.

Tal como no primeiro estágio, este foi dividido em duas fases sendo a primeira destinada à observação e caracterização do contexto socioeducativo.. Seguiu-se a realização de uma avaliação diagnóstica e a construção de um Projeto de Intervenção (PI), com base na observação realizada. A segunda fase destinou-se à intervenção educativa e implementação do PI e, por fim, procedeu-se à avaliação do projeto e do percurso realizado.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o agrupamento abrange uma população escolar urbana, pertencente a diversos núcleos populacionais e com múltiplas origens culturais, havendo uma importante presença de residentes de origem africana e alguns núcleos pertencentes à comunidade cigana. De acordo com o Projeto Educativo (PE), Cerca de 74% dos alunos beneficiam da ação social escolar (ASE).

O agrupamento integra contextos familiares com graves problemas socioeconómicos, com baixo nível de instrução formal, cujas atitudes são reveladoras dum alheamento relativamente aos propósitos e à importância da escolaridade básica.

Segundo o PEA, o agrupamento desenvolve vários projetos dos quais refiro o Projeto TEIP. Este “enquadra-se nos objetivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento, que tem como missão ser uma referência para a construção contínua de uma mudança qualitativa da e na escola, para a sua organização, para a clarificação de intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos membros que constituem a sua comunidade educativa.” (PEA, 2014-2017).

O estágio teve lugar na sede do agrupamento. A escola é composta por quatro edifícios. O edifício principal alberga a direção, sala de professores, a biblioteca, a secretaria, uma sala TIC, sala de reuniões, centro de recursos, sala de Ensino Especial e a reprografia. Os blocos B e C apresentam a mesma estrutura com as seguintes divisões: 12 salas de aula, uma sala para intervenção do Núcleo de Intervenção e Optimização Comportamental (NIOC) e duas casas de banho. A Escola dispõe ainda de um quarto edifício para cantina e espaço para o aluno. Não tem ginásio.

Ao nível da intervenção, a ação pedagógica desenvolvida pela professora orientadora cooperante (OC) e a adaptação desta às necessidades individuais dos seus alunos é fundamental para que existam momentos de aquisição de aprendizagens, sendo necessária a adequação de um modelo que vá ao encontro das necessidades do meio em que se insere a escola.

Existia nesta a preocupação de manter um clima de aprendizagem saudável e próximo dos alunos, o que me parece ser relevante num processo educativo, favorecendo o envolvimento e conseqüente sucesso nas aprendizagens.

Para estimular as diversas formas de comunicação, a professora promovia momentos de diálogo, em que a comunicação entre os alunos resultava numa partilha benéfica de conhecimentos, existindo momentos destinados à comunicação e partilha do saber. A maioria dos conteúdos eram apresentados de forma a permitir que os estudantes fossem um elemento ativo na construção de conhecimentos e na aquisição de novos conteúdos, tal como Arends (2008) afirma, os alunos, ao aprenderem ativamente, conseguem, de uma forma melhor, atribuir significados às experiências escolares, tornando-as aprendizagens significativas e em experiência-chave para o crescimento e desenvolvimento humano.

Os alunos das duas turmas tinham aulas em duas salas distintas: O 5.º A tinha sempre aulas na sala C8 e a turma do 5.ºC na sala C10.

A Sala C8 apresentava medidas adequadas e possuía uma boa iluminação. Na sala existiam dois quadros verdes (para giz). A secretária da professora encontrava-se no canto direito da sala de frente para a turma. As mesas dos alunos encontravam-se

dispostas em filas. A sala estava equipada com um computador e um projetor. As projeções eram feitas num papel branco colado no quadro.

A turma que ocupava esta sala era o 5º A. O grupo era inicialmente constituído por vinte e quatro alunos (12 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Grande parte destas crianças não frequentava as aulas, por abandono escolar ou por transferência de escola, assistindo às mesmas cerca de 9 alunos. Na sala de aula, o ambiente era propício ao trabalho apesar do ritmo lento na conclusão das tarefas. Normalmente, os alunos estavam atentos às explicações e à exposição dos conteúdos, no entanto, passado pouco tempo esqueciam-se do que foi lecionado. Nesta turma, existiam duas crianças que se encontravam ao abrigo Decreto-Lei n.º 3/2008, usufruindo de Apoio Pedagógico Acrescido; Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de avaliação, tendo apoio de um professor de ensino especial dentro da sala de aula, algumas horas. Uma a outra aluna tem um currículo educativo individual (CEI) e no seu currículo está estipulado a frequência por disciplinas. Esta destacava-se da turma por não se relacionar com os colegas, embora não tenhamos assistido a nenhuma atitude discriminatória por parte da turma. Os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa. Todos os alunos exceto um beneficiam do apoio da ASE.

A Sala C10 apresentava medidas adequadas e uma disposição semelhante á anterior. Nesta existia um armário onde estavam guardados livros da “biblioteca de turma”. A sala estava equipada com um computador e um projetor, no entanto, o computador não funcionava.

A turma do 5º C era construída inicialmente por vinte alunos (10 rapazes e 10 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Igualmente, grande parte destas crianças não frequentava as aulas, assistindo às mesmas cerca de 9 alunos. Três destas crianças encontram-se ao abrigo Decreto-Lei n.º 3/2008, usufruindo de Apoio Pedagógico Acrescido; Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de avaliação, sendo que um destes alunos apresenta um currículo por disciplinas. Os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa exceto uma aluna de nacionalidade São Tomense. A maior parte dos alunos recebem apoio da ASE.

Esta turma participava num projeto de escola intitulado “Seguir com tod@s, conseguirmos tod@s”, que tem por objetivos: i) Desenvolver a autonomia e responsabilidade; ii) Criar oportunidades que facilitem o compromisso com a leitura e a escrita; iii) Reconhecer o papel do conhecimento no exercício da Cidadania; iv) Alargar os horizontes da curiosidade natural. Algumas tarefas desenvolvidas pelos alunos desta turma no âmbito do projeto são: construção de um jornal de parede; Construção de um livro de produções livres de escrita; Reportagens de visitas de estudo; entre outras.

Após o período de observação da dinâmica das turmas, constatou-se que ambas possuíam características muito similares. Foi definido como fragilidades o ritmo de trabalho lento, ausência de pré requisitos a nível da leitura e da escrita, dificuldade em reter os conteúdos lecionados, respostas impulsivas, dificuldade na interpretação e compreensão de enunciados, dificuldade em expor os conteúdos oralmente, falta de métodos de estudo, dificuldades na explicitação de estratégias pensadas, em enunciados matemáticos e cálculo mental.

Com base nestas dificuldades, surgiram as seguintes questões-problema: *Como melhorar as competências de cálculo mental dos alunos? Como colmatar a ausência de pré-requisitos e desenvolver a motivação na disciplina de matemática? Como desenvolver competências de aquisição e exposição de conteúdos? De que forma conseguimos potenciar um envolvimento dos alunos nos conteúdos de ciências naturais? Como desenvolver métodos de estudo?*

Assim, de acordo com as questões-problema e problemática foram definidos os seguintes objetivos gerais: i) Desenvolver métodos de estudo; ii) Envolver os alunos nos conteúdos lecionados; iii) Desenvolver estratégias de cálculo mental.

2.2.2. Intervenção e avaliação

Quanto ao objetivo “*desenvolver métodos de estudo*”, refere-se a uma intervenção que vise melhorar a aprendizagem, atribuindo ao estudante o protagonismo na ação. Esta é uma atividade de seleção, filtragem, codificação, organização e processamento da informação que conduz o aluno a construir os

conteúdos da aprendizagem e a desenvolver as competências associadas. (Billimória e Almeida, 2008, citando González-Pienda, p. 16).

Para trabalhar este objetivo foi construída uma folha de “cábulas” à medida que os conteúdos eram lecionados. Esses resumos eram feitos em coletivo, com a intervenção de todos os alunos. Para além destes, no início de cada aula, solicitávamos aos alunos, em coletivo, que relatassem o que foi realizado na aula anterior. Desta forma, os alunos reviam os conteúdos e conseguiam reter melhor a informação.

Relativamente ao objetivo “*Envolver os alunos nos conteúdos lecionados*” ao longo do tempo, têm-se vindo a observar outras formas de encarar o papel do aluno e do professor, para além da tradicional relação transmissor – recetor, com a modificação e reformulação do papel destes intervenientes dentro do espaço de sala de aula (Almeida, 2014). O aluno assume, assim, um papel gradualmente mais ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento. De forma a envolver os *alunos nos conteúdos lecionados*, foi pedido aos mesmos que pesquisassem informações sobre os conteúdos e expunham-nos oralmente à turma. Deste modo, os alunos conseguiam perceber onde tinham maiores dificuldades e, por vezes, relatavam curiosidades que despertavam o interesse dos colegas. Desta forma, estes estavam mais envolvidos na construção de conhecimento e de partilha de informação. Para além destas estratégias, os alunos visualizavam pequenos vídeos introdutórios de conteúdos e, através dos mesmos, realizavam debates, resumos e exercícios.

Para promover a aprendizagem ativa, foram realizadas diversas atividades práticas, em Ciências Naturais, tais como, “Observação das penas das aves”, “Quais as propriedades das penas?” e “Observação das escamas de um peixe e das escamas de uma cobra”. Através dessas atividades os alunos tiveram que obter conclusões, expô-las à turma e discutir resultados. Também construíram um placard com diferentes materiais (areia, imagens de animais, folhas, pequenos troncos, algodão, esponja, folhas de cor e tinta), para representarem os diferentes meios onde os animais vivem. Na disciplina de Matemática, os alunos elaboraram resumos com materiais manipuláveis, como por exemplo, utilizaram palitos para fazer a construção dos diferentes ângulos (agudo, grave e obtuso), para a identificação dos lados e do vértice dos ângulos. Utilizaram também palhinhas de diversas cores para construírem

as diferentes posições das retas (paralelas, perpendiculares e oblíquas), e recorreram ao transferidor para medir ângulos e construir triângulos com o auxílio do compasso.

Relativamente ao “*desenvolvimento de estratégias de cálculo mental*” há a referir que este deve ser visto como um cálculo pensado, e não mecanizado, pressupõe o domínio das propriedades das operações, dos números e das relações que podem ser estabelecidas entre os mesmos. ” (Veloso, Brunheira & Rodrigues, 2013, p. 5). Não foi possível implementar esta rotina pois os alunos tinham um ritmo de trabalho muito lento e havia vários dos conteúdos previstos que, ainda, não tinham sido lecionados. Como os alunos tinham uma rotina semanal implementada intitulada de “questão de aula”, optou-se por introduzir alguns exercícios de cálculo mental na mesma. Para além disso, os alunos foram confrontados com diferentes tipos de problemas, exercícios de explicitação de raciocínio matemático e utilização de materiais manipuláveis.

