



Instituto Politécnico de Lisboa



**COMO MELHORAR A INCLUSÃO:  
UMA INTERVENÇÃO EM TURMAS DO 2.º E 3.º CICLO.**

**Ana Luísa Dionísio Martins Roque**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para a obtenção de grau de mestre em Educação Especial

**2018**



Instituto Politécnico de Lisboa



**COMO MELHORAR A INCLUSÃO:  
UMA INTERVENÇÃO EM TURMAS DO 2.º E 3.º CICLO.**

**Ana Luísa Dionísio Martins Roque**

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para a obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientador: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva

**2018**

## **AGRADECIMENTOS**

Queria deixar aqui expresso o meu agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Vaz da Silva, por ter compreendido e aceite a minha decisão de interromper o mestrado e vir para casa acompanhar a minha filha mais nova que à época se preparava para nascer, tanto quanto por me ter recebido de braços abertos quando decidi voltar ao mestrado após 3 anos de interregno. Agradeço ainda a sua inestimável orientação nos momentos em que estive mais perdida e com dúvidas - e foram muitas - sobre o caminho a seguir neste projeto.

Queria ainda agradecer aos meus filhos, Jorge, Matilde e Mafalda, pela paciência que tiveram em todos os momentos em que a mãe não esteve com eles para poder levar a cabo este estudo, mas principalmente pelo amor que me dão diariamente. Ao meu marido e à minha mãe agradeço todo o suporte familiar que deram, sem o qual não teria sido possível levar a cabo este desafio.

## RESUMO

O estudo apresentado neste Projeto de Intervenção pretende contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do 2.º e do 3.º ciclo, recorrendo para tal a diferentes estratégias cuja eficácia é discutida.

Este estudo divide-se em três partes: um levantamento inicial dos pareceres dos professores, encarregados de educação e alunos sobre os problemas sentidos no âmbito da inclusão, sendo a partir daí definidos os objetivos da intervenção que se seguiu.

No que respeita aos professores, foram inquiridos os seus pareceres sobre a inclusão, bem como as principais dificuldades sentidas e preocupações. Quanto aos pareceres dos encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, foram inquiridas as preocupações sobre a inclusão do filho na escola e anseios quanto ao futuro. Relativamente aos alunos, foram auscultados os pareceres dos alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre o seu desempenho escolar e relações estabelecidas com os pares, e ainda os pareceres dos pares sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, em particular sobre as relações estabelecidas entre eles.

Posteriormente, com o objetivo de melhorar a inclusão dos alunos, foi levada a cabo uma intervenção recorrendo a diferentes estratégias junto de professores, alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus pares, indo de encontro aos problemas e às necessidades encontradas no levantamento inicial.

Finalmente, foram auscultadas os pareceres dos inquiridos após a intervenção de modo a avaliar as estratégias aplicadas na intervenção, tendo evidenciado maior sucesso as ações de formação para professores e a de sensibilização para alunos.

A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que o professor de Educação Especial tem um papel importante a desempenhar, não tanto intervindo diretamente junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas principalmente como agente promotor da mudança, intervindo junto dos professores e dos pares destes alunos, mobilizando-os para uma melhoria da inclusão.

**Palavras chave:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Professor de Educação Especial, Professor de Ensino Regular, Pares.

## ABSTRACT

The study presented in this Intervention Project aims to contribute to the improvement of the inclusion of students with Special Educational Needs in 2nd and 3rd cycle classes, using different strategies whose effectiveness is discussed.

This study is divided into three parts: an initial survey of the perspectives of teachers, parents and students on the problems felt in the scope of inclusion, and from there the objectives of the intervention that followed were defined.

As far as teachers are concerned, their perspectives on inclusion, as well as their main difficulties and concerns were asked. Regarding the perspectives of the parents of Special Needs Educators, concerns about the inclusion of the child in the school and anxieties about the future were asked. Regarding the students, the perspectives of students with Special Educational Needs on their school performance and relationships established with the peers, as well as the perspectives of the peers about the inclusion of students with special educational needs in the group, in particular on the relationships established between them, were asked.

Later, in order to improve the inclusion of the students, an intervention was carried out using different strategies among teachers, students with Special Educational Needs and their peers, going against the problems and needs found in the survey.

Finally, the perspectives of the respondents after the intervention were studied in order to evaluate the strategies applied in the intervention, showing more success the action of training for teachers and the action of sensitization for students in relation to the others.

The analysis of the obtained results allowed to conclude that the teacher of Special Education has an important role to play, not so much intervening with the students with Special Educational Needs, but mainly as agent promoting the change, intervening with the teachers and the pairs of these students, mobilizing to improve inclusion.

**Keywords:** Inclusion, Special Educational Needs, Special Education Teacher, Regular Teaching Teacher, Peers.

# ÍNDICE GERAL

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS, SÍMBOLOS E NOTAÇÕES

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Breve resenha histórica sobre a Inclusão..... 5

2 Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular ..... 8

    2.1 Parecer dos professores ..... 8

    2.2 Parecer dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ..... 12

    2.3 Parecer dos pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais..... 15

    2.4 Parecer dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ..... 17

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1 Técnicas de recolha e tratamento de dados ..... 19

    1.1 Questionários e sua validação ..... 19

    1.2 Tratamento de dados ..... 31

    1.3 Análise documental..... 32

CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO E DA SITUAÇÃO EDUCATIVA

1 Caraterização do contexto ..... 33

2 Caraterização dos participantes ..... 38

    2.1 Caraterização dos professores ..... 38

    2.2 Caraterização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ..... 39

    2.3 Caraterização dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ..... 45

    2.4 Caraterização dos pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais..... 45

3 Definição do problema e objetivos do estudo ..... 50

    3.1 Pareceres iniciais dos professores ..... 50

    3.2 Pareceres iniciais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais..... 56

    3.3 Pareceres iniciais dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais..... 59

    3.4 Pareceres iniciais dos pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais... 62

    3.5 Definição do problema e formulação dos objetivos..... 72

## CAPÍTULO IV – PROJETO DE INTERVENÇÃO

1 Descrição da intervenção.....	79
2 Avaliação da Intervenção .....	85
2.1 Participação (inclusão social) dos alunos com NEE .....	86
2.2 Aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE .....	98

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Impacto da intervenção na comunidade escolar e perspetivas de futuro .....	108
--	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
---------------------------------	-----

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	124
--------------------------------	-----

ANEXOS.....	125
-------------	-----

Anexo A. Questionário inicial aplicado aos professores .....	126
--	-----

Anexo B. Questionário inicial aplicado pais e aos alunos com NEE .....	131
--	-----

Anexo C. Questionário inicial aplicado aos pares dos alunos com NEE.....	133
--	-----

Anexo D. Questionário final aplicado aos professores.....	135
---	-----

Anexo E. Questionário final aplicado aos alunos com NEE .....	139
---	-----

Anexo F. Questionário final aplicado aos pares dos alunos com NEE.....	140
--	-----

Anexo G. Pedidos de autorização para a participação no estudo.....	142
--	-----

Anexo H. Apresentação da ação de formação destinada a professores.....	143
--	-----

Anexo I. Apresentação utilizada na reunião de pais.....	148
---	-----

Anexo J. Exemplo de teste adaptado com a professora do ER .....	150
---	-----

Anexo K. Comunicação da disponibilidade para apoio a alunos com NEE. ....	153
---	-----

Anexo L. Fotos de atividades de escola com a participação de todos os alunos.....	154
---	-----

Anexo M. Sinopse do filme “Wonder – Encantador”.....	155
--	-----

Anexo N. Fotos da ação de sensibilização destinada a alunos.....	156
--	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Parecer dos pais dos alunos com NEE face à questão “O que considera importante no quotidiano do seu filho?” .....	60
Figura 2. Parecer dos pais dos alunos com NEE face à questão “O que mais o preocupa na vida escolar do seu filho?” .....	60
Figura 3. Classificação dos pais dos alunos com NEE da participação do seu filho nas atividades da escola.....	61
Figura 4. Classificação dos pais dos alunos com NEE da integração do seu filho na escola.....	61
Figura 5. Classificação dos pais dos alunos com NEE do número de amigos do seu filho.....	62

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos professores participantes. ....	38
Tabela 2. Caracterização dos alunos com NEE na turma do 5.º ano. ....	40
Tabela 3. Caracterização dos alunos com NEE na turma do 6.º ano. ....	41
Tabela 4. Caracterização dos alunos com NEE na turma do 7.º ano. ....	42
Tabela 5. Caracterização dos alunos com NEE na turma do 8.º ano. ....	43
Tabela 6. Caracterização dos alunos com NEE na turma do 9.º ano. ....	44
Tabela 7. Pareceres dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE na escola regular. ....	50
Tabela 8. Pareceres dos professores relativamente ao papel do professor de EE. ....	52
Tabela 9. Pareceres dos professores relativamente às suas maiores dificuldades e ao tipo de colaboração que gostariam de receber do professor de EE. ....	54
Tabela 10. Pareceres dos alunos com NEE do 2.º ciclo relativamente à sua própria inclusão. ....	56
Tabela 11. Pareceres dos alunos com NEE do 3.º ciclo relativamente à sua própria inclusão. ....	57
Tabela 12. Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 5.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles. ....	64
Tabela 13. Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 6.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles. ....	65
Tabela 14. Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 7.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles. ....	66
Tabela 15. Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 8.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles. ....	67
Tabela 16. Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 9.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles. ....	68
Tabela 17. Pareceres dos alunos do 2.º e 3.º Ciclo relativamente às relações estabelecidas na turma. ....	70

Tabela 18. Visão geral dos pareceres dos professores relativamente à participação dos alunos. ....	86
Tabela 19. Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao impacto junto dos alunos da visualização do filme “Wonder - Encantador”. ....	88
Tabela 20. Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao impacto junto dos alunos da ação de sensibilização sobre o autismo. ....	89
Tabela 21. Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao relacionamento com os pares. ....	90
Tabela 22. Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face à participação nas atividades de escola. ....	91
Tabela 23. Pareceres dos pares relativamente à inclusão dos colegas com NEE após a intervenção. ....	92
Tabela 24. Pareceres dos pares relativamente ao impacto da visualização do filme “Wonder – Encantador”. ....	94
Tabela 25. Pareceres dos alunos do 9.º ano relativamente ao impacto da ação de sensibilização sobre o autismo. ....	95
Tabela 26. Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao apoio do professor do ER. ....	98
Tabela 27. Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face à adaptação dos testes. ....	99
Tabela 28. Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao apoio do professor do EE. ....	100
Tabela 29. Pareceres dos professores relativamente à parceria com o professor de EE. ....	100
Tabela 30. Pareceres dos professores relativamente à ação de formação. ....	102
Tabela 31. Pareceres dos professores relativamente às reuniões informais. ....	103
Tabela 32. Pareceres dos professores relativamente à adaptação de materiais pedagógicos. ....	105
Tabela 33. Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao papel do professor de EE. ....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SÍMBOLOS E NOTAÇÕES**

ABA Applied Behavior Analysis - análise do comportamento aplicada

DSM – IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 4.<sup>a</sup> edição

DSM – V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição

EE Educação Especial

ER Ensino Regular

NEE Necessidades Educativas Especiais

NSE Necessidades de Saúde Especiais

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEA Perturbação do Espectro do Autismo

PEdL Perturbação Específica do desenvolvimento da Linguagem

PEI Programa Educativo Individual

PEL Perturbação Específica da Linguagem

PHDA Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

POD Perturbação de Oposição e Desafio

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

(...)

*Inútil seguir vizinhos,*

*Querer ser depois ou ser antes.*

*Cada um é seus caminhos.*

*Onde Sancho vê moinhos*

*D. Quixote vê gigantes.*

*Vê moinhos? São moinhos.*

*Vê gigantes. São gigantes.*

António Gedeão

*(Movimento Perpétuo, 1956, pp.11-12)*

Este Projeto de Intervenção encontra-se estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado a um enquadramento teórico, o segundo dedicado ao enquadramento metodológico dos levantamentos realizados, o terceiro apresenta a caracterização da situação, a identificação dos problemas e a formulação de objetivos, o quarto consiste na descrição do Projeto de Intervenção levado a cabo, incluindo a apresentação e discussão dos resultados dos levantamentos finais, sendo o último capítulo reservado para as considerações finais.

Assim, no que respeita ao capítulo I, é feito um enquadramento teórico, começando com uma curta resenha histórica do caminho percorrido desde a Declaração de Salamanca até à atual inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Regular, que coloca o enfoque não nos problemas do aluno, mas na própria escola e na necessidade que esta tem de dar resposta a um aluno com necessidades específicas que por direito lá se encontra. Neste contexto destaca-se a importância do Índice para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002) que propõe uma “mudança de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas” (Booth & Ainscow, 2002, p.12), rompendo com um conceito de inclusão associada exclusivamente a alunos que apresentam deficiências ou “necessidades educativas especiais”, propondo uma ambiciosa minimização de todas as barreiras à educação para todos os alunos. Esta minimização das barreiras à aprendizagem e à participação obriga à mobilização de recursos no âmbito da escola e da comunidade, destacando-se

os “recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros”, que Booth e Ainscow consideram que têm sido particularmente subestimados (2002, p.10).

Neste capítulo é ainda feita uma abordagem a dados da literatura sobre os pareceres dos professores e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, bem como os seus pais e os seus pares na escola, relativamente à inclusão. No que respeita a professores, há que ter em conta que o aumento do número de alunos com NEE a frequentar escolas do ensino regular levou a que os professores do Ensino regular se sentissem apreensivos e ansiosos perante a possibilidade de serem responsáveis por uma turma da qual fazem parte estes alunos (Correia & Martins, 2000), receando não estar preparados para responder às suas necessidades (Gersten & Woodward, 1990, citados por Correia e Cabral, 1999). No entanto, a bem da inclusão, é essencial que os professores do ER encarem a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma, incluindo-o nas atividades, mesmo que os seus objetivos de aprendizagens sejam diferentes, privilegiando a aprendizagem cooperativa (Bauer & Shea, 1999, citados por Magalhães, 2011) e promovendo as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe (Correia, 2003). Esta mudança de atitudes face à educação inclusiva não depende exclusivamente da formação inicial, podendo ser promovida já durante o período de prática profissional (Avramidis & Norwich, 2002).

