



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
EM MEIO RURAL***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial -**

Ana Isabel dos Santos Batista

2009



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
EM MEIO RURAL***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Educação Especial -**

Ana Isabel dos Santos Batista

**Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos
Santos Leite**

2009

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa um esforço contínuo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, e o resultado de alguns contributos. A todas as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular dirijo os meus agradecimentos pela conclusão da presente dissertação.

À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora, pelo seu conhecimento, disponibilidade, apoio, incentivo e supervisão científica.

A todos os professores que participaram neste estudo, em especial aos que se disponibilizaram para participar nas observações naturalistas, pois sem a sua colaboração não teria sido possível realizar este estudo.

Às minhas amigas Ana Alexandra Santos e Sílvia Agostinho com quem partilhei as minhas alegrias e tristezas, por me saberem escutar, por me apoiarem, me darem força para continuar e acreditarem sempre que sou capaz.

Ao colega e amigo Salvador Alves, pela estreita colaboração durante a realização de todo este trabalho.

Aos meus pais, pilares fundamentais na minha vida, pela partilha, força, educação e por todo o amor fazendo de mim aquilo que sou hoje.

Ao Marco, companheiro de todas as horas, pelo incentivo, tranquilidade emocional, atenção, e sobretudo por todo o amor, partilhando comigo a estrada da vida.

Este estudo, de natureza qualitativa, visa em primeiro lugar a identificação de necessidades de formação contínua de docentes do 1º ciclo do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) em escolas de meio rural. Pretende ainda criar linhas orientadoras para a construção de um dispositivo de formação contínua que possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E.

Utilizámos a entrevista semi - directiva, de forma a conhecer a percepção que os professores têm sobre as suas necessidades formativas e recorremos a observações naturalistas, de modo a identificar necessidades decorrentes da prática, através da análise de situações reais de aprendizagem em salas de aula inclusivas. Foram entrevistados 8 professores, tendo sido observadas as aulas de dois desses professores.

A partir do cruzamento dos dados obtidos por ambas as técnicas, identificámos um conjunto de preocupações, dificuldades, aspirações/desejos relacionados com a inclusão e ainda carências formativas relacionadas com as N.E.E. As entrevistas permitiram-nos explorar, de uma forma geral, a percepção que os professores tinham das suas necessidades, ou seja as necessidades percebidas, enquanto que as observações nos possibilitaram a identificação das necessidades da prática, necessidades inferidas.

No presente estudo, foi possível concluir que as observações constituem um meio privilegiado para a identificação de necessidades de formação, ao nível da prática pedagógica de uma sala de aula, na medida em que os professores, nas entrevistas, não expressaram algumas das dificuldades observadas e não identificaram um conjunto de carências formativas que a análise da observação sugere.

Partindo dos resultados obtidos, foi possível enumerar as principais necessidades de formação contínua decorrentes da inclusão e propor um dispositivo de formação contínua, apoiado na observação e supervisão, que julgamos poder dar resposta às necessidades formativas dos professores encontradas no presente estudo.

Palavras-chave: Formação contínua e desenvolvimento profissional docente; necessidades de formação dos professores; inclusão; N.E.E.; práticas de sala de aula.

ABSTRACT

The main goal of this study – qualitative in nature – is to identify the need for continuing training among teachers of the first stage of basic education ensuing from the inclusion of students with special educational needs (SEN) in schools set up in rural areas. Moreover, it intends to create guidelines to build a mechanism for continuing training which can contribute to the development of capabilities, attitudes and expertise associated with the inclusion of SEN students.

We decided to use semi-direct interviews – so we could understand teachers' perception about their own training needs – and naturalistic observations – in order to identify needs arisen from practice, by analysing real learning situations in inclusive classrooms. We interviewed 8 teachers, and observed the classes of two of them.

By interpreting all the data derived from both techniques, we identified several concerns, difficulties and aspirations/desires associated with inclusion, as well as training shortages related to SEN. The interviews allowed us to explore, in general, the teachers' own perceptions, i.e. perceived needs, while our observations enabled us to identify practical needs, i.e. inferred needs.

This study made it possible to conclude that observations are a privileged way to identify training needs regarding pedagogical practical methods inside the classroom. Teachers not only failed to express in their interviews some difficulties we were able to observe first-hand but also did not identify a set of training shortages revealed by the analysis of our observations.

The collected data made it possible to list the main continuing training needs ensuing from inclusion, as well as propose a mechanism for continuing training, backed by observation and supervision, that we believe is capable of meeting all the teachers' training needs uncovered by this study.

Key words: Continuing training and professional development of teachers; teachers' training needs; inclusion; SEN; practical methods in the classroom.

| | |
|-------------------------|----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
|-------------------------|----------|

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | |
|--|----|
| 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | 4 |
| 1.1 - Formação contínua e desenvolvimento profissional docente | 4 |
| 1.2 - Modelos de desenvolvimento profissional docente..... | 10 |
| 2. AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES..... | 13 |
| 2.1 - O conceito de necessidade formativa..... | 13 |
| 2.2 - Modelos e técnicas de identificação de necessidades de formação..... | 17 |
| 3. OS PROFESSORES E A INCLUSÃO: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO..... | 22 |

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO

| | |
|--|----|
| 1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO..... | 30 |
| 2. ÂMBITO E PLANO DO ESTUDO | 34 |
| 3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA | 37 |
| 4. METODOLOGIA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS | 41 |
| 4.1 - As entrevistas | 41 |
| 4.1.1 - Análise de conteúdo | 45 |
| 4.2 - As observações naturalistas | 50 |
| 4.2.1 - Análise das observações | 53 |

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | |
|---|----|
| 1. ESCOLA INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DECORRENTES DAS ENTREVISTAS | 55 |
| a) Preocupações com a inclusão | 56 |
| b) Dificuldades com a inclusão | 62 |
| c) Carências formativas sobre N.E.E. | 69 |
| d) Aspirações/desejos relacionados com a inclusão | 73 |

| | |
|---|------------|
| 2. ESCOLA INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DECORRENTES DAS OBSERVAÇÕES | 78 |
| 2.1 - Dificuldades identificadas na observação da sala 1 | 78 |
| 2.2 - Dificuldades encontradas na observação da sala 2 | 90 |
| 2.3 - Síntese comparativa dos resultados das observações | 102 |
| 3. COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E OS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES NATURALISTAS | 105 |
| CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES | 110 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |

Índice dos anexos

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Caracterização dos professores | 38 |
| Quadro 2 - Experiência docente com alunos com N.E.E. e formação contínua nesta área | 39 |
| Quadro 3 - Caracterização genérica das turmas onde decorreram as observações naturalistas | 40 |
| Quadro 4 - Totais das unidades de registo das entrevistas, por temas | 55 |
| Quadro 5 - Totais das unidades de registo por subcategoria (1º tema) | 56 |
| Quadro 6 - Totais das unidades de registo por subcategoria (2º tema) | 63 |
| Quadro 7 - Totais das unidades de registo por subcategoria (3º tema) | 69 |
| Quadro 8 - Totais das unidades de registo por subcategoria (4º tema) | 73 |
| Quadro 9 - Comportamentos verbais e não verbais da professora AP1 | 80 |
| Quadro 10 - Comportamentos verbais da professora AP1 | 81 |
| Quadro 11 - Comportamentos não verbais da professora AP1 | 83 |
| Quadro 12 - Comportamentos verbais e não verbais dos alunos com N.E.E (sala Prof. ^a AP1) | 83 |
| Quadro 13 - Comportamentos verbais dos alunos com N.E.E. (sala prof. ^a AP1) | 84 |
| Quadro 14 - Comportamentos não verbais dos alunos com N.E.E. (sala prof. ^a AP1) | 86 |
| Quadro 15 - Comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a AP1) | 87 |
| Quadro 16 - Comportamentos verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a AP1) | 87 |
| Quadro 17 - Comportamentos não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a AP1) | 89 |
| Quadro 18 - Comportamentos verbais e não verbais da professora BP1 | 92 |
| Quadro 19 - Comportamentos verbais da professora BP1 | 93 |
| Quadro 20 - Comportamentos não verbais da prof. ^a BP1 | 95 |
| Quadro 21 - Comportamentos verbais e não verbais do aluno com N.E.E. (sala prof. ^a BP1) | 95 |
| Quadro 22 - Comportamentos verbais do aluno com N.E.E. (sala prof. ^a BP1) . | 96 |
| Quadro 23 - Comportamentos não verbais do aluno com N.E.E. (sala prof. ^a BP1) | 98 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 24 - Comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a BP1) | 99 |
| Quadro 25 - Comportamentos verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a BP1) | 100 |
| Quadro 26 - Comportamentos não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof. ^a BP1) | 101 |

SIGLAS

AAE - Auxiliar de acção educativa

Ac/ N.E.E. - Alunos com necessidades educativas especiais

Ac/ N.E.E. AAE - Interação dos alunos com necessidades educativas especiais com a auxiliar de acção educativa

Ac/ N.E.E. As/ N.E.E. - Interação dos alunos com necessidades educativas especiais com os alunos sem necessidades educativas especiais

Ac/ N.E.E. Ac/ N.E.E. - Interação dos alunos com necessidades educativas especiais com os alunos com necessidades educativas especiais

Ac/ N.E.E. P - Interação dos alunos com necessidades educativas especiais com a professora

As/ N.E.E. - Alunos sem necessidades educativas especiais

As/ N.E.E. Ac/ N.E.E. - Interação dos alunos sem necessidades educativas especiais com os alunos com necessidades educativas especiais

As/N.E.E. A c/ N.E.E. - Interação dos alunos sem necessidades educativas especiais com os alunos com necessidades educativas especiais

As/ N.E.E. P - Interação dos alunos sem necessidades educativas especiais, com a professora

CEI (s) - Currículo(s) Específico(s) Individual(is)

C.E.S.E. - Curso de Estudos Superiores Especializados

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

EE - Educação Especial

F/1ª O - Frequências da primeira observação

F/2ª O - Frequências da segunda observação

Form. Inicial - Formação inicial

Mat./Ciênc. - Matemática e Ciências

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais

Outra form. - Outra formação

% UR p/ CAT - Percentagem de unidades de registo por categoria

% Total UR - Percentagem total das unidades de registo

P/A AE - Interacção da professora com a auxiliar de acção educativa

P/A c/ N.E.E. - Interacção da professora com os alunos com necessidades educativas especiais

P/A s/ N.E.E. - Interacção da professora com os alunos sem necessidades educativas especiais

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

PCT - Projecto Curricular de Turma

Prof. - Professor

Prof.^a - Professora

Prof.^a EE - Professora de Educação Especial

Tempo serv. - Tempo de serviço

1^a Obs. - Primeira observação

2^a Obs. - Segunda observação

1^o CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos grandes desafios de todos os que trabalham em educação, devendo o processo de ensino-aprendizagem ser predominantemente orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos têm direito. A criança/jovem com N.E.E. tem o direito de ser educada(o) num ambiente regular, de qualidade, que respeite as suas necessidades e características.

Como se preconiza na Declaração de Salamanca, as escolas inclusivas devem reconhecer e dar resposta às necessidades diferenciadas dos alunos, tendo em conta os diversos estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando a qualidade educativa através de currículos adequados, de adaptações organizacionais, estratégias de ensino e parcerias com a comunidade.

As práticas pedagógicas mais tradicionais, centradas no professor e dirigidas ao grupo/turma como um todo, têm ignorado esta premissa e a importância das necessidades, expectativas, forças e estilos de aprendizagem do aluno individual, apresentando conseqüentemente dificuldades em dar resposta à diversidade dos alunos. Essa diversidade exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige novas formas de organização das escolas e do trabalho de sala de aula, isto é, uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, as práticas têm que se reestruturar em função desta heterogeneidade, implicando o desempenho de novas competências por parte dos professores, os quais, até há pouco tempo, não tinham formação neste âmbito. É necessário que os professores considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e que sejam capazes de reorganizar a sua prática pedagógica em função dessas diferenças/heterogeneidade.

Da nossa experiência profissional, constatamos que a inclusão de alunos com N.E.E. implica, inevitavelmente, mudanças a nível de atitudes e das práticas dos professores na sala de aula, ou seja, uma flexibilização dos processos de gestão curricular, no mínimo a nível de estratégias e recursos, por forma a garantir o desenvolvimento máximo de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem passa, deste modo, pela diferenciação a um nível mais restrito, tendo por base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que a formação dos professores vise não só melhorar os seus conhecimentos, como também as suas práticas e atitudes, permitindo novas formas de desempenho profissional, capazes de responder de modo eficaz à inclusão de alunos com N.E.E.

Com este estudo, pretende-se conhecer o tipo de necessidades de formação contínua dos professores do 1º ciclo do ensino básico, em meio rural, como decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. Para isso, procurámos saber a percepção que os professores têm sobre as suas necessidades formativas através do seu discurso sobre a prática (utilizando a técnica da entrevista), assim como identificar necessidades da prática, através da análise de situações reais de aprendizagem em salas de aula inclusivas (recorrendo a observações directas).

Consideramos que conhecer as preocupações dos professores, as suas dificuldades, carências, desejos e/ou aspirações sentidos no desenvolvimento da sua prática pedagógica nos permite reflectir e criar dispositivos de formação mais adequados para dar resposta às suas necessidades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. Deste modo, a formação que decorre da análise de necessidades poderá partir da experiência profissional de cada professor, tendo em conta a realidade do contexto em que se processa.

Relativamente a aspectos estruturais, organizámos o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo integra os pressupostos teóricos que serviram de base a este estudo, começando por uma abordagem aos conceitos de formação contínua e de desenvolvimento profissional docente, assim como aos modelos que lhe estão associados. Apresentamos também algumas concepções sobre necessidades formativas e respectivos modelos e técnicas de identificação de necessidades de formação. Abordamos ainda a problemática da inclusão dos alunos com N.E.E. e os resultados de alguns estudos sobre necessidades de formação dos professores decorrentes do trabalho com este tipo de população escolar.

No segundo capítulo, apresentamos as orientações metodológicas e o plano do estudo, começando por delinear a problemática, as questões da investigação e os objectivos que nortearam toda a acção. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada relativamente à escolha dos participantes, à recolha dos dados e respectiva análise, a qual foi desenhada em função da procura de respostas para as questões de investigação. Por último, procuramos ainda justificar a credibilidade da análise dos dados, de acordo com os critérios utilizados num estudo de natureza qualitativa.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados deste estudo, interpretando-os à luz do enquadramento teórico descrito no primeiro capítulo. Começamos por apresentar as necessidades de formação dos professores relacionadas com a inclusão de alunos com N.E.E. decorrentes das entrevistas, ou seja, as suas preocupações, dificuldades, aspirações/desejos com a inclusão e carências formativas neste âmbito. Posteriormente, apresentamos os resultados das observações naturalistas realizadas nas salas de aula de dois dos professores entrevistados, tendo em conta as estruturas das situações pedagógicas observadas, o tipo de comportamentos observados e a finalidade com que ocorreram. Finalmente, procedemos à comparação das necessidades formativas dos professores decorrentes das entrevistas com as que decorrem das observações naturalistas e procuramos interpretar estes resultados de acordo com as teorias anteriormente abordadas.

De acordo com os objectivos gerais deste estudo, no último capítulo apresentamos as conclusões a que chegámos, tendo em conta as questões orientadoras e os objectivos delineados. Assim, começamos por apresentar as principais necessidades de formação contínua dos professores do 1º ciclo do ensino básico, em meio rural, como decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. Por último, propomos a criação de um dispositivo de formação contínua apoiado na observação e supervisão que pensamos poder dar resposta às necessidades formativas dos professores encontradas no presente estudo.

Neste capítulo começa-se por fazer uma abordagem aos conceitos de formação contínua e de desenvolvimento profissional docente, apresentando os modelos que lhe estão associados. Posteriormente, apresentamos algumas concepções sobre necessidades formativas e respectivos modelos e técnicas de identificação de necessidades de formação. Por último, debruçamo-nos sobre as necessidades de formação dos professores decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E., tendo em conta que o alargamento da escolaridade obrigatória a grupos cada vez mais diversificados e complexos de alunos coloca à escola o desafio de aceitar a diferença e de responder eficazmente às necessidades de todos.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1.1 - FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Os professores estão no centro do processo educativo (Nóvoa, 2002). A qualidade do ensino/educação depende do seu desenvolvimento profissional contínuo.

Na literatura encontramos alguma diversidade de expressões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores em exercício, as quais aparecem associadas ou relacionadas a expressões como formação contínua, formação permanente, reciclagem profissional, crescimento profissional, entre outras.

Para Jackson (1971, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993:49) o conceito de formação contínua pode perspectivar-se em duas perspectivas contrastantes: “a perspectiva do deficit e a perspectiva do crescimento”. A primeira perspectiva inscreve-se num paradigma defectológico, enquanto que a segunda se inscreve e num paradigma desenvolvimentista.

A perspectiva do deficit ou deficiência baseia-se no princípio de que a formação inicial do professor se torna obsoleta ou ineficiente. O carácter eficiente da formação está ligado às competências práticas dos professores, tendo como finalidade enriquecê-los com perícias práticas específicas.

À luz desta concepção, a formação contínua é definida como a aquisição de destrezas de ensino e de conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos a ensinar (Hoyle, 1980; Joyce & Showers, 1980, cit in Day, 1999). Neste sentido, a formação contínua é vista como uma simples actividade de preenchimento de lacunas na vida profissional dos professores.

Numa perspectiva defectológica, a formação contínua aparece frequentemente como sinónimo de reciclagem. Landsheere (1987, cit. in Garcia, 1999: 137) refere que a reciclagem

“é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma acção de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria e torna absolutamente obsoleto (...) ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores.”

Em oposição, a perspectiva do crescimento e ou de desenvolvimento assume o trabalho do professor como uma actividade complexa e multifacetada, procurando uma maior realização por parte deste. Nesta perspectiva, Day (2001:208) refere que “um bom ensino exige mais do que o somatório de conhecimentos e destrezas e que as escolas e as salas de aulas nem sempre constituem ambientes que promovem e apoiem a aprendizagem profissional”.

Com base em Malglaive (1995), Leite (2007:47) também distingue estes dois paradigmas:

“a correcção de insuficiências da formação inicial, quer por factores imputáveis às instituições ou programas que as organizaram, quer por factores relacionados com a vida dos sujeitos” - paradigma defectológico e com “o prosseguimento de uma formação anterior, quer através da exploração e aprofundamento de conhecimentos e competências, quer através da procura de desenvolvimento de novos conhecimentos ou novas competências” - paradigma desenvolvimentista.

Apesar do conceito tradicional de formação contínua se inscrever preferencialmente no paradigma defectológico, enquanto os conceitos mais recentes de desenvolvimento profissional contínuo se enquadram no paradigma desenvolvimentista, a formação contínua não deve centrar-se predominantemente num paradigma em detrimento do outro, devendo antes apresentar inúmeras oportunidades de aprendizagem que procurem não só satisfazer as necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também as necessidades autênticas de desenvolvimento a longo prazo, pois os contextos onde ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional.

Neste sentido, Montero-Mesa (1987) defende que a formação contínua não se restringe apenas às actividades expressamente criadas com esse objectivo, existindo

uma estreita relação entre a vertente do desenvolvimento pessoal e a vertente profissional. Esta autora define formação contínua como

“o conjunto de mecanismos destinados a melhorar e ampliar as capacidades pessoais e profissionais dos professores, entendendo por tal o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os professores necessitam para desenvolver a profissão de ensino” (Montero-Mesa, 1987:9).

O conceito de *formação contínua* como processo de desenvolvimento profissional e pessoal tem vindo a ser substituído pelo de conceito de *desenvolvimento profissional do professor*. Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito valoriza em particular uma abordagem da formação de professores que tem em linha de conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

À luz desta conotação evolutiva e contextualizada, Holly (1999) explica que o conceito de formação contínua foi sendo gradualmente substituído pelo conceito de desenvolvimento profissional, a partir do momento em que a preparação dos professores se começa a desenvolver em programas profissionais e a formação contínua começa a tornar-se uma expectativa para continuar a ensinar. Neste sentido, enquanto a formação contínua se apoiava na superação das deficiências ou na inadequação da formação inicial, o desenvolvimento profissional docente sustenta-se na aprendizagem ao longo da vida, ou seja, insere-se claramente no paradigma desenvolvimentista.

Na literatura, encontramos várias definições de desenvolvimento profissional docente que nos remetem para este significado evolutivo, isto é para a continuidade na carreira, para a aprendizagem ao longo da vida.

Fullan (1996) refere que o desenvolvimento profissional docente foi definido com maior amplitude ao abranger qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis ao longo da vida profissional do professor.

Também numa perspectiva desenvolvimentista e evolutiva, Ponte (1997:44), defende que o desenvolvimento profissional do professor

“corresponde a um processo de crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar. O desenvolvimento profissional diz assim respeito aos aspectos ligados à didáctica, mas também à acção educativa mais geral, aos aspectos pessoais e relacionais e de interacção com os outros professores e com a comunidade extra-escolar”.

Nesta perspectiva, Nixon, Martin, McKeown e Ranson (1997:16) referem que os professores se envolvem obrigatoriamente num processo contínuo e evolutivo de aprendizagem, estabelecendo relações de trabalho e alianças eficazes, de carácter *intraprofissional*: os professores trabalham juntos, partilhando ideias e avaliando as suas práticas colectivas; *profissional/aluno*: negociação de tarefas de aprendizagem com os alunos, permitindo o seu envolvimento na organização da escola e no desenvolvimento de projectos; *interprofissional*: os professores trabalham com outros profissionais, envolvendo-se na comunidade local e *profissional/pais*: os professores trabalham com os pais estabelecendo parcerias.

Garcia (1999) sublinha que o termo desenvolvimento profissional docente enfatiza a noção de evolução e continuidade implícita na palavra desenvolvimento, valoriza o carácter contextual e organizacional em que essa evolução se processa e destaca a implicação e investimento do próprio professor na mudança de crenças, atitudes e conhecimentos.

Para Day (2001: 21), o desenvolvimento profissional dos professores,

“é o processo através do qual os professores (...) revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”

Garcia-Valcárel (2003) defende que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem uma significação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional.

Com efeito, o desenvolvimento profissional docente tem associada a concepção de que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve muitas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Huberman (1992) foi um dos autores que mais se debruçou sobre essas etapas, distinguindo cinco fases na carreira docente: entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade, distanciamento afectivo e conservadorismo e desinvestimento.

A entrada na carreira (1-3 anos de experiência docente), pode revestir-se de mecanismos de sobrevivência e de processos de descoberta. No início pode haver um estado de choque com o que se imaginou e a realidade, o qual vai sendo ultrapassado através da descoberta, do desejo de experimentar. A estabilização (4-6 anos) corresponde a um período de satisfação profissional, em que os professores estão menos preocupados consigo próprios, centrando a sua atenção nos aspectos de

natureza pedagógica. A diversificação (7-25 anos) caracteriza-se pela procura dos docentes em inovar e experimentar novas estratégias de ensino e avaliação, os quais se empenham em processos de mudança quer a nível pedagógico, quer a nível institucional. Por outro lado, nesta fase, alguns professores também se põe em questão relativamente ao seu desempenho profissional. Na fase da serenidade, distanciamento afectivo e conservadorismo (25-35 anos) o nível de empenhamento dos professores baixa à medida que aumenta a confiança e o distanciamento afectivo em relação aos alunos. Nesta fase, os professores tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças e inovações. O desinvestimento (35-40 anos) corresponde à última fase da carreira docente, na qual os professores consagram grande parte do seu tempo ao desenvolvimento de actividades exteriores à escola.

Para Huberman (1992:47), o modelo apresentado não é “linear, nem monolítico”, sendo possível encontrar vários percursos, admitindo-se várias sequências relativamente às fases apontadas.

Eraut (1995, cit. in Day, 2001) sublinha que a responsabilidade moral e profissional dos professores deve constituir a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional contínuo. Esta responsabilidade implica

“um compromisso moral de servir os interesses dos alunos (...) uma obrigação de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática (...) uma obrigação profissional de continuar a desenvolver o conhecimento prático, quer através da reflexão pessoal, quer através da interacção com os outros”. (Eraut, 1995, cit. in Day, 2001:37).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores reveste-se de dimensões que se prendem com processos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada professor, enquanto pessoa e profissional, adequadas aos contextos.

Ross e Hannay (1986, cit. in Garcia, 1992) defendem que o desenvolvimento profissional dos professores passa pela indagação reflexiva, facilitando uma tomada de consciência dos problemas que emergem da prática.

A este respeito Perrenoud (1993:25) refere que o desenvolvimento profissional docente

“deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos professores, os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional”.

Nesta perspectiva, o processo de construção do desenvolvimento profissional docente reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde

decorre a acção. Também Gimeno & Pérez (1995:45) defendem o desenvolvimento profissional docente como um processo “no qual os professores reflectem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando posteriormente o resultado dessa reflexão para melhorarem a qualidade da sua intervenção”.

Por sua vez, Day (2001) defende a importância de atribuir à aprendizagem através da reflexão o papel central no pensamento crítico e no desenvolvimento profissional docente, na medida em que partindo do pensamento crítico, o professor toma consciência dos pressupostos em função dos quais pensa e age. Ao pensar criticamente, formula os seus próprios juízos, escolhas e decisões, podendo interrogar determinados aspectos dos seus valores, propósitos e práticas, assim como dos contextos pessoais, institucionais e políticos que os influenciam.

Esta concepção de desenvolvimento profissional docente remete-nos para o conceito de escola reflexiva, isto é para uma escola/organização que continuamente pensa em si própria “ na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão & Tavares, 2003:133).

Para Formosinho (2001) uma escola reflexiva, é uma escola inclusiva, multicultural, uma escola para todos, a qual implica que os professores não trabalhem sozinhos, mas cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz sejam uma realidade.

Vários estudos referem que “a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente, para a melhoria da escola” (Day, 2001:129). Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados em função das realidades individuais.

Em síntese, a formação de professores pode ser enquadrada em dois paradigmas distintos: paradigma defectológico e paradigma desenvolvimentista. Este último, está fortemente ligado ao conceito de desenvolvimento profissional docente.

Com efeito, o paradigma desenvolvimentista defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado. Deste modo, conceptualiza-se o desenvolvimento profissional docente como o conjunto de todos os processos pelos quais o professor passa no decorrer da sua vida profissional e que contribuem para a sua aprendizagem, sejam actividades desenvolvidas com objectivos formativos, ou situações informais que envolvam uma consciencialização, análise e reflexão sobre a prática, quer pessoal, quer através da interacção com os outros. Este desenvolvimento reporta-se à evolução dos professores ao longo da sua carreira, na procura de um

perfil cada vez mais adequado a um melhor desempenho da função docente. O conceito de desenvolvimento profissional docente subentende assim uma valorização dos aspectos conceptuais, organizativos e orientados para a mudança, permitindo uma melhor resolução dos problemas que emergem da prática.

1.2 - MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente está intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor, devendo por isso ser concretizado em modelos que o permitam estruturar e dar-lhe uma configuração simultaneamente conceptual e pragmática.

Para Garcia (1999:146) a classificação mais simples dos diferentes modelos de desenvolvimento profissional docente é aquela que

“assume basicamente a existência de dois tipos de actividades: em primeiro lugar aquelas cujo objectivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas actividades planeadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objectivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planeamento e desenvolvimento do processo de formação”.

A um nível mais concreto e operativo, Garcia (1999) apresenta a classificação proposta por Loucs-Horsley (1990) dos diferentes modelos de desenvolvimento profissional docente: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional através do treino e desenvolvimento profissional através da investigação.

O *modelo de desenvolvimento profissional autónomo* corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, a partir do qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. De acordo com Rudduck (1987, in Garcia, 1999:150) este modelo de desenvolvimento profissional

“tem a ver com a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da dinâmica da sua classe, identificar interesses significativos e aprender a valorizar e a procurar o diálogo com os colegas, especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona”.

O *modelo de desenvolvimento profissional apoiado na observação e supervisão*, baseia-se na reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional; na reflexão sobre a acção: no apoio profissional mútuo e no diálogo profissional e na supervisão como estratégia reflexiva. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional “consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente (...) e adquirir uma maior auto consciência pessoal e profissional” (Garcia, 1999:153-154).

A reflexão sobre a acção proporciona aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui obrigatoriamente a observação por parte de um colega. Desta forma, o apoio profissional mútuo defende a necessidade de introduzir a observação e análise da prática como condição para melhorar o ensino através de processos de reflexão entre os professores.

A supervisão como estratégia reflexiva centra-se no aperfeiçoamento do ensino através da planificação, observação e uma análise intelectual intensiva da acção do professor para provocar uma modificação racional.

O *modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional* pressupõe que os professores desenvolvam projectos de inovação curricular, pois quando estes se implicam no processo de implementação de uma inovação ocorrem mudanças significativas, na medida em que “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes”. (Fullan, 1990, cit. in Garcia, 1999: 167).

Em simultâneo com o desenvolvimento de inovações educativas, é cada vez maior a expansão de uma modalidade de formação centrada na escola, isto é organizacional. Desta forma, é adoptada uma perspectiva dialéctica que reconhece que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores e que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições onde trabalham. Esta concepção de desenvolvimento entende a escola como um lugar onde surgem a maior parte dos problemas de ensino.

O *modelo de desenvolvimento profissional através do treino* consiste na realização de cursos de formação. Estes cursos “seriam actividades cujo objectivo é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas” (Oldroyd, 1991, cit. in Garcia, 1999:178). Deste modo, um grupo de pessoas participam durante um certo período de tempo em actividades estruturadas para alcançar objectivos e realizar tarefas pré-estabelecidas, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional.

O *modelo de desenvolvimento profissional através da investigação*, está intimamente relacionado com o movimento de investigação-acção. Para Elliot (1976, cit. in Garcia, 1999: 183) a investigação-acção constitui um “processo mediante o qual o professor consegue teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares”. Do ponto de vista da investigação-acção, professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua prática, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria actividade docente e capaz de levar a cabo o que Schon (1988) denomina de reflexão-na-acção.

Em síntese, o desenvolvimento profissional docente pode desenvolver-se a partir de vários modelos, os quais apesar de terem sido apresentados de forma independente não se tratam de modelos exclusivos. Numa perspectiva desenvolvimentista, estes podem e devem complementar-se, dando origem a processos organizados com os professores e com as instituições, assumindo os professores o papel de sujeitos da formação, participando na sua concepção, desenvolvimento e avaliação.

No âmbito deste trabalho, sublinhamos a importância de três dos modelos apresentados anteriormente: *modelo de desenvolvimento profissional apoiado na observação e supervisão*, na medida em que reveste-se de grande utilidade por permitir identificar necessidades da prática, necessidades observadas, não percebidas; *modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional*, uma vez que tem por referência os problemas, preocupações e interesses identificados pelos professores nos contextos da sua prática pedagógica e o *modelo de desenvolvimento profissional através da investigação*, por basear-se na investigação-acção, que é uma modalidade de formação que parte de problemas observados em situações concretas, do quotidiano dos professores.

2. AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

2.1 - O CONCEITO DE NECESSIDADE FORMATIVA

A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores conduz-nos a estudos sobre as necessidades de formação docente. Para Klein (1971), o estudo e caracterização das necessidades de formação permite focalizar a atenção nos problemas mais proeminentes, justificar os programas de acção e proporcionar informações importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Na literatura, verificamos que o termo “necessidade” é polissémico e marcado pela ambiguidade.

Burton e Merril (1977) consideram a necessidade como um conceito polimorfo que adapta diferentes acepções consoante as pessoas que o utilizam. Guba e Lincoln (1985) reportam-se mesmo ao seu carácter “escorregadio”.

Na linguagem corrente, o termo necessidade é utilizado para designar fenómenos diferentes, tais como desejo, vontade, aspiração, evidenciando alguma coisa que se pretende obter ou alguma exigência. Desta forma, a necessidade tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivação para o desenvolvimento de um determinado tipo de actividades.

Para Kauffman (1973, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993) uma necessidade é uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados considerados convenientes.

Nesta linha de entendimento, Zabalza (1998:62) refere que uma necessidade é constituída pela discrepância que existe “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser ou gostaríamos que fossem e a forma como essas coisas são de facto”. Blair e Lange (1990:146) defendem que o conceito de necessidade “define-se pela discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática). As necessidades devem ser consideradas em função de metas específicas”.

Contrariando estas definições, Nuttin (1980) defende que uma necessidade não é a discrepância entre um estado actual e um estado desejado, na medida em que a própria discrepância resulta de um estado motivacional, isto é, de uma necessidade do sujeito que o orienta para a construção de um estado desejado. Esta posição assemelha-se à de Rousson e Boudineau (1981, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993:17) para quem “a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projecto”, como forma de satisfazer um problema ou um desejo.

Nesta perspectiva, as necessidades “não têm existência em si mesmas (...) resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interacções que se

estabelecem num dado contexto, sendo portanto, realidades dinâmicas, expressão de projecto” (Rodrigues & Esteves, 1993:17).

A este respeito, D`Hainaut (1979, cit in Rodrigues & Esteves 1993:13) defende que “o termo necessidade implica sempre, mais ou menos directamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”.

Nesta linha de pensamento, alguns autores (Mattimore-Knudson; Misanchuck & Moroney s.d; cit. in Witkin, 1984) defendem que o conceito de necessidade é um conceito vazio, sem limites conceptuais, necessitando por isso de estar sempre associado a um adjetivo. Desta forma, reportam-se a necessidades básicas, autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas, etc...

Barbier e Lesne (1986) classificam as várias definições de necessidade em duas grandes perspectivas: uma primeira de conotação *objectivista*, próxima da ideia de exigência, postula a existência objectiva da necessidade e a outra de conotação *subjectivista*, a qual define a necessidade como o sentimento de uma vontade, limita a sua existência ao contexto daquele ou daqueles que a sentem.

A primeira perspectiva assenta numa concepção objectiva da necessidade de formação, isto é, defende que através de um conjunto de técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador, podemos conhecer objectivamente as necessidades de formação.

Partindo de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, a segunda perspectiva define a necessidade como um fenómeno subjectivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito em particular, num contexto espaço-temporal específico. Deste modo, procuram-se necessidades construídas num processo interactivo, o qual integra o investigador e os próprios valores das pessoas envolvidas, estando dependentes do sujeito e do seu contexto.

De acordo com a primeira perspectiva, a análise das necessidades de formação constitui uma *operação de determinação de necessidades*, na medida em que o investigador dotado de procedimentos rigorosos procura saber “como as coisas realmente são” (Guba & Lincoln, 1989:8). Em oposição, para os defensores da segunda perspectiva, a análise das necessidades de formação constitui uma *operação de construção de necessidades*, fazendo emergir as necessidades, da prática e do contexto, através da palavra.

Partindo da concepção subjectiva de necessidade, vários autores (Furió, 1994; Perrenoud, 1993; Nóvoa, 1992, entre outros) têm demonstrado a importância da prática como ponto de partida, de chegada e de transformação de toda a actividade profissional. Nesta perspectiva, é da prática, que surgem as necessidades de

formação, como necessidades sócio-historicamente determinadas e contextualizadas numa dinâmica dialéctica.

Barbier e Lesne (1986), Rousson e Boudineau (1981), Bourgois (1991), Rodrigues (2006) entre outros, defendem que não é possível constatar *necessidades objectivistas*, por se considerar que estas dependem dos sujeitos, grupos ou sistemas que as compreendem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam e dos respectivos valores e objectivos de referência.

Como afirma Rodrigues, (2006: 144) as necessidades

“são realidades subjectivas, a construir num contexto que as condiciona, determina e induz e, de forma assistida e interactiva. Não tendo existência objectiva, sendo construções mentais, dificilmente serão construídas sem a assistência de formadores que interroguem, ajudem a explicitar e a aprofundar os desejos, as carências, os interesses, as dificuldades, os projectos do formando.”

Para esta autora, a palavra necessidade designa o que é percebido pelos actores como fazendo falta, retirando-lhe qualquer sentido determinista, acentuando a sua percepção individual e contextualizada, na qual inclui desejos e expectativas.

Neste sentido, as necessidades não são objectos que estão disponíveis sob uma forma objectiva, prontas para serem identificadas ou analisadas, inventariadas, numeradas e contadas como se de entidades autónomas se tratassem. Meignant (1995) refere que não há um inventário de necessidades de formação algures à espera de serem descobertas por um especialista.

Desta forma, a necessidade não tem existência objectiva, é contingente, na medida em que é sempre uma necessidade *de* e uma necessidade *para alguém* num determinado contexto específico. Tal como defendem Barbier e Lesne (1986:19) a necessidade é uma construção mental do indivíduo, “ não encontramos nunca senão expressões de necessidades formuladas por diversos agentes sociais, para si próprios e para os outros”, sendo por isso uma entidade subjectiva.

Nesta perspectiva, as necessidades são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças.

Como afirmam Rodrigues e Esteves (1993:71)

“as necessidades em geral, e em particular as necessidades de formação, não são realidades objectivas, cuja existência possa ser apreendida independentemente dos sujeitos que as percebem, para si ou para outrem, e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua consciencialização”.

Tal como o conceito de *necessidades*, também o conceito de *necessidades de formação* admite múltiplas acepções e representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais e educativos da sua estruturação, os

intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades, de acordo com a concepção de necessidade de que partem.

Se considerarmos que as necessidades de formação são subjectivas e se constroem numa relação interactiva sujeito - contexto - objecto - instrumentos, então as necessidades de formação dos professores têm a sua origem na prática pedagógica, resultam sempre do juízo que estes fazem sobre as situações educativas, dos valores e das interacções que se estabelecem num dado contexto. Rodrigues e Esteves (1993:22) argumentam que ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam, pois as “necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu”.

É nesta perspectiva que nos parece importante sublinhar a definição de Montero-Mesa, Sanmamed, Romero e Lopez (1990) para o termo “necessidades de formação”, que descrevem como “o conjunto de problemas, desejos, carências e preocupações sentidas ou percebidas pelos professores no desenvolvimento do processo pedagógico”. (Montero-Mesa, 1987:10). Esta definição articula-se com a perspectiva subjectiva de necessidades que vimos anteriormente e valoriza ainda a componente contextual. Com efeito, tal como afirma Rodrigues (2006:104) “as necessidades de formação não são só dependentes de valores como são construídas em situação”.

Hewton (1998, cit in Garcia, 1992:68) estabelece diferentes categorias para o tipo de necessidades de formação identificadas pelos professores a partir dos contextos:

- a) *necessidades relativamente aos alunos*: problemas de aprendizagem, motivação, disciplina, heterogeneidade, avaliação.
- b) *necessidades relativamente ao currículo*: novos planos curriculares implicam a necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores, ou seja conduzem a novas necessidades de formação docente.
- c) *necessidades dos próprios professores*: relacionadas com o desenvolvimento da carreira docente, ligadas à abordagem dos professores, como profissionais e como pessoas.
- d) *necessidades de escola/instituto enquanto organização*: necessidades impostas pela instituição, na sua globalidade, ao trabalho do professor.

Em suma, apesar do conceito de *necessidades de formação* admitir várias significações e representações, no âmbito deste estudo, utilizaremos o conceito de

necessidades de formação como o conjunto de preocupações, desejos, carências ou problemas sentidas ou percebidas pelos professores no desenvolvimento da sua prática pedagógica, as quais são criadas num dado contexto e têm a sua origem na prática pedagógica.

2.2 - MODELOS E TÉCNICAS DE IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Existem vários modelos de análise de necessidades, consubstanciados por uma grande variedade de métodos, técnicas e instrumentos. Rodrigues e Esteves (1993:35) referem que é fundamental “explicitar com rigor os procedimentos usados e, sobretudo, clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidades com que se opera”.

A partir da forma como é recolhida a informação para a identificação das necessidades, Mckillip (1987, cit in Rodrigues & Esteves, 1993) discrimina três modelos de análise de necessidades: o modelo de discrepâncias, o modelo de marketing e o modelo de tomada de decisão.

O modelo de discrepâncias é o mais utilizado na determinação e avaliação de necessidades educativas, comportando três componentes: estabelecimento de objectivos, identificando o que deve ser; medida de resultados, determinando o que é e identificação das discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é.

O modelo de marketing entende a análise de necessidades como um meio de sobrevivência e de crescimento das organizações, cruzando-se os desejos da população - alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos.

O modelo de tomada de decisão prevê três momentos essenciais: a modelagem do problema; a quantificação e a síntese, a qual ordena as necessidades de acordo com a quantificação feita.

Na área da educação, no que concerne à identificação de necessidades de formação, Mckinley (1973, cit in D'Hainaut, 1979) considera três modelos possíveis: o modelo de realização pessoal, caracterizado pela pesquisa externa dos obstáculos encontrados pelos indivíduos na realização dos seus objectivos; o modelo da apreciação pessoal, o qual se baseia na apreciação pessoal das próprias necessidades e o modelo de discrepâncias, cujo objectivo é demonstrar a evidência entre o estado actual e o estado desejável.

Procurando encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema, D'Hainaut (1979) apresenta um modelo de diagnóstico/identificação de necessidades educativas, o qual se desenvolve em quatro fases:

- 1) *Diagnóstico de necessidades humanas*: pesquisa de necessidades já consciencializadas e expressas e de outras que ainda não foram expressas, estão inconscientes ou imprecisas.
- 2) *Diagnóstico da procura em relação com o sistema*: papéis e cargos que os interessados querem assumir no sistema e funções que o sistema exige para se manter em funcionamento.
- 3) *Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura*: tomada de decisão sobre que necessidades e que procura serão retidas para serem satisfeitas.
- 4) *Especificação das exigências de formação*: são determinados os saberes, saber fazer e saber ser, respeitantes aos papéis e cargos seleccionados aquando da tomada de decisão sobre as necessidades e a procura.

Desta forma, torna-se necessário conceber o processo de identificação de necessidades como uma prática globalmente planeada e faseada que permita estabelecer uma articulação simultânea entre todos os vectores.