Durante este processo interventivo, foi importante avaliar o desempenho dos alunos. A avaliação é cada vez mais necessária nos nossos dias e nas nossas escolas, pois, a cada passo que damos, estamos sempre a ser avaliados e testados. Desta forma, no Despacho Normativo n.º 1/2005 é referido que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Perante esta afirmação é possível tomar consciência de que a avaliação tem uma grande importância, pois acaba por funcionar como reguladora da prática docente.

A avaliação foi realizada através da observação da participação dos alunos nas aulas, das fichas de trabalho realizadas e das fichas de avaliação sumativa.

Para verificar se os objetivos de intervenção foram atingidos e se as estratégias foram adequadas, utilizaram-se grelhas onde constavam os indicadores de avaliação estabelecidos para cada objetivo geral.

2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1º e 2º CEB

A prática de ensino supervisionada constitui um marco importante na vida dos futuros professores, pois tem como principal função estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, permitindo uma tomada de consciência da realidade da função docente. A prática pedagógica realizada durante a formação promove o desenvolvimento de variadas competências que permitem, de uma forma autónoma, dar resposta às solicitações exigidas na sua futura profissão. Promove por exemplo, a capacidade de refletir sobre a experiência de ensino e o resultado da sua ação na aprendizagem dos alunos, não só durante este processo mas durante todo o seu percurso profissional futuro (Freire, 2001).

A presente análise crítica tem como objetivo comparar e refletir sobre aspetos das práticas realizadas no 1.º e 2.º CEB. Tal como referido anteriormente, a prática no 1.º CEB foi realizada numa instituição pública, numa turma de 3.º ano, composta por 22 alunos. A prática do 2.º CEB foi efetuada com duas turmas de 5.º ano, constituídas por 20 e 24 alunos. Nestas turmas, grande parte destes alunos não frequentava as aulas, por abandono escolar ou por transferência de escola, assistindo às mesmas cerca de 9 alunos.

O facto de serem ciclos diferentes facilita a realização de uma comparação. No 1.º CEB cabe ao professor titular assegurar todas as componentes do currículo com exceção das disciplinas de inglês e expressão físico-motora (regime de monodocência). No 2.º CEB, a prática tem natureza disciplinar, pois cada turma tem diferentes professores nas diferentes disciplinas (pluridocência).

O facto de os primeiros anos de escolaridade serem realizados apenas por um professor contribui para o estabelecimento de uma melhor relação pedagógica entre os alunos e o professor. Este coordena as diversas disciplinas, numa perspetiva interdisciplinar, promovendo uma abordagem globalizante das aprendizagens.

No 2.º CEB, a prática é de natureza disciplinar. Cada docente leciona apenas, as horas estipuladas para a sua disciplina. Neste ciclo, é exigido ao docente uma maior especialização científica. A professora OC que fez o acompanhamento da prática de ensino no 2.º ciclo, leciona matemática e ciências naturais.

Em ambos os ciclos foi possível criar ambientes de sala de aula favoráveis ao desenvolvimento do trabalho e propícios ao processo de ensino e aprendizagem, embora usando estratégias diferentes, pois a população era distinta.

Os alunos do 1.º CEB pertenciam todos à mesma faixa etária (entre os 7 e os 9 anos), eram todos muito empenhados, tinham acompanhamento dos pais diariamente e eram muito assíduos. Os alunos do 2.º CEB tinham idades diferentes (entre os 10 e os 18 anos), não tinham um acompanhamento diário dos pais e eram pouco assíduos. Apesar das diferenças encontradas, verificou-se uma boa relação com os alunos de ambos os ciclos. Desta forma, foi possível evitar situações de indisciplina e criar laços afetivos com os alunos, aspeto essencial na relação professor-aluno.

Os alunos do 1.ºCEB raramente faltavam às aulas, o mesmo não acontecia nos alunos do 2.º CEB. Apesar destes alunos faltarem às aulas, permaneciam sempre no recinto escolar. Desta forma garantiam a refeição e, muitas vezes, referiam que na escola estavam distraídos, tinham amigos e podiam brincar, apesar de não quererem ir às aulas.

Os contextos eram bastante diferentes, no entanto, é fundamental observar estas realidades díspares. Desta forma é possível perceber que o docente tem de se adaptar a cada contexto e a cada grupo de alunos, formando assim uma experiência importante para o futuro profissional.

Para a realização da prática pedagógica foi necessário planificar detalhadamente os momentos lecionados, de forma a gerir o tempo, organizar os conteúdos a ensinar e os materiais necessários. A planificação dos conteúdos do 2.º CEB foi de algum modo mais fácil, visto serem, apenas, lecionadas duas disciplinas. A carga horária foi mais reduzida em termos semanais mas, o aprofundamento dos conteúdos foi maior. No 1.º CEB foi mais fácil gerir o tempo e os conteúdos a ensinar, uma vez que professor dispõe de um maior tempo letivo para organizar e executar o processo de ensino-aprendizagem.

No estágio realizado no 1.º CEB importa referir que no espaço de tempo em que foram dinamizadas atividades, que tinham como objetivo a aquisição de novos conteúdos, conseguimos implementar algumas tarefas de articulação disciplinar e de

aprendizagem ativa, o que se considera fundamental na construção de aprendizagens significativas.

Quanto ao estágio pedagógico realizado no 2.º CEB, as aulas lecionadas tiveram um caráter expositivo, não havendo tempo para os alunos poderem praticar e consolidar competências. Uma vez que estes estavam com a matéria atrasada e iriam fazer a prova de aferição, os conteúdos foram apresentados de uma forma muito rápida, não existindo tempo para praticar. Através de aulas expositivas, foi mais fácil gerir o tempo e avançar nos conteúdos a lecionar.

Em ambos os contextos as professoras OC conheciam muito bem cada aluno e conseguiam sempre perceber como ultrapassar as dificuldades de cada um, sendo um aspeto muito positivo da prática.

Em suma, ao longo deste período de intervenção tivemos a oportunidade de enfrentar desafios constantes que, por sua vez são, sistematicamente, colocados aos professores. Todos eles foram encarados como formas de evoluir, progredir e dar mais e melhor nas práticas que se iam realizando. Esta total entrega do professor, daquele que ensina e auxilia os seus alunos, dia após dia, é muito importante para a criança e para o seu futuro crescimento na vida enquanto estudante. No seu todo, o professor é aquele que trabalha em cooperação com os alunos, colegas e com a comunidade educativa em geral, podendo sair da sua zona de conforto, encarando as dificuldades e os constrangimentos como desafios profissionais.

3. TEMA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

Encontramo-nos numa época em que se fala muito em educação inclusiva, no entanto, na prática, nem sempre a inclusão se verifica realmente. Segundo Sanches (2011), para considerarmos uma escola inclusiva tem de aí existir uma educação inclusiva, isto é, uma educação em que o grupo é heterogéneo representando não um problema mas um desafio à criatividade e profissionalismo dos professores, originando mudanças de mentalidade e de práticas educativas.

Atualmente, a legislação considera que a educação é um direito de todos. Desse modo, a totalidade dos alunos, mesmo os com necessidades educativas especiais, têm o direito de frequentar a escola regular. Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito deve incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, 1994).

Considera-se que a gestão da diversidade na sala de aula representa, hoje em dia, um dos maiores desafios das nossas escolas. Neste contexto, vemos o professor como um elemento chave na forma de dinamizar a participação de todos os alunos.

O objetivo deste estudo é conhecer e comparar as conceções dos professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico relativamente à Inclusão Escolar, nomeadamente face às culturas, políticas de escola e participação dos alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Enquadramento teórico

3.2.1. Da exclusão à inclusão

A inclusão educativa é o conceito estruturante deste estudo. Até hoje, um longo caminho foi percorrido, pelo que se iniciará esta fundamentação apresentando uma breve perspetiva histórica.

Ao longo dos tempos, a visão sobre as pessoas com deficiência foi marcada por diversos conceitos e práticas. Estas pessoas foram objeto, na antiguidade, de rejeição, associadas a imagens demoníacas ou vistas como loucas, sendo internadas em hospícios nos séculos XVIII e XIX (Bairrão, 1998, p.15).

O evoluir das ideias relativamente às pessoas com deficiência foi lento até ao princípio do século XX. Baptista (1993), citado por Bairrão (1998, p. 15), refere três fases na organização da educação especial e distingue-as pela evolução das atitudes e práticas da sociedade. A primeira adota uma perspetiva particularmente asilar, caracterizada pela ignorância, receio e rejeição por parte da sociedade. A segunda, distinguida por uma perspetiva essencialmente assistencial, que correspondeu aos anos 50 e 60, a que se associam algumas preocupações de natureza educativa. Criase a educação especial com função assistencial, sustentando que o atendimento às crianças com deficiência deverá acontecer em instituições especializadas, onde estas são inseridas em função da sua deficiência, com o objetivo de proporcionar um apoio especializado. A terceira e mais recente, no início dos anos 70, surge uma nova perspetiva de encarar os alunos com necessidades educativas, marcada pela difusão de conceitos como a igualdade, justiça e liberdade, anunciando uma nova abordagem da noção e da prática da educação especial, sendo assinalada por uma ótica de participação que defende a integração dos indivíduos com deficiência em ambientes regulares que facilitem a interação com os seus pares.

Desde os anos 90 do século passado, que o conceito de inclusão e educação inclusiva tem vindo a assumir uma grande importância no discurso educativo contribuindo para tal princípios e orientações propostas em declarações de diversos organismos internacionais (Nunes e Madureira, 2015). É o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) e da Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais de onde resultou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, em 1994. Esta última refere:

“(...) as escolas devem-se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”

Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.6)

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”

Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 11)

Segundo este documento, deve haver igualdade de direitos de educação para todas as crianças e jovens com deficiência, assim como, estabelecem que a educação deve ser assegurada em sistemas educativos e em escolas regulares. Daqui, surge a necessidade de agir com a finalidade de conseguir ultrapassar a integração e abrir o caminho para a inclusão, dando-se início ao movimento da Escola Inclusiva.

Mais recentemente, na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006 (ONU, 2008) a educação inclusiva é reafirmada como um direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam (Nunes e Madureira, 2015).

3.2.2. A Educação Especial em Portugal: Legislação

Ao longo dos anos, as escolas e os agentes educativos têm caminhado em direcção à inclusão. Em Portugal, nos anos 90, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, vem alargar a escolaridade obrigatória a todos, sem exceção, mesmo aos que apresentam deficiência atestada por relatório médico.

Em 1991, é publicado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que determina o regime educativo especial. Com este regime, as escolas têm que realizar as adaptações necessárias no processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Este Decreto-Lei propõe “regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” e utiliza a designação de necessidades educativas especiais. Prevê que as medidas que estavam reservadas ao ensino especial passem a ser aplicadas a alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.