Já no que concerne aos próprios alunos com NEE, não há dúvidas que o tempo passado em ambientes inclusivos, interagindo com pares sem NEE, os prepara melhor para que façam parte da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências sociais (Vayer & Roncin, 1989; Rebelo, 2011), bem como melhorando os seus resultados académicos atingindo maiores níveis de escolaridade e revelando ainda menos problemas ao nível do comportamento (Correia, 2003). No entanto, para que tal aconteça é necessário que os alunos vivenciem experiências enriquecedoras, promotoras de atitudes e valores que conduzem a uma melhor aceitação da diversidade, o que nem sempre acontece, acabando, por vezes, os alunos com incapacidades por se sentir isolados e rejeitados pelos seus pares, desenvolvem um sentimento de afastamento, desconforto e incompetência na escola, participando menos em situações de aprendizagem colaborativa o que acaba por atrasar o desenvolvimento das suas relações interpessoais e competências académicas (Berndt, 1996, citado por Moreira, 2014). O papel dos pares é, pois, essencial, verificando-se que estes se mostram

geralmente favoráveis à inclusão (Porter, 1997b), embora a aceitação seja mais difícil nos casos deficiência profunda em que há dificuldade de comunicação (Vayer & Roncin, 1989) e de crianças com problemas de comportamento significativos (Alves, 2016). Ainda assim, mesmo em casos em que a aceitação é mais difícil, existem dados que mostram que intervenções no contexto de escola no sentido de promover competências sociais que facilitem interações positivas entre pares, baseadas na tolerância e respeito mútuo, podem ser bem-sucedidas (Borges, 2011). No caso dos pais/família, é conhecido que por um lado estes manifestam preocupação quanto à inclusão na escola regular dos seus filhos com NEE (Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. & Wolfberg, P., 2007), por outro lado possuem expectativas positivas relativamente à mesma (Beckman, Hanson e Horn, citados por Odom et al, 2007).

Seguidamente, no capítulo II, é apresentada a metodologia do estudo passando pela construção, validação e aplicação dos questionários iniciais e finais, pelo procedimento adotado para o tratamento de dados e ainda pela descrição da análise documental levada a cabo.

Posteriormente, no capítulo III, é feita uma caracterização dos participantes, a partir dos levantamentos levados a cabo e da análise documental, bem como do contexto no qual se insere o estudo, um colégio de Ensino Básico no concelho de Cascais. Ainda neste capítulo, são apresentados os problemas identificados a partir dos resultados dos questionários iniciais aplicados a professores, alunos com Necessidades Educativas Especiais, seus pais e seus pares, apresentando-se a formulação dos objetivos da intervenção, estabelecidos no sentido de ultrapassar ou pelo menos minorar os referidos problemas. Estes objetivos, tendo em conta a proposta do Índice para a Inclusão de mobilizar recursos já existentes, particularmente “recursos baseados nos alunos” e “na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros”, (Booth & Ainscow, 2002, p.10), passam por: i) melhorar a participação (inclusão social) dos alunos com NEE, intervindo junto de pares (debate, esclarecimento e sensibilização), professores (formação e reflexão) e dos próprios alunos (apoio em atividades); ii) melhorar a aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE intervindo junto da direção (sensibilização), dos professores (formação, reflexão e apoio) e dos próprios alunos (apoio pedagógico).

No capítulo IV é feita a descrição do Projeto de Intervenção, sendo ainda analisados e discutidos os resultados dos questionários aplicados aos professores, alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus pares, após a intervenção, no

sentido de a avaliar. No estudo por levantamento foram investigadas os pareceres iniciais de 8 professores, 26 alunos com NEE do 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, 25 pais de alunos com NEE e 32 pares de alunos com NEE, através de um inquérito por questionário aplicado num colégio particular, situado na freguesia do Estoril concelho de Cascais. Os resultados da aplicação deste primeiro inquérito revestem-se de interesse para a comunidade educativa, uma vez que só o conhecimento das dificuldades sentidas por todos os envolvidos na inclusão dos alunos com NEE no ensino regular permite atuar de modo a minimizar barreiras e facilitar uma inclusão plena.

A intervenção, que ocorreu nos 4 meses que se seguiram ao levantamento inicial, envolveu diretamente os professores, os alunos com NEE e os seus pares participantes do inquérito inicial. A intervenção junto dos professores foi direcionada para as dificuldades evidenciadas nas respostas aos inquéritos iniciais. Os pareceres dos professores, dos alunos com NEE e dos seus pares foram novamente indagados após a intervenção, recorrendo a inquéritos diferentes, tendo em conta o nível de participação de cada um dos inquiridos na mesma. Os resultados da aplicação destes segundos inquéritos são relevantes para a comunidade educativa, uma vez que uma reflexão sobre o impacto das estratégias usadas na intervenção, abre caminho à adoção de estratégias cada vez mais adequadas que contribuam para uma melhoria da inclusão dos alunos na escola. É importante salientar que os resultados obtidos não ambicionam, nem podem, ser generalizados, mas pretendem colher informações que ainda que digam respeito a este grupo em particular possam a ser de utilidade na melhoria do processo de inclusão dos alunos com NEE nesta escola.

Finalmente, no capítulo V, a partir da análise dos resultados obtidos, são feitas considerações finais que procuram refletir sobre em que medida os objetivos formulados para a intervenção foram atingidos, bem como sobre a eficácia das estratégias usadas para atingir esses mesmos objetivos, decorrendo daí a projeção de futuras intervenções.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1 Breve resenha histórica sobre a inclusão

Com a Declaração de Salamanca em 1994, que proclama que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, pondo nas escolas a responsabilidade de ir ao encontro das necessidades destas crianças (UNESCO, 1994), surgem então propostas de uma escolarização não apenas integradora, mas verdadeiramente inclusiva, na qual todos os alunos sejam educados na mesma escola sem discriminação, obrigando a uma mudança profunda no sistema educacional de modo a estar preparado para dar resposta satisfatória à enorme variedade de alunos que lá se encontram. Neste novo paradigma de escola o enfoque é colocado não nos problemas do aluno, mas na própria escola e na necessidade que esta tem de dar resposta a um aluno com necessidades específicas que por direito lá se encontra. Este processo de transição para uma escola inclusiva suscita obviamente dilemas: se por um lado é necessário facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum, por outro lado é preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e problemas de aprendizagem dos alunos. Parte-se então de um currículo único para uma flexibilização curricular. Contudo há que ter bem presente que a flexibilidade curricular é um meio para atingir objetivos educativos comuns, ou seja, que se encontra necessariamente associada a uma diferenciação pedagógica, mas não a uma diferenciação curricular. A diferenciação curricular destina-se pois a alunos que por contingências diversas não possam seguir estritamente o currículo comum, e ainda assim saliente-se que idealmente esta deve ser a menor possível (adequações curriculares individuais pouco significativas), reservando-se os currículos específicos individuais (adequações curriculares individuais muito significativas) a alunos possuidores de problemáticas de tal modo limitativas (geralmente alunos com deficiências mentais severas e alunos com multideficiência) que os impeçam de aceder ao currículo geral. Este tipo de currículos, adequados ao contexto, têm como principal característica a funcionalidade (utilidade para o aluno e comunidade), sendo que de acordo com Brown (1986, citado por Madureira & Leite, 2003) as atividades nele propostas devem: contribuir para a socialização, ser aprendidas em tempo razoável, ser úteis para a vida adulta, corresponder às expectativas dos pais e aos interesses do aluno;

estar adaptadas à idade cronológica do aluno. Contudo, apesar do forte afastamento do currículo geral, um currículo específico pode e deve ter atividades partilhadas com outros alunos da mesma faixa etária, seguidores do currículo comum, ainda que com objetivos diferentes.

No início do século XXI é editado pela primeira vez o Índice para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002), um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas no sentido de encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. O Índice rompe com um conceito de inclusão associada exclusivamente a alunos que apresentam deficiências ou com “necessidades educativas especiais”, estendendo este conceito à educação de todas as crianças e jovens, a partir de uma “observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação” (Booth & Ainscow, 2002, p.5). Trata-se, pois, de uma inclusão que prevê a minimização de todas as barreiras à educação para todos os alunos.

É proposto neste Índice que seja retirado o enfoque num aspeto particular do aluno, como é o caso de uma deficiência, para se ter em atenção a criança/jovem na sua globalidade, o que conduz à substituição do conceito de “necessidades educativas especiais”, que abrange um grupo específico de alunos, por um conceito alternativo de “barreiras à aprendizagem e à participação”, que pode abranger qualquer aluno.

A utilização do conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação” enquadra-se num modelo social, que considera que as barreiras à aprendizagem ou à participação não derivam exclusivamente de deficiências ou incapacidades da criança ou do jovem, mas podem ser causadas por outros fatores, nomeadamente pela natureza das circunstâncias sociais e económicas em que ele se encontra. Neste contexto a escola assume um papel de extrema importância, pois apesar de não poder fazer muito para ultrapassar as deficiências intrínsecas do aluno, “pode diminuir consideravelmente as deficiências produzidas pelas atitudes discriminatórias, as ações e as barreiras institucionais” (Booth & Ainscow, 2002, p.12), “desenvolvendo culturas em que cada um é respeitado e em que as políticas e as práticas apoiam todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem, a colaborar com os colegas e a atingir os melhores resultados” (Booth & Ainscow, 2002, p.18).

De acordo com Booth e Ainscow (2002) a minimização das barreiras à aprendizagem e à participação obriga à mobilização de recursos no âmbito da escola

e da comunidade, que vão além de meros fundos, envolvendo alunos, pais, comunidades e professores. Destaque especial é dado aos “recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros”, que Booth e Ainscow consideram que têm sido particularmente subestimados (2002, p.10).

O Índice para a inclusão propõe então uma “mudança de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas” (Booth & Ainscow, 2002, p.12), que podem influenciar de forma radical as experiências educativas dos alunos e dos profissionais. Todas estas dimensões são necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola, no entanto a dimensão “criar culturas inclusivas” está no centro da mudança, pois o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração criadas entre eles acabam por conduzir às almejadas mudanças nas outras dimensões (Booth & Ainscow, 2002).

## **2 Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular**

### **2.1 Parecer dos professores**

Com o aumento do número de alunos com NEE a frequentar escolas do ensino regular, muitas das responsabilidades que antes eram atribuídas aos professores de educação especial foram transmitidas para os professores do ensino regular (ER) (Costa, 1996), o que levou a que estes se sentissem muito apreensivos e ansiosos perante a possibilidade de serem responsáveis por uma turma da qual fazem parte alunos com NEE (Correia & Martins, 2000). De acordo com Correia e Martins (2000) muitos dos professores do ER acreditavam não estar ao seu alcance perceber o que os alunos com NEE necessitam e quais os métodos a adotar, além de reclamar da falta de recursos e serviços de apoio. Também Gersten e Woodward (1990, citados por Correia e Cabral, 1999), reforçam esta ideia afirmando que quando se deu a migração dos alunos com NEE que frequentavam escolas especiais para escolas do ER, muitos professores do ER sentiram que não estavam preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou para assumirem uma maior responsabilidade quanto ao ensino dos mesmos.

De facto, é importante que os professores aceitem o facto que muitos dos alunos se sentem frustrados ao não alcançar os objetivos da classe regular (Shapiro, 1988, citado por Correia & Cabral, 1999), e que no caso de alunos com NEE severas poderá não ser positivo que se mantenham a tempo inteiro, na classe regular (Lovecks-horsley & Roody, 1988, citados por Correia & Cabral, 1999), sendo benéfico que se considerem outras modalidades de atendimento para além da classe regular (Kauffman, 1988, citado por Correia & Cabral, 1999), de modo a respeitar os direitos à aprendizagem dos alunos com NEE.

No entanto para que se crie uma cultura de escola verdadeiramente inclusiva é essencial que os professores sejam suficientemente flexíveis para se adaptarem às novas exigências das suas salas de aula. Os professores têm que se consciencializar que irão interagir com alunos diferentes dos seus pares, necessitado para isso de aprender novas habilidades e de mudar as suas atitudes face a estes alunos

(Magalhães, 2011). Esta mudança de atitude passa por encarar a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma, incluindo-o nas atividades, mesmo que os seus objetivos de aprendizagens sejam diferentes, privilegiando a aprendizagem cooperativa (Bauer & Shea, 1999, citados por Magalhães, 2011) e promovendo as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe (Correia, 2003).

Essa aceitação do aluno com NEE como membro pleno da turma, por parte dos professores do ER, é de extrema importância, mas é preciso ir mais longe e acreditar nos alunos com NEE (Miranda, 2010), pois “as expectativas dos professores têm um impacto significativo no autoconceito e no sucesso dos alunos” (Purkey, 1984, citado por Porter 1997a, p.38) e, de acordo com Good e Brophy (2000, citados por Magalhães, 2011, p.24), “expectativas dos professores sobre os diferentes alunos pode levá-los a tratar os alunos de forma diferente”, o que pode conduzir a que desmotivem para a aprendizagem.

No que respeita à imprescindível mudança de atitudes face à educação inclusiva por parte dos professores, Nevin, A., Cohen, J., Salazar, L. & Marshall, D. (2007) concluíram que esta tem início logo na formação inicial e depende do sucesso das experiências e interações ocorridas durante este processo de formação. Diferentes investigações sugerem ainda que mesmo atitudes negativas face à educação inclusiva reveladas por professores em exercício, podem ser alteradas já durante o período de prática profissional, melhorando em função do desenvolvimento da experiência e à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE cresce (Avramidis & Norwich, 2002).

No entanto não é pedido aos professores do ER que percorram este caminho sozinhos, mas sim em parceria com toda uma equipa formada por outros professores da turma, professor de educação especial, técnicos e pais do aluno. De acordo com Correia (2008) é fundamental que haja um trabalho de equipa entre professores do ER e de educação especial (EE), permitindo aos primeiros compreender melhor os diferentes tipos de NEE e dando aos segundos uma melhor perceção do que são os programas curriculares, no sentido de, numa abordagem inclusiva do currículo, se efetuarem planificações adequadas e adaptações curriculares que promovam a progressão de todos os alunos dentro da diversidade da sala de aula. Este trabalho de equipa traz ainda com ele outro tipo de vantagem, pois ao partilhar a responsabilidade com outros profissionais, os professores do ER sentem que o *stress* associado ao ensino diminui (Magalhães, 2011).

No entanto, Sanches e Teodoro (2007) revelaram num estudo levado a cabo em Lisboa que a colaboração entre o professor de ER e professor de EE ainda acontece fundamentalmente fora da sala de aula, sendo a atividade colaborativa mais frequente a de reflexão/avaliação, o que segundo os dados obtidos por Pereira e Pinto (2012) ocorre nos momentos a que legalmente os professores estão obrigados (reuniões de avaliação sumativa no final de período). Estes dados são preocupantes, uma vez que é reconhecida a importância da colaboração entre o professor do ER e o de EE pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997, citado por Pereira & Pinto, 2012, p. 201), e que a assiduidade desta colaboração está diretamente relacionada com as atitudes dos professores do ER, que se tornam mais favoráveis em função da frequência com que cooperam com os professores de EE na organização e implementação do processo de ensino dos alunos com NEE (Pereira & Pinto, 2012).