Para Rodrigues (2006:128) a diversidade de modelos existente pode enquadrar-se em quatro grandes perspectivas:

“1) avaliação directa das necessidades a partir de uma sondagem epidemiológica; 2) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades; 3) a inferência das necessidades da observação directa dos resultados de um dado serviço; 4) a inferência a partir da associação das características de uma dada situação com a persistência de um problema”.

A opção por cada uma destas perspectivas e respectivos modelos depende do âmbito do estudo, sendo necessário ponderar as suas finalidades, os constrangimentos e os recursos humanos, materiais e temporais disponíveis.

Barbier e Lesne (1985, cit in Estrela; Madureira & Leite, 1999:30) referem que

“a selecção de métodos e de procedimentos para identificar as necessidades de formação não pode basear-se apenas em critérios técnicos, pois a expressão de necessidades implica que se tenha em linha de conta, para além dos instrumentos usados, condições metodológicas mas gerais”.

Rodrigues e Esteves (1993) fazem notar que o estudo das necessidades não dispõe de um conjunto de técnicas específicas. As práticas neste campo recorrem de

técnicas que outros domínios científicos criaram, elegendo-as de acordo com os objectivos numa dada situação.

Nesta perspectiva, de modo a orientar a escolha dos instrumentos a utilizar na análise/identificação de necessidades e de contribuir para o controlo dos resultados, Barbier e Lesne (1985, cit in Estrela; Madureira & Leite, 1999:30) defendem que várias questões devem ser colocadas, a referir:

- a) Que objectivos se pretendem alcançar com os instrumentos escolhidos? Esses objectivos orientam-se para que dimensão: dimensão pessoal (desejos, expectativas, interesses, motivações); dimensão organizacional (funcionamento ou desenvolvimento) ou dimensão social (interesse dos grupos sociais)?
- b) Através dos instrumentos usados, qual é a informação que se privilegia: vivências individuais; análise do posto de trabalho ou o sentir do grupo social; dados estruturais da população e do contexto; percepções e representações das pessoas ou juízos de valor respeitantes à importância dos objectivos, problemas, soluções?
- c) Que actores são envolvidos na análise e que papéis desempenham? Qual a fonte de informação a usar?

Rodrigues (2006), após uma análise das práticas de identificação de necessidades, concluiu que nestas se utilizam diferentes técnicas e diferentes instrumentos de identificação de necessidades de formação, a destacar: questionário, entrevistas, incidentes críticos, diários, análise documental e observação directa.

O *questionário* permite, nas práticas de análises de necessidades, abranger um vasto número de população, centrando a recolha num único momento cronológico. Esta técnica apresenta, no entanto, algumas desvantagens, na medida em que impede o aprofundamento de ideias ao impedir o diálogo, e não permite controlar as condições de produção da resposta (Rousson & Boudineau, 1981, cit in Rodrigues & Esteves, 1993), assim como não permite aceder às necessidades latentes e inconscientes.

Também Garcia (1999) faz referência a essas desvantagens, alegando que o facto da informação resultante do questionário poder ser genérica, tanto devido à população - alvo como pelas próprias características do instrumento, não permitirá a sua adequação às diferenças de cada contexto. Nesta linha de entendimento, alguns autores (Dalín & Rust, 1982; Gonzalez, 1992, cit in Garcia, 1999) propõem que o diagnóstico de necessidades através de questionários constitua apenas um primeiro passo para uma análise mais profunda.

A *entrevista* permite privilegiar o acesso ao sentido atribuído pelos entrevistados e aos seus quadros de referência, valorativos ou meramente descritivos, por via da interactividade presencial, o que aponta para a flexibilização do guião. Oldroyd e Hall (1991, cit. in Rodrigues, 2006:142) consideram a entrevista uma técnica "fundamental para apreender as expectativas individuais e os desejos de desenvolvimento (...) para identificar pontes fortes e pontos fracos, isolando áreas de preocupação, de carência percebida ou de aspiração dos professores".

Individual ou de grupo, nas suas diferentes formas, a entrevista, possibilita a revelação de sentimentos, a determinação de causas a descoberta de possíveis soluções. Relativamente às técnicas de entrevista adequadas à análise de necessidades, Rousson e Boudineau (1981, cit in Rodrigues & Esteves, 1993:34) manifestam a sua preferência por "aquelas que facilitam a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos, já que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas, e que aquilo que geralmente se expressa são aspirações e desejos". Nesta perspectiva, Thompson (1993) defende que a técnica da entrevista possibilita a obtenção de um conjunto de informação mais rico, na medida em que permite a troca interpessoal e um maior aprofundamento da recolha de dados.

A técnica dos *incidentes críticos* justifica-se com "a intenção investigativa de apreender parcelas do real tal como é percebido pelo sujeito, numa tentativa de aproximação ao contexto natural do trabalho do docente mas também de maior implicação do mesmo" (Rodrigues, 2006:196).

Para Madureira e Leite (2000:306) os incidentes críticos ou significativos permitem identificar necessidades de formação decorrentes de dificuldades de ordem pedagógica narradas pelos docentes e possibilitam "obter uma discriminação mais detalhada das dificuldades expressas na entrevista".

Os *diários* constituem um instrumento criado pelos participantes e investigadores para caracterizar aspectos da experiência de campo. Podem ser considerados como um espaço narrativo de pensamentos, a partir dos quais são recolhidas as dificuldades, os problemas, as expectativas e as motivações do sujeito a formar (Rodrigues & Esteves, 1993).

Esta técnica contextualiza algumas necessidades expressas nas entrevistas e facilita a expressão por parte de alguns docentes, e conseqüentemente de outras e novas necessidades que a entrevista não fazia prever (Madureira & Leite, 2000).

A *análise documental* constitui uma excelente fonte sobre as necessidades normativas, permitindo identificar "funções, actividades e tarefas susceptíveis de possibilitar o trabalho subsequente da sua transformação em competências requeridas

para a sua execução e, conseqüentemente, em necessidades de formação, ou seja, em objectivos indutores de formação” (Rodrigues, 2006:199).

A *observação directa* em sala de aula, “por um determinado período de tempo, realizada por um supervisor ou professor consultor e o debate posterior sobre os dados recolhidos, tem também sido usada como modo de definição de necessidades de formação” (Madureira & Leite, 1999:31).

Nesta linha de entendimento, Garcia (1999:201) defende que a observação directa é de grande utilidade quando se deseja identificar necessidades da prática, necessidades observadas, não percebidas.

A observação do exercício de uma dada função ou actividade constitui um método importante para a obtenção de dados relativos às necessidades de formação, possibilitando o acesso a outras dimensões que não as representações dos práticos (Adler & Adler, 1994; Estrela, 1986; Postic & De Ketele, 1988, cit in Rodrigues, 2006).

Rodrigues (2006:207) defende que

“a análise de necessidades cientificamente conduzida é uma complexa operação que exige a objectiva explicitação dos fundamentos do processo da sua concepção e condução, como forma de tornar fiáveis os seus resultados e, por outro lado possibilitar a transferência pertinente para a acção”.

É esta complexidade que permite o acesso dos professores às necessidades de que não têm consciência. A identificação das necessidades inconscientes, construídas no contexto que as condiciona, determina e induz, é facilitada pela articulação de diferentes metodologias: pelas que conjugam a exploração das perspectivas individuais entendidas instintivamente com as que resultam objectivamente da análise das exigências do contexto de trabalho.

Em suma, tendo em conta as diferentes metodologias/técnicas de identificação de necessidades de formação, na análise destas necessidades, quanto mais implicados estiverem os professores, maior será a sua aproximação a um efectivo processo de desenvolvimento profissional, permitindo acelerar a tomada de consciência de si, de si em contexto e dos quadros referenciais identitários.

3. OS PROFESSORES E A INCLUSÃO: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

“A crescente diversidade racial, étnica (...) cultural (...) da nossa sociedade e das nossas escolas tornou imperativo que (...) as práticas (...) as programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre alunos” (Stainback & Stainback, 1999:289).

Resendes e Soares (2002:25) defendem que essa diversidade “exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade de alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem”.

Desta forma, tendo em conta que o alargamento da escolaridade obrigatória a grupos cada vez mais diversificados e complexos de alunos coloca à escola o desafio de aceitar a diferença e de responder eficazmente às necessidades individuais de todos, impõe-se uma educação inclusiva onde a diversidade seja encarada como um aspecto enriquecedor da própria comunidade educativa.

Wang (1995:13) defende que a inclusão pressupõe que se criem ambientes de aprendizagem que respondam às diversas necessidades dos alunos, ou seja “los alumnos/ as son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos y hasta en el tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere enfoques distintos y distintos ...”. Esta autora defende o princípio da educação adaptada à diversidade dos alunos como uma forma de dar resposta aos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos.

Por sua vez, Ballard (1995) refere que a inclusão, ao ser encarada como filosofia, assenta em determinados tipos de valores sobre os alunos e sobre a educação, nomeadamente no que diz respeito aos direitos humanos, à discriminação e às práticas educativas. Para este autor, esta posição assenta em três princípios: a crença de que todas as crianças e jovens têm o direito de ser membros importantes das suas comunidades escolares próximas; a crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm como finalidade dar resposta aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças; e a crença de que negar às crianças com necessidades educativas especiais a possibilidade de receberem o ensino a que têm direito no mesmo espaço que as outras crianças contraria os seus direitos civis.

Na mesma perspectiva Tilstone, Florian e Rose (2003:94) referem que a “inclusão reconhece o direito de todos os alunos, inclusive daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, serem ensinados em conjunto com os seus pares, reconhecendo ao mesmo tempo as suas necessidades comuns e dificuldades”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994:5)

“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Neste sentido, Banerji e Dailey (1995) referem que o conceito de inclusão se baseia na premissa de que todas as crianças com necessidades educativas especiais beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças, em oposição à sua colocação em ambientes segregados.

Para estes autores, num sentido mais amplo, a inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação das crianças com necessidades educativas, em todos os aspectos da escola e da vida comunitária. Em sentido mais restrito, a inclusão refere-se aos aspectos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos.

Nesta linha de pensamento, Correia (2005:11) define a inclusão como “a inserção do aluno com necessidades educativas especiais, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares” (...) assumindo a “heterogeneidade que existe entre os alunos como um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”

O autor afirma ainda que a inclusão deve ser um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos os alunos e de cada um dos alunos, dotando-os de uma educação apropriada. Para que tal aconteça, é necessária a reestruturação da escola e mudanças a nível de atitudes e das práticas dos professores na sala de aula.

Nesta linha de entendimento, Schaffrer (1999, cit. in Tilstone *et al*, 2003:94) defende que para melhor atender às diferentes necessidades de todos os alunos é necessário o desenvolvimento de dez princípios básicos:

“desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; proporcionar uma liderança forte; desenvolver redes de apoio; usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; manter a flexibilidade; examinar e adoptar abordagens de ensino afectivas; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; estar a par do processo de mudança e não permitir que esta o paralise e promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade”.

Ainscow (1995) defende que uma escola inclusiva exige: 1) uma liderança eficaz por parte do órgão de direcção da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos; 2) professores sensibilizados e motivados em ajudar todos os alunos a aprender; a certeza de que todos os alunos podem ter sucesso; 3) recursos para apoiar todos os elementos da equipa de trabalho; 4) capacidade para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças e 5) procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo.

A organização da escola reporta-se à colaboração entre os diversos actores; às atitudes da escola relativamente à inovação e à sua capacidade de dar resposta aos problemas; ao desenvolvimento profissional docente; ao apoio da educação especial e de equipas pluridisciplinares; ao apoio da direcção da escola e dos outros professores aos seus colegas que têm alunos com necessidades educativas especiais e à redução de número de alunos por turma.

Para além da liderança e organização da escola, Vieira (1995) refere que a inclusão implica novas atitudes e novas competências dos profissionais que trabalham nas escolas, sendo necessário mudanças conceptuais e estruturais, na forma como respondem à diversidade.

De facto, de acordo com Birch (1984, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993) as atitudes dos professores do ensino regular constituem condições fundamentais para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A partir da investigação realizada, este autor concluiu que as atitudes que promovem a inclusão escolar assentam: na crença de que todas as crianças têm direito à educação; na cooperação entre os professores da educação especial e os professores do regular, nomeadamente na partilha de tarefas; na abertura da escola a outros actores; na flexibilização em relação ao número de alunos por turma e no que diz respeito às tarefas do professor; no princípio de que é possível ensinar o desenvolvimento pessoal e social, e que estes a nível escolar são tão importantes como o rendimento escolar.

Nas escolas onde a inclusão tinha sido bem sucedida, este autor, constatou ainda que, a par destas atitudes, se destacavam três factores comuns: a valorização do trabalho em equipa com os professores da educação especial; o reconhecimento por parte dos professores do ensino regular de que os alunos da educação especial não eram mais difíceis do que os outros alunos e a assumpção de que todos os alunos pertencem ao mesmo sistema escolar.

Nesta perspectiva, as atitudes dos professores do ensino regular, parecem, pois, ser fundamentais no que diz respeito à inclusão. As atitudes que passam pelo saber trabalhar em equipa, em cooperação com outros actores, aceitando a diferença, favorecem a inclusão.

No âmbito da colaboração entre os diferentes actores, Madureira e Leite (2003:132) defendem que “o trabalho em equipa numa perspectiva colaborativa é essencial no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais”. Vários estudos que se debruçaram sobre as necessidades de formação dos professores para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais (Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997) mostram que

“a colaboração entre os vários agentes educativos (pais, professores do ensino regular, professores de apoio educativo, técnicos especializados) é um dos factores essenciais quer para o desenvolvimento de uma atitude positiva face aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e nas turmas, quer para os resultados obtidos por esses alunos na escolaridade” (Madureira & Leite, 2003:132).

No que concerne às competências dos professores para dar resposta à diversidade, estas relacionam-se com a prática pedagógica, isto é, com o ambiente de aprendizagem criado; com a programação das actividades em função das necessidades dos alunos e com o modo como a sala de aula está organizada.

Xavier (2002:19) considera que a construção das competências do professor para responder com qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais, responde à necessidade social e histórica para superar as práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem e, ao mesmo tempo, configura na acção educativa, o vector de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Para Brennan (1990) essas competências passam pela individualização do ensino como forma de dar resposta às características/ necessidades dos alunos. Para este autor, as respostas para a inclusão, são fundamentalmente de dois tipos: a) criação de meios e vias de acesso ao currículo, diversificando os métodos pedagógicos, os materiais e a organização escolar, flexibilizando o currículo e b) modificação das componentes curriculares em função das necessidades do aluno, conduzindo a um programa de ensino individualizado.

No mesmo sentido, Perrenoud (1991, cit. in Boal, Hespanha & Neves, 1996:19) considera a diferenciação pedagógica como uma estratégia de individualização que “designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos recursos educativos às características, às possibilidades, aos projectos, às diferentes necessidades dos indivíduos”.

Assim, a pedagogia diferenciada tem

“como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas ... considera o aluno como indivíduo com as

suas características intrínsecas e extrínsecas, psicossomáticas, sociais e culturais” (Boal, Hespanha & Neves, 1996: 19).

A diferenciação pedagógica e a cooperação são defendidas por vários autores (Benavente, 1994, cit. in Niza, 1996; Benard da Costa, 1996; Perrenoud, 1999; Madureira & Leite, 2003), como princípios fundamentais para facilitar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, pressupondo assim mudanças ao nível da prática pedagógica.

Cadima (1996:49), explicita que a diferenciação pedagógica implica que o professor procure estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se das estratégias de aprendizagem de cada educando, pois “cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir”.

Na mesma linha de pensamento, Byers e Rose (1996, cit. in Morgado, 2004) referem que as actividades de aprendizagem só serão adequadas aos diferentes alunos se as mesmas assumirem determinadas características básicas, a saber: “ser relevantes considerando a experiência do aluno e a sua motivação; respeitar os diferentes ritmos dos diferentes alunos; promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta; ser organizadas numa perspectiva de resolução de problemas”.

Para Perrenoud (1999:55) diferenciar

“é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos - , mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didácticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação óptima”.

Desta forma, a pedagogia diferenciada implica o desenvolvimento de um tipo de ensino assente em várias opções de aprendizagem e diferentes estratégias de ensino, que passam pela criação de materiais didácticos, pela organização e gestão do espaço e dos materiais, por um ensino interactivo e pela coordenação e organização dos serviços de apoio e de todos os recursos humanos que com a criança intervêm.

Em síntese, a inclusão exige mudanças, tanto ao nível da organização e gestão da escola como ao nível de atitudes e da prática pedagógica dos professores na sala de aula.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994:12) essas mudanças implicam

“reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos

adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”.

Satisfazer essas necessidades implica mais do que sensibilizar para as necessidades educativas especiais, é fundamental formar os professores no respeito pelas diferenças e pelas dificuldades individuais. Só desta forma, será possível falar de escola inclusiva e de um sistema educativo orientado por princípios inclusivos, onde todos os alunos aprendam em conjunto, salvaguardando as necessidades educativas específicas de cada um.

Alguns autores (Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997, Madureira & Leite 2003) remetem-nos para as necessidades de formação dos professores, na medida em que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola do regular, passa também, pelo desempenho de determinadas competências dos professores, sob pena de resistirem ou de se sentirem inseguros para dar uma resposta adequada a esses alunos.

A formação de professores, considerando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, implica formas específicas de acção, as quais, segundo Vieira (1995) ao nível da prática pedagógica, assentam no currículo e na cooperação, elegendo a diferenciação pedagógica como princípio de intervenção, facilitando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesta perspectiva, Marchesi (2001:103) afirma que

“a formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”.

Alguns estudos realizados em Portugal, como o de Madureira e Leite, (2000:304-308) mostram que as necessidades de formação dos professores decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais correspondem:

a) *a preocupações face à inclusão*, as quais incluem as atitudes de inquietação e de rejeição dos professores perante a diferença e ainda as representações negativas sobre o futuro escolar dos alunos com NEE;

b) *dificuldades na prática pedagógica*, as quais se relacionam quer com a gestão e organização do grupo/turma, quer especificamente com os alunos com NEE (dificuldades na intervenção, na relação pedagógica e na avaliação destes alunos);

c) *carências de formação percebidas como competências necessárias à inclusão*, as quais se prendem com formas de individualizar o ensino, de valorizar

áreas não académicas (a socialização, por exemplo), de adequar estratégias e actividades, de elaborar programações individuais;

d) *dificuldades na cooperação com outros agentes educativos*, com as famílias e com os docentes de educação especial;

e) *preferências explícitas* relativas a formação contínua neste âmbito, as quais incluem conhecimentos sobre as deficiências e sobre as metodologias específicas para alunos com NEE.

Também Silva (2002:154-157) se debruçou sobre esta temática. Segundo esta autora, as necessidades de formação dos professores em Portugal resultantes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular podem ser perspectivadas tendo em conta aspectos relacionados com:

a) *a integração dos alunos com necessidades educativas especiais*, ou seja, aprofundar conhecimentos sobre a inclusão, conhecer concepções de necessidades educativas especiais, saber identificar necessidades educativas especiais;

b) *os alunos com necessidades educativas especiais*, isto é, conhecerem metodologias que tenham em conta alunos com necessidades educativas especiais, saber elaborar planos de recuperação, saber adaptar instrumentos de avaliação a alunos com necessidades educativas especiais, conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, conhecer métodos especiais para a leitura e para a escrita, saber fazer correcções articulatórias, saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno com necessidades educativas especiais;

c) *grupo/turma*, como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, aprofundar conhecimentos na área da planificação, na área da avaliação e respeitantes à pedagogia diferenciada, preferencialmente centrada na cooperação;

d) *a articulação com outros actores*, nomeadamente em aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família, sobre a relação da escola com a comunidade e em desenvolver temas como “o papel do deficiente na sociedade”.

Em suma, o grande desafio da educação inclusiva passa pelo desenvolvimento profissional docente, isto é, pelo desenvolvimento de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades, por parte do professor, fundamentais para garantir uma escola aberta à diversidade, a referir:

a) atitudes - crença de que todos as crianças têm direito à educação; a aceitação da diferença; cooperação entre os diferentes actores;

- b) conhecimentos - avaliação, programação e organização da turma em função de todos;
- c) capacidades - capacidade de responder adequadamente aos problemas que surgem com a inclusão de qualquer criança ou mesmo responder correctamente em termos de qualidade de ensino a todos os alunos, respeitando a sua individualidade, o seu ritmo de aprendizagem, as suas características pessoais através da diferenciação pedagógica.

Este capítulo apresenta as orientações e o plano do estudo realizado. Assim, começa-se por delinear a problemática, as questões da investigação e os objectivos que nortearam toda a acção. Posteriormente descreve-se a metodologia utilizada relativamente à escolha dos participantes, à recolha dos dados e à respectiva análise, a qual foi desenhada em função da procura de respostas para as questões da investigação. Procuramos ainda justificar a fiabilidade e a credibilidade da análise dos dados, à luz de critérios utilizados num estudo de natureza qualitativa.

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A escola inclusiva assenta no respeito pelas diferenças, na igualdade de oportunidades e numa educação de qualidade para todos. Esta filosofia recolocou na educação em geral, muitas das responsabilidades que até então se atribuíam à educação especial, originando mudanças no processo de ensino.

Da nossa experiência profissional, constata-se que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais implica, inevitavelmente, mudanças a nível de atitudes e das práticas dos professores na sala de aula.

Neste sentido, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular exige o desempenho de tarefas e funções específicas, por parte dos professores do regular os quais, até há pouco tempo, não tinham formação neste âmbito.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro defende a qualidade do ensino orientada para o sucesso de todos os alunos numa escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, encontrando diferentes estratégias capazes de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Este decreto define os apoios especializados a prestar aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter

permanente, alunos com dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às suas características individuais.

Face ao exposto, os alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário deixaram de ser abrangidos pelo apoio da educação especial, devendo o professor da turma delinear um conjunto de medidas educativas, entre elas, a pedagogia diferenciada, capazes de dar resposta às suas dificuldades de aprendizagem. Cabe ao professor ser capaz de individualizar o ensino para responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (Cap. I; art. 2º, nº 4). Assim, cabe às escolas incluir nos seus projectos educativos as adequações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, capazes de dar uma resposta apropriada às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, visando a sua participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

Para assegurar estas adequações, foram criadas, por despacho ministerial, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, e por despacho do director regional de educação, sob proposta do conselho executivo, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de crianças com multideficiência e surdocegueira congénita.

Apesar dos alunos com este tipo de problemática estarem integrados nestas escolas de referência e/ou unidades de ensino estruturado, estes encontram-se no mesmo espaço físico onde se encontram os outros alunos, passando algum tempo incluídos nas próprias turmas do ensino regular.

Por outro lado, os alunos com N.E.E. de carácter permanente que não apresentam este tipo de deficiência e conseqüentemente não estão nestas escolas/unidades de referência, são integrados nas turmas do ensino regular, beneficiando de apoio da educação especial, exigindo por parte do professor da turma competências específicas para trabalhar e dar resposta às suas necessidades.

De acordo o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a referenciação das crianças e jovens para a educação especial pode ser feita por vários intervenientes, entre eles o professor da turma. Para isso, é necessário que o professor, baseado na observação

e avaliação em sala de aula preencha um documento onde explicita as razões que levaram a referenciar a situação, anexando toda a documentação considerada importante para o processo de avaliação. Após a referenciação e avaliação do aluno, se o mesmo apresentar N.E.E. de carácter permanente, é necessária a elaboração do programa educativo individual. Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, “o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação” (Dec. -Lei 3/2008; art. 10, nº1, p. 157). O professor do 1º ciclo passa a desempenhar um papel activo, sendo este o coordenador do programa educativo individual, responsável pela sua elaboração, aplicação e avaliação.

A escola inclusiva pressupõe, portanto, a individualização do ensino, a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos e a utilização de tecnologias de apoio que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Desta forma, cabe às escolas ou agrupamento de escolas organizar formação específica sobre as diferentes problemáticas e criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais.

De facto, compete ao professor do regular o estabelecimento de relações de parceria com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com N.E.E. e o respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais de todos os alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem conjunta, considerando as suas características/necessidades individuais através do desenvolvimento de competências específicas, as quais terão de passar obrigatoriamente pelo desenvolvimento de processos de diferenciação pedagógica/individualização do ensino. Pela nossa prática profissional, consideramos que alguns professores do regular têm dificuldades ao nível da intervenção em turmas inclusivas, atribuindo a responsabilidade da aprendizagem e a evolução dos alunos com N.E.E. ao professor de educação especial, resistindo à inclusão de alunos com N.E.E. nas suas turmas, alegando falta de preparação.

É deste contexto que emerge o tema do presente estudo: **Educação Inclusiva: necessidades de formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em meio rural.**

Consideramos que a definição das necessidades de formação docente para a inclusão de alunos com N.E.E. não pode decorrer apenas a partir de competências para as quais a legislação publicada remete os professores do ensino regular; é

necessário conhecer também as preocupações, dificuldades, desejos e /ou aspirações sentidos pelos professores durante a sua prática pedagógica em turmas inclusivas.

Uma vez que, como referimos no enquadramento teórico, existem já alguns estudos sobre as necessidades de formação dos professores do 1º ciclo para a inclusão, realizados em escolas portuguesas de grandes cidades ou da sua periferia, enfocámos este trabalho para uma população docente normalmente mais esquecida, os professores do 1º ciclo em meio rural.

Para a realização deste estudo, partimos do conceito de necessidades de formação como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Montero - Mesa, 1987), as quais têm a sua origem na prática e são criadas num dado contexto (Rodrigues & Esteves, 1993).

Neste sentido, a questão orientadora deste estudo é:

- Que necessidades de formação contínua de professores decorrem da inclusão de alunos com NE.E. em escolas do 1º ciclo de meio rural?

Tendo em conta que as necessidades de formação têm, como vimos no capítulo anterior, um carácter subjectivo, dinâmico, flexível, construído e contextualizado, optámos por tentar conhecer não apenas a percepção que os professores têm sobre as suas necessidades formativas (captadas através do seu discurso sobre a prática), mas também as necessidades reconhecíveis nas próprias práticas (através da análise de situações reais de aprendizagem em salas inclusivas). Parece-nos que, deste modo, será possível cruzar olhares diferentes (o do professor e o do observador) sobre uma realidade complexa e multidimensional e, assim, contribuir para a construção de um quadro de referências mais preciso no que respeita às necessidades de formação para a inclusão.

Partindo da definição de necessidades de formação atrás referida, da questão orientadora do estudo decorrem outras questões mais específicas:

- Quais são as preocupações dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e como se revelam na prática pedagógica em salas de aula inclusivas?

- Que dificuldades percebem os professores nas suas práticas, como decorrentes da inclusão e quais são reconhecíveis na prática pedagógica em salas de aula inclusivas?

- Que carências formativas e que preferências identificam os professores ao nível das modalidades e temas da formação contínua para dar resposta às dificuldades nesta área e como se revelam na prática pedagógica em salas de aula inclusivas?

No sentido de dar resposta às questões da investigação e dado que o desenvolvimento profissional docente exige atitudes e competências profissionais que dêem resposta a todos os alunos, com este estudo pretende-se:

- identificar necessidades de formação de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico, em meio rural, para fazer face ao contexto emergente: educação inclusiva;
- propor um dispositivo de formação contínua que possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos relacionados com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Desta forma, consideramos que é necessário partir dos contextos, partir da organização das escolas, da planificação e gestão da prática pedagógica e das relações de parceria desenvolvidas para que possam emergir necessidades de formação, isto é, os problemas, os desejos, as carências e preocupações percebidas e vividas pelos professores no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

2. ÂMBITO E PLANO DO ESTUDO

No contexto educacional, uma investigação caracteriza-se por uma “actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995:9). Para este autor, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo.

Tendo por base o tema supracitado e respectivas questões de investigação, esta pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo, desenvolvendo-se no quadro de uma metodologia qualitativa por permitir “a descrição de fenómenos ou de situações, a análise dos dados recolhidos por temas ou categorias, a sua interpretação e, finalmente traçar conclusões sustentadas em constructos teóricos e sob a perspectiva pessoal do investigador” (Wolcott, 1994, cit. in Creswell, 2002:182).

Segundo Schumacher e McMillan (1993) a investigação educacional apresenta sete características, as quais definem a sua natureza, a referir: objectiva, precisa, verificável, explanatória, empírica, lógica e probabilística.

A *objectividade* em estudos qualitativos refere-se à explicitação quanto ao modo como os dados são recolhidos, categorizados, reconstruídos e interpretados, e não às características pessoais do investigador. Quanto à *precisão*, os autores referem-se ao uso da linguagem técnica que, no caso dos estudos qualitativos, se expressa por palavras, através de descrições extensas e detalhadas de modo a transmitir conotações e significados.

A *verificação* em estudos qualitativos é diferente da verificação exigida noutro tipo de estudo, pois os estudos qualitativos fornecem interpretações descritivas de situações únicas que poderão ser expandidas, mas não replicadas noutro contexto.

No que diz respeito à característica *explanatória*, os autores defendem que a investigação visa reduzir realidades complexas a explicações simples e afirmam também que esta é *empírica* por ser orientada pelas informações obtidas através dos métodos de investigação sistemáticos.

Na investigação qualitativa a utilização de regras de *lógica* indutiva é essencial, apoiando-se em abstrações retiradas de um conjunto de aspectos particulares, o que constitui aquilo que Glasser e Strauss (1976, cit. in Almeida & Pinto, 1986) designaram de “grounded theory”.

Para Schumacher e McMillan (1993), a última característica, a da *probabilidade*, também está presente nos estudos qualitativos, na medida em que estes indicam ou sugerem, não podendo afirmar certezas absolutas.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa se distingue de outros tipos de estudo por apresentar as seguintes características: 1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De acordo com estes autores

“ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (...) o processo de condução de investigação qualitativa reflecte o diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994:51).

A investigação qualitativa está mais direccionada para a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados. De acordo com Almeida e Freire (2000), este tipo de investigação procura estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar.

O estudo desenvolve-se numa perspectiva de estudo de caso, uma vez que visa a compreensão interna e o envolvimento na situação de investigação.

Ludke e André (1986) distinguem o estudo de caso, apresentando sete características: 1) visa a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; 2) enfatiza a interpretação em contexto; 3) retrata a realidade de forma completa e profunda; 4) usa uma variedade de fontes de informação; 5) permite generalizações naturalistas; 6) procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e 7) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

De acordo com alguns autores (Anderson & Arsenault, 1999; Strauss, 1987; Punch, 1998), um estudo de caso é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma decisão, uma política, um acontecimento imprevisto.

Para Schumacher e McMillan (1995), dada a sua adaptabilidade, o estudo de caso é muito adequado para a investigação educacional. A análise dos dados centra-se no fenómeno que o investigador selecciona para compreender em maior profundidade, independentemente deste poder incluir um ou vários locais, participantes ou documentação a analisar.

O estudo de caso caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza holística pode levar à compreensão do próprio estudo (Merriam, 1998).

Nesta perspectiva, Yin (1994) defende que um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, incidindo em algo único, particular. Para este autor, o estudo de caso deve ser escolhido quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo.

Num estudo de caso há uma clara intencionalidade na escolha da amostragem. Borg e Gall (1996) referem que o investigador selecciona uma amostra que se ajuste aos propósitos do estudo. Nesta linha de pensamento Almeida e Freire (2000) fazem referência a amostras intencionais ou a um método intencional de amostragem,

utilizados sempre que é aceite que um determinado grupo de indivíduos representa adequadamente um determinado fenómeno, opinião ou comportamento.

Como sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (Morse; Barret; Mayan; Olson & Spiers, 2002:2), para assegurar a fiabilidade, da presente investigação, procurámos descrever de forma pormenorizada e rigorosa a forma como este estudo foi realizado, nomeadamente no que diz respeito à forma como se processou a recolha e a análise dos dados. Desta forma, a fiabilidade foi assegurada, tanto quanto possível, por uma explicitação de todas as fases da investigação.

Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994: 48) “a investigação qualitativa é descritiva (...) na busca do conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados e transcritos”, devendo essa descrição “ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 2008: 198).

Por outro lado, o estudo de caso requer o conhecimento de diferentes perspectivas sobre o mesmo fenómeno, as quais podem ser recolhidas através de diferentes técnicas, permitindo a *triangulação*. A *triangulação* consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar (Flick, 1998).

Assim, neste estudo, recolhemos a perspectiva dos professores através de entrevistas, mas procurámos captar ainda a dinâmica do real através de observações directas.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram neste estudo 8 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de um meio rural, do distrito de Lisboa (região oeste), que trabalham em turmas inclusivas em dois agrupamentos distintos. Este grupo de professores foi escolhido por trabalhar em aldeias, com alunos com N.E.E. de carácter permanente e estarem geograficamente mais distantes da escola sede de Agrupamento.

Desta forma, optámos por um método de amostragem intencional, amostragem por conveniência, não probabilística, cujas características dos elementos do grupo a envolver no estudo constituem, à partida, garantia de informação válida, múltipla e aprofundada. Neste sentido e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), Borg e Gall

(1996) e Almeida e Freire (2000) não podemos generalizar os dados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretiza, uma vez que se trata do estudo de um caso específico e a amostra não é representativa de uma população mais vasta.

Inicialmente pretendia-se desenvolver o trabalho com professores de um só agrupamento; no entanto, ao estabelecermos os primeiros contactos com um dos agrupamentos, constatámos que não tínhamos número suficiente de participantes que reunissem as condições pretendidas, isto é, que trabalhassem em escolas rurais do 1º ciclo do Ensino Básico, com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Em consequência, contactaram-se professores de outro agrupamento, do mesmo concelho. Assim, este estudo inclui quatro professores do agrupamento A e quatro professores do agrupamento B.

A população escolar de ambos os agrupamentos é constituída por crianças/alunos desde o pré-escolar ao 3º ciclo. O agrupamento A tem cerca de 1425 alunos. Os estabelecimentos de educação/ensino que totalizam a rede escolar deste agrupamento, encontram-se distribuídos por cinco freguesias distintas, umas de cariz predominantemente rural e outras de cariz urbano. O agrupamento B tem 1432 alunos, os quais se encontram distribuídos por vários estabelecimentos de educação/ensino pertencentes a três freguesias do concelho.

Para a recolha de dados que caracterizassem os participantes do estudo e a sua formação no âmbito das N.E.E., aquando da realização das entrevistas foi pedido a cada professor que preenchesse uma ficha de caracterização sócio-demográfica (anexo I).

Quadro 1
Caracterização dos professores

| Prof. | IDADE | GÉNERO | TEMPO SERV. | FORM. INICIAL | OUTRA FORM. |
|-------|-------|--------|-------------|---------------------|--------------------------|
| AP1 | 36 | Fem. | 8 anos | Licenciatura | |
| AP2 | 53 | Fem. | 32 anos | Magistério Primário | |
| AP3 | 46 | Fem. | 25 anos | Magistério Primário | C.E.S.E. - Ling. Port. |
| AP4 | 32 | Fem. | 9 anos | Licenciatura | |
| BP1 | 34 | Fem. | 12 anos | Bacharelato | Licenciatura - 1º CEB |
| BP2 | 36 | Fem. | 12 anos | Licenciatura | |
| BP3 | 30 | Fem. | 8 anos | Licenciatura | |
| BP4 | 52 | Fem. | 29 anos | Magistério Primário | Licenciatura Mat./Ciênc. |

Tal como se pode verificar no Quadro 1, todos os sujeitos são do sexo feminino e as suas idades variam entre os 30 e os 53 anos, sendo a média de 39,8 anos.

Os anos de serviço docente variam entre os 8 anos (duas professoras) e os 32 (1 professora). Assim sendo, a maioria dos professores envolvidos no presente estudo, parecem situar-se na fase da carreira que Huberman (1992) designou por *diversificação* (7-25 anos), caracterizada como uma fase em que os docentes procuram diversificar as suas actividades, quer a nível pedagógico, quer a nível institucional. De acordo com este autor, nesta fase, os professores são profissionais empenhados e motivados que procuram novos desafios e novas responsabilidades. Apenas dois professores (AP2 e BP4) podem ser situados na fase da carreira que Huberman (1992) classificou por *serenidade, distanciamento afectivo e conservadorismo* (25-35 anos), caracterizada por uma descida a nível de ambição pessoal, fazendo baixar igualmente o nível de investimento, enquanto o nível de confiança e de serenidade aumentam.

Ao nível da formação de base, apenas as professoras com idades acima dos 45 anos têm o antigo curso do Magistério Primário, o que está de acordo com os dados sobre a idade e os anos de serviço. Das professoras mais jovens, apenas uma tem o bacharelato como formação inicial, sendo as restantes licenciadas. Duas das professoras com o curso do Magistério Primário prosseguiram estudos: uma fez o Curso de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.) na área de Língua Portuguesa e outra a Licenciatura na área de Matemática e Ciências. Podemos então verificar, que das oito professoras, apenas três prosseguiram estudos após a formação inicial.

Quadro 2
Experiência docente com alunos com N.E.E. e formação contínua nesta área

| PROF. | ANOS EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNOS COM N.E.E. | FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ÁREA DAS N.E.E. |
|-------|--|--------------------------------------|
| AP1 | 3 anos | Nunca teve |
| AP2 | 20 anos | Nunca teve |
| AP3 | 10 anos | Teve |
| AP4 | 4 anos | Nunca teve |
| BP1 | 5 anos | Nunca teve |
| BP2 | 7 anos | Nunca teve |
| BP3 | 8 anos | Teve |
| BP4 | 20 anos | Nunca teve |

Observando o quadro 2, verificamos que todos os professores envolvidos neste estudo já tiveram experiência docente com alunos com N.E.E., sendo esta muito variável, entre os 3 e os 20 anos de experiência.

As professoras com mais idade são as que apresentam maior experiência docente com alunos com N.E.E.: duas professoras já trabalharam durante 20 anos com alunos com N.E.E.

Uma das professoras (BP3) apresenta tantos anos de experiência docente com alunos com N.E.E. como de experiência total. Desde que exerce funções que tem nas suas turmas alunos com N.E.E.

Apenas duas professoras afirmam ter tido formação no âmbito das N.E.E. Uma das professoras (AP3) participou durante 4 anos nas Jornadas de Formação da CERCILEI e outra (BP3) participou num curso livre, de 90 horas, em Língua Gestual Portuguesa.

Deste grupo de 8 professoras, duas (AP1 e BP1) mostraram total disponibilidade para participar, numa fase posterior, nas observações naturalistas.

Tal como se pode verificar a partir da análise do Quadro 3, estas duas professoras trabalham com diferentes níveis, isto é, têm turmas com dois anos de escolaridade simultaneamente e ainda alunos com N.E.E. de carácter permanente integrados nas suas turmas, sendo de destacar que a turma da prof.^a AP1 apresenta um elevado número de alunos por turma, comparativamente com a prof.^a BP1. Para além da turma da prof.^a AP1 ter mais alunos na sua totalidade, também tem mais alunos com N.E.E. de carácter permanente.

Quadro 3
Caracterização genérica das turmas onde decorreram as observações naturalistas

| Prof. ^a | Nº Alunos/turma | Anos de Esc. | Reten- ções | Alunos c/ N.E.E. | Tipologia das N.E.E. |
|--------------------|-----------------|-----------------|----------------|---------------------|---|
| AP1 | 21 | 2º e 3º anos | 2 | 3 alunos | Trissomia XXI |
| | | | | | Síndrome de DAMP ¹ |
| | | | | | Dificuldades de aprendizagem: Leitura, escrita e cálculo |
| BP1 | 12 | 1º e 2º anos | 2 | 1 aluno | Deficiência mental |

Consideramos alunos com N.E.E. de carácter permanente, todos aqueles que apresentam

“limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Dec.-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, Cap. I, 1º art.º, n.º 1).

¹ Déficit de Atenção, Motricidade e Percepção

4. METODOLOGIA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A selecção da metodologia e das técnicas de investigação depende das questões às quais pretendemos dar resposta e do contexto em que a investigação decorre (Denzin & Lincoln, 1994).

No que se refere às técnicas de identificação de necessidades de formação, enquadrámos o estudo nas duas perspectivas defendidas por Rodrigues (2006), a referir: 1) a exploração da percepção que os membros de uma dada comunidade têm das suas necessidades (técnica da entrevista); 2) a inferência das necessidades a partir da observação directa dos resultados de um dado serviço (observação directa).

Deste modo, como técnicas de recolha de dados utilizámos a entrevista semi-directiva e observações naturalistas, procurando obter informações necessárias para dar resposta às questões de investigação. Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através de análise de conteúdo (Bardin, 1995) e para o tratamento dos dados resultantes das observações baseámo-nos no modelo de “observação de classes” (Estrela, 1994), visando a realização de uma interpretação simultaneamente aprofundada e holística do fenómeno objecto de estudo.

4.1 - AS ENTREVISTAS

Na investigação qualitativa, a entrevista constitui uma das técnicas mais utilizadas, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o objectivo de descobrir o significado das representações no pensamento do entrevistado - realidades e acções.

Para Fox (1987:605) a entrevista é o “método mais adequado para obter informação concreta acerca de situações de investigação e dos sujeitos que actuam neles”. Por sua vez, Patton (1987) afirma que a entrevista é um instrumento capaz de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, permitindo perceber o seu modo de pensar. Parte-se, desta forma, do pressuposto que a entrevista é susceptível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita.

Nesta perspectiva, Ruivo (1990, cit. in Cunha, 2006:82) refere que “é este o processo que melhor possibilita a cada indivíduo exprimir as suas experiências e opiniões, satisfazendo, simultaneamente, os quadros de referência fixados pelo entrevistador”.

De Ketele (1999) e Estrela (1994) definem a entrevista como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De Ketele, 1999:18), permitindo “conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação (informação sobre o real) enquanto elementos constituintes desse processo” (Estrela: 1994:342).

Assim sendo, verifica-se que a entrevista é dirigida para um ou mais sujeitos, com o objectivo de obter informações determinadas. Há um contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado, estabelecendo-se entre ambos uma verdadeira troca numa atmosfera de influência recíproca, em que este último exprime as suas percepções de um acontecimento ou situação, as suas interpretações ou experiências, facilitando o primeiro, em maior ou menor grau, essa expressão, evitando que ela se afaste dos objectivos estabelecidos e permitindo que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

As finalidades da utilização da entrevista resumem-se basicamente: i) não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer os intervenientes no processo; ii) permitir ter uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos da realidade social; iii) testar hipóteses ou sugerir novas, para ajudar a identificar variáveis e relações e iv) conjuntamente com outros métodos, validar outros métodos ou aprofundar as razões de determinada resposta dada através de outro processo de recolha de informação (Ludke & André; 1986).