A legislação mais recente, aprovada em Portugal, relativamente às necessidades educativas especiais é o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este documento “vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (DGIDC, 2008). Este adota como aspeto determinante da qualidade educativa o desenvolvimento e “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Observa que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”, reconhecendo que esta se alcança pela “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Para conseguir tais propósitos, o referido documento legal estabelece que o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, com adoção de estratégias diferentes de modo a atender às necessidades educativas dos alunos. Este facto envolve uma prática diversificada de métodos, de estratégias e atividades, quer seja no grupo turma, quer seja focada no aluno individual. A aplicação deste processo exige da escola mudanças na sua organização, de maneira a desenvolver, para todos os seus alunos, respostas educativas mais apropriadas. Posteriormente, a

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, veio produzir alterações ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definindo os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

3.2.3. Conceito de Educação Inclusiva

O acesso de todos à educação promove uma enorme heterogeneidade e diversidade nos grupos escolares. Deste modo, a escola deve adaptar-se às diferenças da sua população. Esta questão suscita que a comunidade escolar deva assumir que a heterogeneidade implica que os alunos são diferentes a nível dos saberes, experiências, enfim, cada aluno é único com uma história de vida singular e, por isso, a escola deve ser uma instituição competente para compreender a diferença (Serenó, 2011).

Para Rodrigues (2007) a educação inclusiva é um “modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. A escola inclusiva tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos”.

Segundo Sanches (2005), só se poderá falar de educação inclusiva se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas distintas daquelas que normalmente se praticam. Estas dependem da atitude, do conhecimento, da competência e da capacidade dos professores para criarem contextos de ensino que vão ao encontro das necessidades e dos potenciais de todos os alunos.

Para se observar uma educação inclusiva de sucesso, os professores deverão desenvolver processos e práticas que procurem proporcionar aos alunos com dificuldades, uma educação o mais comum possível. Para López (2012) citado por Moreira (2017) a inclusão pode ser realizada dos seguintes modos: (i) a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, (ii) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda (iii) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados.

Segundo Madureira (2017), esta realidade tem desencadeado várias reações por parte da comunidade educativa, sendo usual o argumento de que os professores do ensino regular não têm o conhecimento nem as competências necessárias para trabalhar com alunos com NEE em salas de aula inclusivas. Acontece, que as práticas inclusivas não são aplicadas em algumas escolas, onde a integração em sala de aula é puramente física, não existindo uma pedagogia diferenciada para estes alunos.

Para responder a esta diversidade e heterogeneidade, o professor deve atuar eficazmente no processo de inclusão dos alunos com NEE e para o conseguir tem de desenvolver competências para reconhecer as características e as necessidades individuais destes, para que os conteúdos curriculares sejam ensinados a todos, com as necessárias adaptações, considerando o tempo e o modo de aprender de cada.

Mas, a inclusão na escola só acontece realmente se for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens. Com efeito, a questão fundamental que se coloca prende-se com a necessidade de identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa, a transição de um modelo centrado no aluno para um modelo centrado na escola (López, (2012) citado por Madureira (2017)), com a aplicação de modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação.

Segundo Ainscow (1998) os professores podem organizar as aulas de modo a encorajar a cooperação entre os alunos. A implementação das estratégias cooperativas de trabalho deve ser planeada de forma sistemática, implicando prosseguir com os objetivos curriculares e também com novos objetivos relativos à capacidade de colaborar. Também é referido por Sanches (2001), que numa escola inclusiva, há que contar com as diferenças individuais de cada aluno, para que se desenvolvam ambientes de aprendizagem estimulantes, de modo que cada um partilhe, coopere e seja responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências (Sanches, 2001).

Por outro lado, uma abordagem pedagógica assente na diferenciação é fundamental para gerir a diversidade na sala de aula. Trabalhar em grupo é muito importante para a aquisição de competências académicas e sociais. Os alunos

aprendem melhor se o professor tiver em consideração as suas características, uma vez que cada um tem pontos fortes, interesses e estilos de aprendizagem diferentes.

Em suma, nos dias de hoje, reconhece-se que a escola inclusiva é uma escola que não pode caminhar alheia ao que sucede na sua comunidade educativa, assim, como afirma Correia (1999), o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Então, a inclusão deve respeitar as necessidades do aluno quer no campo académico, quer no sócio-emocional e pessoal porque, “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2003 p.9).

3.2.4. O Índice para a Inclusão

O Índice para a Inclusão é um guia de apoio ao desenvolvimento das escolas para que estas se tornem mais inclusivas.” Trata-se de um documento prático, que esclarece o significado da inclusão em todos os espaços das escolas”(Booth e Ainscow, 2002).

Normalmente a inclusão está muito associada a alunos com NEE porém, o índice para a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens.

O índice fornece um quadro teórico que nos situa no que é a educação inclusiva e os termos básicos para a implementar. Este apresenta três dimensões (cultura, políticas e práticas) que se dividem em secções, e estas em diferentes indicadores. Cada indicador representa diferentes perguntas que ajudam a analisar a realidade e a seleccionar evidências específicas sobre a problemática da educação inclusiva.

A aplicação do índice não consiste em avaliar competências, mas sim, em encontrar formas de apoiar a escola e os seus profissionais. A sua utilização pode ser representada por um plano circular, no qual o grupo coordenador (docentes

disponíveis para coordenar) começa por se familiarizar com o material e com a forma de o utilizar (Fig.1).

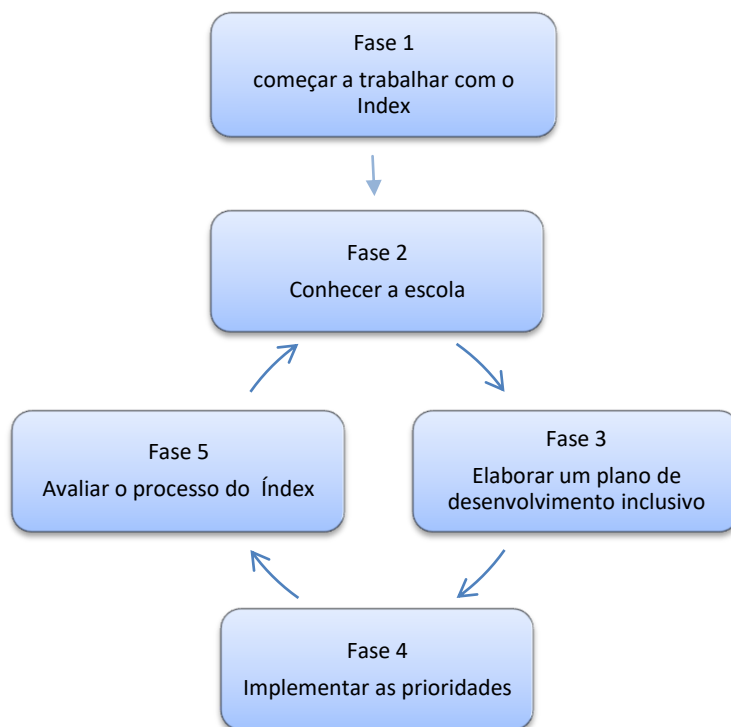


Fig.1 - Fases de implementação do Índice para a inclusão, in Booth e Ainscow (2002, p.16)

No entanto, a aplicação do índice não pode ser vista como um processo mecânico, implicando, por parte dos agentes educativos, uma reflexão cuidadosa.

Booth e Ainscow (2002, p.15) referem que esta conceção de escola introduzida pelo índice tem por finalidade desenvolver culturas em que cada um é respeitado e em que as políticas e as práticas apoiam todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem, a colaborar com os colegas e a atingir os melhores resultados.

As fases da utilização do Índice, referidas na figura 1, são apresentadas em seguida:

Fase 1 - Começar a trabalhar com Índice

- Constituir um grupo coordenador
- Rever a abordagem sobre o desenvolvimento da escola (projeto educativo)

- Aprofundar a análise, utilizando os indicadores e as perguntas.

Fase 2 - Conhecer a escola

- Indagar o conhecimento da equipa e dos órgãos de gestão
- Indagar o conhecimento dos alunos
- Indagar o conhecimento dos pais e dos membros das comunidades locais
- Decidir sobre as prioridades relativas ao plano de desenvolvimento (projecto educativo)

Fase 3 - Elaborar um plano de desenvolvimento (projecto educativo) inclusivo

- Inserir o enquadramento do Índice no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola
- Inserir as prioridades no plano de desenvolvimento (projecto educativo) da escola

Fase 4 - Implementar as prioridades (ao longo do tempo)

- Passar as prioridades à prática
- Garantir a sustentabilidade do desenvolvimento
- Registar o progresso

Fase 5 - Avaliar o processo do Índice (ao longo do tempo)

- Avaliar os desenvolvimentos

O índice apresenta indicadores e perguntas que podem ser utilizados para explorar as culturas, as políticas e as práticas existentes na escola. A utilização dos indicadores e das perguntas encoraja uma exploração pormenorizada da escola e permite dirigir a atenção para questões que não tenham sido previamente consideradas.

3.3. Problemática, Questão de partida e Objetivos

A problemática é uma etapa essencial do procedimento de investigação. É considerada como um conjunto de questões que se podem levantar em relação ao objeto de estudo. Considera Tuckman (2005) que a seleção de um problema não é uma questão que esteja ao nível de regras técnicas, processos de medida ou de estatísticas.

Neste estudo, o campo de ação é o das Ciências da Educação e focaliza-se na participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula. Segundo Meijer (2009), o sistema educativo é crucial para fomentar a qualidade na educação inclusiva e favorecer a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares. Para este autor, o objetivo é promover a participação na educação inclusiva, garantindo uma oferta educativa de qualidade, defendendo que o acesso à educação regular, por si só, não é suficiente, uma vez que, para haver inclusão, não basta a presença física nem a permanência na escola regular, é necessário a participação, isto é, que todos os alunos estejam implicados em atividades significativas de aprendizagem, de modo a atingirem o sucesso pretendido (Sanches, 2011). Desta forma, e para responder às diferentes necessidades de todos os alunos é necessária a implementação de estratégias educativas, fundamentais para práticas inclusivas.

Segundo Sanches (2011), os alunos encontram-se na escola para aprenderem, participando. As “estratégias para aumentar a participação na sala de aula regular não podem ser implementadas isoladamente sem ter em consideração o contexto da escola e a situação em casa” (Meijer, 2009).

O foco deste estudo consiste na caracterização do que pensam e do que dizem fazer os professores do 1.º e 2.º CEB sobre a inclusão (políticas, culturas e práticas).

Escolhido o objeto de estudo, formularam-se as questões de partida de uma maneira simples. Sanches (2011) vê a questão de partida como um fio condutor da investigação, possibilitando uma maior coerência no desenvolvimento do trabalho. Assim, surgiram as seguintes questões:

- O que pensam os docentes do 1.º e 2.º CEB sobre as políticas que vêm sendo implementadas, referentes à educação inclusiva?
- Como caracterizam as culturas de escola onde lecionam, tendo em conta os princípios da inclusão?
- Que percepção têm os professores do 1.º e 2.º CEB sobre as práticas que desenvolvem no sentido de promover a educação inclusiva?
- Será que existem concepções diferentes sobre a educação inclusiva entre os docentes do 1.º e do 2.º CEB?