Um outro aspeto importante é o da formação de professores, que têm que se sentir preparados para responder às necessidades dos diferentes alunos que agora integram a sua turma, não obstante a sua problemática, desenvolvendo as competências que se mostram fundamentais para os educar (M.E., 2008, p.40). Assim, é indispensável que o professor possua “conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios” (Jesus & Martins, 2000, p. 21), no entanto existe uma lacuna ao nível da formação inicial de professores a este respeito. Um inquérito realizado por Brunet e Goupil (1983, citado por Simon, 2000, p.35), revelou que professores e diretores de escolas admitiram que a sua formação base não era suficiente para efetivar a integração escolar, o mesmo foi reafirmado por Hunter ao referir que constatou que “os próprios docentes admitem que uma melhor formação lhes é necessária” (1982, citado por Simon, 2000, p.35).

Com o objetivo de superar estas lacunas Correia (2003) e Costa (2006, citado por Rebelo, 2011, p.18) afirmam que a formação inicial devia preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com NEE, acrescentando Holloway que “é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado” (2000, citado por Correia, 2003, p.84). Ainda no sentido da formação de professores, Costa (2005, citado por Rebelo, 2011, p.18) afirma que a formação inicial deve contemplar conhecimentos e competências conducentes a práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade, sendo

importante incentivar “a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (Costa, 2006, p. 29, citado por Rebelo, 2011, p.18). Isto mesmo é legalmente reconhecido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, atualmente em vigor que obriga à inclusão de unidades curriculares versando a temática das NEE nos cursos de formação inicial de professores.

Mas nem só a formação inicial é importante, de acordo com Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (2003) e Correia (2006) dar resposta aos desafios da escola atual passa também por apostar na formação contínua de professores, sendo o mesmo referido por Correia (1999) que associa o sucesso da escola inclusiva à criação de programas de formação para professores. Também Pereira e Pinto (2012) referem que a formação em serviço na área das NEE é promotora de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, sendo também relevante o número de horas de formação.

Já Santos (2007, citado por Rebelo, 2011, p.19) afirma que para além da formação contínua é muito importante que seja “disponibilizado tempo para que os professores se entrem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada”, uma vez que ajuda os docentes a melhorar as suas intervenções futuras junto de alunos com e sem NEE, pois “estratégias de ensino eficazes são-no para todos os alunos e não só para aqueles que apresentam algum tipo de problema” (Demeris et al., 2007, citado por Pereira & Pinto, 2012, p. 188). Neste sentido quer Ainscow (1996), quer Santos (2007, citado por Rebelo, 2011) defendem o recurso a uma prática reflexiva que conduza os professores a aprenderem com a sua própria experiência, construindo o seu saber profissional, num contexto de trabalho cooperativo entre professores.

No entanto, apesar de todas as fragilidades até agora elencadas, Pereira e Pinto (2012) afirmam que as atitudes dos professores do ER face à inclusão de alunos com NEE são hoje, em Portugal, globalmente, positivas, embora mais positivas face aos fundamentos e princípios subjacentes à inclusão de alunos com NEE do que perante a aceitação dos mesmos nas salas de aula. Estes resultados contrariam estudos publicados noutros países entre 1998 e 2008 que mostravam que a maioria dos docentes possuía atitudes neutras ou negativas face à inclusão de alunos com NEE (Boer et al., 2011, citado por Pereira & Pinto, 2012, p. 185), mas encontram-se de acordo com outras investigações realizadas em Portugal (Santos & César, 2010). Ainda de acordo com Pereira e Pinto (2012), a disparidade entre a positividade face aos princípios

subjacentes à inclusão de alunos com NEE e a aceitação dos mesmos nas salas de aula prende-se com diversos obstáculos que os professores encontram na sua prática, destacando-se como maiores barreiras: o elevado número de alunos por turma, a falta de tempo designadamente para colaborar com o professor de educação especial e para uma postura reflexiva e colaborativa, a falta de recursos e a falta de formação específica.

Assim pode concluir-se que, de um modo geral, os professores do ensino regular se sentem apreensivos ao serem responsáveis por uma turma da qual fazem parte alunos com NEE, uma vez que não estão certos de lhes conseguir dar a resposta mais adequada, alegando o elevado número de alunos por turma, a falta de tempo para colaborar com o professor de educação especial e para uma postura reflexiva e colaborativa, a falta de recursos e a falta de formação específica. É, pois, essencial melhorar estes aspetos, de modo a promover nos professores uma atitude mais positiva face à inclusão que os leve a encarar a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma, incluindo-o nas atividades, mesmo que os seus objetivos de aprendizagens sejam diferentes, e promovendo as relações sociais positivas entre todos os alunos da turma. Para tal é essencial uma formação inicial que prepare os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com NEE, mas também a disponibilização de formação contínua na qual os formandos sejam durante a sua prática profissional expostos a modelos positivos de educação inclusiva, bem como a promoção de encontros formais ou informais de professores, nos quais os professores se entremudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima reflexivo.

## **2.2 Parecer dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

A investigação tem demonstrado que são muitas as vantagens que podem ser atribuídas à educação inclusiva, nomeadamente aos alunos com NEE a quem é dada a oportunidade de aprender junto com os seus pares sem NEE, proporcionando-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas que contribuem para um desenvolvimento global, num contexto de espírito de pertença e participação (Correia, 2008). Não há dúvidas que o tempo passado em ambientes inclusivos pelos alunos com NEE os prepara melhor para que façam parte da sociedade, usufruindo dos mesmos

direitos que os seus pares, pois tal como refere Leitão (2010, p. 12) “Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto de turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam”. Neste mesmo contexto há estudos que atestam o progresso ao nível do desenvolvimento das capacidades sociais de crianças com deficiência integradas em turmas do ER comparativamente aos seus colegas que se mantiveram na turma especial (Vayer & Roncin, 1989), sendo as crianças com deficiência beneficiadas com estas experiências de integração e não existindo resultados negativos para as restantes crianças da escola. Também Correia (2003) reforça que os alunos com NEE obtêm melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas, atingindo maiores níveis de escolaridade e resultados mais elevados em testes padronizados, bem como revelando menos problemas ao nível do comportamento e da disciplina. Rebelo (2011) refere ainda que a inclusão possibilita às crianças com NEE observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus, permitindo aumentar a competência social e comunicativa através das interações espontâneas que ocorrem e proporcionando vivências reais de grande utilidade para a vida em sociedade e posteriormente para a entrada no mundo do trabalho.

É, no entanto, necessária alguma cautela, pois a investigação não é unânime e há outros estudos que referem que alunos com incapacidades que se sentem isolados e são rejeitados pelos seus pares, desenvolvem um sentimento de afastamento, desconforto e incompetência na escola, participando menos em situações de aprendizagem colaborativa o que poderá atrasar o desenvolvimento das suas relações interpessoais e competências académicas (Berndt, 1996, citado por Moreira, 2014).

Também um estudo de Fernandes, Neto e Mourato (1997), na Área Metropolitana de Lisboa, mostra que o simples contacto entre crianças não é suficiente para a sua integração plena, principalmente em crianças com problemas de comunicação, sendo benéfico reforçar o tempo de contacto entre as crianças com e sem NEE, especialmente durante os recreios.

Na realidade a integração de alunos com NEE em estruturas do ensino regular nem sempre é fácil ao nível da socialização, pois muitas vezes a criança com NEE é mais dependente do adulto, manifestando atitudes de preferência na relação com outros colegas com deficiência, não obtendo resposta imediata por parte do restante grupo

quando tenta uma aproximação (Rosa, 2010). Em alguns casos ocorre mesmo uma rejeição por parte dos pares sem NEE, levando a que os alunos com NEE passem a maior parte do tempo sozinhos (Batista & Enumo, 2004), o que contribui para continuarem a não desenvolver as competências sociais necessárias para serem aceites no grupo, numa espiral que deve ser prevenida, uma vez que intervenções posteriores se mostram menos eficazes (Pijl, Frostad & Mjaavatn, 2011).

É importante, pois, compreender como os alunos com deficiência experienciam a escola na primeira pessoa, de modo a obter o conhecimento necessário para professores e escolas avançarem para uma melhoria da inclusão. Neste âmbito existem estudos que mostram que a experiência de escola muitas vezes não é gratificante para alunos com NEE (MacArthur & Kelly, 2004), quer seja por não ter amigos, por ser provocado por outros alunos por causa da sua deficiência ou por ser excluído de atividades na escola.

Alunos com deficiências têm aspirações para a sua vida escolar e para o seu futuro, como todos os outros alunos, desejando obter na escola as habilidades necessárias para uma boa qualidade de vida como adultos e para a educação ou o emprego, mas sentem que muitas vezes isso não acontece e que a escola não os preparara bem para a vida adulta (Davis & Watson, 2001; Kraemer, McIntyre, & Blacher, 2003; Lovitt, Plavins, & Cushing, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004). Neste sentido é essencial que o currículo seja orientado para a transição dos alunos para a vida adulta, sendo sensível às suas aspirações e preferências (Cooney, 2002, citado por MacArthur & Kelly, 2004).

Num estudo britânico numa escola regular, estudantes com deficiências descreveram o propósito de ir à escola como tendo uma “boa educação” (Ainscow, Booth & Dyson, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004), mas apontaram que muitas vezes essa não era a expectativa por parte dos seus professores. Estudos levados a cabo nos Estados Unidos e na Nova Zelândia apresentam dizeres de alunos com deficiências que apontam o facto dos professores terem baixas expectativas para com eles, limitando as suas oportunidades de aprendizagem muitas vezes a currículos funcionais sem sentido, onde as aprendizagens não são coincidentes com o nível de ensino em que se encontram (Cooke, Swain, & French, 2001; Hunton & Doyle, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004), enquanto noutras vezes são reduzidos a observadores em lugar de participantes das atividades de aprendizagem (Ballard & McDonald's, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004).

A participação em aula é sentida como fulcral pelos alunos com deficiências que relatam sentir-se ligados às aulas quando o professor os chama a responder e a fazer parte da aula, tanto quanto quando o professor os ajuda quando têm dificuldade em trabalhar junto com alguém (Shogren, K. A.; Gross, J. M. S.; Forber-Pratt, A. J.; Francis, G. L.; Satter, A. L.; Blue-Banning, M.; Hill, C., 2015). Por vezes os alunos com deficiência são retirados do contexto de sala de aula, deixando de ser apoiados pelo professor, o que faz crescer nestes alunos o sentimento negativo de serem diferentes, quando na verdade anseiam por ser como os seus pares, permanecendo na sala de aula, participando com os colegas e não sendo diferenciados (MacArthur & Kelly, 2004). Alunos com deficiências ao ser questionados afirmaram gostar mais de estar em salas de aula inclusivas com seus pares sem incapacidades do que de serem retiradas para terapias ou apoios, uma vez que perdiam a oportunidade de ver professor e de aprender o que os alunos sem deficiência estão a tentar aprender (Shogren, K. A., et al, 2015). Estes alunos enfatizaram não só desejar aprender as mesmas coisas dos colegas, como também ter mais oportunidades e apoio para fazer amigos, referindo sentir que muitas vezes o grau de vigilância e de controle dos adultos (professores e auxiliares) em sala de aula e fora dela invade a sua privacidade, dificultando o desenvolvimento de amizades e relacionamentos positivos com seus colegas (Watson, 2001; Hunton & Doyle, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004).

### **2.3 Parecer dos pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Tal como refere Magalhães (2011), para além da aprendizagem conseguida através da interação com os professores, os alunos aprendem pela interação com os seus pares na sala de aula e no recreio. Assim, a criação de uma diversidade de cenários e pontos de vista, não deve ser vista como um problema, mas deve ser considerada como favorável, uma vez que cria oportunidades que enriquecem a aprendizagem. A escola inclusiva torna-se deste modo um local onde todos os alunos se sentem valorizados e no qual vivenciam experiências enriquecedoras, promotoras de atitudes e valores que conduzem a uma melhor aceitação da diversidade.

É, pois, positivo para as crianças e jovens sem NEE a presença de colegas com NEE, pois assim irão habituar-se à diferença, aprendendo a relacionar-se com ela (Brown, 1989, citado por Costa, 1996), desenvolvendo atitudes positivas face à

diversidade (Karagiannis et al., 1996, citados por Correia, 2008). Também é reconhecido que as crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças dos pares mais naturalmente do que crianças mais velhas, sendo por isso importante que a interação social se inicie numa idade precoce, estimulando o contacto sistemático entre crianças com e sem deficiência, promotor de atitudes mais positivas das crianças sem NEE face aos seus pares com NEE (Vayer & Roncin, 1989).

Os próprios alunos sem NEE auscultados sobre esta temática se mostram favoráveis à inclusão (Porter, 1997b). Num documento da OCDE, são apresentados dados relativos a um estudo com alunos do 3.º Ciclo de turmas com alunos com necessidades educativas especiais, no qual 92% dos inquiridos responderam que os alunos com necessidades especiais deveriam estar em turmas regulares, acrescentando comentários como: “podemos aprender com ela” e “ela tem os mesmos direitos que eu” (Porter, 1997b, p.57). No mesmo estudo, 82% dos alunos inquiridos responderam que conseguiram trabalhar na aula sem a interferência dos alunos com NEE, tendo 66% dos alunos afirmado até que tinham trabalhado algumas vezes com os seus pares com deficiência na sala de aula ou noutra ocasião. Noutros estudos do mesmo autor, é possível ver estendidos estes resultados a outros ciclos de escolaridade: 76% dos alunos do 2º Ciclo inquiridos considerou que tinha aprendido alguma coisa por ter um aluno com deficiência na sua turma, enquanto 66% dos alunos do Secundário inquiridos afirmou que a turma regular é o lugar para todos os alunos.

Estudos sobre as interações entre crianças e jovens com e sem NEE, mostram que apesar das crianças sem NEE geralmente aceitarem bem as crianças com NEE, essa aceitação torna-se mais difícil nos casos de deficiência profunda em que há dificuldade de comunicação (Vayer & Roncin, 1989) e de crianças com problemas de comportamento significativos (oposição, conduta inadequada, agressividade), que têm frequentemente dificuldades em relacionar-se com os pares e serem aceites (Alves, 2016). Ainda assim, mesmo em casos em que a aceitação é mais difícil, existem dados que mostram que intervenções no contexto de escola no sentido de promover competências sociais que facilitem interações positivas entre pares, baseadas na tolerância e respeito mútuo, podem ser bem-sucedidas.