A entrevista constitui-se assim um método particularmente adequado para conhecer “o sentido que os actores dão às práticas e aos conhecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc” (Quivy & Campenhoudt, 1992:194-195). Desta forma, tal como afirmam Guba e Lincoln (1985) têm vantagens únicas como técnica de investigação, sendo considerada um “instrumento humano”.

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação. No âmbito do estudo em curso, optámos por entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) ou semi-directivas (Quivy & Campenhoudt, 1992), para que, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, o entrevistado tenha liberdade para desenvolver as situações na direcção que considere adequada (Marconi & Lakatos, 1990), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

A opção pela utilização de entrevistas semi-estruturadas também se deve às vantagens que as mesmas apresentam:

- “i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);
- ii) a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos” (Vales:1997:196)

O recurso à entrevista semi-estruturada permitiu que os entrevistados explorassem de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, dando-lhes deste modo, oportunidade de verbalizarem aspectos relativos às suas necessidades formativas, considerados relevantes para o desenvolvimento profissional. Desta forma, deixámos, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoud, 1992:194).

No âmbito deste estudo foi elaborado um guião de entrevista (anexo II), o qual é constituído por diferentes blocos: A) legitimação da entrevista; B) atitudes dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E.; C) a inclusão de alunos com N.E.E. na organização e gestão da escola; D) dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. e E) formação desejada.

Deste modo, a entrevista foi conduzida por um conjunto de temas/questões que pretendíamos explorar com os inquiridos para posterior análise dos resultados obtidos. Estrela (1994:342) refere uma “orientação semi-directiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos” na condução da entrevista.

As entrevistas foram precedidas por uma entrevista exploratória, uma vez que, como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992:67)

“as entrevistas exploratórias têm, portanto, por função revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite pôr perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas”.

A entrevista exploratória foi feita a uma professora que não faz parte do estudo, mas com características semelhantes aos docentes da amostra: uma professora do 1º ciclo do ensino Básico, de uma turma inclusiva numa escola de um meio rural, do mesmo concelho onde a investigação decorreu. Esta entrevista permitiu fazer algumas alterações ao guião inicialmente pensado, nomeadamente reformular determinadas

questões. Tal como refere Fox (1987:629) a realização de uma entrevista exploratória “permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes”.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, fundamentámo-nos em vários autores. Deste modo, deu-se especial atenção aos momentos que precederam o início da entrevista, na medida em que são considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Herbert-Lassard; Goyette & Boutin, 1994:165). No decurso da entrevista e baseando-nos em Ghiglione e Matalon (1997:90) tivemos em consideração as exigências apontadas, nomeadamente, “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível”.

A recolha de dados através desta técnica decorreu durante os meses de Dezembro e Janeiro. As entrevistas foram individuais e realizaram-se nas escolas onde as professoras exerciam, em data e hora acordada com as mesmas de acordo com a sua disponibilidade.

Para orientar esta etapa da investigação definimos o seguinte: 1) informar o entrevistado sobre o trabalho da investigação; 2) asseverar da importância da sua participação para a concretização deste estudo; 3) assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas; 4) garantir que, após a transcrição, lhe seria enviada uma cópia da entrevista para analisar a conformidade das suas respostas e 4) recolher dados pessoais e profissionais para a caracterização do docente.

Neste processo, foi nossa preocupação “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (Lima, 2006:145). Para garantir o anonimato, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma: professores do agrupamento A (AP1; AP2; AP3 e AP4) e professores do agrupamento B (BP1; BP2; BP3 e BP4).

Seguindo o que é defendido por Patton (1987), o procedimento utilizado para recolha de dados das entrevistas foi a gravação digital áudio. A transcrição do conteúdo gravado de cada entrevista foi realizada imediatamente a seguir à recolha de dados, tal como defende Patton (1987:251) “o período seguinte à entrevista é aquele que permite garantir a qualidade do material escolhido”. Essa transcrição tem o formato de protocolo (anexo III) e aparece com a designação AP1 até AP4 (professoras do agrupamento A) e BP1 até BP4 (professoras do agrupamento B).

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler aos respectivos entrevistados para verificar a sua precisão ou rectificar o que considerassem pertinente. Esta técnica é designada por Kvale (1996) por “re-interview”. Deste modo, todas as entrevistas puderam ser validadas pelos respectivos entrevistados. É de referir que os entrevistados apenas realizaram pequenas correcções (tempos verbais, termos utilizados, ...). Apesar desta técnica suscitar algumas críticas (Flores, 2003), é reconhecida a sua importância em termos de validade, pois o “member cheking” ou “respondent validation”, a par da triangulação constituem “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa” (Guba & Lincoln, 1985) e por poderem “contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise” (Flores, 2003).

4.1.1 - ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados recolhidos através das entrevistas foram tratados através de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas.

Esta prática começou por ser definida como uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, cit. in Vala, 1986:103). Posteriormente, o seu âmbito foi alargado, acrescentando-se “a todo o comportamento simbólico” (Cartwright, 1953, cit. in Vala, 1986:103). Na década de oitenta definiu-se análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980, cit. in Vala, 1986:103).

De acordo com Vala (1986:104), a análise de conteúdo

(...) é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”.

Desta forma, a análise de conteúdo possibilita inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise ou mesmo o receptor ou destinatário das mensagens. A sua finalidade será a de efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas.

De acordo com Vala (1986:108), ao proceder à análise de conteúdo o investigador formula uma série de perguntas que podemos sistematizar da seguinte forma:

- Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante). Esta questão permite quantificar a ocorrência de determinados aspectos, como palavras, símbolos - chave, entre outros;

- Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como). Neste caso, podem ser percebidas as atitudes favoráveis e desfavoráveis da fonte e qual o seu sistema de valores;

- Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos). A partir desta questão o analista pretende passar do inventário dos referentes da fonte para a análise do sistema de pensamento da fonte, isto é, o material a analisar não é pensado como um conjunto informe mas como uma estrutura.

Bardin (1995) considera que, na análise de conteúdo, a organização da codificação compreende três operações: a escolha das unidades (recorte), a escolha das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação e agregação). Para este autor, as unidades a considerar são: *unidade de registo*; *unidade de contexto* e *unidade de enumeração*.

A unidade de registo é a unidade significativa a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo mínimo considerado pela análise como unidade base, com o propósito de fazer a sua categorização e contagem frequencial. (Bardin, 1995; Ghilione & Matalon, 1993).

Para Vala (1986;114) “uma unidade de registo é o segmento de determinado conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” e é importante para a validação e fidelização do trabalho de qualquer investigador. O tipo de unidades a utilizar é orientado pelos objectivos e problemática teórica da pesquisa.

Há a distinguir dois tipos de unidades: formais e semânticas. As primeiras incluem a palavra, a frase, uma personagem, uma intervenção, uma interacção ou um dado item. As segundas são sobretudo o tema ou a unidade de informação.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo. “A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala, 1986: 114).

Bardin (1995) considera que a unidade de enumeração define o modo de contagem das unidades de registo. Para Ghilione e Matalon (1993) a unidade de numeração é independente das duas anteriores, sendo em função dela que se procede a uma quantificação. Vala (1986:115) refere que a escolha de um sistema de

enumeração deve ser explicitada “justificando-se os critérios que permitem estabelecer uma equivalência entre as medidas utilizadas e a inferência sobre a atenção relativa que a fonte confere aos diferentes objectos”.

Desta forma, a prática da análise de conteúdo baseia-se na classificação, isto é, na categorização, sendo as categorias os elementos chave do código do investigador sobre uma realidade, com vista a reduzir a sua complexidade, a estabilizá-la, identificá-la, ordená-la ou atribuir-lhe sentido.

Na investigação em curso, para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas recorreremos à esta técnica (anexos IV e V) por permitir a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual.

Após uma *leitura flutuante* (Bardin, 1995) de todo o *corpus de análise*, isto é, de todos os protocolos das entrevistas, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (1995:37) como “ o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Neste processo, apoiámo-nos também em Vala (1986:111), o qual afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos”. Assim sendo, procedemos a uma análise de conteúdo mista, tendo sido utilizados procedimentos abertos (Esteves, 2006), pelo que, apesar dos temas encontrados terem partido da definição de necessidades formativas, baseámo-nos sobretudo numa categorização emergente dos dados (Flores, 2003; Bardin, 1995), uma vez que as categorias e subcategorias foram delineadas, ajustadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados.

Deste modo, embora tenhamos recorrido a uma abordagem essencialmente indutiva, característica da metodologia qualitativa, sendo as categorias e as subcategorias resultantes dos dados, também recorreremos a uma abordagem dedutiva, pois, como já dissemos, os temas foram definidos a priori. Flores (2003) defende que esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual.

Neste processo de categorização, considerámos unidades de registo as proposições, no sentido que lhe dá D’Unrug (1974, cit. in Estrela, 1994:455), entendendo-as como

“ uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como

a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria”

Na escolha da unidade de contexto apoiamo-nos em Bardin (1995), a qual defende que a orientação para objectivos previamente definidos, como é o caso das entrevistas semi-estruturadas não permite que a unidade de contexto se limite a cada uma das respostas. Optámos, por isso, por escolher como unidade de contexto o conjunto de respostas do entrevistado. Como unidades de enumeração utilizámos as unidades de registo (Bardin, 1995).

Inicialmente, neste processo de categorização, procedemos a uma análise vertical (Miles & Heberman, 1994), onde cada uma das entrevistas dos diferentes intervenientes foi analisada separadamente, passando “em revista os diferentes temas que abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997:223); e posteriormente passámos para uma análise horizontal ou comparativa, seguindo o método de “comparação constante” (Glasser & Strauss, 1967, cit. in Lemos, 1993:461), procurando semelhanças e diferenças nos discursos dos diferentes participantes.

Partindo da definição de necessidades de formação docente defendida por Montero-Mesa *et al* (1990:175-182), como o “conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do processo pedagógico”, após a leitura de todo o corpus transcrito, procurámos organizar as informações recolhidas em temas. Desta forma, foi possível reunir as preocupações dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. nas suas salas, com as dificuldades emergentes dessa mesma inclusão, assim como perceber as carências de formação percebidas pelos professores relativamente às competências exigidas para a uma prática pedagógica inclusiva e ainda as suas aspirações/desejos para um melhor desenvolvimento profissional relacionado com a inclusão.

Apoiando-nos nesta definição de necessidades de formação organizámo-las em 4 temas: preocupações com a inclusão; dificuldades com a inclusão; carências formativas sobre N.E.E. e aspirações/desejos relacionados com a inclusão.

O primeiro tema - **preocupações dos professores com a inclusão** - decorreu do Bloco B do guião da entrevista: atitudes dos Professores face à Inclusão de alunos com N.E.E. Definimos como preocupações dos professores com a inclusão todos os indicadores relacionados com as atitudes/reacções pessoais dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E.; relacionados tanto com os alunos com N.E.E. como com os alunos sem N.E.E. face a estes e relacionados com a nova regulamentação: Dec. -Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

O segundo tema - **as dificuldades com a inclusão** - partiu dos Blocos C e D do guião da entrevista: a Inclusão de alunos com N.E.E. na organização e gestão da escola/Dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. na prática pedagógica. Definimos como dificuldades com a inclusão todos os indicadores que dizem respeito às implicações/problemas com a inclusão ao nível da organização e gestão escolar, ao nível da colaboração com outros agentes educativos e ao nível da prática pedagógica.

O terceiro tema - **carências formativas sobre N.E.E** – resultou dos Blocos C; D e E do guião da entrevista: a Inclusão de alunos com N.E.E. na organização e gestão da escola/Dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. na prática pedagógica/ A formação desejada. Definimos como carências formativas sobre N.E.E. todos os indicadores respeitantes às competências que os professores enumeram como exigências para a prática pedagógica com alunos com N.E.E.

O último tema - **aspirações/desejos relacionados com a inclusão** - decorreu dos Blocos D e E do guião da entrevista: Dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. na prática pedagógica/ A formação desejada. Definimos para este tema todos os indicadores relacionados a intenção dos professores para tornar a inclusão uma realidade.

Face ao exposto, consideramos que esta fase de categorização por temas foi decisiva, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Na linha de pensamento de Bardin (1995), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido à mensagem dos sujeitos entrevistados. De acordo com Vala (1986:104) trata-se da

“desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”

Assim, para assegurar a fidelidade da análise de conteúdo, duas das entrevistas (uma de cada agrupamento) foram revistas por outro observador - fidelidade inter-observadores (Ghiglione & Matalon, 1993). Esta codificação encontrou-se num índice de concordância de 78%, estando desta forma, dentro dos níveis aceitáveis definidos por estes autores.

Para assegurar a validade de todo o processo de categorização das entrevistas, preocupámo-nos também em obedecer a determinados princípios, enunciados por Bardin (1995): exclusão mútua; homogeneidade; exaustividade,

pertinência e objectividade. Deste modo, foi nossa preocupação que o conteúdo de cada categoria não se sobrepusesse ao conteúdo das restantes (exclusividade), utilizando uma coerência de critérios para que a categorização fosse legível como um todo (homogeneidade) e se fosse criando um conjunto de categorias que fizesse sentido em relação às questões de investigação, aos seus objectivos e quadro teórico de partida (pertinência).

4.2 - AS OBSERVAÇÕES NATURALISTAS

“Além das competências de falar e ouvir, utilizadas na entrevista, observar é outra competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (Flick, 2005: 138).

Para Rodrigues (2001:66), “qualquer que seja o caminho seleccionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base”.

Já no passado, alguns autores (Selltiz; Jahoda; Deutch & Cook, 1967: 104) afirmaram que

“a observação (...) pode (...) ser utilizada como procedimento científico que: a) serve um objectivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planeada; c) é sistematicamente registada e ligada a preposições mais gerais; e d) é submetida a verificação e controles de validade e precisão”

No que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vales (1997) defende que a observação é a melhor técnica de recolha de dados do individuo em actividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com o que faz.

Para Gil (1991:104-105),

“ a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os factos são percebidos directamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjectividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”.

Por sua vez, Garcia (1999), defende que a observação directa é de grande utilidade quando se deseja identificar necessidades da prática, necessidades observadas, não percebidas pelo sujeito.

Nesta linha de entendimento, alguns autores (Adler & Adler, 1994; Postic & De Ketele, 1988; Estrela, 1986, cit in Rodrigues, 2006) defendem que a observação do exercício de uma dada função ou actividade constitui um método importante para a obtenção de dados relativos às necessidades de formação, possibilitando o acesso a outras dimensões que não as representações dos práticos.

Sintetizando o pensamento de autores como Spradley (1980); Denzin (1989) e Adler e Adler (1998) é possível enumerar algumas fases pelas quais passa a observação: 1) selecção do enquadramento, ou seja, onde e quando podem ser observados os processos e as pessoas que interessam; 2) definição do que em cada situação deve ficar registada na observação; 3) observações descritivas que fornecem uma visão geral inicial do campo; 4) observações dirigidas, que vão centralizando nos aspectos mais importantes para a investigação; 5) observações selectivas que visam captar com intencionalidade apenas os aspectos principais e 6) o fecho da observação, quando novas observações não acrescentam mais conhecimentos.

Segundo Estrela (1994:128), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Deste modo, por intermédio da percepção e da interpretação discutível do real, efectuadas pelo observador, podem ser identificadas as variáveis presentes e as interações, dispondo o material para uma análise objectiva da situação e para a construção de uma consciência crítica da situação em questão.

Para Dias e Morais (2004:51),

“relativamente à forma de observação, ela resulta da interpretação do processo de observação baseada num critério específico – o observador, o processo (propriamente dito), o objecto observado, a situação de observação, o grau de liberdade e de inferência, o momento ou o tipo de anotação”.

Para Estrela (1994:46), a observação naturalista pode definir-se segundo quatro grandes linhas: 1ª) não é uma observação selectiva, pois o observador acumula um conjunto de dados, pouco selectivos, mas passíveis de uma análise rigorosa; 2ª) preocupa-se essencialmente com a *precisão da situação*, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude incluídos na situação em que se produziram, com o objectivo de se reduzirem ao mínimo as dúvidas respeitantes à sua interpretação; 3ª) pretende constituir relatos compostos por um *grande número de unidades de comportamento*, que se fundem uns nos outros; e 4ª) a *continuidade* é um dos princípios de base porque permite uma observação correcta, na medida em que o processo é caracterizado por ininterrupção.

A recolha de dados através desta técnica decorreu durante o mês de Março, em duas salas de aula distintas. Participaram nas observações duas professoras (AP1 e BP1), uma de cada agrupamento. As professoras em questão, no primeiro contacto (entrevistas), manifestaram de imediato disponibilidade para participar nas observações.

As observações naturalistas tiveram a duração de 20 minutos e foram realizadas durante o período da tarde, em dias previamente acordados com as

professoras, tendo sido realizadas duas observações em cada sala de aula. Com esta técnica de recolha de dados pretendíamos complementar os dados obtidos através da técnica da entrevista, visando observar as dificuldades que emergem da prática profissional ao nível da sala de aula, como decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. e como é que as professoras superam essas dificuldades. Para o efeito, procurámos que as duas primeiras observações em cada turma, bem como as últimas incidissem sobre actividades semelhantes, de modo a ser possível fazer uma comparação.

Numa das salas de aula, da professora AP1, a presença da investigadora² é usual, pelo que a sua presença aquando da realização das observações não influenciou o comportamento dos alunos. Na sala da professora BP2, antes de iniciar o período de observação propriamente dito, realizámos uma observação prévia, a fim de conhecer a turma e verificarmos as repercussões da presença da observadora nos observados (alunos e professora). É de referir que, à medida que o tempo foi passando, a presença da observadora foi sendo esquecida pelos alunos e professora.

Para a concretização das observações, a observadora foi munida de um instrumento para registo de dados - protocolo de observação (anexo VI) bastante simples, baseado em instrumentos semelhantes publicados por Estrela (1994). A preocupação da observadora, incidiu sobre o preenchimento do respectivo protocolo de observação, procurando relatar o maior número possível de comportamentos, com o maior rigor possível, à medida que estes iam ocorrendo.

Em suma, as observações naturalistas, passaram pelas seguintes fases: 1ª) observação naturalista durante 20 minutos de aula, registando-se o comportamento do professor/alunos, relativamente ao desenvolvimento de actividades numa sala de aula inclusiva; 2ª) imediatamente após a observação, a observadora releu o texto, completando-o e separando as inferências e as notas complementares; 3ª) no mesmo dia a observadora passou a computador o protocolo da observação; 4ª) a partir do protocolo, foi elaborada a ficha síntese da observação (anexo VII) e 5ª) foram incluídos nessa ficha - síntese os elementos fornecidos pelo professor, antes e após a aula.

² Professora de Educação Especial da sala de aula da prof.ª AP1

4.2.1 - ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Partindo dos protocolos de todas as observações naturalistas procedeu-se ao tratamento e análise dos dados. A primeira tarefa realizada no âmbito da análise das interações, consistiu na elaboração de quadros síntese das estruturas das situações pedagógicas observadas³ (anexos VIII e IX), passando-se posteriormente à sua interpretação.

Feita a análise das estruturas das situações pedagógicas observadas, partindo dos protocolos, passámos à elaboração de grades de categorias para o registo dos diferentes comportamentos ocorridos. Foram observados apenas dois tipos de comportamentos: comportamentos verbais e comportamentos não verbais.

Partimos da definição de (Estrela, 1994:402), para quem os comportamentos verbais incluem “todos os sinais aos quais se possa atribuir significado ou um conteúdo” e os comportamentos não verbais abrangem “todos os tipos de comportamentos não verbal (fixação visual, postura, locomoção, gesto e contacto físico ou manipulação) susceptíveis de complementarem os dados recolhidos sobre os comportamentos verbais”.

Posteriormente estes comportamentos foram agrupados e quantificados, de acordo com a finalidade com que ocorreram. Os comportamentos verbais e não verbais das professoras foram agrupados em três categorias distintas: gestão de actividades; gestão de comportamentos dos alunos; e articulação com a auxiliar de acção educativa. Quanto aos comportamentos dos alunos (verbais e não verbais) foram reunidos ora no âmbito da actividade de aprendizagem, ora sem relação com a actividade, por nos parecer que esta distinção poderia ajudar a compreender a forma como os alunos aderiam e desenvolviam as actividades propostas. Estas categorias foram também usadas para organizar os comportamentos dos alunos com N.E.E., embora tenham sido referenciados de forma diferenciada em relação aos restantes elementos da turma.

O tratamento dos dados obtidos a partir das observações naturalistas permitiu-nos assim obter grandes categorias funcionais do acto pedagógico.

Por sua vez, a quantificação dos comportamentos permitiu uma compreensão mais precisa e objectiva das trocas verbais e não verbais processadas na aula, entre todos os intervenientes.

Para assegurar a validade interna da análise dos dados resultantes das observações, recorreremos a um juiz externo para analisar os comportamentos verbais e

³ Considerou-se estrutura da situação pedagógica a sequência dos diferentes momentos da actividade.

não verbais dos alunos, numa das quatro observações realizadas. Pretendíamos, deste modo que um outro profissional fora do contexto, mas com conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, analisasse os dados, codificasse os comportamentos e escutasse as ideias e preocupações da investigadora. (Erlandson; Harris; Skipper & Allen, 1993, p.140).

No que respeita à fiabilidade, a presença de um quadro teórico orientador da investigação contribuiu para que as entrevistas e as observações fossem conduzidas de forma consistente relativamente aos aspectos teóricos seleccionados como importantes para a investigação.

No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas e da análise das observações naturalistas.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados do estudo realizado e procura interpretá-los sustentando-se no enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo. Numa primeira fase, apresentam-se as necessidades de formação dos professores com a inclusão de alunos com N.E.E. decorrentes das entrevistas e numa segunda fase, apresentam-se as necessidades resultantes das observações naturalistas efectuadas.

1. ESCOLA INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DECORRENTES DAS ENTREVISTAS

Da análise de conteúdo das 8 entrevistas surgiram 4 temas: preocupações com a inclusão; dificuldades com a inclusão; carências formativas sobre N.E.E e aspirações/desejos relacionados com a inclusão.

Quadro 4

Totais das Unidades de Registo das entrevistas por temas

| TEMAS | TOTAL UR | % UR |
|---|-------------|--------------|
| Preocupações com a Inclusão | 296 | 25,6% |
| Dificuldades com a Inclusão | 477 | 41,3% |
| Carências formativas sobre N.E.E. | 165 | 14,3% |
| Aspirações/Desejos relacionados com a Inclusão | 217 | 18,8% |
| Total de unidades de registo das entrevistas | 1155 | |

Analisando o Quadro 4 podemos verificar que da análise de todas as entrevistas resultaram, 1155 unidades de registo. As dificuldades com a Inclusão é o tema mais focado pelos professores nas entrevistas, com cerca de 41,3% da frequência total de unidades de registo, seguindo-se o tema - as preocupações com a inclusão (25,6%) e aspirações/desejos com a inclusão (18,8%). O tema - As carências formativas sobre N.E.E. - é o menos evidenciado pelos professores, apresentando 165 unidades de registo, cerca de 14,3% da frequência total das unidades de registo.

Destes resultados, parece possível inferir que é mais fácil para os professores falar das dificuldades concretas na prática pedagógica do que explicitar as suas carências formativas, as quais, como vimos, muitas vezes são inconscientes.

a) Preocupações com a Inclusão

Tal como se pode verificar no Quadro 4, este tema apresenta 296 unidades de registo, cerca de 25,6% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas e foi organizado em quatro categorias: preocupações relativas a reacções pessoais com a inclusão; relativas a alunos com N.E.E.; relativas a alunos sem N.E.E. e relativas à nova regulamentação (Dec.-Lei 3/2008).

Quadro 5

Totais das Unidades de Registo por subcategoria (1º tema)

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | Total UR | Total UR p/ CAT | % UR p/ CAT | % UR p/ tema | % total UR |
|-----------------------------|---|---|----------|-----------------|-------------|--------------|------------|
| PREOCUPAÇÕES COM A INCLUSÃO | Relativas a reacções pessoais dos professores | Inquietação | 32 | 49 | 65,3% | 10,8% | 2,8% |
| | | Frustração | 8 | | 16,3% | 2,7% | 0,7% |
| | | Desafio | 9 | | 18,4% | 3% | 0,8% |
| | Relativas a alunos com N.E.E. | Vantagens | 18 | 62 | 29% | 6,1% | 1,6% |
| | | Desvantagens | 44 | | 71% | 14,9% | 3,8% |
| | Relativas a alunos sem N.E.E. | Vantagens | 4 | 24 | 16,7% | 1,4% | 0,3% |
| | | Desvantagens | 20 | | 83,3% | 6,8% | 1,7% |
| | Relativas à nova regulamentação Dec.-Lei 3/2008 | Vantagens | 43 | 161 | 26,7% | 14,5% | 3,7% |
| | | Desvantagens | 25 | | 15,5% | 8,4% | 2,1% |
| | | Conhecimento | 6 | | 3,7% | 2% | 0,5% |
| | | Escasso conhecimento | 23 | | 14,3% | 7,8% | 2% |
| | | Operacionalização atribuída ao Prof. EE | 64 | | 39,8% | 21,6% | 5,5% |

Observando o Quadro 5, verifica-se que a categoria **preocupações relativas à nova regulamentação - Dec. Lei 3/2008** é a que apresenta um maior número de unidades de registo (161), seguindo-se a categoria **preocupações relativas a alunos com N.E.E.** (62). A categoria **preocupações relativas a reacções pessoais dos professores** apresenta 49 unidades de registo. A categoria **preocupações relativas a alunos sem N.E.E.** foi a menos focada pelos professores, apresentando apenas 24 unidades de registo.

A categoria **preocupações relativas a reacções pessoais dos professores** inclui expressões dos professores (os indicadores encontram-se em Anexos IV e V) relativas às suas atitudes face à inclusão de alunos com N.E.E. nas suas salas e encontra-se organizada em 3 subcategorias: inquietação; frustração e desafio.

A *inquietação* dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. apresenta uma frequência de indicadores muito alta relativamente a esta categoria, cerca de

65,3%. Esta subcategoria apresenta 7 indicadores, sendo de referir que o facto dos professores ficarem assustados com a inclusão de alunos com N.E.E. é o indicador que apresenta maior frequência de unidades de registo por subcategoria (37,6%). Relativamente à reacção dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. os professores referem:

“fiquei muito assustada” (AP1); “fiquei um bocado assustada pela minha falta de preparação”(AP2); “senti-me com medo”(AP4); “fiquei um pouco assustada”(BP1); “fiquei um bocadinho assustada (...) não sabia como lidar com a situação”(BP2).

A inexistência de conhecimentos de ordem pedagógica por parte dos professores constitui o segundo indicador com maior frequência de unidades de registo nesta subcategoria (28,1%). Alguns professores sentem-se inquietos e preocupados pelo facto de não terem conhecimentos para trabalhar com os alunos com N.E.E. Uma das professoras, por exemplo, refere *“como é que eu vou trabalhar com esta criança? Que tipo de trabalhos é que eu tenho de fazer? Efectivamente não tenho formação para trabalhar com crianças com N.E.E.”* (BP4)

Há professores que expressam a inexistência de experiência profissional como um factor de inquietação/preocupação face à inclusão (9,5% da frequência total das unidades de registo nesta subcategoria).

Relativamente a esta subcategoria - *inquietação* - aparecem ainda quatro indicadores com a mesma frequência de unidades de registo (6,2%). Os professores sentem-se perdidos com a inclusão de alunos com N.E.E. É o caso de uma das professoras que refere *“quando são casos destes assim muito graves, sentimo-nos muito perdidos”* (BP4). A existência de diferentes alunos com N.E.E. constitui outro indicador que deixa os professores inquietos e ansiosos, assim como o facto de ainda existir um longo percurso a fazer para que a inclusão seja realmente conseguida. Por exemplo, uma professora afirma: *“confio que as coisas realmente tendam a melhorar, mas na actualidade parece que ainda há um percurso muito grande a fazer para que a inclusão seja conseguida”*. (AP3)

A *frustração* aparece como subcategoria com menor frequência relativamente à categoria “inquietação”. Cerca de 16,3% da frequência total dos indicadores remetem-nos para o facto dos professores se sentirem frustrados com a inclusão de alunos com N.E.E. Uma das professoras entrevistadas relata *“eu cheguei a sair da sala de aula completamente de rastos e com a sensação de que não fiz nada ... é uma sensação de frustração”* (AP2). Este indicador - senti-me frustrada - aparece com 75% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria, seguido pelo facto dos

professores não sentirem uma evolução positiva face à inclusão (25%). Uma das professoras afirma “*não sinto uma evolução positiva face às circunstâncias*” (AP3).

Apesar de preocupados com a inclusão, alguns professores referem que a mesma deve ser encarada como um desafio. Esta subcategoria aparece com 18,4% de frequência de unidades de registo por categoria. Os docentes afirmam que devem procurar informação junto das pessoas com formação (66,7% da frequência total das unidades de registo por subcategoria); têm uma enorme vontade de ajudar os alunos com N.E.E. (22,2%) e que devem enfrentar a situação como um desafio (11,1%). Uma das professoras, por exemplo, menciona:

“ o professor apesar de estar assustado deve enfrentar a situação como um desafio, deve tentar procurar sempre informações junto dos professores de educação especial, junto das pessoas que têm outro tipo de conhecimentos” (AP1).

Dentro deste tema, a categoria **preocupações relativas a alunos com N.E.E.** é aquela que apresenta o segundo maior número de unidades de registo por tema (62) e encontra-se organizada em duas subcategorias: vantagens e desvantagens. Esta categoria inclui as atitudes/preocupações dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. no que diz respeito a esses mesmos alunos.

Como se pode comprovar no Quadro 5, nesta categoria, as desvantagens da inclusão para os alunos com N.E.E. aparecem com uma frequência muito elevada (71% das unidades de registo desta categoria) comparativamente com as vantagens (29%).

Há professores que referem que as desvantagens da inclusão de alunos com N.E.E. se devem a aspectos relativos ao aluno (34% das unidades de registo desta subcategoria). Uma das professoras, por exemplo, refere que a inclusão depende do tipo de deficiência “*há casos e casos, ... já trabalhei com uma criança com multideficiência que era completamente impossível mantê-la dentro da sala de aula*” (AP2).

Outros professores concordam com a inclusão de alunos com N.E.E., mas afirmam que os alunos com N.E.E. não deveriam estar todo o tempo dentro da sala de aula (30% das unidades de registo desta subcategoria). Os professores referem:

“penso que a inclusão é necessária, mas devia ser feita em tempos, (...) o aluno não deveria estar todo o tempo dentro da sala do regular” (AP1); “*há casos de crianças com deficiências muito graves ... deveriam ter um ensino especializado em escolas próprias (...) não quero dizer que essas mesmas crianças não poderiam também frequentar algumas vezes ou algumas horas o ensino regular para a integração com crianças ditas entre aspas normais*” (BP4).

Alguns professores explicitam claramente que a inclusão não é adequada para alguns alunos com N.E.E., constituindo uma desvantagem para o seu processo educativo (20,4% das unidades de registo desta subcategoria). Há professoras que relatam, por exemplo:

“era completamente impossível com crianças com este tipo de problemática fazer algum tipo de trabalho, estavam ali só para passar o tempo” (AP2); “eu creio que seria mais útil para estas crianças a frequência num outro tipo de estabelecimento” (BP4).

Outro indicador das preocupações dos professores relativas aos alunos com N.E.E. diz respeito ao facto das escolas não terem capacidade para dar resposta aos alunos com N.E.E. (16% das unidades de registo desta subcategoria). Para algumas professoras

“nas situações em que realmente implica outro tipo de estruturas, as escolas não estão equipadas para assegurar uma integração e uma inclusão adequadas” (AP3), “eu penso que os alunos com N.E.E. devem estar integrados na classe do regular (...) só que para isso deveriam existir mais meios, a escola devia ter mais condições” (BP1).

Neste mesmo tema, a categoria **preocupações relativas a alunos sem N.E.E.** é aquela que apresenta menor número de unidades de registo (24). Esta categoria inclui as atitudes/preocupações dos professores respeitantes aos alunos sem N.E.E. quando se encontram em turmas inclusivas. Nesta categoria inscrevem-se duas subcategorias: vantagens e desvantagens.

Como se pode comprovar no Quadro 5, nesta categoria, as vantagens da inclusão para os alunos sem N.E.E. aparecem com uma frequência muito reduzida (16,7% das unidades de registo desta categoria) comparativamente com as desvantagens que apresentam uma frequência muito elevada (83,3%).

Em relação a essas vantagens, 75% das unidades de registo desta subcategoria referem que a inclusão facilita a aceitação da diferença pelos alunos sem N.E.E., enquanto 25% refere apenas que é vantajosa, sem explicitar porquê.

Como desvantagens da inclusão para os alunos sem N.E.E. existem três indicadores: a turma fica prejudicada em termos de aproveitamento escolar (75% da frequência total das unidades de registo desta subcategoria); há desvantagens para os restantes alunos da turma (20%) e os alunos com N.E.E. perturbam o funcionamento pedagógico das salas onde estão integrados (5%).

Uma das professoras, apesar de referir que a inclusão de alunos com N.E.E. constitui uma mais valia para os outros alunos também considera que a presença dos alunos com N.E.E. apresenta desvantagens para os restantes alunos da turma. A professora em questão refere:

“ a inclusão (...) é uma mais valia (...) os restantes colegas aprendem a aceitar a diferença, aprendem (...) a respeitar determinados valores (...) normalmente os alunos com N.E.E. perturbam o funcionamento pedagógico das salas de aula onde estão integrados, este ano, por exemplo, o meu aluno com N.E.E. é muito irrequieto e perturba os colegas” (AP4).

A categoria **preocupações relativas a nova regulamentação (Dec.-Lei 3/2008)** inclui os indicadores e expressões dos professores respeitantes à aplicação/operacionalização do Dec.-Lei, ao qual os professores reconhecem vantagens, mas também desvantagens, apresentando, porém, um escasso conhecimento sobre o mesmo e atribuindo a sua operacionalização em grande parte aos professores de educação especial.

Esta categoria apresenta 161 unidades de registo, isto é, um número muito elevado quer em relação ao tema em causa, quer em relação ao total das unidades de registo das entrevistas.

Doze indicadores apontam vantagens na operacionalização da nova regulamentação (26,7% das unidades de registo desta categoria). Estas vantagens devem-se ao facto de permitir: a existência de equipas pluridisciplinares (16,2% das unidades de registo desta subcategoria); uma maior autonomia dos agrupamentos para integrarem estruturas de apoio aos alunos com N.E.E. (14%); a elaboração dos PIT⁴ como uma mais valia para os alunos com N.E.E. com idade superior a 12 anos (14%); definir os procedimentos a tomar para encaminhar uma criança com N.E.E. (11,6%), definir as linhas orientadoras da inclusão de alunos com N.E.E. (9,3%). Com cerca de 7% de unidades de registo cada, aparecem ainda como vantagens o facto de ser um documento muito completo; permitir um maior acompanhamento por parte de todos os intervenientes; uma maior participação dos pais e uma maior rentabilização do tempo. Por último, com menor frequência, cerca de 2,3%, os professores referem que outras das vantagens deste Decreto dizem respeito ao facto de definir o tipo de apoios que as crianças com N.E.E. podem usufruir e permitir uma maior articulação professores/técnicos.

Contrapondo estas vantagens, aparecem quatro indicadores que reflectem preocupações dos professores relativas à nova regulamentação, apontando desvantagens na sua aplicação (15,5% das unidades de registo da categoria em análise). Essas desvantagens devem-se à pouca articulação com outros técnicos (36% das unidades de registo desta subcategoria); à existência de dificuldades na sua operacionalização/aplicação (28%); ao facto de na prática não estar a ser operacionalizado devidamente (20%) e à ausência de formação sobre a

⁴ Plano Individual de Transição

operacionalização do Dec. - Lei (16%). Por exemplo, dois professores, apesar de reconhecerem vantagens na nova regulamentação, mencionam:

”tenho tido dificuldades, (...) o professor da turma passou a ter funções de coordenação sem ter tido formação e depois (...) o facto de não ter havido formação tem sido bastante difícil e mantêm-se as dificuldades” (AP1). “o Dec.-Lei 3/2008 tem objectivos que serão bons, mas na prática as coisas não funcionam” (BP4).

Com uma frequência de unidades de registo reduzida, encontra-se a subcategoria conhecimento. Com efeito, apenas quatro professores referem que conhecem o Dec. Lei 3/2008, cerca de 3,7% das unidades de registo da categoria em análise.

Com 14,3% de frequência de unidades de registo nesta categoria, inscreve-se a subcategoria escasso conhecimento. Os professores afirmam que não conhecem bem o Dec. Lei 3/2008 (91,3% das unidades de registo desta subcategoria) e assumem que não sabem utilizar determinados documentos (8,7%). Há professores que afirmam, por exemplo:

“sinceramente não conheço, já ouvi falar mas nunca o li, penso que fala sobre a inclusão de alunos com N.E.E.” (AP4); “conheço muito vagamente, conheço muito pouco” (BP1); “não tenho nenhuma opinião formada sobre o mesmo, exactamente porque não tenho um conhecimento muito directo sobre o mesmo Dec. Lei porque nunca o li” (BP2); “há determinados documentos que não sabemos aplicá-los convenientemente, como é o caso da CIF, eu não sei aplicá-la convenientemente, é necessário utilizar um manual e nós perdemo-nos nesse manual” (AP1).

Analisando o Quadro 5, a operacionalização atribuída ao professor de educação especial aparece como subcategoria quer com maior frequência de unidades de registo nesta categoria (39,8%) quer com maior frequência de unidades de registo por tema (21,6%). Esta subcategoria apresenta 4 indicadores, sendo de referir que o facto dos professores não sentirem dificuldades na operacionalização do respectivo Decreto-Lei se deve à parceria regular/especial (89% de unidades de registo nesta subcategoria). Uma das professoras, por exemplo, refere que o Decreto - Lei 3/2008:

“está a ser operacionalizado em conjunto com a professora do ensino especial, (...) ela trouxe as directrizes e organizámos todo o processo dos dois alunos que eu tenho em função deste” (BP2).

Essa ausência de dificuldades deve-se também ao facto dos professores referirem que a professora de Educação especial operacionaliza sozinha a aplicação do Dec.-Lei 3/2008 (6,2% das unidades de registo desta subcategoria) ou que o PEI foi elaborado pela professora de educação especial (3,1%). Há docentes que

mencionam “ *eu sou a coordenadora do PEI, mas o PEI foi elaborado pela professora de apoio do ensino especial, ... depois numa reunião li e vi se concordava com tudo*” (BP4). Outra professora (AP4) reforça esta ideia, referindo que a operacionalização do Dec.-Lei tem sido remetida para a professora de educação especial (1,7% das unidades de registo desta subcategoria).

Interpretando os resultados obtidos neste tema à luz da revisão da literatura, verifica-se que alguns professores consideram que a inclusão de alunos com N.E.E. nas escolas do regular não é vantajosa tanto para estes como para os alunos sem N.E.E. Esta posição contraria o que é defendido por alguns autores (Wang, 1995; Ballard, 1995; Tilstone, Florian & Rose, 2003, entre outros), os quais defendem que todas as crianças têm o direito de ser membros importantes das suas comunidades escolares próximas, que as mudanças metodológicas e organizativas necessárias para dar resposta aos alunos com N.E.E. irão beneficiar todas as crianças e que constitui um direito civil das crianças com N.E.E. receberem o ensino a que têm direito no mesmo espaço que as outras crianças.

Do mesmo modo, verifica-se ainda que, apesar de vários estudos (Formosinho, 2001; Day, 2001, entre outros) defenderem que a cooperação é o ingrediente essencial para o desenvolvimento docente, a partir dos resultados obtidos é possível inferir que, nas escolas em estudo, os professores do regular/especial não cooperam entre si.

b) Dificuldades com a Inclusão

Tal como se pode verificar no Quadro 4, este tema é o mais focado pelos professores, apresentando 477 unidades de registo, cerca de 41,3% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas. Este tema foi organizado em quatro categorias: dificuldades na organização da escola; na colaboração com outros agentes educativos; no planeamento curricular; e na gestão curricular.

Analisando o Quadro 6 (pág. seguinte), verifica-se que as categorias **dificuldades na gestão curricular** e **dificuldades na organização da escola** são as que apresentam maior número de unidades de registo (146 e 143 respectivamente), seguindo-se a categoria **dificuldades na colaboração com outros agentes educativos** (101). A categoria **dificuldades no planeamento curricular** foi a menos evidenciada pelos professores, apresentando 87 unidades de registo.

Quadro 6

Totais das Unidades de Registo por subcategoria

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | Total UR | Total UR p/ CAT | % UR p/ CAT | % UR p/ tema | % total UR |
|-----------------------------|---|--|----------|-----------------|-------------|--------------|------------|
| DIFICULDADES COM A INCLUSÃO | Organização da Escola | Na constituição de turmas | 15 | 143 | 10,5% | 3,1% | 1,3% |
| | | Na formação /sensibilização na área EE | 32 | | 22,4% | 6,7% | 2,8% |
| | | Na resposta da EE | 29 | | 20,2% | 6,1% | 2,5% |
| | | Na resposta das equipas pluridisciplinares | 67 | | 46,9% | 14% | 5,8% |
| | Colaboração com outros agentes educativos | Na articulação com a EE | 7 | 101 | 7% | 1,5% | 0,6% |
| | | Na articulação com outros técnicos | 83 | | 82,1% | 17,4% | 7,2% |
| | | Na articulação com a família | 11 | | 10,9% | 2,3% | 1% |
| | Planeamento curricular | Na elaboração do PCT | 67 | 87 | 77% | 14% | 5,8% |
| | | Nas adequações curriculares individuais | 20 | | 23% | 4,2% | 1,7% |
| | Gestão curricular | Do tempo e do espaço | 85 | 146 | 58,2% | 18% | 7,4% |
| | | De actividades diferenciadas | 29 | | 19,8% | 6% | 2,5% |
| | | Em grupos heterogéneos | 32 | | 22% | 6,7% | 2,8% |

A categoria **dificuldades na organização da escola** inclui expressões relativas a problemas percebidos pelos professores como resultantes da inclusão de alunos com N.E.E. no que se refere à organização e gestão da instituição escolar. Nesta categoria inscrevem-se quatro subcategorias: na constituição de turmas; na formação/sensibilização na área da Educação Especial; na resposta da Educação Especial e na resposta das equipas pluridisciplinares.