Os objetivos constituem a finalidade de um estudo, isto é, a meta que se pretende alcançar. O objetivo geral tem de satisfazer na totalidade a questão em pesquisa. Assim, este estudo tem como objetivo geral, comparar as percepções dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico face às políticas, à cultura de escola e às práticas que dizem desenvolver para concretizar a participação de alunos com NEE.

Com vista à satisfação do objetivo geral, irão ser delineados os objetivos específicos do estudo:

- 1) Conhecer a percepção dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as culturas de escola onde lecionam, tendo em conta os princípios da inclusão;
- 2) Identificar a percepção dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as políticas que vêm sendo implementadas no sentido de promover a educação inclusiva;
- 3) Conhecer a percepção sobre as práticas que os docentes desenvolvem no sentido de promover a participação dos alunos com NEE;
- 4) Comparar as concepções sobre educação inclusiva dos docentes do 1.º e do 2.º ciclo.

3.4. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Todo o estudo, independentemente do tema, exige o recurso a métodos e técnicas de investigação. No decorrer deste estudo, com o propósito de alcançar os objetivos definidos, optou-se por uma pesquisa de natureza quantitativa e correlacional, assente na recolha de dados feita através da aplicação de questionários aos professores de 1.º e 2.º CEB. Como refere Tuckman (2005), com a utilização de questionários, a informação pode ser transformada em números, sendo possível determinar a existência de relações entre variáveis.

3.4.1. Inquérito por questionário

Segundo Estrela (1994), o inquérito é uma forma indireta de recolher informação sobre a realidade e de acordo com Tuckman (2005), os questionários são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as. Assim, tendo em conta os objetivos do estudo considerou-se pertinente a utilização do inquérito por questionário, adaptando o índice para a inclusão (Booth e Ainscow, 2002).

A recolha de dados assentou na aplicação de um questionário escrito que inclui uma nota introdutória com o propósito de apresentar o investigador, dar instruções de preenchimento, transmitir a razão do estudo, garantir a confidencialidade das respostas, assim como o anonimato.

Na construção do questionário considera-se necessário compreender com precisão o que se investiga, mas também garantir que as questões sejam claras e que tenham o mesmo significado para todos. Como anteriormente referido, o questionário utilizado baseou-se no documento *Índice para a Inclusão (2002)*, tendo sido realizada a adaptação de algumas questões e construída uma nova dimensão de análise relativa à Participação e Aprendizagem (ver anexo A).

Resultou um questionário composto por um conjunto de itens de resposta fechada, com quatro alternativas de resposta. Com este conjunto de itens pretendeu-se avaliar a opinião dos professores do 1.º e 2.º CEB sobre a problemática em questão. O questionário, no que respeita à sua organização geral, é formado por cinco

partes. Na primeira parte recolhem-se os dados pessoais, na segunda, os dados sobre a perceção dos professores no domínio das culturas inclusivas. Na terceira parte, recolhe-se informação sobre a perceção dos professores sobre as políticas inclusivas e, seguidamente, as opiniões dos docentes sobre as práticas que desenvolvem. No último domínio, procura-se conhecer a perceção dos professores sobre os processos que desenvolvem para assegurar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, na sala de aula.

Neste instrumento utilizou-se, na primeira parte, uma escala composta por intervalos, usando-se, no restante questionário, uma escala de opinião com quatro itens de resposta, em que 1 representa – concordo inteiramente; 2 – concordo até certo ponto; 3 – discordo; 4 – Preciso de mais informação.

Revelou-se necessário aplicar um pré-teste que constituiu um ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito. O objetivo foi aferir a clareza, a exatidão, a relevância e a adequação dos itens do questionário. Do resultado do pré-teste não resultaram alterações à versão inicial do mesmo.

De modo a dar resposta às questões éticas que envolvem a investigação efetuou-se o pedido de autorização à direção do agrupamento em questão (anexo B), cuja resposta positiva facilitou o contacto e adesão dos docentes à participação no estudo.

Posto isto, encontrou-se uma amostra de conveniência em duas escolas do agrupamento, onde foram entregues os questionários aos professores. Esta era composta por onze professores de cada ciclo (1.º e 2.º CEB).

3.4.2. Caracterização dos participantes no estudo

A fim de realizar este estudo foram entregues 22 questionários a professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico afetos a um agrupamento de escolas situado no concelho de Lisboa, distrito de Lisboa. No entanto, só foram considerados 20 na análise de resultados, por 2 se encontrarem incompletos.

Os dados pessoais e profissionais permitem caracterizar os participantes no estudo.

Na tabela 1 observamos que os 20 professores do 1.º e 2.º CEB que participaram neste estudo, 55% são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino.

Tabela 1.

Género dos professores do 1.º e 2.º CEB

		Frequência	Percentagem
Válido	Masculino	9	45,0
	Feminino	11	55,0
	Total	20	100,0

A tabela 2 mostra-nos que os professores inquiridos apresentam idades superiores a trinta anos. Verificamos que estamos na presença de uma população que não pode ser considerada relativamente jovem. A percentagem de 80% corresponde às idades compreendidas entre os 30 a 45 anos e a de 20% corresponde a idades superiores a 45 anos.

Tabela 2.

Idade dos professores do 1.º e 2.º CEB

		Frequência	Percentagem
Válido	30 a 45 anos	16	80,0
	46 ou mais anos	4	20,0
	Total	20	100,0

A tabela 3 revela que, em relação às habilitações académicas, a grande maioria dos professores possui licenciatura (95%) e 5% tem mestrado (de notar que

este valor corresponde apenas a um docente). Nenhum dos professores apresenta grau de bacharel. Com estes resultados, podemos inferir que estamos perante um corpo docente que possui os requisitos necessários para um ensino de qualidade.

Tabela 3.

Habilitações académicas dos professores do 1.º e 2.º CEB

		Frequência	Percentagem
Válido	Licenciatura	19	95,0
	Mestrado	1	5,0
	Total	20	100,0

Na tabela 4 observa-se que a maioria dos professores possui experiência docente. Nenhum professor inquirido tem cinco ou menos anos de serviço, 25% apresenta um tempo de serviço entre os 6 e os 10 anos, 60% dos professores têm entre os 11 anos e os 20 anos de tempo de serviço e 15% leciona há mais de 21 anos.

Tabela 4.

Tempo de serviço dos docentes

		Frequência	Percentagem
Válido	6-10 anos	5	25,0
	11-20 anos	12	60,0
	21 ou mais anos	3	15,0
	Total	20	100,0

Quanto ao nível de ensino pode-se dizer que metade da amostra era composta por docentes do 1º CEB e outra metade do 2ºCEB consoante se pode verificar pela análise da tabela 5.

Tabela 5.

Nível de ensino dos docentes

		Frequência	Percentagem
Válido	1º CEB	10	50,0
	2º CEB	10	50,0
	Total	20	100,0

Pela leitura da tabela 6 verifica-se que 85% dos professores têm, neste ano letivo, alunos com necessidades educativas especiais, em sala, e apenas 15% não os têm.

Tabela 6.

Professores do 1.º e 2.º CEB com alunos com NEE

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	3	15,0
	Sim	17	85,0
	Total	20	100,0

A terminar a caracterização, na tabela 7 verifica-se que 25% dos professores têm menos de 10 anos de prática com alunos com necessidades educativas especiais. Dos professores inquiridos, 75% dizem ter experiência de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (entre 10 e os 17 anos), nas turmas que lecionam.

Tabela 7.

Anos que os Professores do 1.º e 2.º CEB têm alunos com NEE nas turmas

		Frequência	Percentagem
Válido	2,00	1	5,0
	3,00	1	5,0
	7,00	2	10,0
	8,00	1	5,0
	10,00	6	30,0
	12,00	2	10,0
	13,00	1	5,0
	14,00	2	10,0
	15,00	1	5,0
	16,00	2	10,0
	17,00	1	5,0
	Total	20	100,0

Em síntese, a caracterização da amostra deste estudo possibilita-nos salientar os seguintes aspetos:

- A grande maioria dos professores possui licenciatura;
- Existe uma percentagem elevada de professores com mais de 10 anos de experiência profissional;
- Uma percentagem elevada de professores tem experiência ao nível da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na turma.
- É igualmente de notar que grande parte dos professores inquiridos já recebe alunos com NEE nas salas há mais de 10 anos.

De um modo geral, estes resultados permitem apurar que estamos perante uma amostra constituída por um grupo qualificado de professores, quer em termos académicos e profissionais, quer no respeitante à experiência pedagógica.

3.5 Técnicas de tratamento e análise de dados

Para a análise dos dados obtidos pelo questionário realizou-se uma série de operações estatísticas. Para o efeito, utilizou-se o 'software SPSS', que permitiu efetuar o cruzamento das variáveis definidas e produzir quadros que possibilitam a interpretação das percentagens resultantes do processo (anexo C).

Os resultados e a sua análise têm por base perceber se existem relações entre perceções dos professores do 1.º e 2.º CEB face à participação dos alunos com necessidades educativas especiais e as perceções das práticas que desenvolvem para concretizar essa participação.

Neste ponto, apresentam-se os resultados obtidos pela aplicação do questionário aos professores do 1.º e 2.º CEB.

3.5.1 Tratamento e análise dos dados do estudo

Para o tratamento dos dados do estudo¹ foram efectuados dois tipos de análise: para fazer uma análise geral da informação utilizou-se T-testes e correlações de dados e, posteriormente, para uma análise de item a item, a análise de médias (e desvios-padrão) e análise da significância das diferentes médias em função dos ciclos de ensino.

De forma a verificar se existem diferenças significativas nas quatro variáveis dependentes (Criar culturas inclusivas, Criar políticas inclusivas, Promover práticas inclusivas e Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com N.E.E.) em função das variáveis independentes (ciclo de ensino, anos de experiência com alunos com NEE e género) realizaram-se T-testes, para grupos independentes.

Os resultados mostraram que os professores de 1.º CEB têm uma perspetiva significativamente mais inclusiva, no domínio das Culturas Inclusivas que os professores do 2.º CEB ($t_{(18)} = - 2.12, p < .05$). Nos restantes domínios do questionário não se verificaram diferenças significativas ($p > .05$).

¹ Para o tratamento de dados do questionário recorreu-se ao apoio e orientação do Professor Doutor João Rosa, enquanto especialista na utilização do programa SPSS.

Relacionando os anos de experiência com alunos com NEE com a capacidade de promover a participação e aprendizagem dos alunos, verifica-se que são os professores com mais anos de experiência os mais sensíveis a essa promoção ($t_{(18)} = -2.99$, $p = .008$). Nas restantes variáveis não se observaram diferenças significativas ($p > .05$).

Não se verificaram quaisquer diferenças significativas em função do género ($p > .05$) ou em função dos anos de experiência com alunos com NEE, com as concepções sobre inclusão ($p > .05$).

Quanto à análise da fidedignidade das respostas dadas, nos diferentes itens, de todas as variáveis (tabela 8), é evidente uma muito elevada coerência interna ($\alpha = .92$). Isto sugere que a mesma escala mede uma determinada dimensão de uma forma coerente, tal como a análise das correlações realizada anteriormente.

Tabela 8.