Neste âmbito, Borges (2011) levou a cabo um Projeto de Intervenção junto de alunos do 7.º ano de escolaridade, com o objetivo de promover mudanças ao nível da compreensão, aceitação e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), considerado pelos seus intervenientes, alunos e professores, como bastante

positivo. Este programa, denominado “PARES” (Programa pAra apRender a respEitar as diferençaS), baseou-se no desenvolvimento das competências sociais de todos os alunos envolvidos (com e sem NEE), através de exercícios de empatia, reflexão e autocrítica e que favorecessem a clarificação de valores como a tolerância, o respeito pelo outro e a solidariedade, sendo no final do programa evidente uma melhoria na posição sociométrica dos alunos com NEE, bem como ligeiras mudanças positivas ao nível da aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares. Este estudo refere ainda que para esta melhoria da aceitação contribuiu de forma mais significativa o aumento de utilização de competência sociais pelo aluno com NEE, do que pelos restantes alunos, o que vai ao encontro do que Rothwell, Piatt e Mattingly (2006, citados por Borges, 2011) verificaram no seu estudo, em que os alunos com deficiências graves, após um treino de competências sociais, revelaram uma diminuição de comportamento inadequados, aumentando o seu envolvimento social e até académico.

#### **2.4 Parecer dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

A família é um participante natural dos contextos de vida da criança, influenciando o seu desenvolvimento, tal como a criança influencia o ambiente familiar (Wilder, 2008), pelo que se trata de um parceiro no processo educativo que não pode nem deve se subvalorizado pela escola. O contributo dos pais na educação dos alunos é de grande importância (Correia, 1999), até porque no caso de pais de crianças com NEE, “a família é, frequentemente, o único elemento que ano após ano, continua o trabalho com a criança (...) quando esta está envolvida é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido” (Nunes, 2001, p. 27).

A família, em particular os pais, de crianças com NEE enfrentam várias situações difíceis que não afetam as outras famílias, o que acaba por ter um forte impacto na família e nas interações que nela se estabelecem (Nielsen, 1999). As famílias de crianças com NEE estão sujeitas a inúmeras fontes de *stress*, que incluem rotinas difíceis, fadiga constante, pouco tempo para atividades de lazer, ciúmes por parte de outros filhos ou problemas conjugais, que podem originar crises de desânimo ou de preocupação excessiva (Correia, 2008). Por este motivo, o professor quando procura

na família um parceiro educativo, tem que estar consciente dos “diversos sentimentos que estas famílias experimentam no processo de vivência e de aceitação de um filho com NEE” (Correia, 2008, p.159), permitindo-lhes que expressem esses mesmos sentimentos, alicerçando assim uma relação de empatia e confiança.

Mas a abertura e manutenção de um canal de comunicação eficaz com os pais nem sempre é fácil, nomeadamente quando os pais não reconhecem a severidade das NEE do seu filho dificultando o estabelecimento de objetivos académicos e sociais razoáveis, ou, por oposição, quando os pais protegem em exagero a criança dificultando-lhe o acesso a vivências que potenciem o seu desenvolvimento (Nielsen, 1999). Também a desconfiança manifestada por alguns pais face à existência de recursos materiais e humanos na escola que possam dar resposta às necessidades do filho com NEE (Rodrigues, 2003), pode ser um entrave significativo ao estabelecimento de uma relação de confiança na base de um canal de comunicação eficaz.

Contudo, se por um lado se conhecem estes receios das famílias de crianças com NEE relativamente à inclusão dos seus filhos (Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. & Wolfberg, P., 2007), por outro lado a literatura refere que os pais possuem expectativas positivas relativamente à inclusão dos mesmos no sistema regular de ensino (Beckman, Hanson e Horn, citados por Odom et al, 2007). Esta dicotomia também se encontra em Portugal, onde existem estudos que por um lado referem que “os pais dos alunos com NEE (...) têm uma perceção muito positiva sobre a educação dos seus filhos no sistema regular de ensino” (Lima-Rodrigues, 2007, p.185), enquanto outros (Vaz da Silva & Milagaia, 2018) destacam que apesar dos pais se sentirem satisfeitos com a inclusão dos seus filhos, não deixam de exprimir um conjunto de preocupações e críticas, nomeadamente no que respeita ao relacionamento entre pais e professores, sentindo que neste particular os contributos dos pais são minorizados, ignorados ou mesmo descartados, com implicações negativas na desejável cooperação entre ambos.

## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **1 Técnicas de recolha e tratamento de dados**

A escolha dos métodos de recolha de dados depende dos objetivos. Por isso torna-se aqui relevante referir que a recolha de dados foi direcionada quer para i) objetivos relacionados com a caracterização inicial do contexto, conducente à formulação do problema, recorrendo a questões baseadas na revisão da bibliografia que pretendiam aceder às perspectivas (pareceres) dos vários participantes; ii) objetivos relacionados com a monitorização e avaliação do projecto, de modo a aferir quais as estratégias de intervenção mais bem sucedidas, para orientar futuras intervenções.

#### **1.1 Questionários e sua validação**

O questionário é um dos métodos mais utilizados em inquéritos, podendo de acordo com Norwood (2000, citado por Fortin, Cotê & Fillion, 2009) ser utilizado para colher informação sobre as atitudes, as crenças, as intenções e as perceções dos indivíduos. Habitualmente os dados obtidos através de questionários são utilizados para fazer uma inferência estatística, no entanto neste caso, atendendo ao reduzido número de participantes no estudo (8 professores, 25 pais, 26 alunos com diferentes NEE e 32 alunos sem NEE), esse não é o objetivo, sendo o propósito dos questionários conseguir descrever as perspetivas de uma população particular, de modo a identificar necessidades, o que também se reveste de legitimidade (Ghiglione & Matalon, 1995).

A escolha do questionário como método de inquirição a pais e alunos prendeu-se apenas com o fato da sua aplicação a um elevado número de participantes ser mais rápida do que a entrevista uma vez que no primeiro não é requerida a intervenção direta do investigador, bem como com o facto de se tratar de um método que traz mais conforto ao participante no que respeita ao anonimato, pelo que este poderá expressar com mais liberdade as suas reais opiniões (Fortin, 2003). Já no caso dos professores, a opção pelo questionário prende-se apenas com este último motivo, uma vez que o seu número é reduzido e permitiria a aplicação de uma entrevista. Numa fase mais avançada do

projeto, procedeu-se então a um conjunto de conversas informais de modo a acompanhar a evolução das necessidades sentidas.

Para aceder aos pareceres que os professores, pais e alunos participantes no estudo possuem sobre a inclusão, foram então aplicados diferentes questionários previamente construídos e validados, cujo conteúdo será em seguida descrito.

O questionário inicial aplicado aos professores (anexo A) integra 5 partes com diferentes objetivos, que se seguem a uma introdução onde se apresenta o âmbito e objetivo do estudo, garantindo-se a confidencialidade do mesmo.

A parte I é relativa aos dados demográficos dos professores participantes no estudo, apresentando 9 itens de caracterização: género, idade, habilitações literárias, tempo de experiência profissional, tempo de experiência profissional com alunos com NEE, frequência de ações de formação ligadas à EE, número de turmas com alunos com NEE nas quais leciona, número total de alunos com NEE a quem leciona e finalmente disciplina lecionada.

A parte II é relativa aos pareceres dos professores relativamente ao conceito de inclusão de alunos com NEE na escola regular e consta de 10 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo o professor uma das cinco opções: 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (mantenho a neutralidade), 4 (concordo) ou 5 (concordo plenamente), tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados, dos quais se apresentam aqui três a título de exemplo:

- Todos os alunos, incluindo alunos com e sem NEE, têm direito a aprender juntos em turmas do ensino regular.
- Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.
- A presença de alunos com NEE na sala de aula proporciona novas situações de aprendizagem para os restantes alunos, nomeadamente no que respeita a uma atitude positiva face à diferença.

A parte III é relativa aos pareceres dos professores relativamente ao papel e em particular à colaboração do professor de EE e consta de 10 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo novamente o professor uma das cinco opções: 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (não concordo nem discordo), 4 (concordo) ou 5 (concordo plenamente), tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados, dos quais se apresentam aqui três para melhor ilustrar:

- Considera suficientes as informações disponibilizadas pelo professor de Educação Especial sobre as dificuldades dos seus alunos com NEE.
- Enquanto professor adapta tarefas para os alunos com NEE, sem necessitar da colaboração do professor de Educação especial.
- Sem formação especializada dificilmente o professor do ensino regular dá uma resposta adequada às necessidades de alunos com NEE.

A parte IV pretende caracterizar as maiores dificuldades dos professores e que tipo de parceria com o professor de EE é mais desejada, a partir de 2 de questões de resposta fechada: i) “Quais são as suas maiores dificuldades enquanto professor para dar resposta às necessidades dos seus alunos com NEE?” e ii) “Que colaboração gostaria de receber do professor de Educação Especial para melhor lecionar nas turmas com alunos com NEE?”.

À primeira questão as respostas possíveis são: falta de uma equipa multidisciplinar; elevado número de alunos por turma; elevado número de alunos com NEE por turma; falta de apoio educativo aos alunos com NEE; formação insuficiente/inadequada para lidar com alunos com NEE; inadequação dos materiais que usa para com alunos com NEE; comportamentos dos alunos com NEE (introduzida por sugestão de professores participantes na validação); características dos alunos com NEE (introduzida por sugestão de professores participantes na validação); falta de tempo/gestão do tempo; falta de apoio das famílias; demasiada burocracia; outras. De entre as anteriores o professor poderia assinalar todas as que se aplicassem. No caso de a opção ser “outras” era pedido ao participante que especificasse a que se referia.

Quanto à segunda questão as respostas apresentadas aos professores são: informação quanto à legislação em vigor; informação quanto às NEE dos seus alunos; trabalho colaborativo sistemático; estratégias específicas de atuação para com os seus alunos com NEE; adaptação de materiais/testes; apoio pedagógico aos alunos com NEE; apoio ao nível de melhorar a relação dos alunos com NEE com os seus pares; outras. No caso de a opção ser “outras” também era pedido ao participante que especificasse a que se referia.

Finalmente a parte V é relativa aos pareceres dos professores relativamente à inclusão de cada um dos alunos com NEE com que leciona, no que respeita ao desempenho académico e dificuldades no acesso ao currículo, integração na turma e

participação nas atividades da escola, bem como possíveis apoios por parte da EE. Neste caso são apresentadas ao professor questões como:

- Como classifica as dificuldades deste aluno em acompanhar as aprendizagens da sua disciplina?
- Como classifica a integração deste aluno na turma?
- Como classifica a participação deste aluno nas atividades da escola?

A maioria das questões preveem respostas numa escala de 5 pontos (1 – fraco, 2 – insuficiente, 3 – suficiente, 4 – bom, 5 – muito bom). Note-se que se por um lado seria evitável esta particularização, uma vez que não se trata de um estudo de caso de um aluno em particular, por outro lado as respostas dos professores a esta secção do questionário fornecerão informações relevantes para a caracterização dos alunos com NEE participantes, ajudando a canalizar a intervenção para onde seja mais necessária.

As questões utilizadas neste questionário são maioritariamente provenientes da literatura, adaptadas ou não, de questionários já aplicados em estudos anteriores (Campira, 2015; Ferreira, 2012; Magalhães, 2011; Pereira & Pinto, 2012; Reis, 2012; Santos, 2008), o que permitiu proceder-se apenas a uma curta validação, para se perceber se as questões eram claras e não deixavam margem de dúvida aos inquiridos. A validação foi feita por dois professores que trabalham com alunos de uma faixa etária ligeiramente abaixo daqueles à qual se pretendia aplicar o questionário, devido aos restantes serem posteriormente envolvidos no estudo. Um dos professores não encontrou nenhuma dúvida no preenchimento do questionário, enquanto o outro apresentou três sugestões que foram tidas em conta na última versão do questionário: i) salientou que uma vez que o momento de aplicação já não era o início do ano letivo, deveria ser indicado na introdução que os professores deviam reportar-se a esse momento ao responder, ii) sugeriu a introdução do item “comportamentos dos alunos com NEE” na primeira questão da parte IV; iii) sugeriu introdução do item “caraterísticas dos alunos com NEE” na primeira questão da parte IV.

O questionário inicial aplicado aos pais e alunos com NEE (anexo B) integra 4 partes com diferentes objetivos, que se seguem a uma introdução onde se apresenta o âmbito e objetivo do estudo, garantindo-se a confidencialidade do mesmo.

A parte I é relativa aos dados demográficos dos pais participantes no estudo, apresentando 3 itens de caracterização: género, idade e habilitações literárias.

A parte II é relativa aos dados demográficos dos alunos com NEE participantes no estudo, apresentando 5 itens de caracterização: idade, ano de escolaridade que frequenta, há quantos anos lhe foram diagnosticadas as NEE, tipologia das NEE diagnosticadas e tipos de apoio de que dispõe.

A parte III é relativa aos pareceres dos pais relativamente não só à atual inclusão dos filhos com NEE na escola regular, mas também a outros aspetos da sua vivência. Estes últimos, incluído expectativas e preocupações dos pais, foram auscultados inicialmente com três questões de resposta fechada que aqui se apresentam, seguidas das respostas possíveis:

- O que considera de particular importância para a vivência diária do seu filho? (Reabilitação; Sucesso escolar; Autonomia; Felicidade; Normalidade; Bem-estar; Amigos/relações sociais; Cuidados pessoais; Prática de desporto; outro)
- Relativamente ao futuro do seu filho, o que sente com mais frequência? (Sentido de proteção; Segurança; Esperança; Ansiedade; Outro)
- Relativamente à vida escolar do seu filho, o que o preocupa com mais frequência? (Resultados escolares; Relação com os colegas; Comportamento; Outro)

Seguem-se ainda neste âmbito mais duas questões que preveem respostas numa escala de 4 pontos (1 – nada, 2 – um pouco, 3 – bastante, 4 – muito):

- Atualmente quanto se sente preocupado com as NEE do seu filho?
- Atualmente quanto se sente acompanhado pela escola ao nível das NEE do seu filho?

Por último, o parecer dos pais sobre a inclusão do filho na escola é inquirido através de três questões que preveem respostas numa escala de 5 pontos (1 – fraco, 2 – insuficiente, 3 – suficiente, 4 – bom, 5 - muito bom):

- Atualmente como classificaria a participação do seu filho nas atividades da escola?
- Atualmente como classificaria a integração do seu filho na turma/escola?
- Atualmente como classificaria o número de amigos do seu filho na escola?

A última parte, parte IV, destina-se a inquirir o aluno com NEE servindo o pai de intermediário às suas respostas e consta de 10 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo o aluno uma das cinco opções: 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (mantenho a neutralidade), 4 (concordo) ou 5 (concordo plenamente), tendo em conta

o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados. Apresentam-se aqui alguns dos itens:

- Eu sinto-me bem na escola.
- Eu nunca vou ter boas notas.
- Sou dos últimos a ser escolhido para um trabalho de grupo.
- Eu tenho muitos amigos (a palavra “muitos” foi introduzida após a validação).