Observando o Quadro 6, ao nível da organização da escola, as dificuldades na constituição de turmas é a subcategoria que apresenta menor frequência de unidades de registo (10,5%). Estas dificuldades devem-se ao elevado número de alunos por turma (80% de unidades de registo nesta subcategoria) e ao elevado número de alunos com N.E.E. por turma (20%). Uma das professoras, por exemplo, refere:

“ há algumas dificuldades, nomeadamente na organização e constituição das turmas, porque não há um número reduzido de alunos por turma. Neste momento, estou com 24 alunos, dois anos de escolaridade e dois alunos com N.E.E.” (BP2).

Com cerca de 22,4% ds frequência total de unidades de registo nesta categoria inscrevem-se dificuldades ao nível da formação/sensibilização na área da educação especial. Todos os professores foram unânimes em afirmar que o órgão de gestão não promove formação na área da Educação Especial (50% da frequência total das unidades de registo nesta subcategoria) e todos os professores, à excepção de um (BP3) afirmam que o órgão de gestão não sensibiliza os professores para a inclusão (50%). É de referir que uma das professoras atribui esta sensibilização ao grupo de Educação Especial, afirmando:

“no caso do meu agrupamento o órgão de gestão não sensibiliza os professores para a inclusão (...) o grupo de educação especial, aí sim, sensibiliza os professores e motiva-os para a inclusão, fazem acções de sensibilização e acima de tudo e acho que isto é muito importante, a disponibilidade que mostram para o esclarecimento de dúvidas e às vezes só para nos ouvir quando estamos mais assustados e mais duvidosos” (AP1).

Relativamente à categoria em análise, a subcategoria na resposta da Educação Especial, apresenta cerca de 20,2% da frequência total de unidades de registo relativas às dificuldades com a inclusão. A mesma tem como indicadores: pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados (62% de frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e a organização e gestão do tempo de apoio são inadequados (38%). Algumas professoras referem, por exemplo:

“se houvesse outra maneira de articular o apoio do ensino especial. A colega está cinco horas consecutivas no mesmo dia. Talvez o apoio fosse mais rentável para o aluno se fosse duas vezes por semana” (AP2); “na realidade a professora do ensino especial só vem uma vez por semana e não é o dia todo” (BP3).

Analisando o Quadro 6, ao nível da organização da escola, as dificuldades na resposta das equipas pluridisciplinares é a subcategoria que apresenta maior frequência total de unidades de registo (46,9%). Por sua vez, a ausência de apoios directos é o indicador que apresenta maior frequência de unidades de registo nesta subcategoria (38,8%), seguindo-se o pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados (30%). É de referir que todos os professores do agrupamento A, afirmam que as equipas pluridisciplinares não dão apoio directo aos alunos com N.E.E.

Uma das professoras (BP4) refere que, como há alunos que não podem deslocar-se à escola sede, não são apoiados pelas equipas (20,8% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria). Com menor frequência, aparece outro indicador: as equipas pluridisciplinares são insuficientes para dar resposta aos alunos com N.E.E. (10,4%) Uma das professoras, por exemplo, declara:

“apesar de haver equipas multidisciplinares elas não estão muitas vezes ao nosso alcance, sentimos realmente algumas dificuldades em aceder a este tipo de estruturas (...) há um distanciamento que nos impede de fazermos um trabalho muito mais adequado” (AP3)

A categoria **dificuldades na colaboração com outros agentes educativos** apresenta 101 unidades de registo e inclui expressões relativas a problemas percebidos pelos professores como resultantes da escassa colaboração com a Educação Especial, com outros técnicos e com a família. Esta categoria divide-se em três subcategorias: na articulação com a educação especial; na articulação com outros técnicos e na articulação com a família.

A subcategoria dificuldades na articulação com a Educação Especial é a que apresenta menor frequência total de unidades de registo nesta categoria (7%). Esta apresenta dois indicadores: há pouca articulação entre regular/especial (28,6% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria) e o tempo é escasso para haver reuniões com a professora de Educação Especial (71,4%).

De acordo com o Quadro 6, a subcategoria dificuldades na articulação com outros técnicos é aquela que aparece com maior frequência de unidades de registo nesta categoria (82,1%). Nesta subcategoria 36,2% das unidades de registo indicam que a articulação com outros técnicos é escassa, enquanto 20,5% indicam mesmo que não existe. Relativamente à articulação com os técnicos, uma das professoras refere “em termos de apoio directo ao aluno a resposta é boa, mas depois falta a partilha, a interacção entre todos os intervenientes” (BP3). Todos os professores do Agrupamento B referem a inexistência de reuniões com os técnicos (15,7%) como um indicador das dificuldades sentidas.

Os professores referem ainda que as dificuldades na articulação com os técnicos advêm do facto da comunicação se estabelecer através da troca de documentação (12%); do facto dos técnicos não participarem na elaboração dos PEI(s) (3,6%) e por estes não darem pistas de intervenção (2,4%). Com cerca de 9,6% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria, os professores referem que é difícil articular com os técnicos. Alguns professores, por exemplo, mencionam que a articulação:

“é feita através da professora do ensino especial que levou a sinalização destes alunos e entretanto a equipa telefonou para a escola, marcou a data, os pais foram lá e comigo é tudo digamos de forma indirecta. Não nos reunimos para falar destas questões” (BP2); *“o aluno (...) foi visto pelo psicólogo, foi elaborado um relatório que depois me foi entregue. Portanto eu nunca falei com o psicólogo. A comunicação estabelece-se só através de documentação”* (BP4).

A subcategoria dificuldades na articulação com a família apresenta 11 unidades de registo, ou seja, cerca de 10,9% de frequência total de unidades de registo da categoria em análise. Nesta subcategoria os professores referem que há dificuldades no trabalho conjunto com as famílias (81% da frequência total das unidades de registo nesta subcategoria) e que a família é pouco receptiva (9%). Dois professores, por exemplo, afirmaram que

“a família no meu caso específico é outro obstáculo, nem sempre está pronta para trabalhar em conjunto comigo, (...) a família não é receptiva” (AP1); *“solicitar a participação da mãe ou da família será complicar mais porque é uma família completamente desestruturada, a família não participa”* (AP2).

A categoria **dificuldades no planeamento curricular** apresenta 87 unidades de registo e inclui expressões relativas a problemas sentidos pelos professores ao nível da planificação da prática pedagógica. Esta categoria encontra-se organizada em duas subcategorias: na elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT) e nas adequações curriculares. Na primeira, englobámos os indicadores relativos aos processos de planeamento do trabalho a desenvolver com a turma, de modo a incluir os alunos com NEE; na segunda, inserimos os indicadores relacionados com as adequações individualizadas para os alunos com NEE.

A subcategoria dificuldades na elaboração do PCT apresenta 77% da frequência total de unidades de registo desta categoria. Nesta subcategoria encontram-se quatro indicadores, sendo de destacar que a existência de dificuldades na definição de estratégias a desenvolver é o mais focado pelos professores (31,3% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria), seguindo-se a existência de dificuldades no tipo de trabalho a desenvolver (23,9%). Há professores, por exemplo, que referem:

“para estes alunos (...) é muito difícil definir o que vamos trabalhar” (AP2); “outra dificuldade é preparar o material (...) para ele” (BP3).

Relativamente à elaboração do PCT, todos os professores do Agrupamento B referem que há dificuldades em planificar para grupos heterogéneos (22,4%). Uma das professoras (AP2) refere que estas dificuldades variam consoante o tipo de N.E.E. presente na turma, representando 22,4% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria (15 unidades de registo).

A subcategoria dificuldades nas adequações curriculares individuais, apresenta uma frequência muito menor de unidades de registo, cerca de 23% em relação à categoria em análise. Cinco dos professores entrevistados, referem que sentem dificuldades na elaboração das adequações curriculares individuais para alunos com N.E.E. (80% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria) e um deles refere que sente dificuldades na elaboração dos currículos específicos individuais (20%). Uma professora, por exemplo afirma que *“ os currículos específicos individuais para cada um também constituem um problema, tenho algumas dificuldades em fazê-los” (AP1).*

A partir do Quadro 6 verificamos que a categoria **dificuldades na gestão curricular** é aquela que apresenta maior número de unidades de registo (146) relativamente ao tema - Dificuldades com a Inclusão, compreendendo todos os indicadores respeitantes aos problemas sentidos pelos professores como decorrentes da sua prática pedagógica. Nesta categoria encontram-se três subcategorias: do tempo e do espaço; de actividades diferenciadas e em grupos heterogéneos.

A subcategoria dificuldades na gestão do tempo e do espaço é aquela que apresenta maior frequência de unidades de registo, tanto ao nível desta categoria (58,2%) como do tema em estudo (18%). Todos os professores, à excepção de um, referiram que é muito difícil gerir o tempo (56,5% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria), seguindo-se a falta de tempo para os alunos com N.E.E. (36,5%). Há professores, por exemplo, que referem:

“um grande problema que tenho (...) é não ter muito tempo, eu não tenho quase tempo nenhum para estar individualmente com cada criança dita normal e também com as N.E.E.” (AP1); “o tempo é sempre muito escasso ... gerir tudo isto não é nada fácil” (AP2); “em contexto de sala de aula, falta-me tempo, pois se estou com o aluno com N.E.E. não posso estar com a turma” (AP4); “as dificuldades que já enumerei: a falta de tempo para a turma, pois quando estou a trabalhar com o aluno com N.E.E. não posso trabalhar com a turma” (BP3).

Apenas dois professores mencionam dificuldades em gerir o espaço, cerca de 7% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria. Uma professora, por exemplo refere:

“o espaço é um grande problema na minha sala (...) se a sala fosse maior poderíamos criar espaços (...) mais direccionados para estes alunos (...) espaços onde pudessem desenvolver actividades mais práticas e funcionais” (AP1).

A subcategoria dificuldades na gestão de actividades diferenciadas é aquela que apresenta menor frequência de unidades de registo na categoria em análise, cerca de 19,8%. Esta subcategoria apresenta três indicadores: dificuldades na individualização do ensino, sendo este o que apresenta maior frequência de unidades de registo nesta subcategoria (44,9%), seguindo-se as dificuldades na definição de actividades a desenvolver (28,1%). No que se refere à individualização do ensino, um dos professores afirma que *“é difícil trabalhar com miúdos tão pequeninos que requerem um trabalho muito individualizado” (BP4).*

Com menor frequência de unidades de registo encontra-se a existência de dificuldades na diferenciação pedagógica (24,1%). Uma das professoras, por exemplo, refere: *“é muito difícil diferenciar a pedagogia” (AP2).*

A última subcategoria, dificuldades na gestão de grupos heterogéneos apresenta 32 unidades de registo, ou seja, cerca de 22% da frequência total de unidades de registo da categoria em estudo. Todos os professores entrevistados, exceptuando um, referem que sentem dificuldades no trabalho directo com alunos com N.E.E. (43,8% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria). Certos professores, por exemplo, referem:

“tenho uma turma com 17 alunos, dois anos de escolaridade e mais um aluno com N.E.E., logo torna-se muito difícil apoiar o aluno com N.E.E.”

(AP4); *“tenho tido algumas dificuldades porque tenho uma turma com dois anos de escolaridade grande e pouco tempo para o aluno com N.E.E. (...) queria ajudá-lo mais, mas não consigo”* (BP1); *“sinto dificuldades no trabalho directo com alunos com N.E.E., normalmente são crianças com grandes dificuldades de aprendizagem, portanto o trabalho tem de ser muito, muito específico”* (BP4)

A existência de dificuldades em gerir o comportamento dos alunos com N.E.E. também é focada por alguns professores, cerca de 28,1% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria. Há professores que mencionam

“tenho problemas de comportamento. Dois alunos com N.E.E. revelam problemas muito graves de comportamento” (AP1); *“era humanamente impossível gerir uma turma nestas condições porque eles não param dentro da sala, mexem nas coisas dos outros”* (AP2).

Com a mesma frequência de unidades de registo (28,1%), a maioria dos professores entrevistados apontam a existência de dificuldades no trabalho directo com a turma quando nessa turma estão incluídos alunos com N.E.E. Um das professoras, por exemplo, afirma que *“é complicado trabalhar com a turma quando se tem alunos com N.E.E.”* (BP2).

Confrontando os resultados obtidos neste estudo, no que se refere às dificuldades ao nível da organização da escola com a revisão da literatura efectuada, parece-nos que os mesmos são antagónicos ao que é defendido por Ainscow (1995), o qual defende que uma escola inclusiva exige uma liderança eficaz por parte do órgão de gestão da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos. Desta investigação identificam-se aspectos em nada convergentes com esta filosofia, na medida em que todos os participantes neste estudo são unânimes em afirmar que o órgão de gestão não promove formação na área da Educação Especial e a maioria refere que o órgão de gestão não sensibiliza os professores para a inclusão.

Na revisão da literatura vários estudos (Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997, entre outros) revelam que a colaboração entre os vários agentes educativos é um dos factores essenciais para o crescimento de uma atitude positiva face aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e nas turmas e para a melhoria dos resultados obtidos por esses alunos na escolaridade, no entanto, a presente investigação, identifica inúmeras dificuldades, sentidas pelos professores, ao nível da colaboração com outros agentes educativos.

Dos resultados obtidos, sobressaem ainda as dificuldades dos professores no planeamento curricular e, sobretudo, na gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Como vimos no Capítulo I, alguns autores (Cadima, 1996; Bernard da Costa, 1996; Perrenoud, 1999; Madureira & Leite, 2003) defendem que a diferenciação pedagógica é essencial em turmas heterogéneas. Os professores

inquiridos reconhecem a necessidade de diferenciar o processo de ensino, mas apresentam muitas dificuldades a esse nível, algumas das quais não relacionam directamente com a diferenciação (como, por exemplo, as dificuldades na gestão do tempo).

c) Carências formativas sobre N.E.E.

Tal como se pode verificar no Quadro 1, este tema é o menos focado pelos professores, apresentando 165 unidades de registo, cerca de 14,3% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas. Este tema foi organizado em três categorias: avaliação e planeamento curricular; gestão curricular e sem explicitação.

Quadro 7

Totais das Unidades de Registo por subcategoria

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | Total UR | Total UR p/ CAT | % UR p/ CAT | % UR p/ tema | % total UR |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|----------|-----------------|-------------|--------------|------------|
| CARÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE N.E.E. | Avaliação e planeamento curricular | Identificação de alunos com N.E.E. | 11 | 30 | 36,7% | 6,7% | 1% |
| | | Avaliação inicial | 3 | | 10% | 1,8% | 0,3% |
| | | Elaboração de adequações curriculares/CEI(s) | 9 | | 30% | 5,5% | 0,8% |
| | | Elaboração de PEI(s) | 7 | | 23,3% | 4,2% | 0,6% |
| | Gestão curricular | Intervenção com diferentes tipos de deficiências | 97 | 108 | 89,8% | 58,8% | 8,4% |
| | | Diferenciação pedagógica | 11 | | 10,2% | 6,7% | 1% |
| | Sem explicitação | Sobre N.E.E. | 27 | 27 | 100% | 16,3% | 2,3% |

Analisando o Quadro 7, verifica-se que a categoria **carências formativas relativas à gestão curricular** é a que apresenta maior número de unidades de registo (108), seguindo-se a categoria **carências formativas relativas à avaliação e planeamento curricular** (30). Por último, há ainda 27 unidades de registo que referem carências formativas relativamente às N.E.E. sem explicitar exactamente quais.

A categoria **carências formativas relativas à avaliação e planeamento curricular** inclui expressões dos professores no que se refere à sua falta de formação, para avaliar os alunos com N.E.E. e elaborar os seus respectivos programas. Nesta categoria inscrevem-se quatro subcategorias: identificação de alunos com N.E.E.; avaliação inicial; elaboração de adequações curriculares/currículos específicos individuais e elaboração de Programas Educativos Individuais.

Observando o Quadro 7, as carências formativas relativas à identificação de alunos com N.E.E. é a subcategoria que apresenta maior frequência de unidades de registo (36,7%) nesta categoria. Como identificar alunos com N.E.E. aparece como indicador com maior frequência de unidades de registo nesta subcategoria (81,8%)

comparativamente com o outro indicador, como diagnosticar a presença de situações de alunos com N.E.E. (18,2%). Há professores que referem que sentem carências formativas sobre:

“como identificar alunos com N.E.E., onde está a fronteira que depois é tão subjectiva” (AP1); “ (...) para já saber identificar alunos com N.E.E. ... como diagnosticar situações que poderão realmente ser latentes de uma situação de N.E.E.” (AP3)

A subcategoria carências formativas relativas à avaliação inicial é a que apresenta menor frequência de unidades de registo, cerca de 10%. Estas carências dos professores dizem respeito à aplicação da CIF (33,3% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e à utilização do manual de apoio sem que se percam em todos aqueles itens (66,7%). Uma das professoras, por exemplo, refere que sente falta de: *“formação sobre como aplicar a CIF, como utilizar o manual de apoio sem nos perdermos com todos aqueles itens” (AP1).*

As carências formativas relativas à elaboração de adequações curriculares individuais/currículos específicos individuais, apresentam cerca de 30% da frequência total das unidades de registo da categoria em análise. Como indicadores, os professores apontam a falta de formação para fazer adequações curriculares para alunos com N.E.E. (55,6% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e a falta de formação para fazer currículos para alunos com N.E.E. (44,4%). Há professores, por exemplo, que mencionam:

“formação sobre como fazer adequações curriculares para alunos com N.E.E.” (AP4); “ sinto falta de formação sobre como fazer as adequações para este tipo de alunos” (BP1); “formação sobre como fazer os currículos para estes alunos, portanto formação sobre como fazer os currículos mais direccionados para a sua vida quotidiana” (AP2); “sinto necessidade de formação sobre como fazer currículos para alunos com N.E.E” (BP3).

A subcategoria carências formativas relativas à elaboração de Programas Educativos Individuais, apresenta cerca de 30% da frequência total das unidades de registo, da categoria em análise. Nesta subcategoria enquadram-se dois indicadores: como fazer um Programa Educativo Individual para alunos com N.E.E. (28,6% da frequência total de unidades de registo) e como elaborar os programas destes alunos (71,4%). Há professores, por exemplo, que referem que têm falta de formação sobre:

“como elaborar os programas destes alunos” (AP2); “como elaborar um Programa Educativo Individual, porque no fundo é a professora de ensino especial que o faz e eu não sei fazê-lo”(BP1); “como elaborar os programas destes alunos, pois temos de nos debruçar, (...) temos de nos sentir seguros” (BP3).

Analisando o Quadro 7, verifica-se que a categoria **carências formativas relativas à gestão curricular** é aquela que apresenta maior número de unidades de registo (108) do tema em análise. Esta categoria inclui expressões dos professores referentes à sua falta de formação, para intervir junto dos diferentes tipos de deficiências e diferenciar a pedagogia. Nesta categoria enquadram-se duas subcategorias: intervenção com diferentes tipos de deficiências e diferenciação pedagógica.

A subcategoria carências formativas relativas à intervenção com diferentes tipos de deficiências é aquela que apresenta maior frequência de unidades de registo, tanto ao nível desta categoria (89,8%), como do tema em estudo (58,8%) e ainda relativamente ao total de unidades de registo de todas as entrevistas (8,4%).

Nesta subcategoria, os indicadores que aparecem com maior frequência dizem respeito às carências de formação dos professores para trabalhar com os diferentes tipos de deficiências (56,7% da frequência total de unidades de registo), seguindo-se as carências de formação sobre os diferentes tipos de deficiências (41,2%). É de referir que estes indicadores foram focados por todos os professores entrevistados, de ambos os agrupamentos. Todos os professores afirmam que têm falta de formação tanto sobre os diferentes tipos de deficiências como para trabalhar com essas diferentes deficiências. Alguns professores, por exemplo, afirmam que sentem falta de:

“formação sobre várias deficiências, (...) como trabalhar com essas deficiências”(AP2); “formação ao nível de N.E.E. específicas, nomeadamente sobre autismo, paralisia cerebral, trissomia XXI, entre outras” (AP4); “formação sobre os vários tipos de deficiências e como trabalhar com cada uma dessas deficiências” (BP1); “formação sobre hiperactividade, (...) síndrome de Down, autismo, deficiência mental e sobre como lidar com estas deficiências”(BP2)

Apenas dois professores referem que sentem falta de formação sobre a aprendizagem da leitura dos alunos com N.E.E., correspondendo a 2,1% da frequência total de unidades de registo da subcategoria em análise. Uma das professoras, refere que sente carências formativas sobre: *“a aquisição da leitura de alunos com um determinado tipo de deficiência” (BP3)*

A subcategoria carências formativas relativas à diferenciação pedagógica, apresenta uma menor frequência de unidades de registo, cerca de 10,2%. Os professores afirmam que têm falta de formação para diferenciar a pedagogia em salas de aula inclusivas e para organizar uma sala de aula com alunos com N.E.E. (36,4% da frequência total de unidades de registo respectivamente). Alguns professores, por exemplo, afirmam que sentem falta de:

“formação sobre como organizar o espaço e o tempo quando se tem alunos com N.E.E.”(BP1); “no fundo toda a gente sabe que existem

estas deficiências, mas como planificamos, como devemos fazer, como devemos programar, primeiro trabalhamos com o aluno com N.E.E. depois com a turma, falta-me formação sobre tudo isto, sobre qual a melhor maneira de diferenciar a pedagogia”(BP3).

A falta de formação sobre actividades diferenciadas que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E., (9,1% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria) aparece como outro indicador das carências formativas dos professores no que diz respeito à diferenciação pedagógica. Há professores, por exemplo que afirmam

“os professores nunca ouviram falar sobre quais as melhores actividades para estes alunos” (AP4); “que tipo de actividades podem ser desenvolvidas para ajudar estes alunos” (BP2).

Uma das professoras (BP2) refere ainda que sente falta de formação sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E.

Tal como se pode verificar no Quadro 7, surgem ainda alguns indicadores que referem carências formativas em relação às NEE, sem as explicitar. Nesta categoria, enquadra-se a subcategoria sobre N.E.E. Dos oito professores entrevistados, seis referem, sem explicitar, que sentem necessidades de formação para as N.E.E. (85,2% de unidades de registo nesta categoria). Outros professores, afirmam que sentem necessidades de formação na área da Educação Especial (14,8%).

Interpretando as carências formativas dos professores sobre N.E.E. verificamos que estas se prendem essencialmente com a prática pedagógica, nomeadamente com a intervenção com diferentes tipos de deficiências e com a diferenciação pedagógica.

Comparando os resultados obtidos, ao nível das carências formativas dos professores sobre N.E.E. com os princípios da inclusão defendidos por alguns autores (Cadima, 1996; Bernard da Costa, 1996; Perrenoud, 1999; Madureira & Leite, 2003, entre outros), constatamos que alguns professores sentem falta de formação ao nível da gestão curricular e avaliação e planeamento curricular, reconhecendo a diferenciação pedagógica como fundamental para facilitar a inclusão de alunos com N.E.E.

No entanto, é de salientar que os professores dão visivelmente mais importância aos conhecimentos sobre as deficiências do que aos conhecimentos sobre diferenciação pedagógica. Embora o conhecimento das características de algumas problemáticas possa ser importante para o ensino, este enfoque no défice do aluno não contribui para um melhor planeamento e gestão curricular em sala de aula inclusiva e sugere mesmo que os professores, embora aceitem a inclusão como princípio, não assumem a necessidade de planear para todos os alunos e de gerir o trabalho diferenciado na sala de aula, atribuindo as suas dificuldades ao

desconhecimento de métodos de ensino específicos para as diferentes deficiências (Bernard da Costa (1996); Ainscow; Porter & Wang (1997); Rodrigues, 2006).

e) Aspirações/Desejos relacionados com a Inclusão

Analisando o Quadro 4, podemos verificar que este tema apresenta 217 unidades de registo, cerca de 18,8% da frequência total das unidades de registo de todas as entrevistas. As aspirações/desejos dos professores relacionados com a inclusão encontram-se organizados em três categorias: cooperação; formação e melhor organização da escola.

Tal como se pode verificar a partir do Quadro 8, a categoria **aspirações/desejos relativos à cooperação** é a que apresenta maior número de unidades de registo (134), seguindo-se a categoria **aspirações/desejos relativos à formação** (55). Por último, a categoria **aspirações/desejos relativos a uma melhor organização da escola** foi a menos evidenciada pelos professores, apresentando apenas 28 unidades de registo.

Quadro 8

Totais das Unidades de Registo por subcategoria

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | Total UR | Total UR p/ CAT | % UR p/ CAT | % UR p/ tema | % total UR |
|--|------------------------------|---|----------|-----------------|-------------|--------------|------------|
| ASPIRAÇÕES/DESEJOS RELACIONADOS COM A INCLUSÃO | Cooperação | Com os professores EE | 51 | 134 | 38,1% | 24% | 4,4% |
| | | Com as equipas técnico - pedagógicas | 74 | | 55,2% | 34% | 6,4% |
| | | Inter - pares | 6 | | 4,5% | 2,7% | 0,5% |
| | | Com a família | 3 | | 2,2% | 1,3% | 0,3% |
| | Formação | Orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. | 49 | 55 | 89% | 22,6% | 4,2% |
| | | Orientada para todos os níveis e grupos disciplinares | 6 | | 11% | 2,7% | 0,5% |
| | Melhor organização da escola | No que diz respeito à resposta da EE | 18 | 28 | 64,3% | 8,2% | 1,6% |
| | | No que diz respeito à resposta das equipas | 4 | | 14,3% | 1,8% | 0,3% |
| | | No que diz respeito aos horários | 6 | | 21,4% | 2,7% | 0,5% |

A categoria **aspirações/desejos relativos à cooperação** inclui expressões dos professores respeitantes às suas ambições relacionadas com a inclusão, no que se refere à articulação/cooperação com diferentes intervenientes no processo de ensino - aprendizagem dos alunos com N.E.E. Nesta categoria inscrevem-se quatro subcategorias: com os professores de Educação Especial; com as equipas técnico-pedagógicas; inter-pares; e com a família.

Observando o Quadro 8, ao nível das aspirações/desejos relacionados com a inclusão, a cooperação com as equipas técnico-pedagógicas é a subcategoria que apresenta maior frequência de unidades de registo, tanto ao nível desta categoria (55,2%) como do tema em análise (34%). Todos os professores do Agrupamento B e dois do Agrupamento A referem que devia haver maior articulação regular/equipas técnico-pedagógicas (48,6 % da frequência total de unidades de registo desta subcategoria). Alguns professores, por exemplo, referem:

“eu penso que se deveria apostar num trabalho mais em equipa, num trabalho conjunto, com as equipas técnico-pedagógicas” (AP4); *“devia haver uma cooperação directa entre nós e outros intervenientes, entre nós e os técnicos”* (BP2); *“devia haver mais interacção e articulação entre nós e as equipas técnico - pedagógicas”* (BP3); *“devia haver mais diálogo entre os professores do regular e os técnicos”* (BP4).

Há professores que apontam que deve existir um apoio constante por parte dos técnicos (33,9% da frequência total de unidades de registo desta subcategoria). Uma das professoras, por exemplo, afirma que *“devia haver a presença mais ou menos regular dos técnicos que dessem um apoio constante ao docente”* (AP3).

Os professores focam ainda outros dois indicadores: todos devem assumir o mesmo peso de responsabilidade (9,4%) e deviam ser estabelecidas reuniões periódicas (8,1%). Alguns dos professores entrevistados, referem que:

“deveriam haver reuniões com os técnicos”(AP4); *“deveriam haver reuniões periódicas com os técnicos para esclarecimento de dúvidas”*(BP3); *“do meu ponto de vista esta cooperação devia passar por reuniões onde estivessem todos presentes para partilhar”*(BP4).

Com cerca de 38,1% da frequência total de unidades de registo nesta categoria inscrevem-se as aspirações/desejos relativos à cooperação com os professores de Educação Especial. Todos os professores do Agrupamento B e dois professores do Agrupamento A são unânimes em afirmar que deveria haver maior articulação professor do regular/professor do especial (70,6% da frequência total das unidades de registo nesta subcategoria) e que deveriam ser estabelecidas reuniões periódicas entre estes (25,5%). Alguns professores, por exemplo que afirmam:

“a articulação professor do regular/professora do ensino especial é indispensável (...) deveriam haver reuniões periódicas, não sei se semanais, se quinzenais (...)”(AP2); *“eu penso que é importante haver uma cooperação entre todos, nomeadamente entre o professor e o professor do ensino especial”* (AP4); *“eu penso que deveria haver maior articulação professor do regular/professor do especial, havendo reuniões mensais”* (BP1); *“devia haver uma cooperação directa, um trabalho directo com os colegas do ensino especial”* (BP2).

Com 3,9% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria há ainda quem defenda que os professores de educação especial deveriam ajudar os professores do regular, tendo em conta que são especializados.

A subcategoria cooperação inter-pares apresenta 4,5% da frequência total de unidades de registo da categoria em análise. Nesta subcategoria inscrevem-se dois indicadores: devia haver maior trabalho de grupo entre professores, uma maior partilha (83,3% de unidades de registo nesta subcategoria) e devia haver maior colaboração entre colegas, entre o pessoal docente (16,7%). Um dos professores, por exemplo, refere:” *os professores do regular e do especial deviam sentar-se à mesma mesa e partilharem, trabalharem em grupo*” (BP3)

Tal como se pode observar no Quadro 8, a subcategoria cooperação com a família é a que apresenta menor frequência de unidades de registo da categoria em estudo (2,2%). Alguns dos professores entrevistados desejam uma maior cooperação com a família (66,7% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) assim como uma maior interação (33,3%). Há professores que referem:

“eu considero que é importante haver uma cooperação com a família” (AP4); *“deve haver uma grande cooperação entre professores e encarregados de educação”* (BP4); *“devíamos ter um maior trabalho em equipa, articular com a família de forma mais activa”* (BP3).

A categoria **aspirações/desejos relativos à formação** apresenta 55 unidades de registo e inclui as expressões dos professores sobre a formação que desejam para dar resposta à inclusão de alunos com N.E.E. Nesta categoria enquadram-se duas subcategorias: formação orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. e formação orientada para todos os níveis e grupos disciplinares.

Tendo em conta o Quadro 8, verifica-se que a subcategoria formação orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. é aquela que apresenta maior frequência de unidades de registo da categoria em estudo (89%). Há a registar que todos os participantes neste estudo aspiram/desejam formação para dar resposta aos alunos com N.E.E. (98% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria). Alguns professores, por exemplo, afirmam:

“devíamos ter formação que fosse canalizada em função das deficiências e do tipo de problemas que as crianças com N.E.E. têm” (AP2); *“ eu penso que se deveria apostar mais na formação, não só ao longo da carreira, mas também ao nível da formação inicial”* (AP4); *“algumas das nossas dificuldades seriam resolvidas com formação sobre N.E.E. ao nível de agrupamento”* (BP1); *“as nossas necessidades seriam resolvidas com formação, (...) devíamos ter formação sobre as N.E.E.”* (BP3)

Nesta subcategoria apenas um inquirido (BP3) refere que os professores deviam ter um conhecimento mais profundo da legislação, para que a resposta aos alunos com N.E.E. seja a mais adequada possível.

Comparativamente à subcategoria anterior, a formação orientada para todos os níveis e grupos disciplinares apresenta uma reduzida frequência de unidades de registo (11%). Nesta subcategoria inscrevem-se dois indicadores: a formação devia abranger todos os níveis e grupos disciplinares (66,7% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e todos os professores, sem excepção passariam a ter conhecimentos sobre N.E.E. (33,3%). Para uma das professoras, a formação

“devia ser com carácter de formação contínua, abrangendo todos os níveis disciplinares, todos os grupos e níveis de ensino, (...) se a formação na educação especial fosse para todos os grupos disciplinares, todos podíamos obter informações e adquirir conhecimentos sobre educação especial” (AP1)

A categoria **aspirações/desejos relativos a uma melhor organização da escola** é a menos focada pelos professores, apresentando um número reduzido de unidades de registo (28). Esta categoria inclui expressões dos professores relativamente aos seus desejos relacionados com a inclusão ao nível da organização da escola e abrange três subcategorias: no que diz respeito à resposta da educação especial; no que diz respeito à resposta das equipas e no que diz respeito aos horários.

A melhor organização da escola no que diz respeito à resposta da educação especial é a subcategoria que apresenta maior frequência de unidades de registo nesta categoria (64,3%). Nela inscrevem-se dois indicadores: devia haver mais horas para apoio directo ao aluno (83,3% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e o apoio da educação especial devia ser articulado de outra forma (16,7%). Alguns professores, por exemplo, referem

“ acho que resolveria imenso ter mais horas de apoio” (BP2); “mais apoio por parte da professora do ensino especial, facilitaria o facto dela trabalhar mais horas com ele, pois é uma garantia que é um trabalho mais específico para ele, visto ter formação” (BP3) “penso que devia haver mais horas para apoio directo, a professora de apoio devia dar apoio mais dias” (BP4); “devia haver outra maneira de articular o apoio do ensino especial” (AP2)

Analisando o Quadro 8, a melhor organização da escola no que diz respeito à resposta das equipas, é a subcategoria que apresenta menor frequência de unidades de registo (14,3%) na categoria em estudo. Nesta subcategoria consubstanciam-se dois indicadores: os alunos deviam beneficiar de um apoio constante por parte dos técnicos e os apoios/avaliações deviam ocorrer nas próprias instituições. Estes

indicadores apresentam a mesma frequência de unidades de registo (50% respectivamente). Há professores, por exemplo, que afirmam:

“os alunos com N.E.E. deveriam beneficiar de um apoio constante por parte destes técnicos, tendo em conta as suas dificuldades” (AP4). “as equipas deviam apoiar ou avaliar os alunos nas nossas escolas, pois por questões logísticas as crianças não têm o apoio que poderiam ter” (BP4).

Por último, a subcategoria melhor organização da escola no que diz respeito aos horários apresenta 21,4% da frequência total de unidades de registo nesta categoria. A mesma baseia-se em dois indicadores: devia haver momentos estruturados no próprio horário para a realização de reuniões: regular/educação especial/equipas (66,7% da frequência total de unidades de registo nesta subcategoria) e devia haver uma maior flexibilidade nos horários de todos os intervenientes (33,3%). Uma das professoras afirma: *“devia haver outra flexibilidade nos horários para podermos ter momentos de partilha ... devia haver momentos estruturados no próprio horário para este tipo de encontros, de partilha” (AP3).*

Interpretando os dados obtidos neste tema à luz da revisão da literatura verifica-se que os desejos dos professores relacionados com a inclusão se coadunam com o que é defendido por alguns autores. Os participantes deste estudo desejam uma maior cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E., desejam formação orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. e uma melhor organização da escola. Todos estes desejos/aspirações vão ao encontro do que é defendido por Ainscow (1995) para quem uma escola inclusiva deve assentar numa liderança eficaz, na colaboração entre diferentes actores; no desenvolvimento profissional docente e numa organização da escola capaz de dar resposta aos alunos com N.E.E.

Por outro lado, é de salientar que os professores dão mais relevo à cooperação com outros agentes educativos do que à formação propriamente dita, o que parece indicar que os processos de formação a desenvolver devem organizar-se em modelos colaborativos e centrados na escola (García, 1999; Day, 2001).

2. ESCOLA INCLUSIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DECORRENTES DAS OBSERVAÇÕES

Neste capítulo apresentamos os resultados das observações naturalistas realizadas nas salas de duas professoras entrevistadas anteriormente (prof.^a AP1 e prof.^a BP1), procurando extrair necessidades de formação.

Como explicámos anteriormente, foram realizadas duas observações, com a duração de 20 minutos, na sala de aula de cada uma destas duas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1 - DIFICULDADES IDENTIFICADAS NA OBSERVAÇÃO DA SALA 1

a) Estrutura das situações pedagógicas observadas

A turma da prof.^a AP1 é constituída por 21 alunos: dois do 2º ano e 19 do 3º ano de escolaridade. Existem três alunos com N.E.E. de carácter permanente, matriculados no 3º ano: uma aluna com Trissomia XXI, um aluno com síndrome de DAMP e outro com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem: leitura, escrita e cálculo.

De acordo com as estruturas das situações pedagógicas observadas (anexo VIII), podemos verificar que durante a primeira observação a professora (AP1) trabalhou directamente, em dois momentos distintos, com o grande grupo - 3º ano e com um dos alunos com N.E.E. de carácter permanente, apoiando alunos individualmente no tempo restante.

Durante os primeiros minutos de observação, enquanto a professora trabalhou directamente, no quadro, com os alunos do 3º ano (resolução de uma situação problemática), os alunos do 2º ano de escolaridade e dois dos alunos com N.E.E. de carácter permanente trabalharam individualmente conteúdos diferentes da mesma área curricular - Língua Portuguesa. Um dos alunos com N.E.E. leu e interpretou um pequeno texto; a aluna com Trissomia XXI, realizou uma ficha de Língua Portuguesa: leitura global de frases, escrita e ilustração dessas mesmas frases. As duas alunas do 2º ano leram e interpretaram um texto do manual escolar. Deste modo, o grande grupo (grupo do 3º ano) trabalhou outra área curricular - a área de Matemática.

Após terem estado a trabalhar directamente com a professora, os alunos do 3º ano de escolaridade começaram a trabalhar individualmente, resolvendo exercícios do manual escolar de Matemática.

No decorrer da observação, aquando da realização do trabalho individual, todos os alunos executaram o trabalho, individualmente, nos seus lugares e quando tiveram dificuldades/dúvidas, colocaram o dedo no ar ou dirigiram-se à professora.

A aluna com Trissomia XXI beneficiou do apoio directo de uma auxiliar de acção educativa, para a orientar e ajudar na concretização das actividades.

Face à estrutura da primeira aula observada, podemos verificar que, entre o grande grupo (alunos do 3º ano) e os restantes alunos, em tempo de trabalho individual, a área curricular trabalhada é diferente, isto é, enquanto os alunos do 3º ano estavam a trabalhar a área de Matemática, os restantes (alunos do 2º ano e 2 alunos com N.E.E.) encontravam-se a trabalhar a área de Língua Portuguesa.

Em suma, durante a primeira observação, embora nos primeiros minutos a professora tenha trabalhado directamente com o grande grupo, podemos verificar que, no tempo restante, privilegiou o trabalho individual, desenvolvendo actividades diferentes (fichas e exercícios do manual escolar) de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

Tal como se pode verificar nas estruturas das situações pedagógicas observadas, (anexo VIII) durante a 2ª observação a professora desenvolveu trabalho diferente de acordo com os anos de escolaridade, sendo a modalidade de trabalho também diferente.

Com efeito, os alunos do 3º ano realizaram um trabalho de grupo sobre os astros. Foram formados grupos de trabalho heterogéneos, sendo os alunos com N.E.E. de carácter permanente⁵ incluídos em grupos distintos com colegas sem dificuldades de aprendizagem. A professora, num primeiro momento, trabalhou directamente com todos os alunos do 3º ano, nomeadamente com os alunos com N.E.E. de carácter permanente, enquanto os alunos do 2º ano leram e interpretaram, individualmente, um texto do livro de Língua Portuguesa.

Posteriormente e durante o restante tempo de observação, a professora orientou os grupos de trabalho e prestou ajudas individuais a todos os alunos. A aluna com Trissomia XXI, mesmo integrada num dos grupos de trabalho beneficiou do apoio directo de uma auxiliar de acção educativa.

Comparando a estrutura das duas observações podemos constatar que em ambas as observações, a professora nunca trabalhou directamente com os alunos do

⁵ aluna com Trissomia XXI; aluno com Síndrome de DAMP e aluno com Dificuldades de Aprendizagem: leitura, escrita e cálculo

2º ano (apenas dois alunos). Na primeira observação, para além de não ter trabalhado com estes, também não trabalhou directamente com dois dos alunos com N.E.E. privilegiando o trabalho directo com o grande grupo - 3º ano. Assim, podemos inferir que a professora privilegia o trabalho directo com o maior grupo de alunos presente na sala (grupo do 3º ano), na medida em que não trabalhou directamente com os outros alunos, os quais se encontravam a executar actividades diferentes dos restantes colegas da turma. Apesar de a professora não trabalhar directamente com todos os alunos, há a assinalar que nas duas observações não se registaram tempos mortos. Cada grupo de trabalho, ao mesmo tempo, tinha actividades diferentes para realizar.

Na 1ª observação, tanto os alunos do 2º ano de escolaridade, como dois dos alunos com N.E.E. de carácter permanente trabalharam na mesma área curricular, mas com actividades diferentes, tendo em conta o seu próprio nível. O mesmo aconteceu com outro aluno com N.E.E., o qual trabalhou a área de Matemática conjuntamente com o grande grupo, concretizando exercícios adaptados às suas necessidades. Na 2ª observação, constatamos esta mesma preocupação por parte da professora ao agrupar os alunos com N.E.E. com os colegas sem qualquer tipo de deficiência, permitindo que estes trabalhassem e colaborassem no trabalho de grupo, executando tarefas de acordo com as suas capacidades. Face ao exposto, podemos constatar que a professora forma grupos heterogéneos, que é uma das características da escola inclusiva.

A partir da análise das estruturas das duas aulas observadas podemos ainda inferir que a professora diversifica as modalidades de trabalho, dado que na primeira observação privilegiou o trabalho individual para todos os alunos, tendo privilegiado, na segunda situação observada, o trabalho de grupo para a maioria dos alunos (excepto 2 alunos do 2º ano).

b) Comportamentos verbais e não verbais observados (sala 1)

Durante o período de observação, foram registados comportamentos verbais e comportamentos não verbais da professora.