Tabela de Estatística de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,919	47

Fazendo agora uma análise por itens, a tabela 9 apresenta as médias (e desvios-padrão) da dimensão A (Criar culturas inclusivas).

Tabela 9.

Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão A (Criar culturas inclusivas)

NívelEnsino		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
1º CEB	Média	2,0000	2,0000	1,5000	2,0000	2,4000	1,2000	2,3000	2,3000	1,7000	1,9000	1,3000	1,3000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	,66667	,66667	,52705	,66667	,84327	,42164	,48305	,94868	,82327	,87560	,48305	,67495
2º CEB	Média	2,3000	2,3000	1,6000	2,2000	2,6000	1,5000	2,5000	2,6000	2,1000	2,3000	1,6000	2,0000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	1,05935	,67495	,51640	,63246	,69921	,52705	,52705	,96609	,56765	,67495	,51640	,94281
Total	Média	2,1500	2,1500	1,5500	2,1000	2,5000	1,3500	2,4000	2,4500	1,9000	2,1000	1,4500	1,6500
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	DesvioPadrão	,87509	,67082	,51042	,64072	,76089	,48936	,50262	,94451	,71818	,78807	,51042	,87509

A tabela sugere que os professores do 1.º CEB apresentam um nível de concordância sempre maior que os professores do 2.º CEB. No entanto, a análise das diferentes médias, medidas através de teste não paramétrico (Mann-Whitney U), revelou que não existiam diferenças significativas ($p > .05$) na maioria dos itens. É exceção o item 12 (A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação) em que os professores do 1.º CEB têm uma resposta significativamente mais concordante que os do 2.º CEB ($z = -2.02$, $p = .04$).

A tabela 10, apresenta as médias da dimensão B (Criar políticas inclusivas).

Tabela 10.

Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão B (Criar políticas inclusivas)

NívelEnsino		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1º CEB	Média	1,2000	1,5000	1,4000	1,5000	1,8000	1,8000	1,9000	2,3000	1,5000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	,42164	,84984	,69921	,52705	,63246	,78881	,31623	,48305	,52705
2º CEB	Média	1,8000	1,4000	1,9000	2,0000	2,1000	1,9000	1,7000	1,8000	1,7000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	1,22927	,51640	,56765	,94281	,99443	,56765	,48305	,63246	,48305
Total	Média	1,5000	1,4500	1,6500	1,7500	1,9500	1,8500	1,8000	2,0500	1,6000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	DesvioPadrão	,94591	,68633	,67082	,78640	,82558	,67082	,41039	,60481	,50262

Esta sugere que em alguns itens, os professores do 1.ºCEB têm uma perspectiva mais concordante que os do 2.ºCEB (itens B1, B3, B4, B5, B6 e B9 que correspondem a: *A escola procura admitir todos alunos da sua localidade; Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola; A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos; As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos; As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão; e O bulling é desencorajado*).

Nos restantes itens dá-se o inverso (itens B2, B7 e B8 - *A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos; Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à*

participação e à aprendizagem de todos os alunos; As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas).

A análise da significância das diferenças de médias (Mann-Whitney U), revelou que nos itens 3 (*Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola*) e 8 (*As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas*) apresentam resultados tangencialmente significativos, sendo que no item 3, os professores do 1.ºCEB concordam mais com a afirmação que os do 2.ºCEB ($z = -1.89, p = .06$) e no item 8, os professores do 2.ºCEB têm uma opinião mais concordante que os do 1.ºCEB ($z = -1.83, p = .07$).

A tabela 11 mostra as médias obtidas nos diferentes itens da dimensão C (Promover práticas inclusivas).

Tabela 11.

Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão C (Promover práticas inclusivas)

Nível Ensino	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11
1ºCEB Média	1,4000	1,2000	1,4000	1,7000	2,2000	2,5000	1,3000	1,5000	1,3000	1,4000	1,6000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
DesvioPadrão	,51640	,42164	,51640	,67495	,63246	,97183	,67495	,70711	,48305	,51640	,69921
2ºCEB Média	1,4000	1,1000	1,9000	1,8000	1,7000	1,6000	2,5000	2,0000	1,9000	1,5000	1,8000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
DesvioPadrão	,69921	,31623	,87560	,91894	,67495	,69921	,84984	,47140	,87560	,52705	,42164
Total Média	1,4000	1,1500	1,6500	1,7500	1,9500	2,0500	1,9000	1,7500	1,6000	1,4500	1,7000
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
DesvioPadrão	,59824	,36635	,74516	,78640	,68633	,94451	,96791	,63867	,75394	,51042	,57124

As médias obtidas sugerem que em alguns itens, os professores do 1.º CEB concordam mais com a promoção de práticas inclusivas do que os docentes do 2.º CEB (itens C3, C4, C7, C8, C9, C10 e C11, que correspondem respectivamente a: *As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença; Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem; Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula; A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem; Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente*

aproveitados; Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação; Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos).

Nos itens C2 (*Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos*), C5 (*Os alunos aprendem colaborando uns com os outros*) e C6 (*Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos*) acontece o inverso. Apenas no item C1 (*O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos*) se verifica uma igual média de resposta.

O item C2 (*Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos*) aparece com valores muito próximos do primeiro intervalo de resposta, o que sugere que a maioria dos professores do 1.ºCEB e 2.ºCEB concordam inteiramente com a afirmação.

A análise da significância das diferenças de médias (Mann-Whitney U), revelou que nos itens C6 (*Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos*), C7 (*Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula*) e C8 (*A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem*) ($z = -2,14$, $p = .03$; $z = -2,9$, $p = .004$; $z = -1,91$, $p = .056$, respetivamente) existem diferenças significativas entre as opiniões dos docentes do 1.º e do 2.º CEB ($p \leq .05$) e tangencialmente significativas no item C9 (*Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados*) ($p = .07$).

No item C6 (*Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos*) os professores do 2.º CEB têm uma perspectiva significativamente mais concordante com esta afirmação, que os do 1º CEB ($z = -2,14$, $p = .03$).

Nos itens C7 (*Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula*) e C8 (*A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem*), as opiniões dos professores de 1.ºCEB são significativamente mais concordantes que as do 2.º CEB ($z = -2,90$, $p = .004$; e $z = -1,91$, $p = .06$, respetivamente).

No item C9 (*Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados*), os professores do 1.ºCEB concordam mais com a afirmação que os do 2.ºCEB, sendo essa diferença tangencialmente significativa ($z = -1,83, p = .07$).

A tabela 12, mostra as médias obtidas nos diferentes itens da dimensão D (Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com N.E.E.).

Tabela 12.

Tabela de médias e desvios-padrão dos itens da Dimensão D (Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com N.E.E.)

NívelEnsino		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D8	D11	D12	D13	D14	D15	d7REC	d9REC	d10REC
1º CEB	Média	1,3000	1,4000	1,1000	1,3000	2,4000	1,9000	1,6000	1,5000	1,7000	1,4000	1,6000	1,4000	1,9000	1,8000	1,8000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	,48305	,51640	,31623	,48305	,69921	,99443	,51640	,52705	,48305	,51640	,51640	,51640	,73786	,63246	,63246
2º CEB	Média	1,1000	1,7000	1,7000	1,5000	2,7000	1,7000	2,0000	1,6000	1,8000	1,6000	1,7000	1,5000	2,1000	1,5000	1,9000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	,31623	1,05935	,82327	,52705	,67495	,48305	,47140	,96609	,78881	,51640	,94868	,52705	,56765	,52705	,99443
Total	Média	1,2000	1,5500	1,4000	1,4000	2,5500	1,8000	1,8000	1,5500	1,7500	1,5000	1,6500	1,4500	2,0000	1,6500	1,8500
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	DesvioPadrão	,41039	,82558	,68056	,50262	,68633	,76777	,52315	,75915	,63867	,51299	,74516	,51042	,64889	,58714	,81273

As médias obtidas sugerem que em todos os itens, exceto nos D1 (*Os alunos com NEE devem fazer parte integrante da turma*) e D9 (*O responsável pela inclusão do aluno com NEE é o professor de educação especial*), os professores do 1.º CEB têm uma perspectiva mais concordante que os do 2.º CEB.

É de referir que o item D5 (*O tempo e a atenção que os alunos com NEE carecem para participarem nas aulas prejudicam o desenvolvimento dos outros alunos*) apresenta uma média de valores muito elevada, o que nos leva a constatar que a maioria dos professores de 1º CEB concorda até certo ponto com esta afirmação e a maioria dos professores do 2.º CEB discorda da mesma.

Poderemos verificar ainda, em várias respostas, que existe concordância quase total no item D1 (*Os alunos com NEE devem fazer parte integrante da turma*).

A análise da significância das diferenças de médias (Mann-Whitney U), revelou que apenas no item D3 (*As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença*), os professores de 1.º ciclo têm uma perspectiva significativamente mais concordante que os professores de 2.º ciclo ($z = -1.97, p = .05$).

3.6. Conclusões

Ao terminar este trabalho, apresenta-se uma síntese conclusiva sobre todo o processo de investigação, no entanto, não se procede a qualquer tipo de generalizações sobre os resultados alcançados, uma vez que este estudo incidiu, apenas, sobre uma pequena amostra de professores e foi circunscrito a um único agrupamento de escolas.

Para a sua concretização aplicou-se um questionário aos professores do ensino regular, de modo a ser possível recolher as suas opiniões sobre as culturas, políticas e práticas de inclusão. A análise dos dados permitiu chegar a algumas conclusões sobre o que os professores pensam ao nível das políticas e culturas inclusivas e o que referem fazer na prática para as executar, porque, o facto de haver legislação que fomenta a inclusão educativa, não significa que a mesma esteja a ser concretizada efetivamente.

Quanto ao objetivo *“Identificar a perceção dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as culturas de escola onde lecionam, tendo em conta os princípios da inclusão”*, os resultados revelam que os professores de ambos os ciclos referem concordar com as culturas inclusivas de escola. Contudo, ao analisar as respostas obtidas pelos docentes de 2.ºCEB constata-se que estes discordam mais dessas mesmas culturas que os colegas de 1.ºCEB.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo *“Conhecer a perceção dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as políticas que vêm sendo implementadas no sentido de promover a educação inclusiva”* verifica-se que os professores de ambos os ciclos referem concordar com as políticas relativas às necessidades educativas especiais, reconhecendo-as como políticas de inclusão.

No que diz respeito à perceção sobre as práticas que os docentes desenvolvem no sentido de promover a participação dos alunos com NEE, é interessante constatar uma maior concordância nas opiniões dos professores de ambos os ciclos. Com efeito, em várias respostas, regista-se uma concordância total com itens referentes à promoção da participação de todos os alunos nas aulas. É de notar, no entanto, que os professores de 1 CEB revelam índices de uma maior

concordância com estratégias de ensino-aprendizagem onde se promove a colaboração entre pares e sublinham ainda a importância do trabalho colaborativo entre professores.