As questões utilizadas neste questionário são maioritariamente provenientes da literatura, adaptadas ou não, de questionários ou entrevistas já aplicados em estudos anteriores (Campira, 2015; Carneiro, 2011; Coelho, 2014; Souza, 2011), o que permitiu também neste caso proceder-se apenas a uma curta validação, para se perceber se as questões eram claras ou se suscitavam dúvidas aos inquiridos. A validação foi feita por um pai e dois alunos, de 2.º e 3.º ciclos, sem NEE, uma vez que todos os alunos com NEE estavam envolvidos no estudo. O pai não encontrou qualquer dúvida na interpretação das questões apresentadas, o mesmo acontecendo com um dos alunos (3.º ciclo), enquanto o outro aluno (2.º ciclo) manifestou estranheza quanto à afirmação “Eu tenho amigos”, referindo que não percebia se bastava 1 amigo para se considerar que tinha amigos, o que conduziu à alteração do item para “Eu tenho muitos amigos”.

O questionário inicial aplicado aos pares dos alunos com NEE (anexo C) integra apenas 2 partes, que se seguem a uma introdução onde se apresenta o âmbito e objetivo do estudo, garantindo-se a confidencialidade do mesmo e que não há respostas certas nem erradas, tendo sido este último ponto introduzido após a validação.

A parte I é relativa aos dados demográficos dos alunos participantes no estudo, apresentando 3 itens de caracterização: género, idade e ano de escolaridade.

A parte II é relativa aos pareceres dos alunos face à inclusão dos seus colegas com NEE na turma e na escola, iniciando-se com três questões que pretendem clarificar se os alunos identificam os seus pares com NEE:

- Na tua turma há alunos diferentes?
- Porque achas que são diferentes?
- Quem são?

Relativamente às questões anteriores, note-se que a palavra “diferentes” foi introduzida após validação por os alunos terem mostrado dificuldades em perceber o conceito “colegas com NEE”, mostrando mais facilidade quando esta foi assim substituída. Também aqui poderia ser discutível a particularização de quem são estes

colegas, uma vez que não se trata de um estudo de caso, no entanto como se verá adiante a introdução desta questão é pertinente, uma vez que os pares por vezes identificam colegas sem NEE como “diferentes” ou “tendo problemas” principalmente por motivos comportamentais.

Seguem-se então 21 questões que preveem respostas numa escala de 3 pontos (1 – sim, 2 – por vezes, 3 – não), das quais se apresentam aqui algumas de exemplo:

- Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?
- Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?
- No recreio costumam brincar com esses colegas?
- No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?
- Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?
- Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?
- Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?
- O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?
- Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?

As questões utilizadas neste questionário são também elas maioritariamente provenientes da literatura, adaptadas ou não, de questionários ou entrevistas já aplicados em estudos anteriores (Moreira, 2014; Mota, 2013; Rosa, 2010), o que mais uma vez permitiu proceder-se apenas a uma curta validação. A validação foi feita dois alunos de 2.º e 3.º ciclos, sendo que ambos manifestaram dúvidas com o significado de “colegas com NEE” pelo que, após conversa com os alunos, esta expressão foi substituída por “alunos diferentes” por ser esse o termo com que os alunos identificam os colegas em causa. Foi introduzida a questão “Quem são?” uma vez que ao discutir a expressão anterior, foi perceptível que os alunos estavam a identificar como possuindo NEE alguns colegas que não se enquadram neste conceito, mas apresentam problemas de comportamento na sala. Finalmente foi acrescentada a frase “não existem respostas certas nem erradas” uma vez que durante a validação os alunos mostraram alguma ansiedade em saber se estavam a “responder certo”. Também este facto aponta para a opção por inquirição através de questionário em detrimento da entrevista, que geraria mais ansiedade e talvez menos autenticidade nas respostas dos alunos.

O questionário final aplicado aos professores (anexo D) apresenta um conjunto de 10 questões concebidas com o objetivo de aceder aos pareceres dos professores sobre a eficácia das estratégias usadas na intervenção.

A questão 1 diz respeito aos pareceres dos professores relativamente à colaboração do professor de EE e consta de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo o professor uma das cinco opções - 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (mantenho a neutralidade), 4 (concordo) ou 5 (concordo plenamente) -, tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens, dos quais se apresentam aqui alguns exemplos:

- O professor de Educação Especial deu-me a conhecer informação quanto à legislação em vigor relativamente a alunos com NEE.
- O professor de Educação Especial forneceu-me informação quanto à tipologia da NEE dos meus alunos.
- Trabalhei colaborativamente com o professor de Educação Especial em diferentes momentos.
- Adaptei materiais/testes para os alunos com NEE, com a colaboração do professor de Educação Especial.

A questão 2 é relativa aos pareceres dos professores quanto à ação de formação dada pelo professor de EE no início do ano letivo e consta de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo o professor novamente uma das cinco opções de modo a manifestar o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados, dos quais aqui se ilustram alguns:

- Os temas abordados na ação responderam às suas preocupações.
- Adaptou materiais e testes tendo em conta o que aprendeu na ação.
- Após a ação tornou-se mais sensível às dificuldades dos alunos com NEE.

A questão 3 pretende que o professor avalie a referida ação de formação escolhendo uma de cinco opções: 1 (fraco), 2 (insuficiente), 3 (suficiente), 4 (bom) ou 5 (muito bom).

A questão 4 é relativa aos pareceres dos professores no que respeita às reuniões informais de professores que decorreram ao longo do 1.º período para partilha de experiências e estratégias de sucesso junto da turma do 5.º ano tendo em conta os problemas comportamentais exibidos e consta também de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, sobre os quais o professor tem de manifestar o seu posicionamento, alguns deles apresentados de seguida:

- Sentiu-se mais tranquilo por partilhar as suas preocupações e experiências com colegas.

- Recorreu a estratégias de sucesso partilhadas por colegas.
- Os comportamentos disruptivos na turma melhoraram em função das estratégias aplicadas.

A questão 5 diz respeito aos pareceres dos professores relativamente ao auxílio prestado pelo professor de Educação especial na adaptação de testes para os alunos com NEE e consta de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo o professor uma das cinco opções tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados. Alguns dos itens eram:

- O facto de o professor de Educação Especial colaborar na adaptação dos testes para os alunos com NEE foi útil para a sua prática letiva.
- As adaptações dos testes permitiram ao aluno com NEE melhorar o seu desempenho.
- As adaptações dos testes puseram em causa o seguimento do currículo comum.

A questão 6 reporta aos pareceres dos professores relativamente ao Apoio Pedagógico dado fora da sala de aula ao seu aluno com NEE e e consta de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, escolhendo novamente o professor uma das cinco opções, tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados, de entre os quais os seguintes:

- O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função do apoio pedagógico que recebeu.
- A aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação, ou parte deles, aos seus alunos com NEE, decorreu/terminou fora do contexto de sala de aula com a mediação do professor de Educação Especial.
- O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função da realização dessa avaliação mediada pelo professor de Educação Especial.

A questão 7 pretende auscultar os pareceres dos professores relativamente à participação dentro da sala de aula e nas atividades de escola dos alunos com NEE e consta de 5 itens avaliados segundo uma escala de Likert, face aos quais o professor tem que se posicionar, como por exemplo:

- Os alunos com NEE participam em todas as atividades que proponho em aula.
- Adaptei atividades da sala de aula de modo a que os meus alunos com NEE pudessem participar.

- Os meus alunos com NEE participam nas atividades promovidas pela escola.

A questão 8 prende-se com os pareceres dos professores relativamente à visualização do filme “Wonder - Encantador” e também consta de 7 itens avaliados segundo uma escala de Likert, sobre os quais se pede que o professor se posicione, como é o caso de:

- Os alunos sentiram-se interpelados pelo filme, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.
- A visualização do filme levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com NEE.
- A visualização do filme foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com NEE.

A questão 9 pretende aceder aos pareceres dos professores relativamente à ação de sensibilização sobre o autismo e consta de 7 itens avaliados numa escala de Likert, posicionando-se o professor face a cada um dos itens apresentados, de entre os quais os seguintes:

- Os alunos sentiram-se interpelados pela ação de sensibilização, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.
- A ação de sensibilização levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com autismo.
- A ação de sensibilização foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com autismo.

A última questão apresentada aos professores, questão 10, era uma questão aberta que pedia aos professores sugestões sobre estratégias de intervenção que poderiam ser implementadas no sentido de melhorar a inclusão na escola.

O questionário final aplicado aos alunos com NEE (anexo E) consta de 22 itens avaliados através de uma escala de Likert, relativa a aproveitamento e a relacionamento com os pares, escolhendo o aluno uma das cinco opções - 1 (discordo plenamente), 2 (discordo), 3 (não concordo nem discordo), 4 (concordo) ou 5 (concordo plenamente) -, tendo em conta o seu posicionamento face a cada um dos itens apresentados, de entre os quais se apresentam aqui alguns a título de exemplo:

- Os meus testes foram adaptados com letra de tamanho bem legível e espaçada
- Os meus testes usavam linguagem que eu percebi.

- Tenho agora mais amigos do que no início do ano letivo.
- Fui escolhido pelos meus colegas para fazer grupo com eles.
- No recreio brinco com os meus colegas.
- Gostei de participar na Semana da Atividade Física no Paredão.
- Gostei de participar na Festa de Natal.

Note-se que a aplicação deste questionário foi feita na escola, com o acompanhamento do investigador, em substituição do pai que serviu de mediador das respostas ao questionário inicial, que por vezes tirou dúvidas aos inquiridos, nomeadamente no que respeita a não responderem aos itens que diziam respeito a apoio pedagógico se não o tiveram ou a algumas das atividades facultativas, como é o caso da peregrinação, se não participaram.

O questionário final aplicado aos pares dos alunos com NEE (anexo F) apresenta duas partes: parte I relativa à inclusão de colegas com NEE e parte II relativa às estratégias usadas na intervenção.

A parte I continha 11 itens avaliados através de uma escala de Likert, na qual se pedia o posicionamento dos alunos face a afirmações como as seguintes:

- Já trabalhaste em grupo com algum colega com NEE.
- No recreio brincas com os colegas com NEE.
- Já interviste para defender um colega com NEE.
- O comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula.

Note-se que são as mesmas questões colocadas no início do ano letivo aos mesmos alunos, com o objetivo de perceber se houve alguma alteração nestes pareceres após a intervenção.

A parte I terminava com uma questão aberta: “Que intervenções pensas que poderiam ser levadas a cabo de modo a melhorar a inclusão dos teus colegas com NEE?” na qual se pretendia auscultar os pareceres dos alunos para futuras intervenções neste âmbito.

A parte II continha novamente 11 itens avaliados por uma escala de Likert, na qual se pedia o posicionamento dos alunos face a afirmações como as seguintes relativas ao filme visualizado por todas as turmas no âmbito da intervenção:

- Ao veres o filme refletiste sobre a forma como te relacionas com os colegas com NEE.
- A visualização do filme fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com NEE.

- O relacionamento entre os colegas com NEE e os restantes colegas melhorou após a visualização do filme.

Note-se aqui que uma vez que a ação de sensibilização sobre o autismo apenas incidiu sobre a turma do 9.º ano, optou-se por retirar as questões que lhe diziam respeito do questionário anteriormente descrito e, em substituição das amostras de cada uma das turmas utilizadas para inquirir pareceres sobre os restantes temas, inquirir antes todos os alunos desta turma.

Assim o questionário final apresentado à turma do 9.º ano continha inicialmente 8 itens numa escala de Likert que solicitava o posicionamento dos alunos face a afirmações como as seguintes:

- Gostaste das atividades práticas que fizeram durante ação de sensibilização.
- A ação de sensibilização forneceu-te informações que não tinhas sobre o autismo.
- A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor os comportamentos dos teus colegas com autismo.
- O relacionamento entre os colegas com autismo e os restantes colegas melhorou após a ação de sensibilização.

É essencial referir aqui que a aplicação de qualquer um dos questionários descritos, bem como da intervenção descrita em seguida, só ocorreu após ter sido pedida a respetiva autorização quer à direção da escola, quer aos encarregados de educação dos alunos com e sem NEE participantes no estudo (anexo G). A direção da escola deu o seu consentimento para a realização do estudo, bem como o fizeram a quase totalidade dos encarregados de educação (apenas 1 encarregado de educação de um aluno com NEE não deu o seu consentimento para que o filho participasse no estudo). Posto isto, os questionários foram entregues aos professores e aos encarregados de educação de alunos com NEE que os preencheram em casa sem a presença do investigador, sendo os questionários aos pares de alunos com NEE aplicados em grupo, na presença do investigador que explicou em que consistia o estudo e esclareceu as dúvidas dos participantes, durante o tempo não letivo na escola.

## 1.2 Tratamento de dados

A análise e discussão do conteúdo das respostas aos questionários aplicados foi feita de diferente modo para as questões de resposta fechada e para as questões de resposta aberta, sendo feita no primeiro caso uma análise quantitativa e no segundo caso uma análise qualitativa de conteúdos.

No caso das respostas às questões fechadas e às escalas (de Likert) apresentadas, a análise quantitativa foi levada a cabo recorrendo ao *software* Excel 2016 e apresentada sob a forma de gráficos de barras ou de tabelas tendo em conta o tipo de dados obtidos. Assim, optou-se na maioria dos casos (escalas de Likert) por tabelas nas quais é possível visualizar a informação obtida item a item dentro de um mesmo tema, destacando-se a negrito a resposta predominante, uma vez que não era de fácil leitura um único gráfico com todos estes dados e o desdobramento de cada item em gráficos individuais dificultava a visão geral das respostas. Nos casos de questões fechadas em que foi possível visualizar no mesmo gráfico as várias respostas obtidas à mesma questão optou-se por gráficos de barras horizontais (opiniões) ou verticais (classificações), contendo as várias respostas obtidas.

Quanto aos dados numéricos obtidos nas respostas aos questionários, no caso das respostas dos alunos com NEE (26 inquiridos) e dos seus pais (25 inquiridos) apresentaram-se valores absolutos nas tabelas e valores percentuais com uma casa decimal na reflexão sobre os mesmos. Já no caso das respostas dos pares dos alunos com NEE e dos professores, por ser um número reduzido de inquiridos, optou-se por usar apenas os valores absolutos em detrimento de valores percentuais.

Deve salientar-se no entanto que apesar de ter sido feita uma análise quantitativa das respostas, trata-se de um estudo qualitativo com uma amostra reduzida.

Finalmente, no caso das respostas às questões abertas, foi então levado a cabo uma análise de conteúdos, tentando categorizar-se as respostas de acordo com o seu teor, de modo a facilitar a sua apresentação.

### **1.3 Análise documental**

Para além dos questionários recorreu-se ainda à técnica de análise documental para proceder à caracterização do contexto e complementar a caracterização dos participantes, parcialmente obtida a partir dos questionários.

Foi feita a leitura e análise do Projeto Educativo da Escola procurando por alusões à inclusão e às políticas do Colégio relativas à mesma. Tratou-se de uma análise qualitativa, tendo a informação obtida sido apresentada na caracterização do contexto, no Capítulo I.