Quadro 9
Comportamentos verbais e não verbais da professora AP1

| Comportamentos | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|----------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Comportamentos verbais | 39 | 70 | 109 |
| Comportamentos Não verbais | 28 | 14 | 42 |

A partir da análise do Quadro 9, podemos verificar que no decorrer das duas observações, o número de comportamentos verbais da professora AP1 é muito superior aos comportamentos não verbais.

Da análise das observações naturalistas, agrupámos os comportamentos verbais e não verbais da professora AP1, em três categorias distintas, de acordo com as finalidades desses comportamentos: gestão de actividades, gestão de comportamentos e articulação com a auxiliar de acção educativa. De seguida, apresentamos um quadro relativo ao tipo de comportamentos verbais apresentados pela professora, assim como a sua frequência, de acordo com cada finalidade, no decorrer das duas observações.

Quadro 10
Comportamentos verbais da professora AP1

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | P/A s/ N.E.E. | | P/A c/ N.E.E. | | P/ AAE | |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------|---------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O |
| Gestão de actividades | Explica | 5 | 3 | 5 | | | |
| | Ordena | 4 | 5 | 3 | | | |
| | Orienta | | 5 | | 4 | | |
| | Incentiva | 3 | 1 | 4 | 3 | | |
| | Expõe | 1 | | | | | |
| | Pergunta | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| | Pede que espere | | | 2 | | | |
| | Responde | 4 | 3 | | | | |
| | Totais | 18 | 18 | 15 | 9 | | |
| Totais 1ª Observação | | 33 | | | | | |
| Totais 2ª Observação | | 27 | | | | | |
| Gestão de comportamentos | Ordena | 1 | | 16 | 13 | | |
| | Repreende | 4 | 2 | 22 | 15 | | |
| | Orienta | | 5 | | | | |
| | Pergunta | | 1 | | | | |
| | Incentiva | | | 5 | | | |
| | Totais | 5 | 8 | 43 | 36 | | |
| Totais 1ª Observação | | 48 | | | | | |
| Totais 2ª Observação | | 44 | | | | | |
| Articulação com a AAE | Cumprimenta | | | | | 1 | 1 |
| | Orienta | | | | | 5 | 5 |
| | Ordena | | | | | | 1 |
| | Totais s | | | | | 6 | 7 |
| | Totais 1ª Observação | 6 | | | | | |
| Totais 2ª Observação | 7 | | | | | | |

Analisando o Quadro 10, verifica-se que ao nível da **gestão de actividades**, a professora apresenta um número ligeiramente superior de comportamentos verbais para com os alunos sem N.E.E. (36 comportamentos observados), comparativamente com os comportamentos que apresenta para com os alunos com N.E.E. (24 comportamentos observados). No entanto, tendo em conta que a turma é constituída por 21 alunos, 18 sem N.E.E. e 3 com N.E.E. de carácter permanente, podemos inferir que ao nível da gestão de actividades, a professora interage mais com os alunos com N.E.E. Aos alunos sem N.E.E. a professora AP1 explica; ordena; responde; incentiva;

expõe e pergunta. Também se registam interacções verbais no sentido de explicar a actividade aos alunos com N.E.E. e incentivos para que estes alunos não desistam e se empenhem na concretização das actividades. Registam-se ainda ordens e pedidos para que os alunos com N.E.E. esperem, pois a professora estava com outros alunos e não podia no momento prestar-lhes ajudas individuais.

Atendendo ao tipo de comportamentos observados, podemos inferir que grande parte do trabalho a desenvolver está centrado nas orientações/ordens da professora, a qual, como tem vários grupos presentes na sala de aula, tem dificuldades em dividir-se por todos, pedindo-lhes que esperem por si.

Durante as duas observações, a **gestão de comportamentos** é a finalidade mais frequente das interacções verbais da professora. A professora ordena, repreende, orienta e questiona os alunos sem N.E.E. (13 comportamentos observados) enquanto que ordena, repreende e incentiva os alunos com N.E.E. (79 comportamentos observados). Pelo elevado número de comportamentos verbais observados (professora - alunos com N.E.E.), podemos inferir que os alunos com N.E.E. causam mais problemas de comportamento do que os restantes alunos da turma, sendo necessário a professora estar frequentemente a interagir verbalmente com eles, para que modifiquem o seu comportamento.

A **articulação com a auxiliar de acção educativa** constitui a finalidade menos frequente das interacções verbais da professora, verificando-se que a professora a cumprimenta e dá-lhe uma ordem e orientações sobre o trabalho a desenvolver com uma das alunas com N.E.E.

De seguida, apresentamos os comportamentos não verbais da professora, os quais se encontram agrupados por duas finalidades distintas: gestão de actividades e gestão de comportamentos.

Tal como se pode verificar no Quadro 11 (pág. seguinte), no decorrer das duas observações, a professora utiliza mais comportamentos não verbais para **gerir as actividades** (34 comportamentos observados) do que para gerir os comportamentos (12 comportamentos observados). A professora desloca-se mais vezes aos alunos sem N.E.E. do que aos alunos com N.E.E. Podemos colocar a hipótese que este número se deve ao facto de na turma existirem mais alunos sem N.E.E. e ao facto de um dos alunos com N.E.E. ter o apoio individual de uma auxiliar de acção educativa.

Quadro 11
Comportamentos não verbais da professora AP1

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS | P/A s/ N.E.E. | | P/A c/ N.E.E. | | Outros |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------|----------|---------------|----------|----------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 2ª O |
| Gestão de actividades | Desloca-se aos alunos | 6 | 3 | 4 | 2 | |
| | Desenha no quadro | 1 | | | | |
| | Desloca-se ao quadro | 3 | | | | |
| | Desloca-se até à secretária | 3 | | | | 1 |
| | Senta-se na secretária | 3 | | | | |
| | Distribui os livros | 1 | | | | |
| | Distribui uma folha de trabalho | | 1 | | | |
| | Corrige os exercícios do livro | 2 | 1 | | | |
| | Circula pela sala | | 3 | | | |
| | Totais | 19 | 8 | 4 | 2 | 1 |
| Totais 1ª Observação | | 23 | | | | |
| Totais 2ª Observação | | 11 | | | | |
| Gestão de comportamentos | Desloca-se aos alunos | | | 8 | 3 | |
| | Toca com carinho na cabeça | | | 1 | | |
| | Totais | | | 9 | 3 | |
| | Totais 1ª Observação | 9 | | | | |
| Totais 2ª Observação | 3 | | | | | |

Durante as duas observações, tendo como finalidade a **gestão de comportamentos**, a professora interage de forma não verbal, única e exclusivamente com os alunos com N.E.E. de carácter permanente. Estes apresentam inúmeros comportamentos sem qualquer tipo de relação com a actividade, exigindo por parte da professora uma maior intervenção, no sentido de colmatar os seus problemas de comportamento.

No quadro seguinte apresentamos o número de comportamentos verbais e não verbais dos alunos com N.E.E., observados no decorrer da primeira e segunda observações naturalistas, na sala da professora AP1.

Quadro 12
Comportamentos verbais e não verbais dos alunos com N.E.E. (sala prof.ª AP1)

| Comportamentos | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|----------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos verbais | 33 | 15 | 48 |
| Comportamentos Não verbais | 38 | 35 | 73 |

Analisando o Quadro 12, podemos verificar que no decorrer das duas observações, o número de comportamentos não verbais dos alunos com N.E.E. é superior aos comportamentos verbais, sendo esta superioridade um pouco mais expressiva na segunda observação. Dos 121 comportamentos observados, 48 são comportamentos verbais e 73 são comportamentos não verbais. Os comportamentos verbais e não verbais dos alunos com N.E.E. foram organizados por duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

No âmbito da actividade de aprendizagem, considerámos todas as interacções verbais e não verbais relacionadas directamente com a actividade desenvolvida, enquanto que considerámos sem relação com a actividade todos os comportamentos verbais e não verbais que em nada se relacionavam com a actividade em curso.

Quadro 13
Comportamentos verbais dos Alunos com N.E.E. (sala prof.^a AP1)

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | Ac/ N.E.E. P | | Ac/ N.E.E. As/ N.E.E. | | Ac/N.E.E. Ac/N.E.E. | Ac/ N.E.E. AAE | |
|---|-------------------------------|--------------|----------|-----------------------|----------|---------------------|----------------|-----------|
| | | F/ 1ºO | F/ 2ºO | F/ 1ºO | F/ 2ºO | F/ 1ºO | F/ 1ºO | F/ 2ºO |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Pergunta | 2 | | | | | | |
| | Responde | | 1 | | 1 | | | |
| | Recusa-se a trabalhar | 1 | | | | | 1 | |
| | Chama a prof. ^a | 3 | | | | | | |
| | Lê em voz alta | 2 | | | | | | |
| | Faz uma afirmação | | 2 | | | | | |
| | Totais | 8 | 3 | | 1 | | 1 | |
| | Totais 1ª Observação | 9 | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 4 | | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Fala em voz alta | 8 | | 4 | | 2 | 4 | 1 |
| | Imita o ressonar | 1 | | | | | | |
| | Agride verbalmente | | | | | | 4 | 7 |
| | Pede desculpa | | | | | | | 2 |
| | Queixa-se da colega c/ N.E.E. | | | | | | 1 | |
| | Canta | | | | 1 | | | |
| | Totais | 9 | | 4 | 1 | 2 | 9 | 10 |
| | Totais 1ª Observação | 24 | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 11 | | | | | | | |

A partir da análise do Quadro 13, podemos verificar que os comportamentos **sem relação com a actividade** (35 comportamentos observados), são aqueles que aparecem em maior número, em ambas as observações realizadas na sala da prof.^a AP1. Durante a primeira observação, falar em voz alta e de forma descontextualizada com a professora foi o comportamento verbal predominante, enquanto que durante a segunda observação as agressões verbais à auxiliar de acção educativa constituíram a maior finalidade das interacções verbais dos alunos com N.E.E.

Pelos dados obtidos, podemos inferir que os alunos com N.E.E. pareciam não estar motivados pelas actividades desenvolvidas, na medida em que a maioria das suas interacções verbais durante o período das observações, em nada se relacionou com o funcionamento pedagógico da sala de aula. No entanto, é de salientar que os alunos com N.E.E. utilizam mais comportamentos verbais sem relação com a actividade quando estão sozinhos a desenvolver actividades diferentes dos colegas (1ª observação).

No âmbito da actividade de aprendizagem, observaram-se apenas 13 comportamentos verbais. Os alunos chamam a professora, fazem perguntas e lêem em voz alta, fazem afirmações e recusam-se a trabalhar. Relacionada com a

actividade, regista-se apenas uma interacção verbal com a auxiliar de acção educativa, na qual um dos alunos com N.E.E. recusa-se a trabalhar.

Em síntese, relativamente aos alunos com N.E.E. de carácter permanente, o maior número de interacções verbais que se estabelecem dentro da sala de aula, não têm qualquer relação com a actividade desenvolvida. Os alunos com N.E.E. de carácter permanente interagem maioritariamente com a professora e com a auxiliar de acção educativa, falando muito alto com ambas de forma descontextualizada, chegando um deles a agredir verbalmente a auxiliar de acção educativa.

Relativamente aos comportamentos não verbais destes alunos, os mesmos foram agrupados em duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Analisando o Quadro 14 (pág. seguinte), verifica-se também que a maioria dos comportamentos não verbais dos alunos com N.E.E. ocorrem **sem relação com a actividade**. Registaram-se 21 comportamentos não verbais distintos, sem interacção comunicativa directa com os intervenientes presentes na sala, dos quais destacamos: estar sentado sem fazer nada, riscar a borracha com o lápis, deitar a cabeça sobre a mesa, deitar-se na cadeira, entre outros. Com a mesma finalidade, em ambas as observações, os alunos com N.E.E. interagiram com a auxiliar de acção educativa (21 comportamentos observados), sendo de referir que uma das alunas chega a agredi-la fisicamente. Com menor número de comportamentos observados, os alunos interagiram com os restantes colegas da turma, com a professora e com os colegas com N.E.E.

Tal como se pode verificar no Quadro 14, os comportamentos não verbais, no **âmbito da actividade de aprendizagem**, foram escassos, tendo sido observados simplesmente 12 comportamentos, no decorrer das duas observações. Regista-se apenas uma interacção comunicativa não verbal com a professora, 6 com os colegas com N.E.E. e 5 sem interacção comunicativa directa com os intervenientes presentes na sala.

Desta forma acentua-se uma grande discrepância entre os comportamentos não verbais no **âmbito da actividade de aprendizagem** (12) e os comportamentos observados **sem relação com a actividade** (66). Estes resultados vão ao encontro dos comportamentos verbais anteriormente analisados, dado que os alunos com N.E.E. demonstraram um número muito superior de comportamentos verbais sem qualquer relação com a actividade, comparativamente com os comportamentos observados no âmbito da actividade. Estes resultados levam-nos a inferir que apesar dos alunos com N.E.E. estarem a desenvolver trabalho diferente do trabalho dos

colegas, o mesmo pode não estar adequado às suas necessidades, características e motivações.

Quadro 14
Comportamentos não verbais dos Alunos com N.E.E. (sala prof.^a AP1)

| FINALIDA - DES | COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS | Ac/ N.E.E. P | | Ac/N.E.E. As/ N.E.E. | | Ac/N.E.E | Ac/ N.E.E. | Outros | | |
|---|---|-----------------|------------|-------------------------|------------|----------|------------|------------|-----------|------------|
| | | F/ 1ºO | F/ 2º O | F/ 1ºO | F/ 2º O | F/1º O | F/ 1ºO | F/ 2º O | F/ 1ºO | F/ 2º O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Afia o lápis | | | | | | | | 1 | |
| | Desloca-se até à prof. ^a | 1 | | | | | | | | |
| | Desloca-se para o lugar | | | | | | | | 2 | 2 |
| | Deslocam-se para se agrupar | | | | 1 | | | | | |
| | Fixa o olhar | | | | 4 | | | | | |
| | Ri-se | | | | 1 | | | | | |
| | Totais | 1 | | | 6 | | | | 3 | 2 |
| | Totais 1ª Observação | 4 | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 8 | | | | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Volta-se para trás | | | | 2 | 4 | | | | |
| | Brinca com o lápis | | | | | | | | 1 | |
| | Risca a ficha de trabalho | | | | | | | | 1 | |
| | Amarrota uma folha | | | | | | | | 1 | |
| | Bate com as mãos na mesa | | | | | | | | 1 | |
| | Está sentado sem fazer nada | | | | | | | | 4 | |
| | Empurra | | | | | | 3 | | | |
| | Levanta a camisola | | | 1 | | | | | | |
| | Mostra a barriga | | | 1 | | | | | | |
| | Puxa a roupa | 1 | | | | | 1 | | | |
| | Atira a ficha de trabalho | | | | | | 2 | | | |
| | Atira as aparas do lápis | | | | | | | 1 | | |
| | Brinca com o lápis | | | | | | | | | 1 |
| | Risca a borracha com o lápis | | | | | | | | 2 | |
| | Estraga uma borracha | | | | 3 | | | | | 1 |
| | Diz adeus com as mãos | | | | | | | 1 | | |
| | Cruza os braços | | | | 1 | | | | | |
| | Ignora o que lhe dizem | | 4 | | | | 3 | 5 | | |
| | Encosta a cabeça | | | | | | 1 | 1 | | |
| | Baixa a cabeça | | 1 | | | | | | | |
| | Deita a cabeça sobre a mesa | | | | | | | | 4 | |
| | Deita-se na cadeira | | | | | | | | 2 | |
| | Passa por baixo da mesa | | | | | | | | 1 | |
| | Abre as pernas | | | | | | | | 1 | |
| | Mexe no material dos colegas | | | | | | 1 | | | |
| | Bate na AAE | | | | | | | 2 | | |
| | Levanta-se do lugar | | | | 2 | | | | | |
| | Pica a colega com um lápis | | | | 1 | | | | | |
| | Fixa o olhar | | | | 1 | | | | | |
| | Passa um lenço papel sujo por um colega | | | | 1 | | | | | |
| | Coloca o lenço no caixote | | 1 | | | | | | | 1 |
| Dança | | | | | | | | | | |
| Totais | 1 | 6 | 2 | 11 | 5 | 12 | 8 | 18 | 3 | |
| Totais 1ª Observação | 38 | | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 28 | | | | | | | | | |

Durante as observações naturalistas, na sala da professora AP1, foram ainda observados os comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E., os quais foram agrupados em duas categorias: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Quadro 15
Comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof.^a AP1)

| Comportamentos | 1 ^a Obs. | 2 ^a Obs. | Totais |
|----------------------------|---------------------|---------------------|--------|
| Comportamentos verbais | 35 | 40 | 75 |
| Comportamentos Não verbais | 27 | 23 | 50 |

A partir da análise do Quadro 15, podemos verificar que, em ambas as observações da sala de aula da professora AP1, os alunos sem N.E.E. apresentam mais comportamentos verbais do que comportamentos não verbais, sendo esta diferença mais expressiva na segunda observação, aquando do desenvolvimento do trabalho de grupo. Comparando estes resultados com os resultados obtidos relativamente aos alunos com N.E.E., verifica-se uma discrepância na incidência de comportamentos, pois enquanto os alunos com N.E.E. apresentam um maior número de comportamentos não verbais, os restantes alunos apresentam maioritariamente comportamentos verbais.

Para melhor compreendermos os comportamentos verbais dos alunos sem N.E.E, apresentamos, de seguida, um quadro referente à tipologia desses mesmos comportamentos, tendo em conta as suas finalidades e número de vezes em que ocorrem.

Quadro 16
Comportamentos verbais dos Alunos sem N.E.E. (sala prof.^a AP1)

| FINALI - DADES | COMPORTAMEN - TOS VERBAIS | As/ N.E.E. P | | As/ N.E.E. Ac/ N.E.E. | | As/ N.E.E. As/ N.E.E. | | As/ N.E.E. AAE | |
|---|---|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| | | F/1 ^o O | F/2 ^o O | F/1 ^a O | F/2 ^o O | F/1 ^a O | F/ 2 ^o O | F/1 ^o O | F/2 ^o O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Perguntam | 3 | | | 2 | | | | |
| | Respondem | 2 | 2 | | | | | | |
| | Fazem uma afirmação | | 5 | | 2 | | | | |
| | Chama a colega | | | | 1 | | | | |
| | Conversam entre si | | | | 2 | | 5 | | |
| | Totais | 5 | 7 | | 7 | | 5 | | |
| | Totais 1^a Observação | 5 | | | | | | | |
| Totais 2^a observação | 19 | | | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Cumprimentam | | | | | | | 1 | 1 |
| | Conversam entre si | | | | | 4 | 3 | | |
| | Queixam-se do comportamento da aluna com N.E.E. | 11 | 7 | | 2 | 1 | | 1 | |
| | Repreendem | | | 12 | 3 | | | | |
| | Ordenam | | | | 4 | | | | |
| | Faz uma afirmação | | 1 | | | | | | |
| | Totais | 11 | 8 | 12 | 9 | 5 | 3 | 2 | 1 |
| | Totais 1^a Observação | 30 | | | | | | | |
| Totais 2^a observação | 21 | | | | | | | | |

Tal como se pode verificar no Quadro 16, os comportamentos dos alunos sem N.E.E. **sem relação com a actividade** (51 comportamentos observados), são aqueles que aparecem em maior número em ambas observações. É de salientar que muitos

desses comportamentos (38 comportamentos observados) estão intimamente relacionados com os problemas de comportamento que os colegas com N.E.E. apresentam, pois queixam-se à professora e à auxiliar de acção educativa do comportamento de uma aluna com N.E.E. (19 comportamentos observados); repreendem os colegas com N.E.E. (15 comportamentos observados) e dão-lhe ordens no sentido de modificarem o seu comportamento. Desta forma, podemos inferir que o comportamento dos alunos com N.E.E. prejudica o funcionamento pedagógico da sala de aula, desestabilizando os restantes colegas aquando do desenvolvimento das actividades.

A interacção verbal no **âmbito da actividade de aprendizagem**, é a finalidade menos frequente dos alunos sem N.E.E., tendo sido observados 24 comportamentos verbais. Regista-se uma maior interacção verbal com a professora, seguindo-se com os alunos com N.E.E. e por último com os restantes colegas.

Face ao exposto, podemos inferir que o comportamento dos alunos com N.E.E. prejudica o comportamento dos alunos sem N.E.E., na medida em que estes passam grande parte do tempo a repreender os colegas pelo seu comportamento e a queixarem-se dos seus comportamentos, em vez de interagirem com os colegas e/ou com a professora sobre a actividade desenvolvida.

Vejamos de seguida os comportamentos não verbais dos alunos sem N.E.E., os quais se encontram agrupados pelas finalidades: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Pela análise do Quadro 17 (pág. seguinte), verifica-se que os alunos sem N.E.E. utilizam mais comportamentos não verbais **no âmbito da actividade de aprendizagem** (28 comportamentos observados) do que **sem relação com a actividade** (22 comportamentos observados). À semelhança dos resultados obtidos aquando da análise dos comportamentos verbais, é de salientar que a maioria dos comportamentos não verbais observados, sem relação com a actividade, estão relacionados com o comportamento dos alunos com N.E.E. Os alunos sem N.E.E. param a sua actividade, fixam-se no comportamento dos alunos com N.E.E. e riem-se destes comportamentos.

Quadro 17
Comportamentos não verbais dos Alunos sem N.E.E. (sala prof.^a AP1)

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS | As/ N.E.E. P | | As/ N.E.E. Ac/ N.E.E. | | As/N.E.E As/N.E.E | Ou- tros |
|---|--|--------------|--------|-----------------------|--------|-------------------|-------------|
| | | F/ 1ºO | F/ 2ºO | F/ 1ºO | F/ 2ºO | F/ 2ºO | F/ 2º O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Colocam o dedo no ar | 5 | | | | | |
| | Desloca-se ao quadro | 1 | | | | | |
| | Desloca-se para o lugar | 1 | | | | | |
| | Deslocam-se para se agruparem | | | | | 1 | |
| | Deslocam-se à professora | 3 | 4 | | | | |
| | Riem-se da pergunta do aluno com N.E.E. | | | 4 | | | |
| | Trabalham autonomamente | 1 | 2 | | | | |
| | Resolve um problema no quadro | 1 | | | | | |
| | Escrevem | | | | | 1 | |
| | Levanta-se do lugar | | | | | | 2 |
| | Afia o lápis | | | | | | 2 |
| | Totais | 12 | 6 | 4 | | 2 | 4 |
| Totais 1ª Observação | 16 | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 12 | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Riem-se do comportamento do aluno com N.E.E. | | | 2 | | | |
| | Fixam o olhar | | 4 | 9 | 6 | | |
| | Está sentada sem fazer nada | | 1 | | | | |
| | Totais | | 5 | 11 | 6 | | |
| | Totais 1ª Observação | 11 | | | | | |
| Totais 2ª observação | 11 | | | | | | |

Em síntese, da análise das observações feitas na sala de aula da professora AP1, verificamos que existem inúmeras dificuldades, por parte da professora, em gerir o comportamento dos alunos com N.E.E. e consequentemente em gerir alguns comportamentos dos alunos sem N.E.E., os quais se riem, repreendem e fazem queixas desses colegas.

A maioria das interacções verbais e não verbais da professora centra-se na gestão de comportamentos. Apesar destas interacções, os comportamentos descontextualizados, por parte dos alunos com N.E.E. mantêm-se. É de referir que grande parte dos comportamentos verbais e não verbais dos alunos com N.E.E. ocorrem sem qualquer relação com a actividade que estão a desenvolver.

Face aos resultados obtidos, consideramos que, apesar da professora diferenciar o tipo de actividades e a área de trabalho a desenvolver com os alunos com N.E.E., estes não parecem estar motivados, desestabilizando o funcionamento pedagógico da sala de aula. Pelos comportamentos apresentados, podemos inferir que o facto dos alunos com N.E.E. estarem a fazer trabalho diferente dos restantes colegas, aparentemente mais adequado ao seu nível de aprendizagem, noutra área curricular, não os motivou para as actividades e para as aprendizagens. Por outro lado, verifica-se que todo o trabalho está centrado na professora, a qual tem dificuldades em gerir vários subgrupos sem autonomia. Parece-nos que seria necessário diferenciar o trabalho de todos e criar processos de organização autónoma dos alunos. A criação desses processos passa pela organização do trabalho na sala, a

qual deve ter em conta aspectos ligados à gestão do espaço, do tempo e dos instrumentos e à gestão e avaliação cooperadas onde é possível negociar, instituir, gerir e avaliar com os alunos toda a vida da turma, ou seja, o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais (Perrenoud, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002).

Há ainda a registar a interacção de um dos alunos com N.E.E. com a auxiliar de acção educativa. Esta é agredida, verbal e fisicamente pela aluna com trissomia XXI, e não toma qualquer tipo de atitude. A presença de uma pessoa na sala de aula sem qualquer formação para trabalhar com alunos com N.E.E., não parece facilitar o desenvolvimento de determinadas competências sociais. Pelo que foi observado, há dificuldades na articulação entre a professora e auxiliar de acção educativa, pois apesar da professora lhe dar algumas orientações, esta não consegue apoiar devidamente a aluna em questão e evitar a ocorrência dos comportamentos verbais e não verbais sem qualquer relação com a actividade.

Feita a análise das estruturas das situações pedagógicas observadas e respectivas interacções, na sala de aula de uma das professoras do Agrupamento A, de seguida apresentamos a análise das estruturas das situações pedagógicas observadas e respectivas interacções ocorridas na sala de aula de uma das professoras do Agrupamento B (BP1).

2.2 - DIFICULDADES ENCONTRADAS NA OBSERVAÇÃO DA SALA 2

a) Estrutura das situações pedagógicas observadas

A turma da prof.^a BP1 é constituída por 12 alunos: quatro do 1º ano e 8 do 2º ano de escolaridade. Na turma, há um aluno com N.E.E. de carácter permanente, matriculado no 2º ano de escolaridade com diagnóstico de deficiência mental.

De acordo com a estrutura das situações pedagógicas observadas, (anexo IX) a professora distribuiu os livros de Matemática pelos alunos do 2º ano, indicou-lhes as páginas e/ou o trabalho a realizar, no entanto, não lhes deu qualquer explicação sobre o mesmo. O aluno com N.E.E. de carácter permanente, nos primeiros cinco minutos de observação, concluiu uma ficha de trabalho de Estudo do Meio (iniciada durante o período da manhã). Os alunos do 1º ano conversavam entre si enquanto esperavam que a professora lhes dissesse o que tinham para fazer.

De seguida, a professora distribuiu uma ficha de Matemática pelos alunos do 1º ano e procedeu à sua explicação. Os alunos do 1º ano passaram à sua realização,

de forma individual, sendo de referir que quando a professora não estava junto deles, ocorreram várias comunicações clandestinas. Este grupo de alunos necessitou da presença constante da professora para trabalhar autonomamente. A professora deu ao aluno com N.E.E. uma ficha de trabalho de Matemática, diferente da dos restantes colegas. Este realizou-a, individualmente, no seu lugar, solicitando frequentemente a ajuda da professora.

Os alunos executaram o trabalho, individualmente, nos seus lugares e quando tiveram dificuldades/dúvidas, levantaram-se do lugar e dirigiram-se à professora. É de salientar que enquanto a professora distribuía os livros pelos alunos do 2º ano, os alunos do 1º ano encontravam-se sem nada para fazer, conversando entre si e dando assim origem a comunicações clandestinas.

Face à estrutura da primeira observação, podemos verificar que entre os vários níveis presentes na sala (alunos do 1º ano, alunos do 2º ano e aluno com N.E.E), em tempo de trabalho individual, todos os alunos trabalharam a mesma área curricular, isto é, todos os alunos realizaram actividades no âmbito da Matemática.

Em suma, podemos verificar que, na primeira observação, a professora (BP1) privilegiou o trabalho individual, desenvolvendo actividades diferentes (fichas e exercícios do manual escolar de Matemática) de acordo com o ano de escolaridade dos alunos. A professora trabalhou directamente com o grupo de alunos do 1º ano, apoiando individualmente os outros alunos no tempo restante.

Pelo contrário, durante a 2ª observação, a professora desenvolveu trabalho diferente de acordo com os anos de escolaridade, sendo a modalidade de trabalho também diferente.

Os alunos do 2º ano realizaram um trabalho de grupo - elaboração de uma história sobre uma princesa. O aluno com N.E.E. de carácter permanente também participou, fazendo par com uma colega deste mesmo ano. Num primeiro momento, a professora trabalhou directamente com os alunos do 2º ano, deixando os alunos do 1º ano sem qualquer trabalho para fazer. Estes tempos mortos provocaram várias comunicações clandestinas por parte do grupo de alunos do 1º ano.

Posteriormente a professora deixou os grupos trabalharem de forma autónoma e distribuiu aos alunos do 1º ano, uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, fazendo a respectiva explicação.

Durante um determinado período de observação, a professora, sentada na sua secretária, passou os trabalhos de casa para os alunos do 1º ano, orientou os grupos de trabalho e prestou ajudas individuais aos alunos. Sem a supervisão directa da professora, os alunos do 1º ano voltaram a dispersar-se e a conversar entre si, apresentando dificuldades em trabalhar autonomamente. Nos últimos minutos de

observação, a professora trabalhou directamente com o grupo de alunos do 1º ano (leitura de frases em voz alta), interrompendo este trabalho sempre que algum aluno do 2º ano se dirigia a si para esclarecimento de dúvidas.

Comparando as estruturas da primeira e segunda observação, podemos constatar que, em ambas as observações, a professora trabalhou a mesma área curricular, (1ª observação - área de Matemática; 2ª observação - área de Língua Portuguesa, com todos os alunos), independentemente do ano de escolaridade e/ou da modalidade de trabalho. É de referir que a área foi a mesma, no entanto o tipo de actividades foi diferente de acordo com o nível de escolaridade dos alunos.

Nas duas observações verificaram-se a existência de períodos mortos, nos quais os alunos do 1º ano conversavam entre si sem executarem qualquer tipo de actividade. Estes períodos levam-nos a inferir que existem dificuldades ao nível da gestão do tempo e da própria organização do trabalho, dado que em cada uma das aulas observadas, a docente não conseguiu trabalhar directamente com os alunos do 2º ano e, em simultâneo, deixar os outros autonomamente a realizar uma outra actividade.

A partir da análise das estruturas das duas observações podemos ainda inferir que a professora diversifica as modalidades de trabalho, dado que na primeira observação privilegiou o trabalho individual para todos os alunos, tendo privilegiado na segunda observação, o trabalho de grupo para todos os alunos do 2º ano de escolaridade e o trabalho individual para os alunos do 1º ano.

Feita a análise das estruturas das situações pedagógicas observadas na sala de aula da prof.^a BP1, de seguida apresentamos os comportamentos verbais e não verbais decorrentes das observações realizadas nesta mesma sala de aula.

b) Comportamentos verbais e não verbais observados (sala 2)

Tal como em relação à professora do Agrupamento A (AP1), no decorrer das situações pedagógicas, na sala da prof.^a BP1, foram observados comportamentos verbais e comportamentos não verbais.

Quadro 18
Comportamentos verbais e não verbais da professora BP1

| Comportamentos | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|----------------------------|----------------|----------------|---------------|
| Comportamentos verbais | 74 | 73 | 147 |
| Comportamentos Não verbais | 35 | 21 | 56 |

A partir da análise do Quadro 18, podemos verificar que durante as duas observações, o número de comportamentos verbais da professora AP1 é muito superior aos comportamentos não verbais. Dos 203 comportamentos observados, 147 são comportamentos verbais e 56 são comportamentos não verbais.

Como fizemos em relação à situação anterior, os comportamentos verbais e não verbais observados foram agrupados em duas categorias, de acordo com as suas finalidades: gestão de actividades e gestão de comportamentos.

Para melhor compreendermos os comportamentos verbais da professora BP1, apresentamos na página seguinte, um quadro relativo à tipologia desses comportamentos, tendo em conta as suas finalidades e o número de vezes em que ocorrem.

Quadro 19
Comportamentos verbais da professora BP1

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | P/A s/ N.E.E. 1º Ano | | P/A s/ N.E.E. 2º Ano | | P/ A c/ N.E.E. | |
|-----------------------------|--|----------------------|----------|----------------------|-----------|----------------|-----------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O |
| Gestão de actividades | Ordena | | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| | Explica | 1 | 2 | 7 | 4 | 3 | |
| | Pergunta | | | 1 | 3 | 6 | 2 |
| | Responde | | | 1 | 3 | 5 | 3 |
| | Orienta | | | 2 | 4 | 3 | |
| | Incentiva | | | | | 4 | 1 |
| | Faz uma afirmação | | | | 5 | 2 | |
| | Lê uma situação problemática | | | 2 | | | |
| | Pede a um aluno que ajude o aluno com N.E.E. | | | 1 | 1 | | |
| | Pede ao aluno que espere | | 2 | | | | |
| | Totais | 1 | 5 | 17 | 24 | 26 | 8 |
| | Totais 1ª Observação | 44 | | | | | |
| Totais 2ª Observação | 37 | | | | | | |
| Gestão de comportamentos | Repreende | 12 | 2 | 9 | 7 | | 12 |
| | Responde | 1 | | | 3 | | 3 |
| | Ordena | 3 | 1 | 2 | 3 | | 4 |
| | Explica | 3 | | | | | |
| | Diz que está desiludida | | | | 1 | | |
| | Totais | 19 | 3 | 11 | 14 | | 19 |
| | Totais 1ª Observação | 30 | | | | | |
| Totais 2ª Observação | 36 | | | | | | |

Tal como se pode comprovar no Quadro 19, durante as duas observações, a finalidade mais frequente das interações verbais da professora é a **gestão de actividades** (81 comportamentos observados). Com esta finalidade, a professora apresenta uma maior interação verbal com os alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade (41 comportamentos observados), comparativamente com os comportamentos que apresenta para o aluno com N.E.E. (34 comportamentos observados) e para com os alunos sem N.E.E. do 1º ano de escolaridade (6 comportamentos observados). No entanto, tendo em conta que a turma é constituída por 12 alunos (4 alunos do 1º ano de escolaridade; 7 alunos do 2º ano de escolaridade e 1 aluno com N.E.E. de carácter permanente), podemos inferir que ao nível da gestão

de actividades, a professora interage mais com o aluno com N.E.E., seguindo-se os alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade. Com a mesma finalidade, é de salientar a pouca interacção verbal observada entre a professora e o grupo de alunos do 1º ano de escolaridade.

Há a realçar que em ambas as observações, a professora pede a um aluno que ajude o colega com N.E.E. (cooperação inter-pares) e que por duas vezes pede a um aluno que espere, pois está a ajudar outros alunos.

Face aos comportamentos verbais observados, podemos inferir que o trabalho está centrado nas orientações/ordens da professora e que, apesar da turma ter um número reduzido de alunos, a professora não consegue chegar a todos, interagindo muito mais com o grupo do 2º ano de escolaridade e com o aluno com N.E.E., do que com o grupo do 1º ano.

A **gestão de comportamentos** constitui a finalidade menos frequente das interacções verbais da professora (66 comportamentos verbais observados). No decorrer das duas observações, registaram-se 25 comportamentos verbais para com os alunos do 2º ano de escolaridade; 22 para com os alunos do 1º ano de escolaridade e 19 para com o aluno com N.E.E. Assim, podemos inferir que, durante a primeira observação, os alunos do 1º ano foram os que apresentaram mais problemas de comportamento, podendo estes estar relacionados com a pouca interacção verbal por parte da professora, no âmbito da actividade desenvolvida. Durante a segunda observação, a finalidade da maior parte dos comportamentos da professora foi a gestão de comportamentos do aluno com N.E.E., o qual como já referimos na análise das estruturas das situações pedagógicas observadas, durante a realização do trabalho a pares foi rejeitado pela colega. Pelo observado, a professora parece apresentar dificuldades na gestão dos comportamentos deste par, sendo de referir que as repreensões verbais não constituíram uma estratégia eficaz para a resolução do problema.

Seguidamente apresentamos os comportamentos não verbais da professora BP1, observados durante as duas observações, os quais se encontram organizados pelas mesmas finalidades dos anteriores: gestão de actividades e gestão de comportamentos.

Analisando o Quadro 20 (pág. seguinte), podemos verificar, uma grande discrepância entre os comportamentos não verbais usados no âmbito da **gestão de actividades** (56 comportamentos observados) e os comportamentos registados no âmbito da **gestão de comportamentos** (1 comportamento observado). Podemos assim concluir que a professora BP1 privilegia a interacção verbal para a gerir os comportamentos dos seus alunos.

Tendo como finalidade a **gestão de actividades**, a professora, apresenta uma maior interacção não verbal com os alunos do 2º ano de escolaridade (25 comportamentos observados), comparativamente com os comportamentos que apresenta para com os alunos do 1º ano de escolaridade (13 comportamentos observados) e para com o aluno com N.E.E. (12 comportamentos observados). Estes resultados vão ao encontro dos comportamentos verbais anteriormente analisados, na medida em que mais uma vez a professora interage mais com o grupo que tem maior número de alunos (alunos do 2º ano de escolaridade).

Quadro 20
Comportamentos não verbais da professora BP1

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS | P/A s/ N.E.E. 1º Ano | | P/A s/ N.E.E. 2º Ano | | P/ A c/ N.E.E. | | Outros | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------|----------|----------------------|-----------|----------------|----------|----------|----------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O |
| Gestão de actividades | Desloca-se aos alunos | 4 | | 12 | 1 | 8 | | | |
| | Distribui os livros | | | 1 | | | | | |
| | Distribui uma ficha | 1 | 1 | | | | | | |
| | Desloca-se até à secretária | | | | | | | 3 | 2 |
| | Pega na ficha de um aluno | | | | | 1 | | | |
| | Pega numa régua | | | | | | | 1 | |
| | Empresta a régua a um aluno | | | | | 1 | | | |
| | Recolhe as fichas de E.M. | | | 1 | | | | | |
| | Perfura as fichas | | | 1 | | | | | |
| | Escreve no quadro | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| | Escreve em papéis | | | | 2 | | | | |
| | Distribui uns papéis | | | | 1 | | | | |
| | Passa os TPC no caderno | | 1 | | | | | | |
| | Circula pela sala | | 2 | | 5 | | | | |
| | Senta-se no lugar de uma aluna | | 2 | | | | | | |
| | Levanta-se do lugar | | | | | | 1 | | |
| | Totais | 6 | 7 | 15 | 10 | 10 | 2 | 4 | 2 |
| | Totais 1ª Observação | 35 | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 21 | | | | | | | | |
| Gestão de comportamentos | Olha para trás | 1 | | | | | | | |
| | Totais | 1 | | | | | | | |
| | Totais 1ª Observação | 1 | | | | | | | |

Durante as observações naturalistas, na sala de aula da professora BP1, foram também observados os comportamentos verbais e não verbais do aluno com N.E.E., os quais foram agrupados por duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Quadro 21
Comportamentos verbais e não verbais do aluno com N.E.E. (sala prof.ª BP1)

| Comportamentos | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|----------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos verbais | 21 | 17 | 38 |
| Comportamentos Não verbais | 23 | 22 | 45 |

Tal como se pode verificar no Quadro 21, no decorrer das observações naturalistas, o número de comportamentos não verbais do aluno com N.E.E. é ligeiramente superior aos comportamentos verbais, sendo esta superioridade um pouco mais notória na segunda observação. Dos 83 comportamentos observados, 45 são comportamentos não verbais e 38 são comportamentos verbais. Os comportamentos verbais e não verbais do aluno com N.E.E. foram organizados por duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

No quadro que se segue apresentamos o tipo de comportamentos verbais apresentados pelo aluno com N.E.E., assim como a sua frequência, de acordo com cada finalidade.

Analisando o Quadro 22, os comportamentos verbais do aluno com N.E.E. **no âmbito da actividade de aprendizagem** (35 comportamentos observados) são aqueles que aparecem em maior número, comparativamente com os comportamentos verbais **sem relação com a actividade** (3 comportamentos apresentados).

Quadro 22
Comportamentos verbais do aluno com N.E.E. (sala prof.ª BP1)

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | Ac/ N.E.E. P | | A c/ N.E.E. A s/ N.E.E. | |
|---|--|--------------|-----------|-------------------------|----------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Chama a professora | 5 | | | |
| | Diz que não sabe uma resposta | 1 | | | |
| | Pergunta | 5 | 4 | | |
| | Responde | 4 | 3 | | |
| | Faz uma afirmação | 4 | 2 | | 2 |
| | Pede ajuda | | | 1 | |
| | Diz que não quer trabalhar com uma colega | | 2 | | |
| | Queixa-se que tem dificuldades em ler o quadro | | 2 | | |
| | Totais | 19 | 13 | 1 | 2 |
| | Totais 1ª Observação | 20 | | | |
| Totais 2ª Observação | 15 | | | | |
| Sem relação com a actividade | Conversa com um colega | | | 1 | 1 |
| | Fala em voz alta | | 1 | | |
| | Totais | | | | |
| | Totais 1ª Observação | 1 | | | |
| Totais 2ª Observação | 2 | | | | |

Pelos dados obtidos, podemos inferir que o aluno com N.E.E., durante a primeira observação, parece estar motivado pela realização da actividade, uma vez que apresenta uma maior interacção verbal com a professora: chamando-a, fazendo-lhe perguntas, respondendo a questões e fazendo afirmações, **no âmbito da actividade de aprendizagem**. Com a mesma finalidade, registou-se ainda um pedido de ajuda a um colega da turma. Apesar das dificuldades sentidas aquando da realização da ficha de trabalho de Matemática, o aluno com N.E.E. parece não desistir, solicitando, por várias vezes, ajuda por parte da professora.

No decorrer da segunda observação, registou-se uma menor interacção verbal com a professora, sendo de realçar que alguns dos comportamentos verbais observados, dizem respeito ao facto do aluno com N.E.E. não querer fazer o trabalho com a colega. Aquando do desenvolvimento do trabalho a pares, o aluno com N.E.E. foi rejeitado pela colega, a qual referiu que não queria trabalhar com ele, alegando que este não sabia fazer nada.