A comparação das *concepções sobre educação inclusiva dos docentes do 1.º e do 2.º ciclo*”, constituía o último objetivo do estudo. Os resultados mostraram que os professores de 1.º CEB apresentam uma perceção global mais inclusiva, sendo esta significativa no domínio das Culturas Inclusivas.

Ao nível da participação há a referir que esta é um elemento fundamental para a inclusão e traz vantagens para todos os alunos. Os docentes de ambos os ciclos mostraram-se concordantes com a ideia de integrar e incluir todos os alunos na sala de aula, defendendo que todos deverão aprender juntos, o que fomenta o sentimento de cooperação e a aceitação da diferença, reconhecendo a necessidade da adoção de estratégias diversificadas para que cada um consiga participar na medida das suas capacidades.

Porém, quanto à participação dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, verificou-se que os professores indicaram uma menor concordância no tópico “o tempo que os alunos com NEE carecem para participar prejudica o desenvolvimento dos outros alunos”. No entanto, segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009), não existem estudos que mencionem, que os alunos mais dotados fiquem prejudicados quando fazem parte de um grupo onde estejam presentes alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Sanches (2011), a Educação inclusiva, pressupõe que o aluno está incluído na sala de aula, conseguindo desenvolver as suas aprendizagens com os outros. O aluno com necessidades educativas especiais só consegue desenvolver as suas aprendizagens quando consegue participar nas atividades de aula, sendo este o grande desafio colocado aos professores, que só será superado com o trabalho de todos os agentes educativos.

Em suma, observou-se, por parte dos professores inquiridos, de ambos os ciclos, atitudes bastante positivas face às Políticas e Práticas Inclusivas, uma vez que, consideraram a turma como um todo e o aluno com necessidades educativas especiais como parte integrante da mesma. Dos resultados obtidos parece existir uma

predisposição para entender a problemática do aluno, integrando-o no grupo turma, diversificando estratégias e recursos que melhor atendam às suas necessidades. Verificou-se ainda, que são os professores com mais anos de experiência a trabalhar com alunos com NEE, os mais sensíveis a promover a participação e a aprendizagem de todos.

4. REFLEXÃO FINAL

A Prática de Ensino Supervisionada é uma das unidades curriculares que constitui um marco importante na vida dos alunos estagiários, uma vez que marca a transição do ensino académico para a vida profissional, através do contacto com a profissão docente.

O estágio pedagógico tem como principal função estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, permitindo uma tomada de consciência da realidade que nos esperará enquanto docentes. Este possibilita a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos, mas também a realização de aprendizagens importantes para a profissão que envolvem o saber, o saber fazer e o saber ser. Isto é, promove o desenvolvimento de variadas competências que permitem ao professor de uma forma autónoma, dar resposta às várias solicitações exigidas no quotidiano da sala de aula. O estágio pedagógico contribui também para a compreensão da realidade da escola, nomeadamente a sua organização, funcionamento e trabalho com professores.

Terminada mais uma etapa da formação profissional, torna-se importante refletir acerca de todo o percurso realizado durante a prática pedagógica realizada no 1.º e no 2.º CEB. As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da PES contribuíram para a avaliação das estratégias implementadas e possibilitaram uma constante reformulação do trabalho planificado, concorrendo assim para a melhoria da prática docente. Com efeito, um professor deve ser “capaz de reflectir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção” (Rosa & Vasconcelos, 2010).

No que respeita aos períodos de observação, importa sublinhar o apoio das professoras OC de ambos os contextos, pois foi essencial no processo de recolha de dados e a elaboração do PI, uma vez que conheciam bastante bem os alunos, as suas vivências e as suas dificuldades.

Ao longo do tempo de intervenção foram mobilizados muitos conhecimentos adquiridos durante a formação. Foi, assim, possível colocar em prática algumas estratégias e princípios com os quais nos identificamos e verificar a sua adequação em contextos reais.

Durante este período de prática procurou-se sempre a promoção de aprendizagens significativas nos alunos. Para tal, todo o processo da intervenção foi pensado ao pormenor e os conteúdos abordados de forma segura e estruturada. Para a concretização dessas aprendizagens, foi necessário recorrer a uma planificação constante de todo o processo de ensino, nunca perdendo de vista os objetivos de intervenção definidos. Deste modo, foi-se adquirindo uma perceção cada vez mais conseguida da organização e gestão do tempo.

Outro aspeto relevante foi a relação pedagógica criada com os alunos. Quando é criada uma relação pedagógica que privilegia a proximidade, o respeito e a afetividade, conquista-se a motivação e empatia dos alunos, diminuindo, assim, eventuais momentos de indisciplina. Igualmente fundamentais foram as conversas informais realizadas com as professoras OC de ambos os contextos durante o decorrer das práticas. Dessa forma, foi possível esclarecer todas as dúvidas e inquietações que iam surgindo, permitindo uma integração faseada e com apoio.

Ainda relativamente ao período de intervenção, é de destacar o modo como foram avaliadas as aulas pelos professores orientadores. O facto de existir mais do que uma aula assistida, facilita este processo de avaliação, uma vez que cada aula é única e as turmas nem sempre apresentam o mesmo comportamento, disposição e desempenho, aspetos que podem revelar -se condicionantes à ação do professor . Deste modo, a ação pedagógica do professor também difere em cada momento, não sendo sempre igualmente conseguida.

A diversificação dos contextos de estágio permitiu ter contacto com diferentes realidades e metodologias, contribuindo deste modo para o conhecimento de múltiplos aspetos que podem ajudar o futuro profissional.

Relativamente ao estudo desenvolvido foi realmente um desafio ímpar. Todas as fases do seu desenvolvimento permitiram aprofundar a ideia fundamental de que o professor pode e deve investigar a sua prática, com o intuito de a melhorar e de inovar. O facto de terem existido instrumentos de recolha de dados proporcionou aprendizagens acerca da construção e validação dos mesmos. A leitura realizada para a revisão da literatura, a organização dos dados, a análise dos dados recolhidos e a reflexão final realizada contribuíram bastante para o desenvolvimento profissional ao

nível do conhecimento sobre os temas abordados e sobre os processos e técnicas de iniciação à investigação no domínio da educação.

Em suma, todo o percurso académico contribuiu para a promoção pessoal e profissional. Os momentos de estágio foram os que mais marcaram todo o percurso formativo. A ideia acerca do que constitui a futura profissão de professor foi alterada ao longo destes cinco anos de formação e experiência. O professor é a pessoa que partilha saberes, estimula aprendizagens relevantes, aprende também com os seus alunos e transmite a importância que a escola tem no futuro das crianças, cativando-as. Salienta-se assim também a importância da adaptação, enquanto professor, aos contextos onde se vai exercer a prática profissional, assim como às características dos alunos.

Fica a ideia de continuar um percurso centrado na reflexão, na melhoria da prática e na inovação, sabendo que a formação inicial é apenas o princípio desse mesmo percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva. Recomendações para decisores políticos*. Bruxelas. Consultado em agosto de 2017 em <http://docplayer.com.br/25736-Principios-chave-para-a-promocao-da-qualidade-na-educacao-inclusiva-recomendacoes-para-decisores-politicos.html>.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação e Educação: Edições UNESCO.

Almeida, T. A. F. (2014). *Instrução transmissiva ou construtivista nos programas de escrita inventada? Impacto na qualidade das escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa).

Amado, J. S. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: ASA.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da educação. Consultado em Fevereiro 2017 em www.cnedu.pt.

Bilimória, H. e Almeida, L. S. (2008). *Aprendizagem auto-regulada: Fundamentos e organização do programa SABER*. Psicologia Escolar e Educacional.

Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index para a Inclusão*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE. Tradução: Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, Lisboa.

Ginet, C. (2013) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación. 2ª edición. Universitat de Barcelona.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.

Madureira, I. (2017). *Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas*. II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve.

Mendes, M. F. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número: um estudo com alunos do 1.º ciclo* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação, Lisboa.

Ministério da Educação e Ciência. (2004). *Organização Curricular e Programas - Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, pp. 99–132.

Ministério da Educação (2008). DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Nunes, C. e Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Da investigação às práticas.

Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D. (2007). *Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional*. In David Rodrigues (org), *Investigação em Educação Inclusiva*, volume 2. Cruz Quebrada. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Rosa, E. G. B. & Vasconcelos, T. (2010). *Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)formação dos Professores Cooperantes*. - Estudos de Natureza Educacional. Lisboa: CIED;

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. 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. (2011). Em busca de indicadores de educação inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sereno, A. (2011) *Resiliência e adolescência: estudo da relação entre factores de resiliência e a qualidade de vida em adolescentes com deficiência motora*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa

Silva, M. I. (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação*. Interacções, 304 (27), 283–304.

Thompson, I. (2009). *Getting your head around mental calculation*. In Thompson, I. (Ed.) *Issues in Teaching Numeracy in Primary Schools*. Maidenhead: Open University Press.

Tyler, R. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Unesco (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien. Obtido em 21 de novembro de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images>

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Veloso, G., Brunheira, L. & Rodrigues, M. (2013). *A proposta de Programa de Matemática para o Ensino Básico: um recuo de décadas*. Educação e Matemática.

Textos Legislativos

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, *Diário da República*.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, *Diário da República*.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, *Diário da República*.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, *Diário da República*.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, *Diário da República*.

Despacho Conjunto n.º 105 de 1 de julho de 1997. Consultado em fevereiro de 2017 em <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>.

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, *Diário da República*.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República. Consultado em fevereiro de 2017 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei_21_08.pdf.

ANEXOS

Anexo A. Questionário

QUESTIONÁRIO

O seguinte questionário insere-se no âmbito da realização do Relatório final de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa e cujo objeto de estudo é conhecer “O que pensam os professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico relativamente à inclusão escolar e os fatores que consideram facilitadores para a inclusão na sala de aula”

Para o preenchimento deste questionário² solicitamos-lhe que responda às questões colocadas e respeite o formato de preenchimento apresentado. Garante-se a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

I – Dados pessoais e profissionais

1. Género: Feminino Masculino

2. Idade: Menos de 30; De 30 a 45; Mais de 45

3. Habilitações académicas: Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Tempo de serviço:

0 – 5 anos 5 – 10 anos 10 – 20 anos Mais de 20 anos

5. Nível de ensino: 1º ciclo

2º ciclo

Área disciplinar: _____

6. Tem alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) na turma?

Não

Sim

7. Anos de experiência com alunos com N.E.E. na sala de aula: _____

² Questionário adaptado com base no Índice para a Inclusão, Tony Booth e Mel Ainscow (2002).

II - Perceção dos professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico

Dimensão A: Criar culturas inclusivas

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião de acordo com os seguintes critérios

1- Concordo inteiramente 2- Concordo até certo ponto 3- Discordo 4- Preciso de mais informação

	1	2	3	4
Todos se sentem bem-vindos à escola.				
Os alunos ajudam se mutuamente.				
Os profissionais colaboram entre si.				
Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.				
Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar.				
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B: Criar políticas inclusivas

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião de acordo com os seguintes critérios

1- Concordo inteiramente 2- Concordo até certo ponto 3- Discordo 4- Preciso de mais informação

	1	2	3	4
A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.				
Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
O bullying é desencorajado.				