Foi feita a leitura e análise dos Relatórios de Caracterização de Turma fornecidos pelos respetivos Diretores de Turma procurando informação relativa a número de alunos da turma, incluindo número de alunos inseridos em PEI, idades, sucesso escolar ao longo do percurso académico, razões apontadas pelos alunos para o insucesso e razões apontadas pelos mesmos para gostarem da escola. Tratou-se de uma análise qualitativa, tendo a informação obtida sido apresentada na caracterização dos pares dos alunos com NEE, no Capítulo I. Para complementar esta caracterização foi feita ainda a análise das atas de Conselho de Turma, das quais se extraíram as principais preocupações e problemas sentidos pelos professores com cada uma das turmas, bem como obtidas informações complementares junto dos mesmos.

Foi feita a leitura e análise dos Programas Educativos Individuais de cada aluno envolvido no estudo, de modo a conhecer o seu percurso académico, nomeadamente quanto ao número de retenções anteriores. Procurou ainda encontrar-se nesses documentos as dificuldades apresentadas por cada aluno, na origem das suas NEE. Tratou-se de uma análise qualitativa, tendo a informação obtida sido apresentada na caracterização dos alunos com NEE, no Capítulo I. Esta caracterização foi ainda complementada com informação recolhida das pautas de avaliação provenientes das reuniões intercalares do 1.º período, das quais se retirou o número de negativas apresentadas nessa altura por cada um dos alunos inseridos em PEI, tendo essa informação sido adicionada à caracterização dos alunos com NEE. Foi ainda recolhida informação das pautas de avaliação provenientes das reuniões finais do 1.º período e das reuniões intercalares do 2.º período, das quais se retirou o número de negativas apresentadas nessa altura por cada um dos alunos inseridos em PEI, tendo essa informação sido utilizada na reflexão sobre o sucesso das estratégias aplicadas.

# **CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO E DA SITUAÇÃO EDUCATIVA**

## **1 Caraterização do contexto**

O presente estudo decorreu num colégio de ensino particular e cooperativo, frequentada por alunos do ensino pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade. O colégio localiza-se na freguesia de Cascais e Estoril, uma das quatro do concelho de Cascais, que conta com 61.808 habitantes e na qual predomina o setor de atividade económica terciário, relacionado com o turismo, a hotelaria, a restauração e o comércio. Segundo os dados obtidos nos Censos 2011 mais de 50% da população residente no concelho de Cascais possui um nível de instrução igual ou superior 3.º ciclo, com 25% da população possuidora de habilitação de nível superior, números superiores à média nacional, que evidenciam um nível de instrução bastante elevado para esta população.

Quanto ao colégio, fundado em 1956, tem atualmente duas turmas de Pré-Escolar (Infantil e Pré-Primária) e nove turmas, cada uma de um dos anos de escolaridade dos restantes níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos) num total de 11 turmas, apoiadas por uma equipa educativa formada por 15 docentes e 11 não docentes. O colégio reconhece a importância da estabilidade profissional da equipa educativa, incluindo docentes e não docentes, pelo que a maioria dos profissionais se encontram há mais de 10 anos na casa.

A organização pedagógica do colégio assenta numa Direção Pedagógica partilhada por duas diretoras e num Conselho Pedagógico composto por representantes das várias estruturas educativas do colégio, incluindo um coordenador do Departamento de Educação Moral e Religiosa Católica e de Educação Especial, duas áreas que fazem parceria num único Departamento Curricular. Destaque-se aqui que se trata de uma escola pequena, de cariz familiar, sendo os processos sempre que possível desprovidos de burocracia, com uma eficaz gestão de recursos partilhados entre todos, assente numa comunicação facilitada pela proximidade e convivência de todos os intervenientes. A proximidade existente entre a Direção Pedagógica e a equipa educativa facilita a informalização da hierarquia e promove a abertura para a proposta de ações de formação destinadas à equipa educativa, bem como de implementação de

novos serviços de apoio a alunos e de projetos de intervenção, devidamente fundamentados.

Ao nível das instalações, o Colégio distribui-se por 4 pisos, com acessos para pessoas com mobilidade condicionada nos dois primeiros, tendo cada turma a sua sala própria, onde se desenvolve a maioria das suas atividades curriculares. O edifício é composto por salas adaptadas aos diferentes graus de ensino: 2 salas de aula de Educação Pré-Escolar, 4 salas do 1.º ciclo, 2 salas do 2.º ciclo e 3 do 3.º ciclo, quase todas equipadas com projetores de vídeo e telas de projeção, garantindo o dinamismo das atividades letivas e diferenciação das estratégias de ensino. Existem ainda outras salas e espaços específicos: Auditório, equipado com um projetor de qualidade e com uma tela de grandes dimensões, com capacidade para cerca de cinquenta utilizadores que apenas pode ser utilizado pelos alunos acompanhados de um professor, geralmente em contexto letivo; Ludoteca, espaço essencialmente lúdico, onde existe um grande número de jogos de várias temáticas e de materiais lúdicos e didáticos, com acesso livre para os alunos durante a hora de almoço; Biblioteca, com um espólio variado integrando um grande número de livros divididos em várias temáticas, incluindo manuais escolares, bem como 2 computadores, com acesso livre para os alunos durante a hora de almoço; Laboratório de Ciências Experimentais, vocacionado para o desenvolvimento de atividades experimentais de ciências naturais, física e química, possuindo ainda um servidor com sete terminais para utilização em contexto específico de aula; Laboratório de Informática, devidamente equipado com 16 computadores e 2 impressoras, com ligação à Internet e um armário com material multimédia, bem como de referência em formato digital (dicionários e enciclopédias) e ainda ligado à disciplina de Matemática, utilizado em contexto de sala de aula e com acesso livre para os alunos no final das aulas; Salas de Convívio e Terraço, para utilização livre pelos alunos nos intervalos, promovendo a interação entre os pares; Ginásio e Campo de Jogos, para utilização em contexto de aula de Educação Física, sendo o último também de acesso livre durante a hora de almoço e no final das aulas; Sala de Música, com um piano e outros instrumentos, destinado ao ensino da música; Ateliê de Artes, para utilização exclusiva em contexto de aula; Centro de Apoio à Aprendizagem, que consiste numa sala com armários contendo diversos materiais de avaliação e de apoio, bem como um computador.

O local físico ao qual se deu o nome de Centro de Apoio à Aprendizagem por ser o núcleo de articulação de diferentes recursos disponíveis para apoiar os alunos, trata-

-se de um espaço partilhado pela professora de EE, pelas professoras de apoio a alunos com Português como Língua Não Materna e pelos diversos professores de apoio pedagógico. Este recurso na sua vertente organizacional pretende garantir aos alunos que o frequentem, uma resposta que complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula, promovendo a qualidade da participação destes alunos nos diferentes contextos de aprendizagem, com vista à sua inclusão. O acompanhamento atualmente prestado neste Centro passa pela avaliação das necessidades educativas especiais, pela elaboração em parceria com o Diretor de Turma (responsável pelo processo), respetivo Conselho de Turma e ainda encarregados de educação, dos Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE, e, nos casos em que é necessário, pela participação na elaboração de um currículo específico, de cariz funcional, que prepare o aluno para as atividades de vida diária e se possível para uma futura integração no mercado de trabalho. É ainda função deste Centro, o apoio aos professores no que respeita ao desenvolvimento de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos, nomeadamente através da adequação de materiais de trabalho e de instrumentos de avaliação, embora tal não seja na prática solicitado pelos professores, exceto em situações muito pontuais em que estes colocam alguma dúvida ao nível das estratégias e instrumentos a aplicar a determinado aluno, quase sempre num contexto informal.

Há que ter em atenção que sendo a escola de dimensão reduzida, com apenas 119 alunos do 2.º e 3.º ciclos, não possui uma equipa multidisciplinar de apoio a alunos com NEE, mas sim uma professora com especialização em EE que atualmente, a acrescer ao seu horário letivo do ER, assume o papel de professora de EE, articulando-se com os restantes professores, órgãos de direção, pais e técnicos exteriores ao colégio que acompanham os alunos, no que respeita a avaliar alunos referenciados pelos professores ou famílias, bem como orientar a elaboração e acompanhar a implementação dos Programas Educativos Individuais (PEI) desses mesmos alunos, caso se concretizem.

O Colégio mantém relacionamento com todas as entidades públicas a nível concelhio e de freguesia, nomeadamente a Câmara Municipal de Cascais e a Junta de Freguesia de Cascais e Estoril, sendo de destacar a parceria que tem sido estabelecida com a Junta de Freguesia de Cascais e Estoril não apenas ao nível da participação nas Semanas do Voluntariado Jovem, mas também na utilização da Galeria de Arte do Estoril para a realização de exposições, o mesmo acontecendo com o Centro de

Congressos do Estoril e com os Bombeiros Voluntários do Estoril, onde se realizam diversas atividades. Promovem-se ainda dinâmicas de trabalho com escolas públicas e privadas do concelho em atividades pedagógicas e desportivas, como é o caso dos torneios inter-escolas ou do Corta-mato Concelhio. A escola estabelece ainda contacto frequente com o Ministério da Educação e com a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) no âmbito da análise da legislação em vigor. No que respeita à formação de educadores docentes e não docentes, salienta-se novamente a ligação à AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo), assim como ao CFECC (Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais), ao NUPE (Núcleo de Psicologia do Estoril).

Os alunos que frequentam o Colégio são atualmente 198, maioritariamente provenientes de famílias estruturadas, embora se registem, nos vários ciclos de ensino, casos de monoparentalidade. A maior percentagem dos encarregados de educação vive na área de envolvimento do Colégio e possui habilitações académicas superiores. Em termos profissionais, a maioria das famílias enquadra-se na área dos serviços. A relação da família com a escola é considerada de grande importância pelo que o colégio salienta no seu Projeto Educativo: “É uma escola onde todos se conhecem e onde o espírito de entreajuda é partilhado por todos os elementos da comunidade educativa. Em suma, uma verdadeira família, orientada por uma filosofia essencialmente humanista, tal como sempre foi preconizado pelo seu fundador” (p.17). Princípio reforçado quando é afirmado que para conseguir a concretização dos objetivos prioritários do Projeto Educativo, a equipa educativa trabalha de uma forma constante e afincada no sentido de “promover uma relação estreita entre a escola e a família, de forma a potenciar e otimizar as capacidades do educando” (p.21).

No que respeita a culturas inclusivas, o Colégio reconhece a importância de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às necessidades e às potencialidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo. Assume-se assim como uma escola inclusiva, com tradição de receber alunos com NEE e apresenta-se no seu Projeto Educativo como uma escola que pretende investir não só no Aprender a Aprender, mas prioritariamente no Aprender a Ser, educando com coerência para a responsabilidade social, apoiando nesse sentido a inovação de práticas pedagógicas com vista a um maior sucesso educativo dos alunos, que se pretendem futuros cidadãos respeitadores, conscientes e intervenientes no amanhã, com capacidade de marcar a diferença onde

quer que estejam. Esta aposta não só no Aprender a Aprender, mas prioritariamente no Aprender a Ser, não compromete de modo algum os resultados académicos tendo sido a taxa de retenção inferior a 1,5% no ano letivo anterior. Também no que respeita a avaliação externa, nomeadamente nas provas de final de ciclo (9.º ano) os resultados obtidos pelos alunos (incluindo os alunos inseridos em PEI) são bastante superiores à média nacional com uma taxa de sucesso de 87% a português e de 74% a matemática, também no ano letivo anterior.

## 2 Caracterização dos participantes

### 2.1 Caracterização dos professores

A caracterização dos professores participantes foi feita a partir de um inquérito aplicado a 8 professores de entre os 10 que lecionam 2.º e do 3.º ciclo, ciclos estes escolhidos para a intervenção por serem aqueles que maior preocupação levantavam quanto à inclusão que se sabe mais difícil em alunos mais velhos, uma vez que apenas estes se disponibilizaram a participar no estudo. Dos 8 professores participantes, 5 são do género masculino e 3 do género feminino. Dos professores inquiridos, 4 tinham idades entre os 30 e os 39 anos, 2 tinham idades entre os 40 e os 49 anos e 2 tinham idades entre os 50 e os 59 anos (Tabela 1). Quanto às habilitações académicas 4 professores eram possuidores de licenciatura, 2 possuíam pós-graduações e outros 2 tinham concluído um mestrado. Já no que respeita a experiência profissional, todos tinham mais de 10 anos de experiência: 4 professores tinham entre 11 e 15 anos de serviço e 4 lecionavam já há mais de 16 anos. Todos os professores inquiridos afirmaram trabalhar com alunos com NEE há mais de 10 anos, tendo 5 deles realizado ao longo desse tempo ações de formação no âmbito da EE (Tabela 1).

Tabela 1

*Caraterização dos professores participantes.*

Género	Masculino	Feminino	
Número de participantes	3	5	
Idade	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos
Número de participantes	4	2	2
Habilitação	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado
Número de participantes	4	2	2
Experiência Profissional	Até 10 anos	11 a 15 anos	Mais de 16 anos
Número de participantes	0	4	4
Experiência com Alunos com NEE	Até 10 anos	10 ou mais anos	
Número de participantes	0	8	
Ações de formação no âmbito da EE	Não	Sim	
Número de participantes	5	3	

## **2.2 Caraterização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

No presente estudo participaram 26 alunos com NEE integrados em PEI ao abrigo do DL 3/2008 (legislação em vigor à altura da recolha de dados) pertencentes a turmas de 2.º e 3.º ciclo: 8 alunos da turma do 5.º ano, 5 alunos da turma de 6.º ano, 3 alunos da turma de 7.º ano, 6 alunos da turma de 8.º ano e 4 alunos da turma de 9.º ano.

De entre estes alunos, de acordo com os inquéritos feitos aos seus pais, 11 viram as suas NEE detetadas há menos de 3 anos, 4 alunos foram diagnosticados há 4 a 6 anos e os restantes 10 já o foram há mais de 7 anos.

Para dar resposta a estas NEE os pais indicam o recurso a numerosos apoios exteriores à escola: 13 alunos frequentam o psicólogo e 4 o psiquiatra, 10 alunos têm apoio pedagógico, 5 alunos têm terapia de fala, 3 alunos são apoiados por técnicos de educação especial, 1 aluno tem terapia ocupacional e 1 aluno tem terapia comportamental.

A caraterização particular de cada um dos alunos com NEE que se apresenta em seguida, nas Tabelas 2 a 6, foi feita a partir de duas fontes: i) informação presente no seu PEI e ii) pauta de avaliação intermédia do 1.º período.

Tabela 2

Caraterização dos alunos com NEE na turma do 5.º ano.