É de salientar, que apesar da modalidade de trabalho (trabalho a pares) não se regista uma grande interacção verbal entre o aluno com N.E.E. e a colega (2 comportamentos verbais observados). Pelos dados obtidos, podemos inferir que o aluno com N.E.E. não é bem aceite pelos seus pares e que, no decorrer desta observação, a cooperação inter-pares não resultou.

Durante as duas observações, registaram-se apenas duas conversas com um colega **sem relação com a actividade**.

Em síntese, relativamente ao aluno com N.E.E. de carácter permanente, o maior número de interacções verbais que ocorre dentro da sala de aula está relacionado com a actividade desenvolvida e estabelece-se com a professora. Apesar de já estar integrado nesta turma há três anos (está a repetir o 2º ano de escolaridade), com a mesma professora, o aluno com N.E.E. parece não ser bem aceite pelos seus pares, interagindo pouco eles.

De seguida, apresentamos os comportamentos não verbais do aluno com N.E.E., os quais se encontram organizados pelas suas finalidades: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Analisando o Quadro 23 (pág. seguinte), podemos verificar que o aluno com N.E.E. utiliza mais comportamentos não verbais **no âmbito da actividade de aprendizagem** (27 comportamentos observados) do que **sem relação com a actividade** (18 comportamentos observados).

À semelhança dos resultados obtidos aquando da análise dos comportamentos verbais, **no âmbito da actividade de aprendizagem**, o aluno com N.E.E. interage mais vezes com a professora (20 comportamentos não verbais observados) comparativamente com a interacção não verbal que apresenta para com os seus colegas (7 comportamentos observados). Pelos resultados obtidos e pelo facto da colega não querer trabalhar com o aluno com N.E.E. (dizendo em voz alta, para toda a turma ouvir, que não queria ser o seu par, pois este não sabia fazer nada, amuando e recusando-se a interagir verbal e não verbalmente com ele), parece haver dificuldades com a inclusão deste aluno no grupo/turma, ao nível da aceitação por parte dos seus pares.

Quadro 23
Comportamentos não verbais do aluno com N.E.E. (sala prof.^a BP1)

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS | Ac/ N.E.E. P | | Ac/ N.E.E. As/ N.E.E. | | Outros | |
|---|---|--------------|-----------|-----------------------|----------|----------|----------|
| | | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O | F/ 1ª O | F/ 2ª O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Trabalha autonomamente | 3 | | | | 2 | |
| | Levanta-se do lugar | | 2 | | | 2 | |
| | Senta-se | | | | | | |
| | Desloca-se à professora | 2 | 3 | | | | |
| | Coloca o dedo no ar | 3 | 1 | | | | |
| | Volta-se para trás | 2 | 1 | | | | |
| | Apaga os exercícios | 1 | | | | | |
| | Amua | | 1 | | | | |
| | Tira a folha à colega | | | | 1 | | |
| | Escreve | | 1 | | 1 | | |
| | Ignora o que lhe dizem | | | | 1 | | |
| | Totais | | 11 | 9 | | 3 | 4 |
| Totais 1ª Observação | | | | 15 | | | |
| Totais 2ª observação | | | | 12 | | | |
| Sem relação com a actividade | Volta-se para trás | | | 1 | | | |
| | Tira o material aos colegas sem autorização | | | 1 | | | |
| | Bate com a mão uma na outra | | | | | 1 | |
| | Levanta a ficha no ar | | | | | 1 | |
| | Desloca-se até ao meio da sala | | | | | 2 | |
| | Senta-se | | | | | 2 | |
| | Abre um livro | | 1 | | | | |
| | Levanta-se do lugar | | | | 1 | | 1 |
| | Desloca-se aos colegas | | | | 1 | | |
| | Rasga um papel | | | | | | 1 |
| | Põe um papel no lixo | | | | | | 1 |
| | Brinca com a tesoura | | | | | | 1 |
| | Brinca com a lapiseira | | | | | | 1 |
| | Abre o corrector | | | | | | 1 |
| | Pinta as unhas com o corrector | | | | | | 1 |
| Totais | | 1 | 2 | 2 | 2 | 6 | 7 |
| Totais 1ª Observação | | | | 8 | | | |
| Totais 2ª observação | | | | 10 | | | |

Relativamente aos comportamentos não verbais **sem relação com a actividade**, regista-se apenas uma interacção não verbal com a professora, quatro para com os colegas e treze sem interacção comunicativa directa com os intervenientes presentes na sala.

Em síntese, acentua-se uma dissemelhança entre os comportamentos não verbais **no âmbito da actividade de aprendizagem** (27) e os comportamentos não verbais observados **sem relação com a actividade** (18). Estes resultados são consistentes com os comportamentos verbais anteriormente analisados, dado que o aluno com N.E.E. apresentou um número muito superior de comportamentos verbais no âmbito da actividade de aprendizagem. Estes resultados levam-nos a inferir que o aluno com N.E.E. não é bem aceite pelos colegas e apresenta dificuldades de aprendizagem, encontrando-se um pouco dependente da professora, procurando-a, no âmbito da actividade de aprendizagem, para superar algumas das suas dificuldades.

Durante as observações naturalistas, na sala da professora BP1, foram também observados os comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E.,

os quais foram agrupados por duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem e sem relação com a actividade.

Quadro 24
Comportamentos verbais e não verbais dos alunos sem N.E.E. (sala prof.^a BP1)

| Comportamentos | 1ª Obs. | 2ª Obs. | Totais |
|----------------------------|---------|---------|--------|
| Comportamentos verbais | 34 | 46 | 80 |
| Comportamentos Não verbais | 32 | 30 | 62 |

A partir da análise do Quadro 24, podemos verificar que em ambas as observações da sala de aula da professora BP1, os alunos sem N.E.E. apresentam mais comportamentos verbais do que comportamentos não verbais, sendo esta diferença mais significativa na segunda observação, aquando do desenvolvimento do trabalho de grupo. Comparando estes resultados com os resultados obtidos relativamente ao aluno com N.E.E., verifica-se uma divergência na incidência de comportamentos, pois enquanto o aluno com N.E.E. apresenta um maior número de comportamentos não verbais, os restantes alunos apresentam maioritariamente comportamentos verbais.

Para melhor compreendermos os comportamentos verbais dos alunos sem N.E.E., apresentamos de seguida, um quadro referente à tipologia desses mesmos comportamentos, tendo em conta as suas finalidades e número de vezes em que ocorrem.

Tal como se pode verificar no Quadro 25 (pág. seguinte), de uma maneira geral, os alunos sem N.E.E. apresentam mais comportamentos verbais **sem relação com a actividade** (42 comportamentos observados) do que **no âmbito da actividade de aprendizagem** (38 comportamentos observados). É de referir que esta diferença é notória na primeira observação, na medida em que, durante a segunda observação, foram observados mais comportamentos no âmbito da actividade de aprendizagem (24) do que sem relação com a actividade (22), sendo esta diferença mínima.

A interacção verbal com a professora, no **âmbito da actividade de aprendizagem** é a finalidade mais frequente dos alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade (28 comportamentos observados), sendo precisamente com estes que a professora interagiu mais, ao nível da gestão de actividades. É de salientar que, com maior número de comportamentos observados, os alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade chamam a professora, dizem que não sabem fazer a actividade, fazem perguntas, respondem e recusam-se a trabalhar com o colega com N.E.E.

Com a mesma finalidade registam-se algumas interacções verbais entre os alunos sem N.E.E. e o aluno com N.E.E. Enquanto que na primeira observação, durante o trabalho individual, os alunos sem N.E.E. ajudaram o colega com N.E.E., no decorrer da segunda observação, aquando do trabalho a pares, registam-se duas interacções verbais, acentuando as suas dificuldades, pois a aluna sem N.E.E. diz em voz alta que o aluno com N.E.E. não sabe escrever e que não a ajuda.

Quadro 25
Comportamentos verbais dos Alunos sem N.E.E. (sala prof.^a BP1)

| FINALIDADES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | As/ N.E.E. 1º ano - P | | As/N.E.E. 2º ano - P | | As/N.E.E. Ac/N.E.E | | As/ N.E.E. As/N.E.E. 1º ano | | As/ N.E.E. As/N.E.E. 2º ano | |
|---|--|-----------------------|----------|----------------------|-----------|--------------------|-----------|-----------------------------|----------|-----------------------------|---------|
| | | F/ 1º O | F/ 2º O | F/ 1º O | F/ 2º O | F/ 1º O | F/ 2º O | F/ 1º O | F/ 2º O | F/ 1º O | F/ 2º O |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Chamam a professora | | 1 | 5 | | | | | | | |
| | Ajuda o colega com N.E.E. | | | | | 2 | | | | | |
| | Dizem que não sabem fazer | | | 5 | | | | | | | |
| | Queixa-se que está há muito tempo com o dedo no ar | 1 | | | | | | | | | |
| | Pede para ajudar o colega com N.E.E. | | | 1 | | | | | | | |
| | Pergunta | | | | 5 | | | | | | |
| | Responde | | | | 5 | | | | | | |
| | Recusa-se a trabalhar com o colega com N.E.E. | | | | 3 | | | | | | |
| | Diz que o colega com N.E.E. não sabe escrever | | | | | | 1 | | | | |
| | Diz que o colega com N.E.E. não a ajuda | | | | | | 1 | | | | |
| | Queixa-se do colega com N.E.E. | | | | 1 | | | | | | |
| | Lê | | 2 | | | | | | | | |
| | Ordena | | | | | | 1 | | | | |
| | Faz uma afirmação | | | | | | 1 | | | | |
| | Conversam entre si | | | | 3 | | | | | | |
| | Totais | 1 | 3 | 11 | 17 | 2 | 4 | | | | |
| | Totais 1ª observação | 14 | | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 24 | | | | | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Conversam entre si | | | | | | 1 | 13 | 7 | 4 | 2 |
| | Pede para ir ao wc. | 1 | | | | | | | | | |
| | Queixa-se do comportamento do aluno com N.E.E. | | | 1 | | | | | | | |
| | Queixa-se do comportamento de um colega | 1 | | | 5 | | | | | | |
| | Pergunta | | | | | | 1 | | | | |
| | Faz uma afirmação | | 2 | | | | 1 | | | | |
| | Repreende | | | | | | 3 | | | | |
| Totais | 2 | 2 | 1 | 5 | | 6 | 13 | 7 | 4 | 2 | |
| Totais 1ª observação | 20 | | | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 22 | | | | | | | | | | |

No âmbito da actividade de aprendizagem, registam-se apenas quatro comportamentos verbais dos alunos sem N.E.E. do 1º ano de escolaridade. Estes resultados vão ao encontro dos comportamentos verbais da professora, anteriormente analisados, dado que esta interagiu muito pouco com este grupo, deixando-os sem fazer nada enquanto trabalhava com o grande grupo.

Face ao exposto, a interacção verbal **sem relação com a actividade**, constitui a finalidade mais frequente dos alunos sem N.E.E. do 1º ano de escolaridade (20

comportamentos observados). Tendo em conta que a professora interage mais com o grande grupo do 2º ano de escolaridade e com o aluno com N.E.E., deixando estes alunos uma parte do tempo sem nada para fazer, registaram-se inúmeras comunicações clandestinas. **Sem relação com a actividade**, observaram-se ainda, por parte dos alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade, queixas dos colegas, nomeadamente do aluno com N.E.E. e algumas comunicações clandestinas, sendo estas em número muito inferior comparativamente com os alunos sem N.E.E. do 1º ano de escolaridade.

Perante estes resultados, podemos inferir que existem dificuldades na gestão e organização de actividades diferenciadas, pois ao dar primazia ao grande grupo e ao aluno com N.E.E., a professora deixa os restantes alunos do 1º ano de escolaridade sem nada para fazer, o que leva à existência de um tão elevado número de comportamentos verbais sem relação com a actividade.

Quadro 26
Comportamentos não verbais dos Alunos sem N.E.E. (sala prof.ª BP1)

| FINALIDA - DES | COMPORTAMENTOS VERBAIS | As/ N.E.E. 1º ano - P | | As/N.E.E. 2º ano - P | | As/N.E.E Ac/N.E.E | | As/ N.E.E. As/N.E.E. | | Outros |
|---|---|-----------------------|-----------|----------------------|----------|-------------------|----------|----------------------|----------|----------|
| | | F/ 1ºO | F/ 2ª O | F/ 1ºO | F/ 2ª O | F/ 1ºO | F/ 2ª O | F/ 1ºO | F/ 2ª O | F/1ºO |
| No âmbito da actividade de aprendizagem | Trabalham autonomamente | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | | |
| | Colocam o dedo no ar | | 1 | 4 | 1 | | | | | |
| | Desloca-se, individualmente, até à professora | | 1 | 3 | 1 | | | | | |
| | Deslocam-se, em simultâneo à professora | 4 | | | | | | | | |
| | Deslocam-se para se agrupar | | | | | | | | 1 | |
| | Desloca-se até ao lugar | | | 3 | | | | | | |
| | Senta-se junto do colega com N.E.E. | | | | | 1 | | | | |
| | Olham um para o outro | | | | | | | | 1 | |
| | Totais | 5 | 3 | 11 | 5 | 1 | | | 2 | |
| | Totais 1ª Observação | 17 | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 10 | | | | | | | | | |
| Sem relação com a actividade | Desloca-se pela sala | | | | | | | | | 2 |
| | Desloca-se até à professora | 1 | | | | | | | | |
| | Ri-se para a observadora | | | | | | | | | 1 |
| | Riem-se do comportamento do colega | | | | | | 1 | 2 | | |
| | Riem entre si | | | | | | | 2 | | |
| | Senta-se | | | | | | | | | 2 |
| | Amua | | | | | | 1 | | | |
| | Fixa o olhar | | | | | | 1 | | | |
| | Colocam-se de pé | 3 | 1 | 2 | | | | | | |
| | Volta-se para trás | | 7 | | | | | | | |
| | Está sentado sem fazer nada | | 3 | | 1 | | | | | |
| | Levanta-se para ver as unhas do colega com N.E.E. | | | | | | 5 | | | |
| | Totais | 4 | 11 | 2 | 1 | | 8 | 4 | | 5 |
| Totais 1ª Observação | 15 | | | | | | | | | |
| Totais 2ª observação | 20 | | | | | | | | | |

Tal como se pode constatar no quadro anterior, os comportamentos não verbais dos alunos sem N.E.E. foram agrupados em duas finalidades distintas: no âmbito da actividade de aprendizagem.

No decorrer da primeira observação, os comportamentos não verbais **no âmbito da actividade de aprendizagem** constituíram a maior finalidade dos comportamentos dos alunos sem N.E.E. do 2º ano de escolaridade (16 comportamentos observados). Pelo contrário, os comportamentos não verbais, **sem relação com a actividade**, constituem a maior finalidade dos alunos sem N.E.E. do 1º ano de escolaridade (15 comportamentos observados).

À semelhança dos resultados obtidos aquando da análise dos comportamentos verbais, é de salientar que a maioria dos comportamentos não verbais dos alunos sem N.E.E. **sem relação com a actividade** dizem respeito aos alunos do 1º ano de escolaridade, nomeadamente: coloca-se de pé, volta-se para trás, está sentado sem fazer nada. Parece-nos que estes comportamentos ocorrem quer pelo facto destes alunos passarem uma parte do tempo sem nada para fazer quer porque quando têm alguma dificuldade a professora não lhes presta a devida atenção, passando grande parte do tempo com o grupo de alunos do 2º ano de escolaridade.

2.3 - SÍNTESE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

Comparando as estruturas das primeiras observações das professoras AP1 e BP1 (Anexos VIII e IX), verifica-se que as mesmas apresentam algumas semelhanças, no que diz respeito à organização da turma, na medida em que ambas desenvolvem trabalho individual e diferente quer com os alunos de anos de escolaridade distintos, quer com os alunos com N.E.E. A professora AP1 organizou actividades diferenciadas para cinco níveis distintos: grupo de alunos do 3º ano; grupo de alunos do 2º ano e três alunos com N.E.E. de carácter permanente que seguem um currículo específico individual, enquanto que a professora BP1 organizou actividades distintas para três grupos diferentes: grupo de alunos do 1º ano; grupo de alunos do 2º ano e para o aluno com N.E.E. de carácter permanente.

Apesar da professora AP1 ter mais níveis de trabalho na sua sala de aula e maior número de alunos do que a professora BP1, é de referir que não se registam períodos mortos na estrutura da primeira observação. Há a registar que, enquanto a professora AP1 trabalhou directamente com os alunos do 3º ano, os restantes alunos trabalhavam de forma autónoma, solicitando a sua ajuda sempre que necessário. A

professora BP1, por sua vez, distribuiu trabalho pelos alunos do 2º ano, mas não procedeu a qualquer tipo de explicação, dada a necessidade de ir trabalhar juntamente com os alunos do 1º ano, os quais se encontravam sem nada para fazer.

Embora se verifiquem dificuldades na gestão do tempo, por parte das duas professoras, estas são mais notórias na estrutura das situações pedagógicas observadas da professora BP1.

Do mesmo modo, ao compararmos as estruturas das segundas observações das professoras AP1 e BP1 (Anexos VIII e IX), verifica-se que ambas as professoras desenvolveram trabalho e modalidades de trabalho diferentes tendo em conta os anos de escolaridade e os diferentes níveis presentes nas salas de aula.

Enquanto que a professora AP1 trabalhou directamente, nos primeiros minutos de observação, com o grande grupo (3º ano) e passou o resto do tempo a prestar apoios/ajudas individuais à medida que ia sendo solicitada, a professora BP1, trabalhou directamente com ambos os grupos: nos primeiros minutos com o grupo do 2º ano, deixando os alunos do 1º ano sem nada para fazer e posteriormente, por dois momentos distintos, com os alunos do 1º ano. Há ainda a registar que, por um período de tempo, a professora BP1 esteve sentada na sua secretária a passar trabalhos de casa para os alunos. Desta forma, podemos concluir que apesar da modalidade de trabalho escolhida ser a mesma, a gestão do tempo foi diferente de professora para professora, tendo ocorrido períodos mortos apenas nas estruturas das situações de aprendizagem da professora BP1.

A opção pelas áreas curriculares a trabalhar também foi diferente, pois enquanto a professora AP1 optou por trabalhar áreas diferentes entre o grande grupo e os restantes alunos, a professora BP1 escolheu trabalhar a mesma área curricular, com todos os alunos, ao mesmo tempo, independentemente dos níveis em que se encontravam.

Na segunda observação, ambas as professoras optaram pela formação de grupos heterogéneos. A professora AP1 incluiu os alunos com N.E.E. nos grupos de trabalho formados pelos alunos do 3º ano e a professora BP1 juntou o aluno com N.E.E. com uma das melhores alunas da turma. Esta opção vai ao encontro do que é defendido por Correia e Martins (2002: 67), os quais defendem que

“a aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de actividades específicas (...) é uma estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande”

Em síntese, a partir dos resultados apresentados, podemos inferir que ao nível da relação professor - aluno, ambas as professoras privilegiaram a comunicação

verbal e não verbal com o maior grupo de alunos presente na sala de aula e com os alunos com N.E.E., descurando o menor grupo de alunos (Prof.^a AP1 - grupo de alunos do 2º ano; Prof.^a BP1 - grupo de alunos do 1º ano). É de salientar que a maior finalidade dos comportamentos da professora AP1 constituiu a gestão de comportamentos dos alunos, enquanto que a maior finalidade dos comportamentos da Prof.^a BP1 foi a gestão de actividades do grupo de alunos do 2º ano de escolaridade.

Apesar de se verificar nas duas professoras envolvidas, uma preocupação em diferenciar as actividades e as modalidades de trabalho, de acordo com os diferentes níveis presentes na sala de aula, isto é, uma preocupação em obedecer a alguns processos de diferenciação, há a assinalar que o processo de ensino é centrado no professor, sendo este que impõe o trabalho a desenvolver, registando-se algumas dificuldades na gestão do tempo e na autonomia por parte dos alunos.

Ao nível da gestão curricular, ambas as professoras diversificam as modalidades de trabalho e diferenciam fichas de trabalho e/ou exercícios do livro de acordo com os grupos de trabalho presentes na sala de aula. Pelos comportamentos verbais e não verbais observados e respectivas finalidades, podemos inferir que apesar das actividades desenvolvidas serem diferentes entre grupos, há um conjunto de dificuldades que emergem da prática, ao nível da sala de aula, como decorrentes da inclusão, são elas:

- dificuldade na gestão de actividades diferenciadas dos diferentes subgrupos, isto é dificuldade na gestão do processo de ensino-aprendizagem, o qual pelas estruturas pedagógicas das aulas observadas das duas professoras, foi muito centrado no professor, nas suas ordens e orientações, evidenciando-se a falta de autonomia por parte dos alunos. Enquanto um grupo de trabalho está a fazer uma actividade o outro grupo encontra-se à espera da professora, dando origem a inúmeros comportamentos verbais e não verbais, por parte dos alunos, sem qualquer relação com a actividade, desestabilizando o funcionamento pedagógico da sala de aula;

- dificuldade na gestão do tempo. Ambas as professoras não conseguem chegar a todos os grupos de trabalho, dando primazia ao grande grupo e aos alunos com N.E.E., sendo de realçar a existência de tempos mortos aquando da observação da sala da prof.^a BP1, os quais originaram comunicações clandestinas;

- dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos com N.E.E. e consequentemente dos restantes alunos, os quais se distraem com os colegas. Como verificámos as repreensões verbais não se revelaram eficazes para resolver este problema;

- dificuldade em motivar os alunos com N.E.E. para as situações de aprendizagem, isto é, para as actividades desenvolvidas, na medida em que a maioria dos comportamentos verbais e não verbais destes alunos, durante o período de observação, em nada se relacionaram com a actividade desenvolvida. Pelos resultados obtidos, podemos inferir que os alunos com N.E.E. pareciam não estar motivados pelas actividades desenvolvidas;

- dificuldade na articulação com a auxiliar de acção educativa, a qual não reage às agressões verbais e físicas da aluna com N.E.E. (sala Prof.^a AP1);

- dificuldade em fazer com que o aluno com N.E.E. seja aceite pelos seus pares e conseqüentemente em implementar de forma eficaz a cooperação inter-pares (sala Prof.^a BP1).

3. COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E OS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES NATURALISTAS

A comparação entre as necessidades de formação, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. resultantes das entrevistas e aquelas que emergem das observações naturalistas, permite-nos confrontar e complementar os resultados obtidos através de cada uma das técnicas.

Considerando as necessidades de formação como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” (Montero-Mesa, 1987) estas foram organizadas em 4 temas: preocupações com a inclusão; dificuldades com a inclusão; carências formativas sobre N.E.E. e aspirações/desejos relacionados com a inclusão. Todos estes temas surgiram nas entrevistas, enquanto das observações emergem essencialmente dificuldades com a inclusão; no entanto, é possível conjugar ainda as preocupações e carências formativas expressas pelos professores nas entrevistas com as dificuldades reveladas em sala de aula.

Relativamente ao primeiro tema - **preocupações com a inclusão** - as entrevistas evidenciam preocupações relativas a reacções pessoais dos professores, nomeadamente, grande inquietação, devido à inexistência de conhecimentos de ordem pedagógica para trabalhar com os alunos com N.E.E.

Os professores manifestam preocupações relativas aos alunos com N.E.E., referindo que a inclusão apresenta desvantagens para estes alunos, as quais se devem a aspectos relativos ao aluno e ao facto das escolas não terem capacidade para lhes dar resposta.

Ainda no que diz respeito a este tema, os professores manifestam preocupações referentes aos alunos sem N.E.E., quando estes se encontram em turmas inclusivas, considerando que a turma fica prejudicada em termos de aproveitamento escolar, que há desvantagens para estes alunos e que os alunos com N.E.E. perturbam o funcionamento pedagógico das salas de aula onde estão integrados.

Esta preocupação revela-se evidente no decorrer das observações na sala de aula de uma das professoras, na medida em que a gestão de comportamentos dos alunos com N.E.E. constituiu a finalidade mais frequente das interações verbais da professora. Por outro lado, registou-se um grande número de comportamentos dos alunos sem N.E.E. sem qualquer relação com actividade desenvolvida, os quais estavam intimamente relacionados com os problemas de comportamento que os colegas com N.E.E. apresentavam. Deste modo, as observações acentuaram as preocupações das professoras com a inclusão, particularmente com o facto do comportamento dos alunos com N.E.E. desestabilizar todo o funcionamento pedagógico da sala de aula.

Os professores manifestam ainda preocupações relativas à nova regulamentação do Dec. -Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, apontando desvantagens na sua aplicação, as quais se devem à pouca articulação com outros técnicos, à existência de algumas dificuldades na sua aplicação, ao facto de na prática não estar a ser operacionalizado devidamente e à ausência de formação sobre a sua operacionalização.

No que diz respeito ao segundo tema - **dificuldades com a inclusão** - as entrevistas referem dificuldades ao nível da organização da escola, na colaboração com outros agentes educativos, no planeamento curricular e na gestão curricular, enquanto que das observações emergem fundamentalmente dificuldades ao nível da gestão curricular.

Através das entrevistas, os professores manifestam dificuldades com a inclusão ao nível da organização da escola, nomeadamente na constituição de turmas (elevado número de alunos por turma); na formação/sensibilização na área da educação especial por parte do órgão de gestão; na resposta da educação especial, considerando que a organização e gestão do tempo são inadequados e na resposta das equipas pluridisciplinares, referindo que os apoios directos são escassos.

Relativamente a este tema os professores expressam ainda dificuldades na colaboração com outros agentes educativos, designadamente na articulação com a Educação Especial, na articulação com outros técnicos e na articulação com a família.

Embora as professoras não tenham manifestado dificuldades na articulação com a auxiliar de acção educativa, durante as entrevistas, é de salientar que no decorrer das observações na sala de aula de uma das professoras (AP1), essa dificuldade foi bem evidente. A auxiliar que acompanha uma aluna com N.E.E., não é capaz de orientar e ajudar devidamente a aluna na concretização das actividades, deixando que esta a agrida verbalmente e fisicamente, obrigando a professora a interromper o funcionamento pedagógico da sala de aula, ora para chamar a atenção da aluna ora para lhe dar sistematicamente orientações.

Durante as entrevistas, os professores revelaram ter dificuldades ao nível da planificação da prática pedagógica, sobretudo na elaboração do PCT e na elaboração das adequações curriculares, referindo que é muito difícil definir o que trabalhar com os alunos com N.E.E.

No que diz respeito às dificuldades com a inclusão, ao nível da gestão curricular, as observações naturalistas confirmam as que as entrevistas revelavam: problemas de gestão do tempo e do espaço; dificuldades na gestão de actividades diferenciadas e na gestão de grupos heterogéneos. É de destacar que as observações evidenciam ainda outras dificuldades, tais como: dificuldade em motivar os alunos com N.E.E. para as situações de aprendizagem e dificuldades na aceitação dos alunos com N.E.E. pelos seus pares (sala de aula prof.^a BP1).

Todos os professores entrevistados (à excepção de um), manifestam dificuldades na gestão do tempo. Estas dificuldades são muito expressivas no desenrolar das observações, na medida em que ambas as professoras não conseguem chegar a todos os grupos de trabalho, dando primazia ao grande grupo e aos alunos com N.E.E., sendo de referir que a existência de tempos mortos na sala de uma das professoras originou diversas comunicações clandestinas.

Os professores manifestam ainda dificuldades na gestão de actividades diferenciadas e na gestão de grupos heterogéneos, referindo nas entrevistas que têm dificuldades em individualizar o ensino e em diferenciar a pedagogia. Mais uma vez as observações confirmam e evidenciam de forma muito clara estas dificuldades, na medida em que nos permitiram verificar que as professoras não conhecem processos de gestão de actividades diferenciadas na sala de aula.

Durante as observações, verificámos que os professores desenvolvem actividades (fichas de trabalho) diferentes de acordo com cada grupo de trabalho, no entanto, têm muitas dificuldades em ajustar estas actividades e distribuir a sua atenção de forma equilibrada pelos diferentes grupos. Esta individualização do ensino a partir de fichas de trabalho diferentes, não é suficiente para dar resposta aos alunos com N.E.E. nem contribui para a sua inclusão no grupo/turma, pois como se pode

comprovar pelos dados obtidos nas observações, existem grandes problemas ao nível da supervisão das actividades, na motivação dos alunos com N.E.E. para as actividades desenvolvidas e no desenvolvimento da autonomia por parte de Todos os alunos.

Tal como defende Brennan (1990), a individualização do ensino deve nortear-se pelos seguintes princípios: promoção do desenvolvimento de um programa geral para a turma (constante no PCT), no qual são organizados temas e subtemas que permitem a individualização; garantia de que os materiais de aprendizagem são suficientes para todos, focagem em cada criança e não na turma; individualização das tarefas didácticas, dos ritmos de aprendizagem, da quantidade de repetição e graduação dos materiais e das tarefas; possibilidade de cada aluno aprender ao seu ritmo, estimulação de uma aprendizagem auto-regida e estabelecimento de níveis e de estratégias que possibilitem ao aluno lidar e gerir o seu trabalho. Reforçando esta concepção Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que os processos de diferenciação no ensino devem passar por uma atenção individualizada aos processos de aprendizagem e aos sistemas de comunicação professor/aluno e pela diversificação dos materiais usados, assegurando a inclusão do aluno no seio do seu grupo/turma.

Nas entrevistas, os professores relatam ainda que têm dificuldades na gestão de grupos heterogéneos, nomeadamente no trabalho directo com os alunos com N.E.E. e na gestão do seu comportamento. No decorrer das observações, os problemas com a gestão dos comportamentos dos alunos com N.E.E. foram bem evidentes, na medida em que as repreensões verbais, por parte da professora, não se revelaram eficazes para resolver este problema.

Apesar das professoras não terem referido, nas entrevistas, que tinham problemas com a aceitação dos alunos com N.E.E., por parte dos restantes alunos, durante as observações, estas dificuldades foram bem expressivas, dado que na sala da prof.^a BP1, o aluno com N.E.E. foi rejeitado pelo seus pares, não tendo sido possível implementar de forma eficaz a cooperação inter-pares. É de referir que estes problemas relacionais perturbam o funcionamento pedagógico da sala de aula, interferindo directamente com as actividades desenvolvidas.

Relativamente ao terceiro tema indicador de necessidades de formação - **carências formativas sobre N.E.E.** - as entrevistas evidenciam carências ao nível da avaliação e planeamento curricular, ao nível da gestão curricular e sobre N.E.E. enquanto que das observações emergem sobretudo carências formativas ao nível da gestão curricular.

Os professores manifestam ter falta de formação para identificar e avaliar os alunos com N.E.E., assim como para elaborar os Programas Educativos Individuais e

respectivas adequações curriculares individuais ou currículos específicos individuais. No que diz respeito à gestão curricular, nas entrevistas, os professores manifestam em maior número carências formativas relativas à intervenção com diferentes tipos de deficiências, referindo que têm falta de formação tanto sobre os diferentes tipos de deficiências como para trabalhar com essas deficiências. Com menor incidência, os professores referem que têm carências formativas relativas à diferenciação pedagógica.

Assim, podemos inferir que discursivamente, os professores afirmam ter grande necessidade de conhecer e saber mais sobre os diferentes tipos de deficiência, no entanto, na prática pedagógica, tal como se pode comprovar pelos resultados das observações, as suas maiores carências formativas sobre N.E.E. incidem na diferenciação pedagógica, especialmente, na necessidade de saber individualizar o ensino, diferenciar estratégias e actividades e dar atenção/apoio a todos os alunos ou grupos de alunos presentes na sala de aula e não apenas aos alunos com N.E.E.

Quanto ao último tema, indicador de necessidades de formação - **aspirações/desejos relacionados com a Inclusão** - os professores referem que desejam uma maior articulação/cooperação com os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com N.E.E., ou seja, com os professores de Educação Especial; com as equipas técnico-pedagógicas; inter-pares e com a família.

Os professores desejam também uma melhor organização da escola, nomeadamente no que se refere à resposta da educação especial; à resposta das equipas pluridisciplinares e à organização dos horários, referindo que devia haver momentos estruturados no próprio horário para a realização de reuniões.

É de referir que apesar de terem sido observadas várias dificuldades e carências formativas ao nível da gestão curricular, no que diz respeito às necessidades expressas de formação contidas nas entrevistas, os professores sobretudo, aspiram/desejam formação orientada para dar resposta aos alunos com N.E.E., referindo que algumas das suas dificuldades seriam resolvidas com formação sobre N.E.E., não especificando.

Em suma, enquanto as entrevistas indicavam aspectos mais gerais relativos às necessidades de formação, as observações permitiram evidenciar e clarificar de forma mais pormenorizada alguns dos temas indicadores de necessidades de formação.

Partindo do conceito de necessidades de formação que tomámos como referência, ou seja, as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas sentidas ou percebidas pelos professores (Montero-Mesa, 1987), procurámos, com este estudo, conhecer as preocupações e as dificuldades que estes encontram na sua prática pedagógica, assim como as lacunas que sentem na sua formação para dar resposta aos alunos com N.E.E e as aspirações/desejos que têm em relação à formação contínua nesta área.

A realização deste estudo permitiu a identificação de necessidades de formação contínua de professores, decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. em escolas do 1º ciclo de meio rural. Os resultados obtidos, porém, dizem respeito apenas ao grupo de professores envolvidos (número circunscrito de sujeitos em estudo), limitando a generalização desses mesmos resultados.

No que diz respeito às **preocupações com a inclusão**, é possível concluir, dos resultados das entrevistas, que os professores apresentam preocupações relativas a todos os alunos (alunos com N.E.E. e alunos sem N.E.E.) e relativas à nova regulamentação do Dec. -Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. As preocupações relativas aos alunos, prendem-se com o facto de não terem conhecimentos de ordem pedagógica para trabalhar com os alunos com N.E.E., sentirem que não tem capacidade para lhes dar resposta e considerarem que a inclusão destes alunos prejudica os restantes, desestabilizando o funcionamento pedagógico das salas de aula. Relativamente à aplicação do respectivo Dec.-Lei, os professores entrevistados sentem-se preocupados pelo facto de não terem tido formação sobre o mesmo; no entanto não referem dificuldades na sua aplicação, uma vez que atribuem essa responsabilidade ao professor de educação especial (o que contraria as orientações dessa legislação). A maioria dos professores entrevistados refere ainda que há pouca cooperação/articulação com os professores da educação especial e/ou com outros agentes educativos.

Os resultados das entrevistas evidenciam também várias **dificuldades decorrentes da inclusão**, as quais, segundo os professores entrevistados, estão intimamente relacionadas com a organização da escola (elevado número de alunos por turma e falta de formação/sensibilização por parte do órgão de gestão), com a colaboração com outros agentes educativos (educação especial, outros técnicos e

família) e com o planeamento e gestão curriculares. Ao nível do planeamento curricular, as dificuldades expressas pelos professores assentam na elaboração do PCT e das adequações curriculares. Quanto à gestão curricular em sala de aula, as dificuldades incidem na gestão do tempo, de actividades diferenciadas e de grupos heterogéneos.

Os resultados das observações naturalistas, confirmam e ampliam os resultados obtidos através da técnica da entrevista, evidenciando dificuldades que emergem da prática, ao nível da gestão curricular em sala de aula, como decorrentes da inclusão. Com efeito, durante as observações naturalistas, os professores apresentam dificuldades na gestão de actividades diferenciadas e na gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem; dificuldades na gestão do tempo; dificuldades na gestão de comportamentos dos alunos com N.E.E.; dificuldades em motivar os alunos com N.E.E. para as situações de aprendizagem e em fazer com que estes alunos sejam bem aceites pelos seus pares.

Os professores participantes nas observações privilegiam o grande grupo-turma e reduzem a diferenciação pedagógica à realização de fichas de trabalho diferentes, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, originando, inevitavelmente, problemas com a gestão do tempo e com a organização de todo o funcionamento pedagógico da sala de aula.

No decorrer das observações, verificámos que os professores desenvolvem fichas de trabalho diferentes; contudo, alguns alunos, nomeadamente os alunos com N.E.E., parecem não estar motivados para a sua realização, dispersando-se e apresentando inúmeros comportamentos verbais e não verbais sem qualquer relação com as actividades desenvolvidas. Desta forma, concluímos que a utilização de fichas de trabalho diferentes se torna insuficiente para dar resposta à variedade de capacidades presentes nas turmas inclusivas. É necessário que os professores conheçam e experimentem estratégias e recursos de diferenciação pedagógica, estimulando e apoiando a aprendizagem de todos os alunos e dando-lhes oportunidade de planearem o seu trabalho de acordo com as suas necessidades.

Na verdade, pelo que observámos, grande parte do trabalho desenvolvido na sala de aula está centrado nas orientações/ordens do professor. Enquanto o professor trabalha com um grupo de alunos, os restantes esperam, dando assim origem a períodos mortos e comunicações clandestinas. Verifica-se pouca autonomia por parte dos alunos, pois enquanto um grupo de trabalho está a fazer uma actividade, os outros grupos apresentam grandes dificuldades em trabalhar sem a atenção/apoio constante por parte do professor, interagindo entre si de forma descontextualizada, desestabilizando o funcionamento pedagógico da sala de aula.

Como vimos, nas aulas observadas, a ênfase é colocada no ensino directo pelo professor, nas suas orientações e não nos processos de aprendizagem pelo aluno. A falta de motivação dos alunos pelas actividades desenvolvidas poder-se-á dever ao facto dos professores não partilharem com os alunos a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos e não os co-responsabilizarem pela sua própria aprendizagem. Assim sendo, ao nível da organização do trabalho, é fundamental que se crie um ambiente em que os professores partilhem o poder com os alunos, dando-lhes tempo para trabalho autónomo, através da responsabilização pela gestão das suas próprias aprendizagens

De facto, de acordo com o que observámos, apesar de ambos os professores diversificarem as modalidades de trabalho (individual e de grupo), não existem, espaços diferenciados para a realização de diferentes actividades (espaço - sala de aula organizado em áreas de trabalho), onde todos os alunos possam realizar, em simultâneo, actividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho (pequenos grupos, interpares, individualmente e colectivo), possam ter acesso a diferentes materiais de apoio ao trabalho autónomo, à diversificação das tarefas e das responsabilidades e a diferentes instrumentos de apoio e pilotagem de registo e de regulação da organização cooperada do trabalho e das relações humanas da turma (planos de trabalho semanal e diário, mapas de projectos, de desenvolvimento curricular, de tarefas e de presenças, entre outros), os quais poderiam permitir a obtenção de outros resultados e pôr em prática os princípios da inclusão, minimizando as dificuldades encontradas ao nível da gestão curricular em sala de aula.

Quanto às **carências formativas sobre N.E.E.** expressas pelos professores, os resultados das entrevistas, mostram que estas se prendem com avaliação e planeamento curricular; com a gestão curricular e sobre problemáticas específicas dos alunos com N.E.E. É de destacar que os professores consideram que as suas maiores carências formativas dizem respeito à intervenção com diferentes tipos de deficiências, afirmando que têm falta de formação/informação tanto sobre os diferentes tipos de N.E.E., como para trabalhar com alunos com diferentes problemáticas.

Em contrapartida, as observações naturalistas revelam-nos que as carências formativas dos professores não estão relacionadas com falta de formação sobre os diferentes tipos de N.E.E., mas com a falta de formação sobre diferenciação pedagógica, isto é, sobre a gestão de grupos heterogéneos e sobre a gestão do currículo em salas de aula inclusivas.

Relativamente às **aspirações/desejos relacionados com a inclusão**, os professores expressam nas entrevistas, o desejo de uma maior cooperação com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, seguindo-se

o desejo de formação orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. e por último, o desejo de uma melhor organização da escola, no que diz respeito à resposta da educação especial.

É de realçar que, apesar dos resultados das observações naturalistas nos conduzirem para inúmeras dificuldades e carências formativas ao nível da gestão curricular, mais propriamente ao nível da diferenciação pedagógica, a maior incidência das necessidades formativas e aspirações/desejos relacionados com a inclusão, expressas pelos professores nas entrevistas diz respeito à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre as diferentes problemáticas.

Os professores consideram que quanto maior for o seu saber sobre os diferentes tipos de deficiências melhor será a resposta dada aos alunos com N.E.E. Porém, pelo que observámos, verifica-se que a aquisição de conhecimentos sobre os diferentes tipos de deficiências não colmatará as dificuldades dos professores decorrentes da prática pedagógica, no que diz respeito à gestão curricular, pois por muito que saibam de deficiências continuarão sem adquirir mais conhecimentos sobre gestão de grupos heterogéneos, gestão do tempo, gestão de actividades diferenciadas e de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, no que diz respeito aos **aspectos metodológicos**, consideramos que é fundamental destacar a importância da complementaridade destas duas técnicas: entrevistas e observações naturalistas para identificação de necessidades de formação, na medida em que cada uma parece captar preferencialmente um determinado tipo de necessidades. Enquanto que as entrevistas evidenciam preocupações, dificuldades, aspirações/desejos relacionados com a inclusão e carências formativas sobre N.E.E. de carácter mais geral, das observações emergem essencialmente dificuldades com a inclusão e carências formativas no âmbito da gestão curricular em sala de aula.

Relativamente às dificuldades que emergem da prática, podemos afirmar que as observações naturalistas funcionam como “lupa de aumento”, na medida em que a partir da sua análise conseguimos perceber mais especificamente o que não está a funcionar ao nível do acção pedagógica, isto é, permitem-nos compreender onde residem os problemas.

O facto dos professores, nas entrevistas, não expressarem algumas das dificuldades observadas e não identificarem um conjunto de carências formativas detectadas a partir da análise das observações naturalistas, permite-nos concluir que as observações constituem um meio privilegiado para a identificação de necessidades de formação, ao nível da prática pedagógica de uma sala de aula.

Deste modo, as entrevistas permitem-nos explorar, de uma forma geral, a percepção que os professores têm das suas necessidades, ou seja as suas necessidades percebidas, enquanto que as observações nos possibilitam a identificação das necessidades da prática, necessidades muitas vezes não percebidas pelos professores. Acentua-se assim a concepção de que uma identificação de necessidades construída a partir do próprio contexto é facilitada pela articulação de diferentes metodologias: por aquelas que decorrem das perspectivas individuais e são conscientes e por aquelas que são observáveis na análise das exigências do contexto.