Dimensão C: Promover práticas inclusivas

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião de acordo com os seguintes critérios

1- Concordo inteiramente 2- Concordo até certo ponto 3- Discordo 4- Preciso de mais informação

	1	2	3	4
O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				

As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Dimensão D: Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com N.E.E.s

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião de acordo com os seguintes critérios

1- Concordo inteiramente 2- Concordo até certo ponto 3- Discordo 4- Preciso de mais informação

	1	2	3	4
Os alunos com NEE devem fazer parte integrante da turma.				
A planificação é para todos os alunos não esquecendo os alunos com NEE.				
Os alunos com NEE participam em todas as actividades desenvolvidas na sala de aula.				

A participação dos alunos com NEE numa turma do ensino regular é uma mais-valia para o processo ensino aprendizagem de todos os alunos.				
O tempo e a atenção que os alunos com NEE carecem para participarem nas aulas prejudicam o desenvolvimento dos outros alunos.				
Os alunos com NEE participam melhor na sala de aula regular porque se sentem encorajados pelos colegas.				
O cumprimento dos programas é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades que incentivem a participação dos alunos com NEE.				
Os alunos sem NEE ajudam os seus colegas com NEE, a participar nas atividades de sala de aula.				
O responsável pela inclusão do aluno com NEE é o professor de Educação especial.				
Os alunos com NEE necessitam da presença do professor de educação especial na sala de aula, para participarem.				
A planificação é feita para toda a turma, não esquecendo os alunos com NEE.				
A planificação tem em conta o ritmo de trabalho e as competências de todos os alunos.				
Existem atividades específicas para os alunos com NEE.				
Os alunos com NEE para aumentar a sua participação nas atividades são apoiados.				
É implementado a aprendizagem cooperativa onde todos podem participar				

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo B. Pedido de autorização para a entrega dos questionários



Ex. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar
Escola E.B. 2,3 do Alto do Lumiar

Data: 21/04/2017

Assunto: Pedido de autorização para entrega de questionários a docentes do 1.º e 2.º CEB para a realização do relatório final de mestrado intitulado “O que pensam os professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico relativamente à Inclusão Escolar - Estudo comparativo”.

Eu, Maria do Céu Martins Arroja, aluna de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa e a estagiar na EB2,3 do Alto o Lumiar, venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a autorização para proceder á entrega de questionários, a docentes do 1.º e 2.º ciclo, com o intuito de recolher dados para o meu trabalho de investigação subordinada ao tema “O que pensam os professores de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico relativamente à inclusão escolar e os fatores que consideram facilitadores para a inclusão na sala de aula”; este estudo tem como objetivo geral conhecer as opiniões reveladas pela comunidade educativa alusivas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade e o anonimato de todos os participantes envolvidos.

A realização deste estudo tem a orientação da docente Isabel de Lacerda Pizarro Madureira da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde já agradeço a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

(Maria do Céu Arroja)

Anexo C. Tabelas de tratamento de dados obtidas através do SPSS

Frequências

		Estatísticas			
		Culturas Inclusivas	Políticas Inclusivas	Práticas Inclusivas	Participação e Aprendizagem
N	Válido	20	20	20	20
	Omisso	0	0	0	0
	Assimetria	,050	-,013	,922	1,008
	Erro padrão da assimetria	,512	,512	,512	,512

Tabela de Frequências

		Culturas Inclusivas			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	17,00	1	5,0	5,0	5,0
	18,00	2	10,0	10,0	15,0
	19,00	2	10,0	10,0	25,0
	21,00	1	5,0	5,0	30,0
	22,00	1	5,0	5,0	35,0
	23,00	3	15,0	15,0	50,0
	24,00	2	10,0	10,0	60,0
	26,00	2	10,0	10,0	70,0
	27,00	3	15,0	15,0	85,0
	30,00	2	10,0	10,0	95,0
	31,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Políticas_Inclusivas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	10,00	1	5,0	5,0	5,0
	11,00	1	5,0	5,0	10,0
	12,00	4	20,0	20,0	30,0
	13,00	1	5,0	5,0	35,0
	14,00	2	10,0	10,0	45,0
	15,00	1	5,0	5,0	50,0
	16,00	1	5,0	5,0	55,0
	17,00	1	5,0	5,0	60,0
	18,00	2	10,0	10,0	70,0
	19,00	3	15,0	15,0	85,0
	20,00	2	10,0	10,0	95,0
	21,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Práticas_Inclusivas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	12,00	1	5,0	5,0	5,0
	13,00	1	5,0	5,0	10,0
	14,00	1	5,0	5,0	15,0
	15,00	4	20,0	20,0	35,0
	16,00	2	10,0	10,0	45,0
	17,00	2	10,0	10,0	55,0
	19,00	2	10,0	10,0	65,0
	20,00	1	5,0	5,0	70,0
	21,00	1	5,0	5,0	75,0
	22,00	2	10,0	10,0	85,0
	24,00	1	5,0	5,0	90,0
	25,00	1	5,0	5,0	95,0
	30,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Participação_Aprendizagem

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	20,00	1	5,0	5,0	5,0
	21,00	5	25,0	25,0	30,0
	22,00	1	5,0	5,0	35,0
	23,00	1	5,0	5,0	40,0
	24,00	2	10,0	10,0	50,0
	25,00	1	5,0	5,0	55,0
	26,00	4	20,0	20,0	75,0
	27,00	1	5,0	5,0	80,0
	30,00	2	10,0	10,0	90,0
	32,00	1	5,0	5,0	95,0
	36,00	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Teste-T

Estatísticas de grupo

	NívelEnsino	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Culturas_Inclusivas	1º CEB	10	21,9000	3,72529	1,17804
	2º CEB	10	25,6000	4,06065	1,28409
Políticas_Inclusivas	1º CEB	10	14,9000	3,31495	1,04828
	2º CEB	10	16,3000	3,71334	1,17426
Práticas_Inclusivas	1º CEB	10	17,5000	4,45346	1,40831
	2º CEB	10	19,2000	4,75628	1,50407
Participação_Aprendizagem	1º CEB	10	24,1000	2,33095	,73711
	2º CEB	10	26,1000	5,56677	1,76037

Teste de amostras independentes

			Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
										Inferior	Superior
Culturas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	,117	,736	-2,123	18	,048	3,70000	1,74260	-7,36107	-0,03893	
	Variâncias iguais não assumidas			-2,123	17,868	,048	3,70000	1,74260	-7,36302	-0,03698	
Políticas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	,199	,661	-,889	18	,386	1,40000	1,57410	4,70705	1,90705	
	Variâncias iguais não assumidas			-,889	17,773	,386	1,40000	1,57410	4,71008	1,91008	
Práticas_ nclusivas	Variâncias iguais assumidas	,001	,973	-,825	18	,420	1,70000	2,06047	6,02890	2,62890	
	Variâncias iguais não assumidas			-,825	17,923	,420	1,70000	2,06047	6,03024	2,63024	
Participação e Aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	10,385	,005	1,048	18	,309	2,00000	1,90846	6,00953	2,00953	
	Variâncias iguais não assumidas			1,048	12,062	,315	2,00000	1,90846	6,15582	2,15582	

Teste-T

Estadísticas de grupo

	Anos 2grupos	NEE	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Culturas Inclusivas	1,00		11	24,6364	4,84299	1,46022
	2,00		9	22,6667	3,31662	1,10554
Políticas Inclusivas	1,00		11	16,7273	3,22772	,97319
	2,00		9	14,2222	3,49205	1,16402
Práticas Inclusivas	1,00		11	19,3636	5,29665	1,59700
	2,00		9	17,1111	3,37062	1,12354
Participação e Aprendizagem	1,00		11	27,2727	4,49646	1,35573
	2,00		9	22,4444	1,94365	,64788

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Culturas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	2,503	,131	1,035	18	,314	1,96970	1,90264	-2,02760	5,96700
	Variâncias iguais não assumidas			1,075	17,544	,297	1,96970	1,83152	-1,88535	5,82475
Políticas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	,002	,969	1,665	18	,113	2,50505	1,50472	-,65624	5,66634
	Variâncias iguais não assumidas			1,651	16,603	,118	2,50505	1,51725	-,70191	5,71201
Práticas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	2,988	,101	1,103	18	,284	2,25253	2,04175	2,03703	6,54208
	Variâncias iguais não assumidas			1,154	17,110	,265	2,25253	1,95263	1,86515	6,37020
Participação e Aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	3,780	,068	2,990	18	,008	4,82828	1,61504	1,43521	8,22135
	Variâncias iguais não assumidas			3,213	14,166	,006	4,82828	1,50259	1,60908	8,04748

Teste-T

Estadísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Culturas_Inclusivas	Masculino	9	23,0000	4,27200	1,42400
	Feminino	11	24,3636	4,31909	1,30225
Políticas_Inclusivas	Masculino	9	15,8889	4,07567	1,35856
	Feminino	11	15,3636	3,13920	,94650
Práticas_Inclusivas	Masculino	9	19,6667	6,10328	2,03443
	Feminino	11	17,2727	2,64919	,79876
Participação_Aprendizagem	Masculino	9	25,2222	4,54911	1,51637
	Feminino	11	25,0000	4,26615	1,28629

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença		
									Inferior	Superior	
Culturas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	,119	,734	-,706	18	,489	-1,36364	1,93191	-	5,42243	2,69515
	Variâncias iguais não assumidas			-,707	17,298	,489	-1,36364	1,92967	-	5,42956	2,70229
Políticas inclusivas	Variâncias iguais assumidas	1,078	,313	,326	18	,748	,52525	1,61167	-	2,86073	3,91124
	Variâncias iguais não assumidas			,317	14,852	,755	,52525	1,65576	-	3,00699	4,05750
Práticas Inclusivas	Variâncias iguais assumidas	8,325	,010	1,178	18	,254	2,39394	2,03279	-	1,87679	6,66467
	Variâncias iguais não assumidas			1,095	10,458	,298	2,39394	2,18561	-	2,44717	7,23505
Participação e Aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	,370	,550	,113	18	,912	,22222	1,97503	-	3,92716	4,37160
	Variâncias iguais não assumidas			,112	16,727	,912	,22222	1,98845	-	3,97827	4,42271

Correlações

			Correlações				
			Anos NEE	Culturas Inclusivas	Políticas Inclusivas	Práticas Inclusivas	Participação e Aprendizagem
AnosNEE	Correlação de Pearson	de	1	-,052	-,109	,001	-,393
	Sig. (bilateral)			,829	,648	,996	,086
	N		20	20	20	20	20
Culturas Inclusivas	Correlação de Pearson	de	-,052	1	,635**	,619**	,628**
	Sig. (bilateral)		,829		,003	,004	,003
	N		20	20	20	20	20
Políticas Inclusivas	Correlação de Pearson	de	-,109	,635**	1	,667**	,734**
	Sig. (bilateral)		,648	,003		,001	,000
	N		20	20	20	20	20
Práticas Inclusivas	Correlação de Pearson	de	,001	,619**	,667**	1	,636**
	Sig. (bilateral)		,996	,004	,001		,003
	N		20	20	20	20	20
Participação e Aprendizagem	Correlação de Pearson	de	-,393	,628**	,734**	,636**	1
	Sig. (bilateral)		,086	,003	,000	,003	
	N		20	20	20	20	20