	Idade	Diagnóstico na origem das NEE	Situação Académica
Aluno 5A	10 anos	Alterações na Memória de Trabalho e na Atenção. Dificuldades acentuadas e alterações ao nível da Leitura e da Escrita (Perturbação da Aprendizagem Específica, com Défice na Leitura e na Escrita).	A aluna nunca ficou retida e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 2 negativas
Aluno 5B	11 anos	Perturbação neurológica, com dificuldades na organização espacial, coordenação psicomotora e ritmo de trabalho. Dispraxia, com repercussões em todas as tarefas, nomeadamente as de escrita. Baixa autoimagem das suas competências académicas.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 5C	12 anos	PEA, interações sociais (nível I/II); comportamentos e estereotípias (nível I), com Perturbação da Linguagem. Perturbação de Défice de Atenção com Hiperatividade de tipo misto, associada a dificuldades de processamento da informação e de desenvolvimento da comunicação. Medicado.	O aluno teve adiamento de matrícula para o 1.º ciclo, teve 1 retenção anterior e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 1 negativa.
Aluno 5D	11 anos	Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura e na Expressão Escrita (Dislexia e Disortografia). Perturbação de Oposição e Desafio.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 2 negativas.
Aluno 5E	11 anos	Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura e na Expressão Escrita (Dislexia e Disortografia). Perturbação de Oposição e Desafio.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 3 negativas.
Aluno 5F	10 anos	Perturbação Específica da Linguagem do subtipo fonológico-sintático, comportando-se a nível da leitura e da escrita como uma Dislexia grave.	A aluna nunca ficou retida e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 5G	10 anos	Dificuldades de Aprendizagem Específica da fala, organização e estruturação frásica, bem como da escrita. Grande dificuldade em exprimir ideias de modo ordenado e compreensível. Dificuldades do foro atencional e emocional associadas.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 5H	11 anos	Dificuldades ao nível da consciência fonológica, bem como na escrita: omissões; inversões; confusões de fonemas, grafemas e ditongos. Na leitura, dificuldade em decifrar os conteúdos escritos.	A aluna tem uma retenção anterior e na avaliação intermédia do

			1.º período não apresentava negativas.
--	--	--	--

Tabela 3

Caraterização dos alunos com NEE na turma do 6.º ano.

	Idade	Diagnóstico na origem das NEE	Situação Académica
Aluno 6A	12 anos	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) com comportamentos de oposição e desafio à autoridade do adulto, sobretudo às figuras parentais.	O aluno tem uma retenção anterior no 6.º ano e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 5 negativas.
Aluno 6B	12 anos	Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, com dificuldade na compreensão de discursos orais com um grau de complexidade elevado, bem como dificuldades no domínio de regras sociais e diferenciação de formas e aproximação, reciprocidade e relacionamento social. Movimentos estereotipados e repetitivos, tendência para tiques nervosos, agravando-se em situações de maior ansiedade. Medicado para controlo de irrequietude e desatenção.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 6C	11 anos	Défice fonológico, com dificuldades significativas na análise fonémica, competência fulcral na aprendizagem da leitura e ortografia, preenchendo os critérios para os diagnósticos de Dislexia (Perturbação da Leitura de acordo com os critérios do DSM - IV), de Disortografia (Perturbação da Escrita de acordo com os critérios do DSM - IV) e de Disgrafia.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 1 negativa.
Aluno 6D	12 anos	Nível intelectual abaixo da média estabelecida para a faixa etária. Dificuldades na capacidade de concentrar a atenção. Elevados níveis de ansiedade, receio de falhar e insegurança ao nível das suas competências.	A aluna tem uma retenção anterior e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 3 negativas.
Aluno 6E	11 anos	Dificuldades significativas e alterações ao nível da Leitura e da Escrita, que se englobam num Quadro de Perturbação da Aprendizagem Específica, com Défice na Leitura e na Expressão Escrita, atualmente de nível grave, segundo critérios de diagnóstico DSM-IV.	A aluna nunca ficou retida e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 1 negativa.

Tabela 4

Caraterização dos alunos com NEE na turma do 7.º ano.

	Idade	Diagnóstico na origem das NEE	Situação Académica
Aluno 7A	14 anos	Inicialmente diagnosticado com uma perturbação de hiperatividade com défice de atenção e um atraso global de desenvolvimento. Por persistência de dificuldades na interação social e interpretação de pistas sociais, foi este ano reavaliado e diagnosticado com PEA com comprometimento significativo da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos e conteúdos, bem como da regulação do comportamento com défices na comunicação social e interação social, associados os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento. O aluno é medicado.	O aluno apresenta 2 retenções anteriores e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 7B	12 anos	Diagnosticado aos 18 meses com Perturbação da Relação e da Comunicação (Perturbação Multissistémica do Desenvolvimento) e posteriormente com uma PEA. O aluno é medicado,	O aluno tem adequações curriculares, nunca ficou retido e é acompanhado em algumas aulas por técnicas ABA. Na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 7C	12 anos	Dificuldades na manutenção da atenção, défice na velocidade de processamento (ritmo lento, com dificuldade na concretização das tarefas) e perturbação comportamental (de oposição e desafio), que influenciam de forma significativa as suas aprendizagens. O aluno é medicado,	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 3 negativas.

Tabela 5

*Caraterização dos alunos com NEE na turma do 8.º ano.*

	Idade	Diagnóstico na origem das NEE	Situação Académica
Aluno 8A	13 anos	Fraco domínio da a Compreensão oral e escrita. Escrita sem legibilidade caligráfica, com comprometimento da ortografia e da expressão escrita (Disortografia e Disgrafia). Dificuldades comportamentais resultantes da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção que afetam o seu desempenho académico.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 8 negativas.
Aluno 8B	13 anos	Perturbação Específica da Linguagem do tipo Fonológico-sintático, com alterações significativas ao nível da leitura e da escrita.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 8C	13 anos	Alterações emocionais, com comprometimentos da aprendizagem escolar, alterações do comportamento e dificuldades na socialização com os pares, que se apresentam como consequência de um distúrbio do mundo interior, de acordo com o psicólogo.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 7 negativas.
Aluno 8D	15 anos	Perfil intelectual heterogéneo, com um nível de funcionamento médio na escala verbal e inferior na escala de realização. Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção. A aluna é medicada,	A aluna já tem 2 retenções anteriores e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 8 negativas.

Aluno 8E	14 anos	PHDA e PEdL (Perturbação Específica do desenvolvimento da linguagem), das quais decorrem grandes limitações funcionais.	O aluno tem uma retenção anterior e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 2 negativas.
Aluno 8F	13 anos	Dislexia e Disortografia (Perturbação da Leitura e da Escrita), associado a um quadro depressivo, invasor de todo o seu funcionamento psíquico, afetando todas as áreas da sua vida.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 4 negativas.

Tabela 6

*Caraterização dos alunos com NEE na turma do 9.º ano.*

	Idade	Diagnóstico na origem das NEE	Situação Académica
Aluno 9A	14 anos	Perfil dispráxico ao nível psicomotor e Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura (Dislexia), da Escrita (Disortografia) e do Cálculo (Discalculia).	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 9B	14 anos	Perfil atencional disperso, assim como de dificuldades ao nível da autorregulação comportamental, que se evidenciam em contexto escolar de forma mais intensa, observando-se sintomas de PHDA.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período apresentava 4 negativas.
Aluno 9C	15 anos	PHDA, com comprometimento da manutenção da atenção na tarefa. A aluna é medicada.	A aluna tem uma retenção anterior e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.
Aluno 9D	14 anos	Dificuldades nível da leitura e escrita e raciocínio aritmético, bem como memória auditiva imediata e de trabalho. Dificuldades ao nível da compreensão leitora, com repercussões diretas em competências essenciais ao sucesso escolar: interpretação de textos e enunciados; compreensão de tarefas; compreensão e reprodução de conceitos, entre outras.	O aluno nunca ficou retido e na avaliação intermédia do 1.º período não apresentava negativas.

		Autoconceito negativo, com percepção da competência escolar, aparência física e autoestima abaixo da média.	
--	--	---	--

### **2.3 Caraterização dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

No âmbito do presente estudo foram inquiridos 25 pais de alunos com NEE, pois apesar de serem 26 os alunos com NEE, existe o caso de 2 irmãos cujos pais optaram por responder apenas a um inquérito. O inquérito pretendia caraterizar o tipo de apoios de que o aluno dispõe, bem como aceder às expectativas e preocupações dos pais, bem como a sua perceção sobre a atual inclusão do filho na escola.

Note-se que o inquérito foi entregue às famílias com a indicação que deveria ser respondido pelo encarregado de educação, que na maioria dos casos é a mãe. Assim, foram inquiridos 3 encarregados de educação do género masculino e 22 encarregados de educação do género feminino, com idades distribuídas entre os 30 a 39 anos (4 pais), 40 a 49 anos (13 pais) e 50 a 59 anos (8 pais). No que respeita a nível de escolaridade, 5 dos pais concluíram o ensino secundário e os restantes 20 possuem uma licenciatura, em 4 dos casos com pós-graduação.

### **2.4 Caraterização dos pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

A caraterização dos pares dos alunos com NEE é apresentada sob a forma de caraterização da turma em que estes se inserem, tendo os dados quantitativos sido retirados dos relatórios de caraterização da turma fornecido pelo respetivo Diretor de Turma, e a caraterização qualitativa decorrente de observações de sala de aula e das reflexões em Conselho de Turma, algumas delas registadas em ata.

A turma do 5.º Ano é constituída por 21 alunos, 10 rapazes e 11 raparigas, cujas idades variam entre os 9 e os 12 anos, destacando-se que 8 dos alunos se encontram inseridos em PEI. O facto de haver um terço dos alunos com apenas 9 anos faz com que haja uma grande imaturidade na postura e participação nas atividades desta turma. Também o facto de existirem 3 alunos com POD faz com que seja uma turma extremamente desafiante em termos de comportamento. Nas aulas a esta turma, os professores recorrem a ensino tradicional alternado com estratégias colaborativas, de modo a poder intervir mais diretamente junto dos alunos. Em Conselho de Turma, os professores referem que: as atitudes de comportamento de oposição e desafio perturbam não só as aprendizagens dos alunos em causa, mas o normal ritmo e funcionamento da aula, obrigando a constantes intervenções e regulações por parte do

professor; a frequente recusa em realizar as tarefas obriga a recorrer a estratégias de ensino diferenciadas e a instrumentos de avaliação não tradicionais; é necessária uma parceria sistemática com as psicólogas que acompanham alguns dos alunos (o que veio a acontecer); a dificuldade de diversos alunos em reagirem adequadamente perante a contrariedade e a frustração, leva-os a posturas de agressividade e conflito com os colegas, que obrigam a mediação pelo professor.

Todos os alunos do 5.º ano residem no concelho de Cascais, 14 alunos num agregado familiar clássico com pais casados e 7 alunos que estando os pais separados oscilam entre 2 residências. Quanto ao número de irmãos, destaca-se que quase um terço da turma, 6 alunos, são filhos únicos.

Apesar de 20 dos 21 alunos terem chegado até ao 5.º ano sem nenhuma retenção, 8 alunos foram aprovados no final do 1.º ciclo com negativas e 14 alunos referem ter tido apoio pedagógico ao longo do ano, o que indicia um grupo com algumas dificuldades ao nível do aproveitamento.

No que respeita a hábitos de leitura e de trabalho, muitos alunos referem estudar diariamente, geralmente acompanhados por pais ou explicadores, fruto mais uma vez das dificuldades que sentem. Os próprios alunos apontam como maior fator para o insucesso a falta de hábitos de estudo dos alunos a par da rapidez no tratamento das matérias e do recurso a linguagem que os alunos não percebem por parte do professor, bem como a falta de atenção nas aulas.

A turma do 5.º ano tem 14 elementos novos, mas tanto estes como os que já lá se encontravam manifestaram gostar muito da escola, principalmente por: “Ser uma escola que ajuda e apoia os alunos quando têm dificuldades e os professores explicarem bem” (5 alunos); “Ter cá bons amigos” (5 alunos); “Os professores serem muito simpáticos” (5 alunos); “Ser uma escola divertida” (2 alunos); “Gostar da comida/atividades propostas” (2 alunos); “Sentir-se bem cá na escola” (2 alunos).

A turma do 6.º ano é composta por 23 alunos, 12 rapazes e 11 raparigas, com idades entre os 10 e os 12 anos, a maioria 11 anos. Destaca-se que 3 alunos são novos na turma e que 5 dos alunos se encontram inseridos num PEI. Nas aulas a esta turma, os professores recorrem maioritariamente a um ensino tradicional, embora existam aulas dedicadas ao desenvolvimento de projetos. Em Conselho de turma, os professores não referem dificuldades em gerir o funcionamento da turma, exceto em situações pontuais, sendo considerada uma turma “fácil de lidar”.

Relativamente às localidades de residência dos alunos da turma, refira-se que apenas 4 residem fora do concelho de Cascais, em agregados familiares clássicos com pais casados, existindo apenas 2 alunos que vivem no seio de uma família monoparental habitando apenas com a mãe.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, destacam-se 2 alunos com retenções anteriores, 4 alunos que terminaram o ano anterior com pelo menos uma negativa e 8 alunos que tiveram que recorrer a apoios pedagógicos.

Ao nível dos hábitos de trabalho, 5 alunos afirmam estudar todos os dias, 14 estudam 1 vez por semana e os restantes apenas em véspera dos testes. Refira-se que metade dos alunos afirma estudar sozinho e os restantes acompanhados por alguém, geralmente pais ou explicadores. Relativamente aos fatores que contribuem para o insucesso, foram apontadas pelos alunos a falta de hábitos de estudo e a falta de atenção/concentração nas aulas.

Inquiridos sobre o seu gosto pela escola, os 23 alunos da turma afirmaram gostar da sua escola – pelas razões mais diversas, das quais destaco o facto de o Colégio ter um bom ensino, ajudar os alunos nas suas dificuldades, ser uma escola acolhedora e de estarem cá os seus amigos.

A turma do 7.º ano de escolaridade é composta por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes, cujas idades variam entre os 12 anos (a grande maioria) e os 14 anos. Trata-se de uma turma muito unida que já anda junta há vários anos, que ganhou agora 2 elementos novos, 1 deles por retenção. Nesta turma apenas existem 3 alunos inseridos em PEI. Nas aulas a esta turma, os professores recorrem maioritariamente a um ensino tradicional, complementadas com trabalho de pares. Em Conselho de turma, os professores não referem dificuldades em gerir o funcionamento da turma como um todo, no entanto referem dificuldades em apoiar um para um o aluno que usufrui de adequações curriculares, por falta de disponibilidade.

Dentro desta turma a maioria dos agregados familiares são compostas por 3 a 4 elementos, sendo famílias estáveis com pais casados ou recasados, existindo apenas um caso de monoparentalidade. Também nesta turma, a grande maioria dos alunos residem no concelho de Cascais.