Assim sendo, pensamos que, para que as necessidades da prática, não percebidas, se tornem conscientes, seria necessário devolver aos professores os resultados das observações, discutindo-os com eles.

Tendo em conta os objectivos gerais deste estudo: a) identificar necessidades de formação de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico, em meio rural, para fazer face à educação inclusiva e b) propor um dispositivo de formação contínua que possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E., os resultados obtidos por ambas as técnicas utilizadas, indicam-nos como **principais necessidades de formação decorrentes da inclusão**:

- necessidade de conhecer processos de gestão de actividades diferenciadas na sala de aula;
- necessidade de conhecer estratégias que permitam o desenvolvimento da autonomia de Todos os alunos;
- necessidade de desenvolver processos de gestão equilibrada do tempo;
- necessidade de conhecer e implementar programas de modificação de comportamentos que permitam a prevenção da indisciplina;
- necessidade de desenvolver actividades adequadas aos alunos com N.E.E.;
- necessidade de desenvolver uma maior articulação com os outros intervenientes no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente com a auxiliar de acção educativa;
- necessidade de conhecer estratégias de inclusão dos alunos com N.E.E., permitindo que estes sejam aceites pelos seus pares;

Consideramos que a criação de um **dispositivo de formação contínua**, assente na **modalidade de oficina de formação**, apoiado na observação e

supervisão⁶, permitirá dar resposta às necessidades formativas dos professores encontradas no presente estudo. Esta oficina deve basear-se na reflexão sobre a acção, no apoio profissional mútuo e na supervisão como estratégia reflexiva, desenvolvendo nos professores um conjunto de competências que lhes possibilitem o conhecimento, a análise, a avaliação e o questionamento sobre a sua própria prática.

Assim, metodologicamente, optar-se-á por sessões presenciais conjuntas e por sessões de trabalho autónomo. As sessões presenciais conjuntas irão desenvolver-se em quatro fases: 1^a) devolução dos dados/resultados aos participantes do estudo e reflexão sobre esses mesmos dados; 2^a) análise das práticas dos professores através do visionamento de vídeos (a prática de sala de aula de um professor por semana); 3^a) planeamento de estratégias e construção de materiais que permitam dar resposta às necessidades identificadas e 4^a) reflexão sobre a experimentação das estratégias e materiais construídos (visionamento de vídeos).

Relativamente à 1^a fase - devolução dos dados/resultados aos participantes do estudo, consideramos que esta se reveste da máxima importância por apelar à reflexão e ser uma estratégia de formação contínua que mobiliza os professores. A reflexão sobre as situações analisadas permitirá que os professores se consciencializem de outras necessidades existentes e não identificadas por eles.

A 2^a fase - análise das práticas dos professores, permitir-lhes-á analisar e reflectir sobre os processos de ensino que desenvolvem e compará-los com as carências formativas expressas aquando da realização deste estudo, pois como vimos nem sempre as necessidades expressas nas entrevistas correspondem às que emergem da análise das observações sobre a prática.

No que diz respeito à 3^a fase, consideramos que nestas sessões presenciais é fundamental o planeamento de estratégias e a construção de materiais que permitam a) o desenvolvimento de processos de diferenciação pedagógica; b) a organização e gestão de grupos heterogéneos favorecendo a autonomia de Todos os alunos; c) a inclusão e a aceitação plena dos alunos com N.E.E.; d) o desenvolvimento de processos de gestão equilibrada do tempo; e) o desenvolvimento de programas de modificação de comportamentos que previnam a indisciplina e f) a cooperação inter-pares.

Na 4^a fase das sessões presenciais, os professores poderão reflectir, mais uma vez em conjunto, sobre as suas práticas após a implementação de novas estratégias e utilização de novos materiais. Prevê-se que a aplicação/experimentação dessas

⁶ Referimo-nos à supervisão clínica como uma estratégia reflexiva para o aperfeiçoamento do professor no ensino da classe através de ciclos sistemáticos de planificação, observação e de uma análise intelectual intensiva da acção do professor de forma a ajudá-lo a conseguir ser mais analítico da sua própria prática pedagógica (Cogan, 1973; Acheson & Gall, 1980, in Garcia, 1999:164-165).

estratégias/materiais possibilitem uma nova dinâmica ao nível da organização da sala de aula, permitindo a todos os alunos a planificação do seu próprio trabalho e uma co-responsabilização no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-os mais autónomos. Num ambiente de verdadeira aprendizagem democrática, os alunos poderão autonomamente, desenvolver um conjunto de actividades que respeitem as suas capacidades e necessidades, num ambiente que os estimulará à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares, ao saber viver em grupo e a aceitar todas as diferenças. O desenvolvimento destes processos de autonomia, permitirá resolver as dificuldades inerentes à gestão curricular: gestão do tempo e gestão de actividades, na medida em que o trabalho será centrado no aluno e não no professor. Por outro lado, consideramos que quanto mais envolvidos estiverem os alunos no seu processo ensino-aprendizagem, maior será a sua motivação, diminuindo assim os problemas de comportamento existentes. Nesta fase será possível reflectir mais uma vez sobre a sua prática e identificar novas necessidades emergentes da prática pedagógica.

As sessões de trabalho autónomo serão monitorizadas através da planificação e análise conjunta dos resultados obtidos, no decorrer das sessões presenciais.

Em suma, a análise de necessidades não constitui apenas o ponto de partida para a formação contínua, mas decorre também durante a formação, pois não é um processo inicial estático, mas um processo dinâmico de tomada de consciência através da análise da prática. A oficina de formação implicará os professores ao longo de todo o processo formativo, permitindo-lhes deste modo a reflexão conjunta, a tomada de consciência das suas necessidades formativas e a procura de respostas para as mesmas, processando-se dentro de um contexto real, a própria prática dos professores.

Considerando que a construção da identidade profissional e dos saberes profissionais passa pela construção no seio do grupo e que é na vivência e na partilha das nossas experiências que crescemos e desenvolvemos um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades, é muito importante que as necessidades de formação contínua possam ser partilhadas, discutidas e reflectidas para que os professores possam ser capazes de responder de forma eficaz aos desafios da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P.; Adler, P. (1998). Observational techniques. In Denzin N.; Lincoln, Y. (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage, pp. 79-110.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: school improvement through special needs. In Clark, C.; Dyson, D.; Millward, A. (Ed.) *Towards inclusive schools*. London: David Fulton Publisher, pp. 63-77.
- Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2ª Ed.
- Almeida, J; Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In Silva, A. e Pinto, J. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, L.; Freire T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anderson, G.; Arsenault, N. (1999): *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In Clark, C.; Dyson, L.; Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publisher, pp. 15-29.
- Banerji, M.; Dailey, R. (1995). *A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities , 28 (8), 511-522.
- Barbier, J.; Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Presença.
- Bernard da Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9, pp. 151-163.

- Blair, N.; Lange, A. (1990). A model for district staff development. In Burko, P. (Org.). *Programming for staff development*. Londres: Falnes Press.
- Boal, M.; Hespanha, M., Neves, M. (1996). *Educação para todos: para uma pedagogia diferenciada*. Cadernos PEPT 2000, nº 9. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourgois, E. (1991). *L'analyse des besoins de formation dans les organizations: un modèle théorique et méthodologique*. *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol 14 (1), pp. 17-60.
- Borg, W.; Gall, M. (1989). *Educational research: an introduction*. London: Longman.
- Borg, W.; Gall, M. (1996). *Educational research: an introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Brennan, K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Burton, K.; Merrill, F. (1977). Needs assessment goals, needs and priorities. In Briggs, L. (org.) *Instructional design*. Educ. Tech. Public.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis. Outubro/Dezembro.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. (2002) *Qualitative Procedures*. In *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Lincoln: University of Nebraska, Sage Publications. 2ª ed., chap. 10.
- Cunha, A. (2006). *Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista*. Magnólia Editora.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmen Press.

Day C. (2001). *Desenvolvimento Profissional Docente: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Denzin, N. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dias, C.; Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: observação e orientação*. Revista Referência: nº 11. Março. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca

Erlanson, D.; Harris, E.; Skipper, B.; Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park CA: Sage, pp 105-124.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J.; Pacheco, J. (orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.; Madureira, I.; Leite, T. (1999). *Processos de Identificação de necessidades: uma reflexão*. Revista de Educação, vol. 8, nº 1, pp. 29-47.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, A. (2003). *Investigar com os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal*. In Perspectiva, vol. 21, nº02, pp 391-421, Jul./Dez. 2003. Florianópolis.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol. I, 37-54.

Fox, D (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Fullan, M. (1996). *Professional culture and educational change*. School Psychology Review, 25 (4), pp 496-500.

Furió, C. (1994). *Tendencias atuares en la formación del profesorado de ciências*. Enseñanza de las ciencias. Nº 12, pp 188-199.

Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia-Valcárel, A. (2003). *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

Jimeno, S.; Perez, G. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 4ª ed.

Guba, E.; Lincoln, Y, (1985). *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. 4ª ed. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.

Hébert-Lessard, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Holly, M.(1999). Investigando a vida profissional dos professores: dados biográficos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

D'Hainaut, L. (1979). *Les besoins en éducation in programmes d'études et education permanent*. Paris: Unesco.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

Ketele, J.; Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Klein, S. (1971). *Choosing needs for needs assesment in procedures for needs assesment education: a symposium*. Los Angeles: Center for Study of Evoluation Report.

Kyvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Leite, T. (1997). *Necessidades de formação contínua de professores em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

Leite, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. Porto: Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto, policopiado.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In Lima J.; Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 127-159.

Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU.

Madureira, I. (1997). *Necessidades de formação contínua de professores do 1º CEB face à integração de alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.

Madureira, I.; Leite, T. (2000). Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Org.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE.

Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Marconi, M.; Lakatos, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.

Meignant, A. (1995). *Manager la formation*. 3ª ed. Rueil-Malmaison: Ed. Liaisons.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Miles, M.; Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses: an expanded sourcebook*. (2ª ed). Thousand Oaks: CA, Sage.

Montero, M. (1987). *Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: analisis de una investigación*. Revista Investigación Educativa, vol. 5, nº 9, pp 7-31.

Montero, M.; Sanmamed, M.; Romero, O.; Lopez, B. (1990). *Analisis de necesidades de formación de profesorado*. Revista Investigación Educativa, vol. 8, nº 16, pp. 175-182.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Coleção Ensinar e Aprender, nº 30. Lisboa: Editorial Presença.

Morse, J.; Barret, M.; Mayan, M.; Olson, k.; Spiers, J. (2002). *Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research*. International Journal of Qualitative Methods. Consultado em 30/01/2009. Disponível em <http://www.ualberta.ca/publicas/uofa/search.html>

Nixon, J.; Martin, J.; McKeown, P.; Ranson, S. (1997). *Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education*. British Journal of Sociology of Education, 18, pp.5-28.

- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola*. Inovação, 9, pp. 139-149.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au project d'action*. Paris: PUF.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods evaluation*. California: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. (1997). O conhecimento profissional dos professores de Matemática. In Relatório final do Projecto: *O Saber dos Professores: Concepções e Práticas*. Lisboa: DEFCULT.
- Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional docente*. Consultado em 08/11/2008. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Estrela, A.; Ferreira, J. (org.) *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: DGIDC. 1ª ed.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In Rodrigues, D. (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rousson, M.; Boudineau, G. (1981). L'étude des besoins de formation: réflexions théoriques et méthodologiques. In: Dominicé, P.; Rousdon, M. (Ed). *L'éducation des adultes et ses effets*. Berne: Peter Lang, pp. 21-85.
- Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutch, M.; Cook, S. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Brasil: Editora Herden SP.
- Schon, D. (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schumacher, S.; McMillan, J.(1993). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.
- Silva, M. (2002). *Análise de necessidades: uma estratégia de formação contínua para a integração e inclusão de alunos com N.E.E. no ensino regular*. Inovação, 15 (1-2-3). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart and Winston.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999) - *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Thompson, L. (1993). *Inset provision: teachers perceptions in the 1990's*. In British Journal of In - Service Education, vol. 19, nº 3, pp. 50-53.

Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (2003). *Promover uma educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva A. e Pinto J. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Vales, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Vieira, M. (1995). *L'Intégration des enfants handicapés dans le Premier Cycle de l'Enseignement de Base*. Caen: Université de Caen (Doctorat en Sciences de l'Éducation) dact.

Wang, M. (1995). *Atencion a la diversidad del alumnado*. Madrid: Nancea S. A. Ediciones.

Witkin, B. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass Pub.

Xavier, A. (2002). Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: *Revista Integração*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição n.º 24.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

REFERÊNCIA LEGISLATIVA

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ª série - N.º4.

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I - Ficha de caracterização sócio-demográfica dos participantes no estudo

ANEXO II - Guião das entrevistas

ANEXO III - Protocolo de uma entrevista (exemplo)

ANEXO IV - Quadros de análise de conteúdo das entrevistas: totais das unidades de registo por temas

ANEXO V - Quadros de análise de conteúdo das entrevistas: % das unidades de registo por subcategoria, de acordo com cada tema

ANEXO VI - Protocolo de observação naturalista (exemplo)

ANEXO VII - Ficha-síntese da observação naturalista: tratamento dos dados (exemplo)

ANEXO VIII - Estrutura das situações pedagógicas observadas - sala da prof.^a AP1

ANEXO IX - Estrutura das situações pedagógicas observadas - sala da prof.^a BP1

ANEXO I
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO - DEMOGRÁFICA DOS
PARTICIPANTES NO ESTUDO

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO - DEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Objectivos:

- Recolher dados que caracterizem os participantes do estudo;
- Recolher dados que caracterizem a formação dos professores no âmbito das N.E.E.

1. Dados de identificação

Género F

M

Idade

Anos de experiência docente

Anos de experiência docente com alunos com N.E.E.

2. Formação Académica

Formação Inicial

Outras Qualificações

3. Formação sobre as N.E.E

Formação contínua no âmbito das N.E.E.

Sim

Não

Em caso afirmativo
referir em que
modalidades

Obrigada pela sua colaboração

ANEXO II
GUIÃO DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

| Blocos | Objectivos Específicos | Para um formulário de questões |
|---|--|--|
| A. Legitimação da Entrevista | <p>► Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o entrevistador; ▪ Informar e clarificar os objectivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; ▪ Solicitar a colaboração do professor, explicando a importância de serem os professores a expressarem as suas necessidades; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista; ▪ Pedir autorização para gravar a entrevista; |
| B. Atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com N.E.E. | <p>► Conhecer a opinião do professor sobre a inclusão de alunos com N.E.E.;</p> <p>► Conhecer as atitudes do professor face à inclusão de alunos com N.E.E.;</p> <p>► Saber como tem sido aplicado o Dec. Lei 3/2008</p> | <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que pensa sobre a inclusão de alunos com N.E.E. na classe do regular; ▪ Como reagiu da primeira vez que soube que ia ter alunos com N.E.E. na sua turma; ▪ Quais as condições que considera necessárias para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; ▪ Como pensa que deve ser a cooperação entre os diferentes actores; ▪ Se conhece o Dec. Lei 3/2008; ▪ O que pensa sobre o mesmo; ▪ Como tem operacionalizado a aplicação do respectivo Dec. Lei; ▪ Se tem sentido dificuldades na sua aplicação; ▪ Em caso afirmativo referir quais; ▪ Como tem desempenhado as suas funções de coordenadora do PEI; |

| | | |
|--|--|--|
| <p>C. A inclusão de alunos com N.E.E. na organização e gestão da escola</p> | <p>► Conhecer as implicações da inclusão na organização e gestão escolar</p> | <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se existem dificuldades ao nível da organização e gestão da escola, como decorrentes da Inclusão de alunos com N.E.E e enumerá-las; ▪ Se o Órgão de Gestão sensibiliza e motiva os professores para a inclusão; ▪ Em caso afirmativo, de que forma; ▪ Se existem equipas pluridisciplinares que permitem dar resposta a estes alunos; ▪ Como é feita a articulação entre os diferentes actores no processo? ▪ Se essa resposta tem sido adequada e pedir que explique. ▪ Se o Órgão de Gestão promove formação nesta área; |
| <p>D. Dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. na prática pedagógica</p> | <p>► Conhecer as implicações da inclusão na prática pedagógica de cada professor</p> | <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se existem dificuldades no trabalho directo com alunos com necessidades educativas especiais e enumerá-las; ▪ Se existem dificuldades no trabalho com a turma, quando há alunos com necessidades educativas especiais e enumerá-las; ▪ Como é que considera que essas dificuldades podem ser resolvidas; |

| | | |
|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">E. A formação desejada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as carências de formação dos professores para dar resposta à inclusão de alunos com N.E.E.; ▶ Conhecer as temáticas que os professores consideram importantes para abordar, em formações futuras, que permitam dar resposta à inclusão; | <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sente necessidades de formação para dar resposta à inclusão de alunos com N.E.E. no ensino regular; ▪ Como poderiam essas necessidades ser resolvidas; ▪ Qual a formação (temas) que gostaria de ter para dar resposta às dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, no que se refere à inclusão de alunos com N.E.E.; |
|--|---|--|

ANEXO III
PROTOCOLO DE UMA ENTREVISTA (EXEMPLO)

PROTOCOLO DA ENTREVISTA - PROFESSORA BP4 (12/01/2009)

Entrevistadora (E) - Muito boa tarde. Chamo-me Ana Batista, estou a fazer o mestrado em Ciências da Educação, no Ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência e estou a fazer esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com N.E.E., identificar necessidades de formação de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico como decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E. e contribuir para a construção de um dispositivo de formação contínua que possa favorecer o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos relacionados com a inclusão de alunos com N.E.E.

Venho por este meio solicitar a sua colaboração, na medida em que considero de extrema importância serem os professores a expressarem as suas necessidades.

Quero desde já garantir-lhe e assegurar-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas nesta entrevista.

Vou pedir a sua autorização para gravar a mesma. Tendo em conta a conversa que tivemos anteriormente deduzo que tenho a sua autorização.

Professora (BP4) - Boa tarde e é claro que tem autorização

E - *Começando pela primeira pergunta: o que pensa sobre a inclusão de alunos com N.E.E. na classe do regular?*

BP4 - Hum ... portanto eu acho que os alunos com N.E.E. deverão sempre que possível ser integrados em escolas do ensino regular, no entanto há casos de crianças com deficiências muito graves, que não falam, que não vêem, essas crianças deveriam ter um ensino especializado em escolas próprias para esse tipo de crianças. Não quero dizer que essas mesmas crianças não poderiam também frequentar algumas vezes ou algumas horas o ensino regular para a integração com crianças ditas entre aspas normais. Mas, eu creio que seria mais útil para essas crianças e para as outras crianças do ensino regular a frequência num outro tipo de estabelecimento.

E - *Como reagiu da primeira vez que soube que ia ter alunos com N.E.E. na sua turma?*

BP4 - Hum ... primeiro fiquei um bocadinho confusa, a pensar: e agora como que é que eu vou trabalhar com esta criança? Que tipo de trabalhos é que eu tenho de fazer? Porque efectivamente eu não tenho formação para trabalhar com crianças com N.E.E. e então no início foi assim um bocadinho complicado, mas depois a pouco e pouco, conhecendo as dificuldades das crianças, foi-se elaborando um plano individual e a pouco e pouco as coisas foram melhorando e foram-se tornando cada vez mais fáceis e tenho conseguido.

E - *Quais as condições que considera necessárias para a inclusão de alunos com N.E.E.?*

BP4 - Depende do tipo da N.E.E. porque há muitas N.E.E. e se formos a ver a nível auditivo, tem de haver um determinado material, a nível visual outro material, a nível de compreensão, a

nível mesmo cognitivo aí deveria haver também material específico que não há nas nossas escolas, porque as nossas escolas estão muito mal equipadas. De acordo, por exemplo uma criança com dislexia, disgrafia, discalculia, etc... deveria haver material próprio para essas crianças e não há nem material nem apoio ao professor. As crianças quando chegam ao ensino regular, se não têm um outro professor que lhe venha dar um outro tipo de apoio, é muito difícil para o professor do ensino regular, estabelecer um plano e fazer um trabalho conscientemente. Temos de andar a pesquisar sobre as suas deficiências e como se poderão tratar essas deficiências.

E - Referiu-se mais aos recursos materiais e em termos de recursos humanos, considera que estão reunidas todas as condições?

BP4 - Não, de maneira nenhuma. Portanto, durante muitos anos não tive apoio para alunos com N.E.E. Este ano lectivo tenho o apoio de uma professora, que vem uma vez por semana, apoiar o meu aluno com N.E.E. Durante o resto da semana a criança está integrada na turma e vai-se fazendo o que se pode porque uma criança com N.E.E. requer muito mais atenção e a atenção distribuída por 20 alunos ... é muito complicado.

E - Como pensa que deve ser a cooperação entre os diferentes actores, entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E.?

BP4 - Hum ... deve haver uma grande cooperação entre professores, encarregados de educação, o agrupamento, o psicólogo, os terapeutas que existem ou devem existir no agrupamento, hum ... portanto deve haver uma cooperação e um intercâmbio de ideias e de informação para que realmente se possa trabalhar melhor. Do meu ponto de vista essa cooperação deveria passar por reuniões onde todos estivessem presentes para partilhar.

E - Conhece o Decreto - Lei 3/2008?

BP4 - Sim.

E - Do que é que esse Decreto fala?

BP4 - Portanto, esse decreto fala das crianças com N.E.E. e do tipo de apoio que deverão ter nas escolas.

E - O que pensa sobre o mesmo?

BP4 - É assim ... este decreto ... tem objectivos que serão bons, mas na prática as coisas não funcionam porque não temos formação para aplicá-lo, não temos professores de apoio suficientes, não temos técnicos, não temos materiais de apoio para que realmente as coisas funcionem e estejam a actuar.

E - Tendo em conta que tem um aluno com N.E.E., como tem operacionalizado a aplicação do Decreto - Lei 3/2008?

BP4 - Portanto, o trabalho da criança tem sido individualizado, tem havido uma cooperação entre mim e a professora do ensino especial. O trabalho tem sido a pares, portanto, e realmente temos feito alguma coisa por esse miúdo. Comparativamente com o ano passado nota-se alguma evolução. Tem sido realmente esse o trabalho que temos feito.

E - Referiu que o trabalho tem sido feito a pares. Os outros intervenientes: psicólogo, terapeutas, não têm colaborado convosco, não se reúnem periodicamente?

BP4 - Não, reuniões não. Portanto, o aluno foi encaminhado por mim para ir ao psicólogo, foi visto pelo psicólogo, foi elaborado um relatório que depois me foi entregue. Portanto eu nunca falei com o psicólogo. A comunicação estabelece-se só através de documentação. O aluno foi também encaminhado para terapia da fala, terapia de que necessita bastante, só que como é uma criança com um nível sócio económico muito baixo, os pais não têm transporte para se deslocarem à terapia da fala. Portanto a criança não tem terapia da fala. Em vez de serem as terapeutas a deslocarem-se à escola para atenderem a esses casos, eles é que têm de se deslocar ao agrupamento e neste momento a criança não está a ter terapia da fala.

E - Tem sentido dificuldades na aplicação do Decreto-Lei 3/2008?

BP4 - Sim, porque uma criança com este tipo de deficiência vai dificultar todo o trabalho com a turma. Portanto, os outros alunos que são de 1º e 2º ano ... É difícil trabalhar com miúdos tão pequeninos que requerem um trabalho muito individualizado. É complicado aplicar correctamente o Decreto-Lei 3/2008.

E - Tendo em conta que referiu que tinha dificuldades, pode especificar quais.

BP4 - Hum ... nomeadamente na organização do trabalho para essa criança porque requer muitas fichas diferentes, muito trabalho diferente e eu não tenho formação especializada para fazer esse trabalho diferente. Não tenho formação nem tenho tempo. Tudo isso faz com que aquela criança usufrua de um trabalho mais intensivo por parte do professor do ensino especial. Da minha parte é muito limitante, porque há todo um grupo que precisa do meu apoio e para aquela criança não disponho do tempo que ela necessitaria para desenvolver um bom trabalho.

E - Como tem desempenhado as suas funções de coordenadora de PEI?

BP4 - Hum ...muito limitadamente, porque ... portanto, eu sou a coordenadora do PEI, mas o PEI foi elaborado pela professora de apoio do ensino especial. Portanto, eu depois numa reunião li e vi se concordava com tudo. Como coordenadora faço cumprir as medidas estabelecidas no PEI e faço trabalho individualizado para ele todos os dias.

E - Existem, sente dificuldades ao nível da organização e gestão da escola, como decorrentes da inclusão de alunos com N.E.E.? No caso de existirem, vou pedir que as enumere.

BP4 - É assim, nós estamos um bocado à parte nesse aspecto, porque a escola ... nós aqui apenas encaminhamos as crianças com N.E.E. que depois são encaminhadas para o psicólogo, terapeuta da fala, etc. através do agrupamento. Todo esse trabalho é feito pelo agrupamento da escola onde o aluno está integrado.

E - O órgão de gestão sensibiliza e motiva os professores para a inclusão?

BP4 - Não.

E - No seu agrupamento existem equipas pluridisciplinares que permitem dar resposta aos alunos com N.E.E.?

BP4 - Sim existem. Existem os professores do ensino especial, existe a terapeuta da fala e existe o psicólogo.

E - Como é dada essa resposta?

BP4 - Hum ... é assim ao nível da terapia da fala, sempre que os alunos tenham necessidade eles dão terapia da fala uma vez por semana durante cerca de uma hora, só que as crianças têm de se deslocar ao agrupamento e sempre que as crianças não tenham transporte, não podem ir. Existe realmente uma equipa, só que muitas vezes não funciona por questões logísticas. As Juntas de Freguesia não têm capacidade de resposta para transportar estas crianças, a Câmara Municipal igual e portanto, as crianças muitas vezes não têm o apoio que poderiam ter, porque realmente existe essa equipa, mas por razões logísticas, de transporte não vão.

E - E esse apoio é dado só aos alunos ou também apoiam o professor?

BP4 - Não esse apoio é só dado aos alunos. A nós entregam-nos os relatórios.

E - Como é feita a articulação entre os diferentes actores no processo? Entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E.?

BP4 - Hum ... entre o professor do regular e essa equipa não há qualquer articulação. Portanto só quando um aluno falta a uma dessas terapias é que a equipa entra em contacto telefónico com o professor a perguntar porque é que a criança não foi, mais nada. O psicólogo nunca falou com a professora do ensino regular, a terapeuta da fala nunca falou com a professora do regular, hum ... a professora de apoio sim. Essa vem cá à escola, agora com o resto dos intervenientes não há qualquer colaboração com o professor do ensino regular.

E - Considera que a resposta dessa equipa tem sido adequada?

BP4 - Hum ... minimamente sim, porque sempre que nós necessitamos que as crianças sejam avaliadas, sempre que seja necessário um relatório sobre essas crianças, a avaliação, o relatório é feito, mas depois a partir daí, o relatório é feito, é arquivado no processo do aluno e

mais nada. Não nos dão estratégias/pistas de intervenção. Portanto, nós trabalhamos como pensamos que é o melhor.

E - O órgão de gestão promove formação na área da educação especial?

BP4 - Não.

E - Existem, sente dificuldades no trabalho directo com alunos com N.E.E.? No caso de existirem vou pedir que as enumere.

BP4 - Sim, hum ... normalmente são crianças com grandes dificuldades de aprendizagem, portanto o trabalho tem que ser muito, muito específico, muito individualizado e depois aquela criança está sempre muito junto a nós porque precisa do apoio constante e depois há uma grande ansiedade da nossa parte porque não se consegue dar resposta às carências daquela criança a nível do trabalho. E então o professor fica sempre muito ansioso, porque fica sempre com a consciência de que deveria ter sido feito mais e não há tempo, não temos tempo para mais. Também não temos formação para mais, fazemos o melhor que podemos e que sabemos.

E - Existem, sente dificuldades no trabalho com a turma, quando há nessa turma alunos com N.E.E.? No caso de existirem, também vou pedir que as enumere

BP4 - Claro, claro que sim. Porque ao ter um aluno com N.E.E. na sala de aula, ele exige de nós muito mais tempo, vai roubar entre aspas o tempo que é necessário para a turma, para as outras crianças. Possivelmente a turma beneficiaria do tempo gasto com os alunos com N.E.E. e assim é tempo que é desperdiçado entre aspas, para dar apoio aos alunos com N.E.E., tempo esse que também é necessário para os outros. O meu aluno com N.E.E. não faz nada no mesmo tempo que os outros, precisa sempre de mais tempo. Para além da falta de tempo, planificar para 2 anos de escolaridade e mais para ele também constitui uma dificuldade acrescida, pois são três grupos que tenho. Portanto, para aquele aluno tenho de planificar à parte, tem de ter uma planificação diferente, tenho de elaborar fichas diferentes, fazer material diferente, tenho que ... basicamente é isso, a criança precisa de mais material, material diferente, elaborado de maneira diferente. E nós também não temos formação para elaborar esses materiais. Temos que pesquisar.

E - Como é que considera que essas dificuldades poderiam ser resolvidas?

BP4 - Penso que com mais apoio, por parte de todos os intervenientes que acompanham o aluno. Apoio tanto ao aluno como ao professor, pois à partida quem dá apoio são pessoas formadas, especializadas e poderiam dar estratégias sobre o trabalho a desenvolver com aquela criança. A terapeuta da fala podia começar a vir à escola, a professora de apoio devia dar apoio mais dias, e devia de haver tempos de partilha entre todos. E nós, devíamos ter formação nesta área.

E - Sente necessidades de formação para dar resposta à inclusão de alunos com N.E.E. no ensino regular?

BP4 - Sim, sim, porque existem muitas N.E.E. das quais nós não temos conhecimentos nem formação sobre como trabalhar com elas. Portanto, já fiz alguma formação essencialmente sobre dislexia. Estou muito atenta a esses casos, mas há outro tipo de necessidades: crianças com grandes, grandes N.E.E., com grandes deficiências, e nós não temos qualquer formação para trabalhar com elas.

E - Como poderiam essas necessidades ser resolvidas?

BP4 - Com formação contínua para os professores, com mais diálogo entre os professores do ensino especial, os professores do regular e os técnicos, com mais reuniões entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com N.E.E. Assim haveria mais informação que passaria pelo professor do regular e que não há.

E - Qual a formação que gostaria de ter para dar resposta às dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, no que se refere à inclusão de alunos com N.E.E.?

BP4 - Hum ... formação para trabalhar com crianças com deficiências auditivas, com deficiências visuais, pois se me aparecer uma criança com essas problemáticas eu não sei como é que vou trabalhar com elas. Portanto é um trabalho muito específico que exige formação e também formação em relação à aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com N.E.E. Portanto, formação sobre as várias deficiências, por exemplo também, como trabalhar com uma criança com trissomia XXI. Nós fazemos o melhor que sabemos, fazemos fichas, materiais adaptados, mas não sabemos se é o mais correcto.

E - Da minha parte é tudo, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa?

BP4 - Olhe ... gostei de ter colaborado. É mais uma mensagem que fica para mim em relação ao trabalho, aos estudos que algumas pessoas estão a fazer e que poderão vir a ser úteis no futuro. Espero que corra tudo bem.

E - Sendo assim, só me resta agradecer a sua colaboração e disponibilidade.

BP4 - Não tem de quê. Se precisar de mais alguma coisa conte comigo.

ANEXO IV
QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS: TOTAIS
DAS UNIDADES DE REGISTO POR TEMAS

TOTAIS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS DO 1º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | Total UR SC | Total UR CAT. |
|-------------------------------------|--|--|--|---------------------------------------|-------------|---------------|
| PREOCUPAÇÕES FACE À INCLUSÃO | Relativas a reacções pessoais dos Professores | Inquietação | Fiquei muito assustada | 12 | 32 | 49 |
| | | | Senti-me perdida | 2 | | |
| | | | Inexistência de experiência profissional | 3 | | |
| | | | Inexistência de conhecimentos de ordem pedagógica | 9 | | |
| | | | Existência de alunos com N.E.E. diferentes | 2 | | |
| | | | Há uma grande ansiedade da nossa parte | 2 | | |
| | | Ainda há um longo percurso a fazer para que a inclusão seja realmente conseguida | 2 | | | |
| | | Frustração | Não sinto uma evolução positiva | 2 | 8 | |
| | | | Senti-me frustrada | 6 | | |
| | | Desafio | Devemos enfrentar a situação como um desafio | 1 | 9 | |
| | | | Procurar informação junto de pessoas com formação | 6 | | |
| | | | Enorme vontade de ajudar os alunos com N.E.E. | 2 | | |
| | Relativas a alunos com N.E.E. | Vantagens | Há vantagens para o aluno com N.E.E. | 12 | 18 | 62 |
| | | | É bom que participe em algumas actividades da turma | 6 | | |
| | | Desvantagens | Há desvantagens para o aluno com N.E.E. | 9 | 44 | |
| | | | Os alunos com N.E.E. não deveriam estar todo o tempo o tempo dentro da sala de aula | 13 | | |
| | | | A inclusão depende de aspectos relativos ao aluno | 15 | | |
| | | | As escolas não têm capacidade para dar resposta aos alunos com N.E.E. | 7 | | |
| | Relativas a alunos sem N.E.E. | Vantagens | Há vantagens para os alunos sem N.E.E. | 1 | 4 | 24 |
| | | | Os alunos sem N.E.E. aprendem a aceitar a diferença | 3 | | |
| | | Desvantagens | Há desvantagens para os restantes alunos da turma | 4 | 20 | |
| | | | A turma fica prejudicada em termos de aproveitamento escolar | 15 | | |
| | Relativas à Nova regulamentação Dec. Lei 3/2008 | Vantagens | Define as linhas orientadoras da inclusão de alunos com N.E.E. | 4 | 43 | 161 |
| | | | Define os procedimentos a tomar para encaminhar uma criança com N.E.E. | 5 | | |
| | | | Define o tipo de apoios que as crianças com N.E.E. podem usufruir | 1 | | |
| | | | Define a implementação dos PIT | 1 | | |
| | | | Os PIT constituem uma mais valia para os alunos com N.E.E. com idade superior a 12 anos | 6 | | |
| | | | Existência de equipas pluridisciplinares | 7 | | |
| | | | Maior articulação prof./técnicos | 1 | | |
| | | | Maior participação dos pais | 3 | | |
| | | | Maior rentabilização do tempo | 3 | | |
| | | | Maior acompanhamento por parte de todos os intervenientes | 3 | | |
| | | | Maior autonomia dos agrupamentos para integrarem estruturas de apoio aos alunos com N.E.E. | 6 | | |
| | | | É um documento muito completo | 3 | | |
| | | | Desvantagens | Pouca articulação com outros técnicos | | |
| | | Ausência de formação sobre a operacionalização do Dec. Lei | | 4 | | |
| | | Existência de dificuldades na sua operacionalização/aplicação | | 7 | | |
| | | Na prática não está a ser operacionalizado devidamente | | 5 | | |
| | | Conhecimento | | Conheço o Dec. Lei 3/2008 | 3 | |
| | | Escasso conhecimento | Conheço-o desde que soube que ia ter um aluno que estava sujeito a esta nova lei | 3 | 6 | |
| | | | Não conheço bem o Dec. Lei 3/2008 | 21 | | |
| | | Operacionalização atribuída ao prof. EE | Não sabemos utilizar determinados documentos | 2 | 23 | |
| Operacionalização | | | A prof.ª de EE operacionalizou sozinha a aplicação do Dec. Lei 3/2008 | 4 | | |
| | | | O PEI foi elaborado pela profª EE. | 2 | | |
| | | | A operacionalização do Dec. Lei tem sido remetida para a Prof.ª EE | 1 | | |
| | | | Não tenho tido dificuldades porque a operacionalização tem sido feita em parceria regular/especial | 57 | | |

TOTAIS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS DO 2º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | Total UR SC | Total UR CAT. |
|--|--|--|---|-----------------|-------------|---------------|
| DIFICULDADES COM A INCLUSÃO | Organização da escola | Na constituição de turmas | Elevado nº de alunos com N.E.E. por turma | 3 | 15 | 143 |
| | | | Elevado nº de alunos por turma | 12 | | |
| | | Na formação/ sensibilização na área EE | O órgão de gestão não promove formação na área da EE | 16 | 32 | |
| | | | O órgão de gestão não sensibiliza os professores para a inclusão | 16 | | |
| | | Na resposta da EE | Pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados | 18 | 29 | |
| | | | A organização e gestão do tempo de apoio são inadequadas | 11 | | |
| | | Na resposta das equipas pluridisciplinares | Ausência de apoios directos | 26 | 67 | |
| | | | Pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados | 20 | | |
| | | | As equipas pluridisciplinares são insuficientes para dar resposta aos alunos com N.E.E. | 7 | | |
| | | | Como há alunos que não podem deslocar-se à escola sede, não são apoiados pelas equipas | 14 | | |
| | Colaboração com outros agentes educativos | Na articulação com a EE | Há pouca articulação entre regular/especial | 2 | 7 | 101 |
| | | | O tempo é escasso para reunirmos com a Prof. ^a EE | 5 | | |
| | | Na articulação com outros técnicos | Inexistência de articulação com os técnicos | 17 | 83 | |
| | | | Há pouca articulação com os técnicos | 30 | | |
| | | | É difícil articular com os técnicos | 8 | | |
| | | | Os técnicos não participam na elaboração do PEI | 3 | | |
| | | | Inexistência de reuniões com os técnicos | 13 | | |
| | | | A comunicação estabelece-se através de troca de documentação | 10 | | |
| | | Na articulação com a Família | Os técnicos não nos dão pistas de intervenção | 2 | 11 | |
| | | | Há dificuldades no trabalho conjunto com a família | 9 | | |
| | | | A família é pouco receptiva | 1 | | |
| | | | | | | |
| | Planeamento curricular | Na elaboração do PCT | Há dificuldades em planificar para grupos heterogéneos | 15 | 67 | 87 |
| | | | Há dificuldades consoante o tipo de N.E.E presentes na turma | 15 | | |
| | | | Há dificuldades na definição de estratégias a desenvolver | 21 | | |
| | | | Há dificuldades no tipo de trabalho a desenvolver | 16 | | |
| | | Nas adequações Curriculares Individuais | Há dificuldades na elaboração das adequações curriculares para os alunos com N.E.E. | 16 | 20 | |
| Há dificuldades na elaboração dos CEI(s) | | | 4 | | | |
| Gestão Curricular | Do tempo e espaço | É muito difícil gerir o tempo | 48 | 85 | 146 | |
| | | Falta de tempo para os alunos com N.E.E. | 31 | | | |
| | | É muito difícil gerir o espaço | 6 | | | |
| | De actividades diferenciadas | Há dificuldades na diferenciação pedagógica | 7 | 29 | | |
| | | Há dificuldades na individualização do ensino | 13 | | | |
| | | Há dificuldades na definição de actividades a desenvolver | 9 | | | |
| | Em grupos heterogéneos | Há dificuldades em gerir o comportamento dos alunos com N.E.E. | 9 | 32 | | |
| | | Há dificuldades no trabalho directo com alunos com N.E.E. | 14 | | | |
| | | Há dificuldades no trabalho directo com a turma quando temos alunos com N.E.E. | 9 | | | |

TOTAIS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS DO 3º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | Total UR SC | Total UR CAT. | |
|--|--|---|---|--|-------------|---------------|----|
| CARÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE N.E.E. | Avaliação e planeamento Curricular | Identificação de alunos com N.E.E. | Como identificar alunos com N.E.E | 9 | 11 | 30 | |
| | | | Como diagnosticar a presença de situações de alunos com N.E.E. | 2 | | | |
| | | Avaliação inicial | Como aplicar a CIF | 1 | 3 | | |
| | | | Como utilizar o manual de apoio sem nos perdermos com todos aqueles itens | 2 | | | |
| | | Elaboração de Adequações Curriculares Individuais / CEI (s) | Como fazer adequações curriculares para alunos com N.E.E. | 5 | 9 | | |
| | | | Como fazer currículos para alunos com N.E.E. | 4 | | | |
| | | Elaboração de PEI(s) | Como fazer um PEI para alunos com N.E.E. | 2 | 7 | | |
| | | | Como elaborar os programas destes alunos | 5 | | | |
| | | Gestão Curricular | Intervenção com diferentes tipos de deficiências | Formação sobre os diferentes tipos de deficiências | 40 | | 97 |
| | | | | Como trabalhar com os diferentes tipos de deficiências | 55 | | |
| | Formação sobre a aprendizagem da leitura dos alunos com N.E.E. | | | 2 | | | |
| | Diferenciação pedagógica | | Formação sobre actividades diferenciadas que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E. | 2 | 11 | | |
| | | | Formação sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E. | 1 | | | |
| | | | Como diferenciar a pedagogia em salas de aula inclusivas | 4 | | | |
| | | | Como organizar uma sala de aula com alunos com N.E.E. | 4 | | | |
| | Sem explicitação | | Sobre N.E.E. | Sinto necessidades de formação para as N.E.E. | 23 | 27 | 27 |
| | | Sinto necessidades de formação na área EE | | 4 | | | |