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

Confiabilidade

Escala: ALL VARIABLES

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,919	47

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A1	81,8500	212,661	,311	,919
A2	81,8500	214,871	,307	,919
A3	82,4500	222,787	-,110	,922
A4	81,9000	214,095	,366	,918
A5	81,5000	214,158	,298	,919
A6	82,6500	213,924	,503	,917
A7	81,6000	217,305	,257	,919
A8	81,5500	203,524	,629	,915
A9	82,1000	210,095	,517	,917
A10	81,9000	213,989	,293	,919
A11	82,5500	217,313	,252	,919
A12	82,3500	202,555	,725	,914
B1	82,5000	209,737	,392	,918
B2	82,5500	212,471	,421	,918
B3	82,3500	210,661	,527	,917
B4	82,2500	204,829	,707	,915
B5	82,0500	206,366	,604	,916
B6	82,1500	209,082	,610	,916
B7	82,2000	214,905	,523	,918
B8	81,9500	222,576	-,087	,922
B9	82,4000	215,621	,372	,918

C1	82,6000	212,989	,459	,917
C2	82,8500	216,661	,424	,918
C3	82,3500	203,924	,794	,914
C4	82,2500	207,566	,582	,916
C5	82,0500	214,471	,320	,919
C6	81,9500	214,997	,198	,921
C7	82,1000	206,937	,485	,917
C8	82,2500	216,408	,242	,919
C9	82,4000	206,253	,672	,915
C10	82,5500	209,629	,777	,915
C11	82,3000	211,905	,549	,917
D1	82,8000	217,642	,294	,919
D2	82,4500	207,734	,544	,916
D3	82,6000	211,305	,485	,917
D4	82,6000	217,726	,229	,919
D5	81,4500	216,682	,209	,920
D6	82,2000	212,905	,351	,919
D7	82,0000	221,368	-,022	,922
D8	82,2000	212,695	,550	,917
D9	81,6500	213,082	,463	,917
D10	81,6500	215,713	,233	,920
D11	82,4500	206,366	,661	,915
D12	82,2500	211,987	,483	,917
D13	82,5000	212,684	,563	,917
D14	82,3500	207,608	,615	,916
D15	82,5500	212,997	,544	,917

Estadísticas de escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de itens
84,0000	221,368	14,87845	47

Frequências

Estadísticas

Idade

N	Válido	20
	Omisso	0

Médias - Dimensão A

		Relatório											
NívelEnsino		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
1º	Média	2,0000	2,000	1,500	2,000	2,400	1,200	2,300	2,300	1,700	1,900	1,300	1,300
	CEB		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPad rão	,66667	,66667	,5270	,66667	,8432	,4216	,4830	,9486	,8232	,8756	,4830	,6749
2º	Média	2,3000	2,300	1,600	2,200	2,600	1,500	2,500	2,600	2,100	2,300	1,600	2,000
	CEB		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPad rão	1,05935	,67495	,51640	,63246	,69921	,52705	,52705	,96609	,56765	,67495	,51640	,94281
Total	Média	2,1500	2,150	1,550	2,100	2,500	1,350	2,400	2,450	1,900	2,100	1,450	1,650
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	DesvioPad rão	,87509	,67082	,51042	,64072	,76089	,48936	,50262	,94451	,71818	,78807	,51042	,87509

Teste Mann-Whitney - Dimensão A

		Estatísticas de teste ^a											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
U de Mann-Whitney		44,000	41,000	45,000	42,000	43,000	35,000	40,000	41,500	34,000	36,500	35,000	26,000
Wilcoxon W		99,000	96,000	100,000	97,000	98,000	90,000	95,000	96,500	89,000	91,500	90,000	81,000
Z		-,500	-,841	-,438	-,691	-,580	-1,371	-,890	-,676	-1,318	-1,088	-1,314	-2,019
SignificânciaAssint. (Bilateral)		,617	,400	,661	,490	,562	,170	,374	,499	,188	,277	,189	,043
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]		,684 ^b	,529 ^b	,739 ^b	,579 ^b	,631 ^b	,280 ^b	,481 ^b	,529 ^b	,247 ^b	,315 ^b	,280 ^b	,075 ^b

MEANS TABLES=B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 BY NívelEnsino /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Médias - Dimensão B

Relatório

NívelEnsino		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1º	Média	1,2000	1,5000	1,4000	1,5000	1,8000	1,8000	1,9000	2,3000	1,5000
CEB	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	,42164	,84984	,69921	,52705	,63246	,78881	,31623	,48305	,52705
2º	Média	1,8000	1,4000	1,9000	2,0000	2,1000	1,9000	1,7000	1,8000	1,7000
CEB	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	DesvioPadrão	1,22927	,51640	,56765	,94281	,99443	,56765	,48305	,63246	,48305
Total	Média	1,5000	1,4500	1,6500	1,7500	1,9500	1,8500	1,8000	2,0500	1,6000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	DesvioPadrão	,94591	,68633	,67082	,78640	,82558	,67082	,41039	,60481	,50262

NPAR TESTS/M-W= B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 BY NívelEnsino(1 2) /MISSING ANALYSIS.

Teste Mann-Whitney - Dimensão B

Estatísticas de teste^a

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
U de Mann-Whitney	38,000	49,000	27,500	35,000	42,500	45,000	40,000	29,500	40,000
Wilcoxon W	93,000	104,000	82,500	90,000	97,500	100,000	95,000	84,500	95,000
Z	-1,125	-,090	-1,880	-1,258	-,616	-,421	-1,090	-1,832	-,890
SignificânciaAssint. (Bilateral)	,260	,929	,060	,208	,538	,674	,276	,067	,374
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,393 ^b	,971 ^b	,089 ^b	,280 ^b	,579 ^b	,739 ^b	,481 ^b	,123 ^b	,481 ^b

MEANS TABLES=C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 BY NívelEnsino /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Médias - Dimensão C

Relatório											
NívelEnsino	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11
1º Média	1,400	1,200	1,400	1,700	2,200	2,500	1,300	1,500	1,300	1,400	1,600
CE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Desvio Padrão	,5164	,4216	,5164	,6749	,6324	,9718	,6749	,7071	,4830	,5164	,6992
o	0	4	0	5	6	3	5	1	5	0	1
2º Média	1,400	1,100	1,900	1,800	1,700	1,600	2,500	2,000	1,900	1,500	1,800
CE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Desvio Padrão	,6992	,3162	,8756	,9189	,6749	,6992	,8498	,4714	,8756	,5270	,4216
o	1	3	0	4	5	1	4	0	0	5	4
Tota Média	1,400	1,150	1,650	1,750	1,950	2,050	1,900	1,750	1,600	1,450	1,700
l	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Desvio Padrão	,5982	,3663	,7451	,7864	,6863	,9445	,9679	,6386	,7539	,5104	,5712
o	4	5	6	0	3	1	1	7	4	2	4

NPARTESTS/M-W= C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 BY NívelEnsino(1 2)/MISSING ANALYSIS.

Teste Mann-Whitney - Dimensão C

Estatísticas de teste ^a											
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11
U de Mann-Whitney	47,000	45,000	33,000	49,500	30,500	23,500	14,000	27,500	28,500	45,000	39,000
Wilcoxon W	102,000	100,000	88,000	104,500	85,500	78,500	69,000	82,500	83,500	100,000	94,000
Z	-,271	-,610	-1,450	-,042	-1,636	-2,136	-2,901	-1,912	-1,834	-,438	-,965
Significância Assint. (Bilateral)	,786	,542	,147	,967	,102	,033	,004	,056	,067	,661	,335
Sig. exata [2*(Sig. de unilateral)]	,853 ^b	,739 ^b	,218 ^b	,971 ^b	,143 ^b	,043 ^b	,005 ^b	,089 ^b	,105 ^b	,739 ^b	,436 ^b

MEANS TABLES=D1 D2 D3 D4 D5 D6 D8 D11 D12 D13 D14 D15 d7REC d9REC d10REC BY NívelEnsino /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.

Médias - Dimensão D

Relatório

NívelEnsino	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D8	D11	D12	D13	D14	D15	d7R EC	d9R EC	d10R EC
1º Média	1,30	1,400	1,10	1,30	2,40	1,90	1,60	1,50	1,70	1,40	1,60	1,40	1,90	1,80	1,800
C	00	0	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0
E N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
B DesvioPa drão	,483 05	,5164 0	,316 23	,483 05	,699 21	,994 43	,516 40	,527 05	,483 05	,516 40	,516 40	,516 40	,737 86	,632 46	,6324 6
2º Média	1,10	1,700	1,70	1,50	2,70	1,70	2,00	1,60	1,80	1,60	1,70	1,50	2,10	1,50	1,900
C	00	0	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0
E N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
B DesvioPa drão	,316 23	1,059 35	,823 27	,527 05	,674 95	,483 05	,471 40	,966 09	,788 81	,516 40	,948 68	,527 05	,567 65	,527 05	,9944 3
Tot Média al	1,20 00	1,550 0	1,40 00	1,40 00	2,55 00	1,80 00	1,80 00	1,55 00	1,75 00	1,50 00	1,65 00	1,45 00	2,00 00	1,65 00	1,850 0
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
DesvioPa drão	,410 39	,8255 8	,680 56	,502 62	,686 33	,767 77	,523 15	,759 15	,638 67	,512 99	,745 16	,510 42	,648 89	,587 14	,8127 3

Teste Mann-Whitney - Dimensão D

Estatísticas de teste^a

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D8	D11	D12	D13	D14	D15	d7R EC	d9R EC	d10R EC
U de Mann- Whitney	40,0 00	46,0 00	29,0 00	40,0 00	40,5 00	48,0 00	32,0 00	47,5 00	48,0 00	40,0 00	48,0 00	45,0 00	42,0 00	37,5 00	49,50 0
Wilcoxon W	95,0 00	101, 000	84,0 00	95,0 00	95,5 00	103, 000	87,0 00	102, 500	103, 000	95,0 00	103, 000	100, 000	97,0 00	92,5 00	104,5 00
Z	- 1,0 90	- ,347	- 1,9 70	- ,89 0	- ,79 7	- ,170	- 1,6 97	- ,215	- ,170	- ,87	- ,171	- ,438	- ,68	- 1,0 76	- ,041
Significância Assint. (Bilateral)	,276	,728	,049	,374	,426	,865	,090	,830	,865	,383	,865	,661	,491	,282	,967
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,481 b	,796 ^b	,123 b	,481 b	,481 b	,912 ^b	,190 b	,853 ^b	,912 ^b	,481 b	,912 ^b	,739 ^b	,579 b	,353 b	,971 ^b