TOTAIS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS DO 4º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | Total UR SC | Total UR CAT. |
|---|--|--|--|---|-------------|---------------|
| ASPIRAÇÕES / DESEJOS RELACIONADOS COM A INCLUSÃO | Cooperação | Com os prof. E.E. | Devia haver maior articulação prof. regular/prof. especial | 36 | 51 | 134 |
| | | | Os prof. EE são especializados e deviam ajudar-nos | 2 | | |
| | | | Deviam ser estabelecidas reuniões periódicas | 13 | | |
| | | Com as equipas Técnico pedagógicas | Devia haver maior articulação regular/equipas técnico - pedagógicas | 36 | 74 | |
| | | | Devia haver um apoio constante por parte dos técnicos | 25 | | |
| | | | Todos devem assumir o mesmo peso de responsabilidade | 7 | | |
| | | | Deviam ser estabelecidas reuniões periódicas | 6 | | |
| | | Inter-pares | Devia haver maior colaboração entre colegas, entre o pessoal docente | 1 | 6 | |
| | | | Devia haver trabalho de grupo entre professores, uma maior partilha | 5 | | |
| | | Com a família | Devia haver uma maior cooperação com a família | 2 | 3 | |
| | | | Devia haver uma maior interacção com a família | 1 | | |
| | | Formação | Orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. | Necessidade de dar resposta aos alunos com N.E.E. | 48 | |
| | Devíamos ter um conhecimento mais profundo da legislação | | | 1 | | |
| | Orientada para todos os níveis e grupos disciplinares | | A formação devia abranger todos os níveis e grupos disciplinares | 4 | 6 | |
| | | | Todos os professores, sem excepção, passariam a ter conhecimentos sobre N.E.E. | 2 | | |
| | Melhor organização da escola | No que diz respeito à resposta da EE | Devia haver mais horas para apoio directo | 15 | 18 | |
| | | | O apoio da EE devia ser articulado de outra forma | 3 | | |
| | | No que diz respeito à resposta das equipas | Os alunos deviam beneficiar de um apoio constante por parte dos técnicos | 2 | 4 | |
| | | | Os apoios/ avaliação deviam ocorrer nas próprias instituições | 2 | | |
| | | No que diz respeito aos horários | Devia haver momentos estruturados no próprio horário para a realização de reuniões: regular/ EE/ equipas | 4 | 6 | |
| | | | Devia haver uma maior flexibilidade nos horários de todos os intervenientes | 2 | | |

Legenda:

AP1 - Agrupamento A, professor 1
 AP2 - Agrupamento A, professor 2
 AP3 - Agrupamento A, professor 3
 AP4 - Agrupamento A, professor 4

BP1 - Agrupamento B, professor 1
 BP2 - Agrupamento B, professor 2
 BP3 - Agrupamento B, professor 3
 BP4 - Agrupamento B, professor 4

Indic. - Indicadores
 UR - Unidades de Registo
 SC - Subcategoria
 CAT - Categoria

ANEXO V
QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS: % DAS
UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA DE ACORDO COM
CADA TEMA

% UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA DO 1º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR p/ Indic. | % UR p/ SC | |
|--|--|--|--|--|------------|-----|
| PREOCUPAÇÕES COM A INCLUSÃO | Relativas a reacções pessoais dos Professores | Inquietação | Fiquei muito assustada | 12 | 37,6% | |
| | | | Senti-me perdida | 2 | 6,2% | |
| | | | Inexistência de experiência profissional | 3 | 9,5% | |
| | | | Inexistência de conhecimentos de ordem pedagógica | 9 | 28,1% | |
| | | | Existência de alunos com N.E.E. diferentes | 2 | 6,2% | |
| | | | Há uma grande ansiedade da nossa parte | 2 | 6,2% | |
| | | Frustração | Ainda há um longo percurso a fazer para que a inclusão seja realmente conseguida | 2 | 6,2% | |
| | | | Não sinto uma evolução positiva | 2 | 25% | |
| | | | Senti-me frustrada | 6 | 75% | |
| | | | Devemos enfrentar a situação como um desafio | 1 | 11,1% | |
| | | | Procurar informação junto de pessoas com formação | 6 | 66,7% | |
| | | | Enorme vontade de ajudar os alunos com N.E.E. | 2 | 22,2% | |
| | Relativas a alunos com N.E.E. | Vantagens | Há vantagens para o aluno com N.E.E. | 12 | 66,7% | |
| | | | É bom que participe em algumas actividades da turma | 6 | 33,3% | |
| | | Desvantagens | Há desvantagens para o aluno com N.E.E. | 9 | 20,4% | |
| | | | Os alunos com N.E.E. não deveriam estar todo o tempo o tempo dentro da sala de aula | 13 | 30% | |
| | | | A inclusão depende de aspectos relativos ao aluno | 15 | 34% | |
| | | | As escolas não têm capacidade para dar resposta aos alunos com N.E.E. | 7 | 16% | |
| | | | Há vantagens para os alunos sem N.E.E. | 1 | 25% | |
| | | | Os alunos sem N.E.E. aprendem a aceitar a diferença | 3 | 75% | |
| | Relativas a alunos sem N.E.E. | Vantagens | Há desvantagens para os restantes alunos da turma | 4 | 20% | |
| | | | A turma fica prejudicada em termos de aproveitamento escolar | 15 | 75% | |
| | | Desvantagens | Os alunos com N.E.E. perturbam o funcionamento pedagógico das salas onde estão integrados | 1 | 5% | |
| | | | | | | |
| | Relativas à Nova regulamentação Dec. Lei 3/2008 | Vantagens | Define as linhas orientadoras da inclusão de alunos com N.E.E. | 4 | 9,3% | |
| | | | Define os procedimentos a tomar para encaminhar uma criança com N.E.E. | 5 | 11,6% | |
| | | | Define o tipo de apoios que as crianças com N.E.E. podem usufruir | 1 | 2,3% | |
| | | | Define a implementação dos PIT | 1 | 2,3% | |
| | | | Os PIT constituem uma mais valia para os alunos com N.E.E. com idade superior a 12 anos | 6 | 14% | |
| | | | Existência de equipas pluridisciplinares | 7 | 16,2% | |
| | | | Maior articulação prof./técnicos | 1 | 2,3% | |
| | | | Maior participação dos pais | 3 | 7% | |
| | | | Maior rentabilização do tempo | 3 | 7% | |
| | | | Maior acompanhamento por parte de todos os intervenientes | 3 | 7% | |
| | | | Maior autonomia dos agrupamentos para integrarem estruturas de apoio aos alunos com N.E.E. | 6 | 14% | |
| | | | É um documento muito completo | 3 | 7% | |
| | | | Desvantagens | Pouca articulação com outros técnicos | 9 | 36% |
| | | | | Ausência de formação sobre a operacionalização do Dec. Lei | 4 | 16% |
| | | Existência de dificuldades na sua operacionalização/aplicação | | 7 | 28% | |
| | | Na prática não está a ser operacionalizado devidamente | | 5 | 20% | |
| Conhecimento | | Conheço o Dec. Lei 3/2008 | | 3 | 50% | |
| | | Conheço-o desde que soube que ia ter um aluno que estava sujeito a esta nova lei | | 3 | 50% | |
| Escasso conhecimento | | Não conheço bem o Dec. Lei 3/2008 | 21 | 91,3% | | |
| | | Não sabemos utilizar determinados documentos | 2 | 8,7% | | |
| Operacionalização atribuída ao prof. EE | | A prof.ª de EE operacionalizou sozinha a aplicação do Dec. Lei 3/2008 | 4 | 6,2% | | |
| | | O PEI foi elaborado pela prof.ª EE. | 2 | 3,1% | | |
| | | A operacionalização do Dec. Lei tem sido remetida para a Prof.ª EE | 1 | 1,7% | | |
| | | Não tenho tido dificuldades porque a operacionalização tem sido feita em parceria regular/especial | 57 | 89% | | |

% UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA DO 2º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | % UR p/ SC | |
|------------------------------------|------------------------------------|--|---|--|------------|-------|
| DIFICULDADES COM A INCLUSÃO | Organização da escola | Na constituição de turmas | Elevado nº de alunos com N.E.E. por turma | 3 | 20% | |
| | | | Elevado nº de alunos por turma | 12 | 80% | |
| | | Na formação/ sensibilização na área EE | O órgão de gestão não promove formação na área da EE | 16 | 50% | |
| | | | O órgão de gestão não sensibiliza os professores para a inclusão | 16 | 50% | |
| | | Na resposta da EE | Pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados | 18 | 62% | |
| | | | A organização e gestão do tempo de apoio são inadequadas | 11 | 38% | |
| | | Na resposta das equipas pluridisciplinares | Ausência de apoios directos | 26 | 38,8% | |
| | | | Pouco tempo para dar apoio aos alunos sinalizados | 20 | 30% | |
| | | | As equipas pluridisciplinares são insuficientes para dar resposta aos alunos com N.E.E. | 7 | 10,4% | |
| | | | Como há alunos que não podem deslocar-se à escola sede, não são apoiados pelas equipas | 14 | 20,8% | |
| | | Colaboração com outros agentes educativos | Na articulação com a EE | Há pouca articulação entre regular/especial | 2 | 28,6% |
| | | | | O tempo é escasso para reunirmos com a Prof.ª EE | 5 | 71,4% |
| | Na articulação com outros técnicos | | Inexistência de articulação com os técnicos | 17 | 20,5% | |
| | | | Há pouca articulação com os técnicos | 30 | 36,2% | |
| | | | É difícil articular com os técnicos | 8 | 9,6% | |
| | | | Os técnicos não participam na elaboração do PEI | 3 | 3,6% | |
| | | | Inexistência de reuniões com os técnicos | 13 | 15,7% | |
| | | | A comunicação estabelece-se através de troca de documentação | 10 | 12% | |
| | | | Os técnicos não nos dão pistas de intervenção | 2 | 2,4% | |
| | Na articulação com a Família | | Há dificuldades no trabalho conjunto com a família | 9 | 81% | |
| | | | A família é pouco receptiva | 1 | 9% | |
| | Planeamento curricular | | Na elaboração do PCT | Há dificuldades em planificar para grupos heterogéneos | 15 | 22,4% |
| | | Há dificuldades consoante o tipo de N.E.E presentes na turma | | 15 | 22,4% | |
| | | Há dificuldades na definição de estratégias a desenvolver | | 21 | 31,3% | |
| | | Há dificuldades no tipo de trabalho a desenvolver | | 16 | 23,9% | |
| | | Nas adequações Curriculares Individuais | Há dificuldades na elaboração das adequações curriculares para os alunos com N.E.E. | 16 | 80% | |
| | | | Há dificuldades na elaboração dos CEI(s) | 4 | 20% | |
| | Gestão Curricular | Do tempo e espaço | É muito difícil gerir o tempo | 48 | 56,5% | |
| | | | Falta de tempo para os alunos com N.E.E. | 31 | 36,5% | |
| | | | É muito difícil gerir o espaço | 6 | 7% | |
| | | De actividades diferenciadas | Há dificuldades na diferenciação pedagógica | 7 | 24,1% | |
| | | | Há dificuldades na individualização do ensino | 13 | 44,9% | |
| | | | Há dificuldades na definição de actividades a desenvolver | 9 | 31% | |
| | | Em grupos heterogéneos | Há dificuldades em gerir o comportamento dos alunos com N.E.E. | 9 | 28,1% | |
| | | | Há dificuldades no trabalho directo com alunos com N.E.E. | 14 | 43,8% | |
| | | | Há dificuldades no trabalho directo com a turma quando temos alunos com N.E.E. | 9 | 28,1% | |

% UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA DO 3º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | % UR p/ SC |
|--|---|---|---|---|------------|
| CARÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE N.E.E. | Avaliação e planeamento Curricular | Identificação de alunos com N.E.E. | Como identificar alunos com N.E.E | 9 | 81,8% |
| | | | Como diagnosticar a presença de situações de alunos com N.E.E. | 2 | 18,2% |
| | | Avaliação inicial | Como aplicar a CIF | 1 | 33,3% |
| | | | Como utilizar o manual de apoio sem nos perdermos com todos aqueles itens | 2 | 66,7% |
| | | Elaboração de Adequações Curriculares Individuais / CEI (s) | Como fazer adequações curriculares para alunos com N.E.E. | 5 | 55,6% |
| | | | Como fazer currículos para alunos com N.E.E. | 4 | 44,4% |
| | | Elaboração de PEI(s) | Como fazer um PEI para alunos com N.E.E. | 2 | 28,6% |
| | | | Como elaborar os programas destes alunos | 5 | 71,4% |
| | Gestão Curricular | Intervenção com diferentes tipos de deficiências | Formação sobre os diferentes tipos de deficiências | 40 | 41,2% |
| | | | Como trabalhar com os diferentes tipos de deficiências | 55 | 56,7% |
| | | | Formação sobre a aprendizagem da leitura dos alunos com N.E.E. | 2 | 2,1% |
| | | Diferenciação pedagógica | Formação sobre actividades diferenciadas que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E. | 2 | 18,1% |
| | | | Formação sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos com N.E.E. | 1 | 9,1% |
| | | | Como diferenciar a pedagogia em salas de aula inclusivas | 4 | 36,4% |
| | | | Como organizar uma sala de aula com alunos com N.E.E. | 4 | 36,4% |
| | | Sem explicitação | Sobre N.E.E. | Sinto necessidades de formação para as N.E.E. | 23 |
| | Sinto necessidades de formação na área EE | | | 4 | 14,8% |

% UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA DO 4º TEMA

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | Total UR Indic. | % UR p/ SC |
|---|-------------------------------------|---|--|-----------------|------------|
| ASPIRAÇÕES / DESEJOS RELACIONADOS COM A INCLUSÃO | Cooperação | Com os prof. E.E. | Devia haver maior articulação prof. regular/prof. especial | 36 | 70,6% |
| | | | Os prof. EE são especializados e deviam ajudar-nos | 2 | 3,9% |
| | | | Deviam ser estabelecidas reuniões periódicas | 13 | 25,5% |
| | | Com as equipas Técnico pedagógicas | Devia haver maior articulação regular/equipas técnico - pedagógicas | 36 | 48,6% |
| | | | Devia haver um apoio constante por parte dos técnicos | 25 | 33,9% |
| | | | Todos devem assumir o mesmo peso de responsabilidade | 7 | 9,4% |
| | | | Deviam ser estabelecidas reuniões periódicas | 6 | 8,1% |
| | | | Devia haver maior colaboração entre colegas, entre o pessoal docente | 1 | 16,7% |
| | | | Devia haver trabalho de grupo entre professores, uma maior partilha | 5 | 83,3% |
| | | Com a família | Devia haver uma maior cooperação com a família | 2 | 66,7% |
| | | | Devia haver uma maior interacção com a família | 1 | 33,3% |
| | | | | | |
| | Formação | Orientada para a resposta aos alunos com N.E.E. | Necessidade de dar resposta aos alunos com N.E.E. | 48 | 98% |
| | | | Devíamos ter um conhecimento mais profundo da legislação | 1 | 2% |
| | | Orientada para todos os níveis e grupos disciplinares | A formação devia abranger todos os níveis e grupos disciplinares | 4 | 66,7% |
| | | | Todos os professores, sem excepção, passariam a ter conhecimentos sobre N.E.E. | 2 | 33,3% |
| | Melhor organização da escola | No que diz respeito à resposta da EE | Devia haver mais horas para apoio directo | 15 | 83,3% |
| | | | O apoio da EE devia ser articulado de outra forma | 3 | 16,7% |
| | | No que diz respeito à resposta das equipas | Os alunos deviam beneficiar de um apoio constante por parte dos técnicos | 2 | 50% |
| | | | Os apoios/ avaliação deviam ocorrer nas próprias instituições | 2 | 50% |
| | | No que diz respeito aos horários | Devia haver momentos estruturados no próprio horário para a realização de reuniões: regular/ EE/ equipas | 4 | 66,7% |
| | | | Devia haver uma maior flexibilidade nos horários de todos os intervenientes | 2 | 33,3% |

Legenda:

AP1 - Agrupamento A, professor 1
 AP2 - Agrupamento A, professor 2
 AP3 - Agrupamento A, professor 3
 AP4 - Agrupamento A, professor 4

BP1 - Agrupamento B, professor 1
 BP2 - Agrupamento B, professor 2
 BP3 - Agrupamento B, professor 3
 BP4 - Agrupamento B, professor 4

Indic. - Indicadores
 UR - Unidades de Registo
 SC - Subcategoria
 CAT - Categoria

ANEXO VI
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA (EXEMPLO)

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

ANO LECTIVO: 2008/2009

PROFESSOR: AP1

ANO: 2º e 3º Anos

N.º ALUNOS: 21

FALTAS: 0

DATA: 09/03/2009

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 20 minutos

OBSERVADORA: Ana Batista

SITUAÇÃO: Na sala de aula, os alunos do 2º ano realizam a leitura e interpretação de um texto do manual de Língua Portuguesa, os alunos do 3º ano resolvem uma situação problemática sobre o perímetro e concretizam exercícios de aplicação do livro de Matemática. Dois alunos com N.E.E. fazem uma ficha de Língua Portuguesa adaptada às suas necessidades.

| TEMPO | DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS) | INFERÊNCIAS |
|--------|--|--|
| 13h50m | <p>A prof.^a dirige-se aos alunos do 3º ano e diz: <i>“Há pouco estivemos a falar dos verbos. Agora vamos falar de outro assunto.”</i></p> <p>Dirige-se a C. (aluna com N.E.E.) e diz: <i>“vais terminar este trabalhinho”.</i></p> <p>C. está voltada para trás.</p> <p>A prof.^a olha para C. e diz: <i>“C. vira-te para a frente. Vamos lá terminar o trabalho”.</i> Olha para A. (outro aluno com N.E.E.) e diz: <i>“vamos lá A. Já sabes o que tens a fazer, não precisas de estar a olhar para mim”.</i></p> <p>A prof.^a apresenta, oralmente, uma situação problemática aos alunos do 3º ano. Enquanto faz o desenho da mesma no quadro, C. brinca com o lápis, fala em voz alta, risca com uma caneta a sua ficha de trabalho e amarrota uma outra folha.</p> <p>J. interrompe a prof.^a e diz: <i>“prof.^a, C. não pára de falar. Eu assim não consigo pensar”.</i></p> <p>A prof.^a diz: <i>“C. pára com isso. J. não lhe liguês, já sabes como ela é, concentra-te só no problema”.</i></p> <p>A prof.^a desloca-se até C. e diz: <i>“vamos lá C. trabalha. Pára um bocadinho e faz o teu trabalho. Põe os óculos”.</i></p> <p>Junto de C. a prof.^a pede um voluntário para ir ao quadro resolver aquele problema.</p> <p>Alguns alunos colocam o dedo no ar e é D. quem vai ao quadro. A</p> | <p><i>A aluna com N.E.E. parece não ouvir o que a professora lhe diz</i></p> <p><i>O comportamento da aluna com Trissomia XXI desestabiliza os colegas</i></p> |

| | | |
|---------------|--|---|
| <p>13h55m</p> | <p>prof.^a acompanha-o.</p> <p>A. (aluno com N.E.E.) levanta-se do lugar, vai ter com a prof.^a ao quadro e diz: <i>“prof.^a o que são tarutas?”</i></p> <p>A prof.^a pergunta: <i>“tarutas?”</i> . AM; JP; J. e J1 riem-se.</p> <p>A prof.^a deixa D. a resolver o problema no quadro e vai até A. Junto de A. diz: <i>“não são tarutas, são trutas. Trutas A. É um peixe”</i>.</p> <p>A prof.^a volta para o quadro, para junto de D.</p> <p>A. não faz nada, bate as mãos na mesa.</p> <p>Entretanto a auxiliar de acção educativa (AAE) entra na sala, diz boa tarde e senta-se junto de C. (aluna com N.E.E.).</p> <p>Os alunos em coro dizem <i>“boa tarde, Dona S.”</i></p> <p>A prof.^a diz: <i>“Dona S. ela tem de acabar esse trabalhinho que começou de manhã. Lê e faz o desenho”</i></p> <p>C. empurra a AAE e fala alto: <i>“não faço, não me apetece”</i></p> <p>Entretanto D. termina o problema, vai para o lugar.</p> <p>A prof.^a distribui os livros de Matemática pelos alunos do 3º ano. A prof.^a diz para fazerem as páginas 82 e 83 que é sobre o perímetro, sobre a situação problemática que acabaram de resolver.</p> <p>Os alunos do 3º ano começam a trabalhar autonomamente. A prof.^a vai até à sua secretária.</p> <p>A. não faz nada, levanta a camisola e fica com a barriga à mostra.</p> <p>O J.P. diz à prof.^a: <i>“prof.^a, prof.^a A. tem a barriga à mostra”</i>.</p> <p>A prof.^a levanta-se, vai até A. e diz <i>“A. pára e trabalha”</i></p> <p>A prof.^a pára junto de E. (aluna do 2º ano) e corrige-lhe os exercícios do livro.</p> <p>Em simultâneo C. puxa o casaco da AAE e continua a vocalizar uns sons em voz alta imperceptíveis.</p> <p>A1 diz: <i>“prof.^a a C. não se cala”</i></p> <p>A prof.^a deixa E. e vai até C. e diz: <i>“C. termina o teu trabalho, fala mais baixo”</i></p> <p>C. agarra a camisola da prof.^a. A prof.^a diz: <i>“C. deixa a prof.^a ir ver o trabalho das meninas. Larga a prof.^a e trabalha. Tens aqui a Dona S. contigo”</i>.</p> <p>A prof.^a vai até C1 e corrige-lhe os trabalhos do livro. Enquanto isso C. vira-se para a AAE atira-lhe a ficha de trabalho e em voz alta e diz: <i>“faz tu”</i>.</p> <p>A.M. diz em voz alta: <i>“ó C. cala-te um bocadinho, nós queremos trabalhar”</i></p> | <p>O comportamento de A. (aluno com N.E.E) chama a atenção dos colegas</p> <p>O comportamento da aluna com Trissomia XXI desestabiliza os colegas</p> |
|---------------|--|---|

| | | |
|------------|--|--|
| <p>14h</p> | <p>F. vira-se para a prof.^a e diz <i>"pois é... prof.^a, C. nunca está calada. Oh C. cala-te um bocadinho"</i></p> <p>A. chama a prof.^a. A prof.^a vira-se para ele e diz <i>"muito bem A. lê lá"</i></p> <p>A prof.^a está junto de D. a explicar-lhe um exercício</p> <p>A. em voz alta diz <i>"prof.^a ..."</i></p> <p>A prof.^a diz: <i>"A. é só um bocadinho, espera que já aí vou"</i></p> <p>Ao ir ter com A., a prof.^a pára junto de C. e diz: <i>"C. assim não. Pára com isso, pára de brincar. Ainda não fizeste nada. Lê lá para a prof.^a"</i></p> <p>Enquanto C. lê em voz alta para a prof.^a, C1 levanta-se do lugar e pergunta: <i>"prof.^a esta página também é para fazer?"</i></p> <p>A prof.^a diz que sim e vai junto de AC.</p> <p>Assim que a prof.^a sai de junto de si, C. risca a borracha com o lápis. A AAE pede-lhe que trabalhe e ela finge não ouvir, continuando a riscar a borracha com o lápis.</p> <p>C. encosta a cabeça na AAE</p> <p>A prof.^a que entretanto vai passando pelos alunos do 3º ano para ver se estão a trabalhar, vai até C. e diz: <i>"queres que a prof.^a se zangue contigo? A prof.^a fica contente é quando tu trabalhas"</i></p> <p>C. pede à prof.^a se pode ir afiar o lápis. A prof.^a autoriza</p> <p>Enquanto C. afia o lápis, a AAE volta-se para trás, coloca as suas mãos sobre as mãos de A. e diz <i>"A. trabalha."</i> A. sacode a mão de AAE e deita a cabeça sobre a mesa ignorando-a.</p> <p>Enquanto a prof.^a ajuda o JP, C. ao voltar para o seu lugar (depois de afiar o lápis) passa por baixo da mesa.</p> <p>A prof.^a pergunta: <i>"andas a brincar com quem? Vira-te para a frente e não voltas a fazer isso"</i></p> <p>C. diz em voz alta e repetidamente: <i>"virada para a frente, virada para a frente, virada para a frente"</i></p> <p>Os colegas do 3º ano começam a rir.</p> <p>A prof.^a diz <i>"C. pára. E vocês façam o vosso trabalho e não lhe liguem"</i>.</p> <p>C. não faz nada. Abre as pernas e quase se deita na cadeira. De repente endireita-se e deita a cabeça sobre a mesa.</p> <p>A prof.^a vai até C. e diz: <i>"C. trabalha" vira-se para A. e diz: "A. parece que estás a dormir. Trabalha"</i>.</p> <p>A prof.^a senta-se na sua secretária. C. diz em voz alta: <i>"tou cheia de sono, dormi mal"</i> e deita novamente a cabeça sobre a mesa.</p> <p>A1 diz: <i>"cala-te um bocadinho C. nós queremos trabalhar"</i>.</p> | |
|------------|--|--|

| | | |
|---------------|---|--|
| <p>14h05m</p> | <p>A AAE tenta levantá-la da mesa, mas C. faz o corpo mole. A prof.^a levanta-se da secretária, faz-lhe uma festinha na cabeça e diz: <i>“trabalha C., tu és capaz”</i></p> <p>A. chama a prof.^a A prof.^a diz: <i>“lê lá a pergunta A. “ A. lê, mas não compreende e a professora explica-lhe.</i></p> <p>E. levanta-se do lugar e pergunta à prof.^a <i>“conhecer é com s ou com c”</i></p> <p>A prof.^a responde-lhe e continua a ajudar A. a responder à questão.</p> <p>Após ter ajudado A., passa por C. e diz: <i>“vira-te para a frente”</i></p> <p>E1 conversa com M. a professora olha para eles e diz: <i>“o trabalho é individual, não quero conversa”.</i></p> <p>Junto a J.P. a prof.^a diz a A.: <i>“vira-te para a frente. Estive a ajudar-te a responder à questão, quando fores escrever a resposta já não te lembras”.</i></p> <p>J. levanta-se e vai até à prof.^a perguntar se pode fazer a página seguinte.</p> <p>A prof.^a vira-se para C. e diz: <i>“C. não vais estar toda a tarde a dormir, a escola é para trabalhar não é para dormir.”</i></p> <p>C. responde: <i>“tenho sono”</i></p> <p>J. diz: <i>“só nos infantários prof.^a é que dormimos na escola”</i></p> <p>C. finge que rressona. Os colegas param o trabalho, olham para ela e riem-se.</p> <p>A prof.^a repreende-os: <i>“não lhe liguem. Façam o vosso trabalho”.</i></p> <p>C. atira novamente a ficha de trabalho à tarefaira e deita a cabeça sobre a mesa. A tarefaira pede-lhe que trabalhe.</p> <p>C. responde: <i>“chata”.</i></p> <p>A prof.^a diz: <i>“C. trabalha, o trabalho não é da Dona S. é teu. Termina o trabalho para ires fazeres um peixinho.”</i></p> <p>A. grita: <i>“dorminhoca, dorminhoca”</i> A2 diz: <i>“para A. e tu C. para também. Nós queremos trabalhar”.</i></p> <p>A prof.^a vai até C1 que tem uma dúvida. Enquanto isso, mais uma vez a AAE diz: <i>“trabalha C., vamos lá”.</i> C. empurra-a e diz: <i>“não quero chata. Ai esta melga, és mesmo uma chata”</i></p> <p>Alguns colegas começam <i>“ai, ... ai... oh prof.^a ela chamou a Dona S. de chata”</i></p> <p>A prof.^a levanta a voz e diz: <i>“ C. basta. Cala-te. Trabalha e deixa os teus colegas trabalharem. Chiu...”</i></p> <p>C. diz: <i>“C. cala-te, chiu...”</i></p> <p>F., também vocaliza <i>“chiu...”</i></p> | <p>O comportamento da aluna com Trissomia XXI desestabiliza os colegas</p> <p>O comportamento dos dois alunos com N.E.E. perturba o funcionamento pedagógico da sala</p> |
|---------------|---|--|

| | | |
|---------------|--|---|
| <p>14h10m</p> | <p>C. responde: <i>“chui és tu”</i> e começa a gritar: <i>“para trás e para a frente, para trás e para a frente”</i> e nisto volta-se para trás.</p> <p>A. (que está atrás de si) diz: <i>“C. cala-te?”</i></p> <p>C3 diz: <i>“Ó C. nós queremos trabalhar”</i></p> <p>A prof.^a diz: <i>“estou farta C., sossega. Ainda não fizeste nada hoje”</i></p> <p>A prof.^a desloca-se até A2. que está com o dedo no ar.</p> <p>C. encontra-se voltada para trás a mexer nos lápis de A.</p> <p>A. diz: <i>“Dona S. ela não deixa os meus lápis.”</i></p> <p>A tarefeira põe as mãos sobre os ombros de C. e pede-lhe que se vire para a frente.</p> <p>C. grita em voz alta: <i>“tira as patas caredo”</i> e começa a dar palmadas sobre as mãos da AAE.</p> <p>A AAE não reage. Fica corada e começa a transpirar.</p> <p>S. diz em voz alta: <i>“prof.^a C. bateu na Dona S.”</i></p> <p>A.M. diz: <i>“prof.^a pois foi, eu vi”</i></p> <p>Prof.^a diz: <i>“C. mais uma vez passaste todos os limites. Eu não admito que batas na Dona S.”</i> Depois olha para a AAE e diz: <i>“Dona S. tem que impor, não pode deixar que ela lhe bata. A Dona S. não pode deixar que ela faça tudo”</i></p> | <p><i>A aluna com Trissomia XXI não respeita a AAE que está consigo diariamente</i></p> |
|---------------|--|---|

**FICHA-SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA: TRATAMENTO DOS
DADOS**

ANEXO VII

**FICHA-SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA
- TRATAMENTO DOS DADOS -**

| | | | |
|--------------------|-------------|----------------------|-----|
| PROFESSOR | AP1 | | |
| N.º. ALUNOS | 21 | FALTAS | 0 |
| DATA: | 09/03/2009 | TEMPO OBSERV. | 20m |
| OBSERVADOR | Ana Batista | | |

I – Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação; plano da lição)

2º Ano (duas alunas)

Área: Língua Portuguesa - Leitura e interpretação de um texto do livro

Objectivos: - desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;

- desenvolver as competências de leitura e de escrita;

- desenvolver a capacidade de interpretar enunciados escritos;

3º Ano e um aluno com N.E.E. de carácter permanente (17 alunos)

Área: Matemática

Objectivos: - medir o perímetro de polígonos;

- explorar situações que levem à descoberta da noção de perímetro;

- adquirir a noção de perímetro;

- desenvolver o cálculo mental;

2 alunos com N.E.E. de carácter permanente – concretização de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, adaptada às suas características.

Estratégias: Trabalho individualizado (fichas e exercícios do livro) de acordo com o ano de escolaridade dos alunos. A professora refere que entre os vários grupos de trabalho que tem dentro da sala, em tempo de trabalho individual, a área de trabalho é diferente, isto é, se o grande grupo (3º ano) estiver a trabalhar Matemática, os restantes grupos estão a trabalhar ou a área de Língua Portuguesa ou a área de Estudo do Meio.

Avaliação: A professora refere que a avaliação é contínua e formativa, tendo em conta a participação oral e o desempenho na realização das actividades propostas.

II – Estrutura verificada pela observação

A professora desenvolve trabalho individualizado de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

Um dos alunos com N.E.E. de carácter permanente faz leitura e interpretação de um pequeno texto (consolidação dos dígrafos nh; lh e ch); a aluna com Trissomia XXI, faz uma pequena ficha de Língua Portuguesa: leitura global de frases, escrita e ilustração dessas mesmas frases. As duas alunas do 2º ano, também se encontram a trabalhar a área de Língua Portuguesa, nomeadamente, leitura e interpretação de um texto do manual escolar. O grande grupo trabalha a área de Matemática.

Todos os alunos têm o material necessário para o desenvolvimento das actividades.

Os alunos executam o seu trabalho, individualmente, nos seus lugares e quando têm dificuldades ou alguma dúvida, ou colocam o dedo no ar ou dirigem-se à professora.

A aluna com Trissomia XXI tem uma auxiliar de acção educativa sentada ao seu lado, para a ajudar na concretização das actividades. A aluna recusa-se continuamente a receber orientações desta senhora e apresenta um ritmo de realização das actividades muito lento, aliado a um comportamento incorrecto dentro da sala de aula. Esta aluna apresenta grandes dificuldades no cumprimento de regras.

Um dos alunos com N.E.E. chama a professora ou levanta-se do lugar quando tem dificuldades, sendo de referir que apresenta períodos muito grandes de alheamento e distração.

As duas alunas do 2º ano apresentam um ritmo de realização das actividades lento, apresentando problemas de atenção/comunicação.

III – Dinâmica da comunicação

Professora/alunos sem N.E.E. - No início, aquando da exploração oral da situação problemática, dirige-se mais a todo o grupo do 3º ano. Posteriormente a comunicação com este grupo de alunos diminui, sendo feita individualmente, partindo destes, geralmente, a iniciativa, embora a professora ao ir circulando pela sala vá controlando e orientando o seu trabalho. Com as alunas do 2º ano, dá orientações de trabalho e esclarece dúvidas, sempre que solicitada.

Alunos sem N.E.E./professor - aquando da exploração oral do problema os alunos intervêm de forma mais intensa. Durante a realização do trabalho individual a comunicação estabelece-se para o esclarecimento de dúvidas ou para denunciar o comportamento/atitudes de dois alunos com N.E.E.

Professora/alunos com N.E.E. - no início não se dirige tanto a estes alunos. Dá-lhes orientações sobre o trabalho a realizar. À medida que o tempo passa, interage com estes alunos com muita frequência, fazendo chamadas de atenção constantes ora para trabalharem ora para modificarem o seu comportamento. As comunicações da professora foram dirigidas, na sua maioria, à aluna com Trissomia XXI.

Alunos com N.E.E./professora - um dos alunos com N.E.E. que está a fazer o mesmo trabalho que os colegas do 3º ano não se dirige à professora. Sempre que há comunicação é por iniciativa desta. Outro aluno com N.E.E. chama a professora com frequência para o esclarecimento de dúvidas, por exemplo quando não sabe o significado de uma determinada palavra. A aluna com Trissomia XXI dirige-se à professora para fazer intervenções inoportunas.

Alunos/alunos - registaram - se algumas comunicações clandestinas, nomeadamente entre o grupo do 3º ano. Algumas destas comunicações têm origem no comportamento de um dos alunos com N.E.E. Os alunos riem-se e comentam entre si as atitudes e a linguagem da aluna com Trissomia XXI.

IV – Aspectos predominantes da relação (professor/ aluno; aluno/ professor)

A professora estabelece uma boa relação com todos os alunos, respondendo a todas as solicitações de forma afável,

A professora dirige-se a todos de igual modo, no entanto o comportamento de dois dos alunos com N.E.E. exige de si uma maior atenção e disponibilidade. A professora interage muito mais com a aluna com Trissomia XXI, numa tentativa de modificar/corrigir o seu comportamento.

V – Casos de alunos

C. - aluna com N.E.E. de carácter permanente, portadora de Trissomia XXI com perturbações do comportamento. Recusa-se a concretizar as actividades propostas e

apresenta grandes dificuldades no cumprimento de regras.

A. - aluno com N.E.E. de carácter permanente, com síndrome de DAMP (Défice de Atenção, Motricidade e Percepção). Ritmo de trabalho muito lento, com grandes períodos de alheamento.

J.P. - aluno com N.E.E. de carácter permanente, com Perturbações de Aprendizagem, nomeadamente, Perturbações da Leitura, do Cálculo e da Escrita, revelando também sinais de dislexia significativos. Aluno com problemas emocionais associados. Interage muito pouco com os colegas.

E. - aluna com hiperactividade e défice de atenção. Embora medicada, apresenta períodos de atenção muito curtos. Ritmo de trabalho lento e apresenta dificuldades de aprendizagem. Está a repetir o 2º ano de escolaridade.

C1 – aluna que apresenta grande instabilidade emocional e uma grande imaturidade. Ritmo de trabalho lento e apresenta dificuldades de aprendizagem. Está a repetir o 2º ano de escolaridade.

VI – Elementos fornecidos pelo professor após a aula

A professora considera que a actividade poderia ter corrido melhor se a aluna com Trissomia XXI apresentasse um outro tipo de comportamento/atitudes. O seu comportamento desestabiliza o funcionamento pedagógico da sala de aula, pois distrai os colegas e faz com que ela própria esteja constantemente a interromper as aulas para chamá-la à atenção.

A professora refere que sentiu dificuldades em gerir o comportamento da aluna com Trissomia XXI, a qual desrespeita continuamente as regras estabelecidas e a autoridade da tarefaira.

Para a professora houve muitas interrupções no ritmo de trabalho da turma, as quais prejudicam os resultados em geral, uma vez que obriga os alunos a interromperem o seu raciocínio.

A professora refere que sentiu dificuldades em gerir o seu tempo, gostaria de ter dado mais apoio individualizado ao grupo de 3º ano, mas que os alunos com N.E.E. exigem muito dela não permitindo que tenha esse tempo.

A professora refere que trabalhar diariamente na sala de aula com pessoas

que não têm formação para trabalhar com este tipo de crianças constitui uma dificuldade acrescida, pois a AAE encara a aluna com N.E.E. como uma “coitadinha” e deixa-a fazer tudo. Neste momento a aluna não respeita a AAE, chegando a agredi-la. De acordo com a professora, a aluna em questão apresenta um melhor comportamento quando não está acompanhada por esta auxiliar.

VII – Síntese e primeiras pistas explicativas

Da observação evidenciam-se os seguintes aspectos:

- Dois dos alunos com N.E.E. desestabilizam o funcionamento pedagógico da sala e prejudicam a aprendizagem dos outros alunos;
- A professora sente dificuldades em gerir o tempo, isto é, em dar mais apoio individualizado a cada aluno, na medida em que tem vários grupos na sala de aula a executarem actividades diferentes de acordo com as suas características;
- A professora sente dificuldade na gestão do comportamento dos alunos com N.E.E.
- Há dificuldades na articulação com a AAE, na medida em que esta não tem qualquer formação sobre N.E.E.

DATA

9 de Março de 2009

Adaptado de Albano Estrela (1994) – *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*, pp. 404-405.

ANEXO VIII
ESTRUTURA DAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS OBSERVADAS - SALA DA
PROFESSORA AP1

ESTRUTURA DAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS OBSERVADAS
SALA DA PROFESSORA AP1

| TEMPO | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 1ª OBSERVAÇÃO | TEMPO | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 2ª OBSERVAÇÃO |
|--------|--|--------|---|
| 1m -2m | <p>Trabalho directo com os alunos do 3º ano.</p> <p>Os alunos do 2º ano resolvem, individualmente, exercícios do livro de Língua Portuguesa.</p> <p>Os alunos com N.E.E. realizam, individualmente, uma ficha de trabalho.</p> | 1m- 6m | <p>Trabalho directo com os alunos do 3º ano e com os alunos com N.E.E. (trabalho de grupo).</p> <p>Os alunos do 2º ano resolvem, individualmente, exercícios do livro de Língua Portuguesa.</p> |
| 2m-5m | <p>Os alunos do 3º ano resolvem uma situação problemática.</p> <p>Os alunos do 2º ano resolvem exercícios do livro.</p> <p>Os alunos com N.E.E. realizam uma ficha de trabalho.</p> <p>A professora presta ajudas individuais</p> | 6m-20m | <p>Os alunos do 3º ano e os alunos com N.E.E. fazem o trabalho de grupo.</p> <p>Os alunos do 2º ano resolvem exercícios do livro de Língua Portuguesa.</p> <p>A professora orienta o trabalho e presta ajudas individuais.</p> <p>A auxiliar de acção educativa orienta o trabalho e presta ajuda a uma das alunas com N.E.E.</p> |
| 5m-7m | <p>Trabalho directo, no quadro, com os alunos do 3º ano.</p> <p>Os alunos do 2º ano continuam a resolver exercícios do livro.</p> <p>Os alunos com N.E.E. continuam a fazer a ficha de trabalho.</p> | | |
| 7m-20m | <p>Os alunos do 3º ano resolvem exercícios do livro de Matemática.</p> <p>Os alunos do 2º ano continuam a resolver exercícios do livro de Língua Portuguesa.</p> <p>Os alunos com N.E.E. continuam a fazer a ficha de trabalho.</p> <p>A professora orienta o trabalho e presta apoios individuais.</p> <p>A auxiliar de acção educativa orienta o trabalho e presta ajuda a uma das alunas com N.E.E.</p> | | |

ANEXO IX
ESTRUTURA DAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS OBSERVADAS - SALA DA
PROFESSORA BP1

ESTRUTURA DAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS OBSERVADAS
SALA DA PROFESSORA BP1

| TEMPO | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 1ª OBSERVAÇÃO | TEMPO | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 2ª OBSERVAÇÃO |
|--------|---|---------|--|
| 1m-3m | <p>A professora distribui os livros de Matemática pelos alunos do 2º ano e indica-lhes quais as páginas a fazer.</p> <p>Os alunos do 1º ano esperam e conversam entre si.</p> <p>O aluno com N.E.E. realiza uma ficha sobre os animais.</p> | 1m-8m | <p>Trabalho directo com os alunos do 2º ano e com o aluno com N.E.E. (trabalho de grupo).</p> <p>Os alunos do 1º ano esperam e conversam entre si.</p> |
| 3m-5m | <p>Os alunos do 2º ano realizam exercícios do livro.</p> <p>O aluno com N.E.E. continua a realizar a ficha de Estudo do Meio.</p> <p>A professora distribui uma ficha de Matemática pelos alunos do 1º ano e faz a sua explicação.</p> | 8m-10m | <p>A professora distribui uma ficha de Língua Portuguesa pelos alunos do 1º ano e faz a sua explicação.</p> <p>Os alunos do 2º ano e o aluno com N.E.E. fazem o trabalho de grupo.</p> |
| 5m-20m | <p>Os alunos do 2º ano continuam a realizar exercícios do livro.</p> <p>O aluno com N.E.E. faz uma ficha de Matemática.</p> <p>Os alunos do 1º ano fazem uma ficha de Matemática.</p> <p>A professora vai circulando pela sala e presta ajudas individuais.</p> | 10m-12m | <p>Os alunos do 2º ano e o aluno com N.E.E. continuam a fazer o trabalho de grupo.</p> <p>Os alunos do 1º ano fazem uma ficha de Língua Portuguesa.</p> <p>A professora vai circulando pela sala e presta ajudas individuais.</p> |
| | | 12m-16m | <p>Os alunos do 2º ano e o aluno com N.E.E. continuam a fazer o trabalho de grupo.</p> <p>Os alunos do 1º ano continuam a fazer uma ficha de Língua Portuguesa.</p> <p>A professora, na sua secretária, passa os trabalhos de casa para os alunos do 1º ano.</p> |
| | | 16m-20m | <p>Trabalho directo com os alunos do 1º ano (leitura).</p> <p>Os alunos do 2º ano e o aluno com N.E.E. continuam a fazer o trabalho de grupo.</p> |