Apesar de apenas 2 alunos já terem tido alguma retenção anteriormente, observa-se que 7 alunos já precisaram de ter apoio pedagógico e que 8 alunos tiveram negativas no final do ano anterior.

Relativamente aos hábitos de trabalho 8 alunos estudam diariamente, 8 alunos estudam semanalmente e 10 alunos apenas estudam em véspera de testes. Note-se que nesta turma 17 alunos já afirmam estudar sozinhos e apenas 3 recorrem a explicadores. Relativamente aos fatores que contribuem para o insucesso, foram também nesta turma maioritariamente apontadas pelos alunos a falta de hábitos de estudo e a falta de atenção/concentração nas aulas.

A totalidade dos alunos da turma afirma gostar da escola, sustentando que gostam do ambiente familiar, do espírito de união que existe e dos amigos que têm. Igualmente destacam o bom ambiente vivido, qualidade de ensino e atenção que todos os elementos educativos prestam no processo educativo dos alunos. Quando questionados sobre o seu percurso escolar futuro 22 alunos mencionam que pretendem prosseguir estudos até ao final do ensino universitário

A turma do 8.º ano é composta por 22 alunos, 17 rapazes e 5 raparigas, com idades entre os 13 e os 15 anos. Trata-se de uma turma que ganhou este ano 5 elementos novos, a acrescer aos restantes que já são colegas há vários anos. Nesta turma existem 7 alunos encontram-se inseridos em PEI, ou seja, um terço da turma. Nas aulas a esta turma, os professores recorrem a ensino tradicional alternado com atividades de caráter mais prático, como elemento motivador. Em Conselho de turma, os professores referem dificuldades em cativar os alunos que se mostram pouco interessados nos conteúdos académicos e em regular os comportamentos, por se tratar de uma turma com muitos elementos “destabilizadores”.

Quase todos os alunos vivem no concelho de Cascais. Quanto à situação dos pais, verifica-se que 13 dos alunos têm os pais casados e 6 têm os pais separados oscilando entre 2 residências, existindo ainda 3 casos de monoparentalidade.

Relativamente ao percurso escolar, 18 alunos nunca tiveram qualquer retenção e 4 alunos já tiveram uma retenção anteriormente. No entanto 8 alunos tiveram apoio pedagógico ao longo do ano.

Ao nível dos hábitos de trabalho apenas 3 alunos dizem manter um estudo diário, enquanto 16 dizem estudar uma vez por semana e os restantes 3 alunos apenas na véspera dos testes. Quanto à autonomia, 17 alunos afirmam estudar sozinhos e os restantes ajudados por alguém, geralmente da família. Relativamente a possíveis razões para o insucesso dos alunos, destacam os próprios a falta de atenção e concentração e a rapidez no tratamento dos assuntos. No que respeita a

prosseguimento de estudos, apenas 3 alunos apontam como limite o ensino secundário, os restantes apresentando como objetivo o ensino superior.

Quase todos os alunos desta turma afirmam gostar da escola, apenas 3 alunos referem que não gostam, justificando que a consideram pequena.

A turma do 9.º ano é composta por 27 alunos, 8 raparigas e 19 rapazes, com idades entre os 13 e os 15 anos. Quanto aos 4 alunos que já têm 15 anos, 2 correspondem a retenções anteriores e 2 são provenientes de países estrangeiros tendo “perdido” um ano de escolaridade no processo de ingresso num novo sistema de ensino. Destaque-se aqui que todos os alunos desta turma já frequentavam o colégio anteriormente, não tendo entrado, assim, novos elementos na turma. Nesta turma existem 4 alunos inseridos em PEI. Nas aulas a esta turma, os professores recorrem a ensino tradicional e a trabalho de pares/tutoria. Em Conselho de turma, os professores não referem particulares dificuldades em gerir o funcionamento desta turma, exceto em situações pontuais.

No que concerne aos agregados familiares, o mais frequente é os alunos pertencerem a uma família com 4 elementos, 20 deles com pais casados, residindo 25 dos alunos no concelho de Cascais.

Relativamente ao percurso escolar, para além dos 2 alunos que já ficaram retidos anteriormente, 13 dos alunos da turma recorreram a apoio pedagógico e de entre estes 12 transitaram com negativas. Ao nível dos hábitos de trabalho, 21 alunos dizem manter um estudo regular, várias vezes por semana, embora 6 dos alunos reconheçam estudar apenas na véspera dos testes. No que respeita à autonomia, 22 alunos estudam sozinhos e 5 têm explicadores. Relativamente a possíveis explicações para o insucesso dos alunos, foram apontados como fundamentais a falta de atenção/concentração nas aulas e a falta de hábitos de estudo. A quase totalidade dos alunos aponta o Ensino Superior como meta de formação escolar, sendo que apenas 1 aluno afirma pretender estudar apenas até ao 12.º ano.

Inquiridos sobre o seu gosto pela escola, 22 alunos afirmaram gostar da sua escola pelas razões mais diversas, das quais se destacam o facto de o colégio ser acolhedor ou ter um bom ensino, estando os professores sempre prontos a ajudar os alunos. Quanto aos alunos que manifestaram não gostar da sua escola, disseram que pretendem frequentar o Ensino Público e que o facto de estarem no Colégio há já muitos anos e de este ser pequeno influenciou a sua opinião.

### 3 Definição do problema e objetivos do estudo

#### 3.1 Pareceres iniciais dos professores

As respostas dos 8 professores ao questionário do qual constava uma escala psicométrica (Escala de Likert) que pretendia auscultar os seus pareceres relativamente à inclusão de alunos com NEE na escola regular, são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7

*Pareceres dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE na escola regular.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Todos os alunos, incluindo alunos com e sem NEE, têm direito a aprender juntos em turmas do ensino regular.	0	0	0	2	<b>6</b>
Alunos com NEE ajustam-se bem na turma regular.	0	0	1	<b>7</b>	0
Alunos sem NEE aceitam bem alunos com NEE.	0	1	1	<b>5</b>	1
As necessidades dos alunos com NEE tornam-os vulneráveis na classe regular, pois precisam de mais atenção do que aquela que um professor regular lhes pode dar.	0	2	2	<b>4</b>	0
Os alunos com NEE inseridos em turmas do ensino regular melhoram a sua autonomia, pois tomam como modelo os restantes colegas.	0	0	2	<b>5</b>	1
Os alunos com NEE inseridos em turmas do ensino regular pioram a sua autoestima, por comparação do seu desempenho com os restantes colegas.	1	<b>5</b>	2	0	0
Os alunos com NEE vêm o seu processo de socialização estimulado devido à interação com os restantes colegas.	0	0	2	<b>4</b>	2
Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.	3	<b>4</b>	1	0	0
Os alunos com NEE na sala de aula não interferem com o progresso dos restantes alunos.	0	<b>5</b>	1	2	0
A presença de alunos com NEE na sala de aula proporciona novas situações de aprendizagem para os restantes alunos, nomeadamente no que respeita a uma atitude positiva face à diferença.	0	0	0	3	<b>5</b>

Uma análise das respostas apresentadas na tabela anterior mostra que os professores concordam com o conceito de inclusão uma vez que todos eles concordaram com a afirmação “Todos os alunos, incluindo alunos com e sem NEE, têm direito a aprender juntos em turmas do ensino regular”. As respostas da maioria dos professores indicam que estes que estes pensam que o ajuste dos alunos com NEE à escola regular não é difícil e que a presença destes alunos na turma não prejudica os restantes alunos sem NEE, muito pelo contrário acreditam que “A presença de alunos com NEE na sala de aula proporciona novas situações de aprendizagem para os restantes alunos, nomeadamente no que respeita a uma atitude positiva face à diferença”. Note-se que apesar de nenhum professor ter considerado que a presença de alunos com NEE na turma prejudique os seus pares, houve 5 professores que destacaram que esta presença interfere com o progresso dos restantes colegas, o que sugere que os professores não sintam esta interferência como prejudicial.

Os professores acreditam ainda, na sua maioria, que a inserção de alunos com NEE em turmas do ensino regular lhes traz benefícios ao nível da autonomia, bem como da socialização, e não conduz a uma pioria da sua autoestima por comparação com os pares.

No entanto, quanto à aceitação dos alunos com NEE pelos pares, os professores já não são unânimes que esta seja plena, apresentando algumas reservas quando questionados. De igual modo os pareceres dos professores relativamente à vulnerabilidade dos alunos com NEE na classe regular, evidenciam algum receio destes alunos não verem as suas necessidades inteiramente atendidas.

As respostas dos professores ao questionário do qual constava uma escala sobre o papel do professor de EE são apresentadas na Tabela 8, que seguidamente é analisada.

Tabela 8

*Pareceres dos professores relativamente ao papel do professor de EE.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Enquanto professor do ensino regular sente-se desconfortável com a presença de profissionais especializados em NEE nas suas salas de aula.	3	3	2	0	0
O professor de Educação Especial trabalha em parceria consigo, apoiando-o nas suas necessidades.	0	0	0	5	3
As sugestões do professor de Educação Especial são geralmente exequíveis tendo em conta a realidade da sala de aula.	0	0	1	4	3
Considera suficientes as informações disponibilizadas pelo professor de Educação Especial sobre as dificuldades dos seus alunos com NEE.	0	1	0	3	4
Enquanto professor adapta tarefas para os alunos com NEE, sem necessitar da colaboração do professor de Educação especial.	0	2	1	5	0
O professor de Educação Especial tem tido um papel preponderante no estabelecimento de estratégias de atuação e na adaptação de materiais para alunos com NEE.	0	1	1	2	4
O acompanhamento de alunos com NEE pelo professor de Educação Especial tem feito a diferença no sucesso dos alunos com NEE.	0	0	1	6	1
Quando um aluno não consegue realizar uma tarefa proposta está apto a avaliar se esta era adequada às suas competências.	0	1	6	1	0
Considera que lecionar a alunos com NEE integrados na sua sala é uma dificuldade acrescida ao seu trabalho enquanto professor.	0	2	3	2	1
Sem formação especializada dificilmente o professor do ensino regular dá uma resposta adequada às necessidades de alunos com NEE.	1	2	0	5	0

As respostas dos professores patentes na tabela anterior mostram que a maioria se sente confortável com a presença de profissionais especializados em NEE nas suas salas de aula e que consideram que o professor de EE trabalha em parceria com os professores do ER, apoiando-os nas suas necessidades, apresentando sugestões geralmente exequíveis tendo em conta a realidade da sala de aula, pelo que

aparentemente neste particular não haveria uma necessidade de intervenção, no entanto como veremos em seguida há ainda necessidade de alargar o que já é feito a outras áreas de apoio a professores.

Por outro lado, tendo em conta que 1 professor considera que as informações disponibilizadas pelo professor de EE sobre os alunos com NEE não são suficientes, que 1 professor sente que não está apto a avaliar se uma tarefa é adequada às competências do seu aluno com NEE, que 3 professores afirmam que lecionar alunos com NEE lhes traz dificuldades acrescidas ao seu trabalho enquanto professor do ER e que 5 professores concordam que sem formação especializada dificilmente o professor do ER dá resposta às necessidades dos seus alunos com NEE, surge aqui como relevante integrar na intervenção que vai ser levada a cabo uma ação de formação de dote os professores de conhecimentos e ferramentas que não possuem ou julgam não possuir.

Mais, tendo em conta que 6 professores concordam que o professor de EE tem um papel preponderante no estabelecimento de estratégias de atuação e na adaptação de materiais para alunos com NEE e que ainda há 2 professores que discordam de conseguir adaptar tarefas para os alunos com NEE sem a colaboração do professor de EE e será também importante ter em conta na intervenção o apoio a professores, quer ao nível da adequação de estratégias, quer ao nível da criação e adaptação de materiais, em particular de instrumentos de avaliação, para alunos com NEE.

Estas duas vertentes de intervenção, ação de formação e apoio à adequação de estratégias e à criação/adaptação de materiais e instrumentos de avaliação, que serão objetivos prioritários na intervenção posterior, vão também de encontro às preocupações anteriormente apresentadas pelos professores no que respeita à inclusão, quando reconhecem as vantagens da inclusão, mas exibem alguns receios quanto à sua implementação prática, em particular no que respeita ao professor do ER conseguir dar uma adequada resposta à necessidade destes alunos e dos restantes.

De encontro a esta mesma conclusão vêm as respostas dos professores quando questionados sobre as suas maiores dificuldades e sobre o tipo de colaboração que gostaria de receber do professor de EE, apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9

*Pareceres dos professores relativamente às suas maiores dificuldades e ao tipo de colaboração que gostariam de receber do professor de EE.*

		Número de Professores
Quais são as suas maiores dificuldades enquanto professor para dar resposta às necessidades dos seus alunos com NEE?	Caraterísticas dos alunos com NEE.	<b>6</b>
	Elevado número de alunos por turma.	<b>5</b>
	Elevado número de alunos com NEE por turma.	<b>5</b>
	Falta de tempo/Gestão do tempo.	3
	Formação insuficiente/inadequada para lidar com alunos com NEE.	2
	Falta de apoio educativo aos alunos com NEE.	2
	Inadequação dos materiais que usa para com alunos com NEE.	1
Que colaboração gostaria de receber do professor de Educação Especial para melhor lecionar nas turmas com alunos com NEE?	Adaptação de materiais e testes.	<b>4</b>
	Informação quanto às NEE dos seus alunos.	<b>3</b>
	Apoio pedagógico aos alunos com NEE.	2
	Estratégias específicas de atuação para com os seus alunos com NEE.	2
	Trabalho colaborativo sistemático.	2
	Apoio ao nível de melhorar a relação dos alunos com NEE com os seus pares.	1
	Informação quanto à legislação em vigor.	1

Como se pode ver na Tabela 9, os professores, que tinham liberdade de escolher tantas opções quanto desejassem, colocam no topo das suas dificuldades as características dos alunos com NEE, o elevado número de alunos da turma e o elevado número de alunos com NEE por turma. Sendo que não é possível ao professor de EE alterar esta realidade, este pode, no entanto, aconselhar a Direção da escola no sentido

de ter em conta este aspeto para a prossecução dos princípios de inclusão e de garantia de qualidade dos serviços para todos os alunos, como já aconteceu anteriormente. O mesmo se passa quanto à referência à falta de tempo. No entanto 2 professores destacam o facto de possuírem insuficiente formação para lidar com alunos com NEE, 2 professores mencionam a falta de apoio educativo aos alunos com NEE e 1 professor menciona a inadequação dos materiais que usa para alunos com NEE. Uma vez que as respostas dos professores às anteriores questões sobre inclusão já conduziram à integração de formação e de apoio à criação e adaptação de materiais para alunos com NEE na intervenção, resta agora acrescentar a vertente de apoio educativo.

Ainda na Tabela 9 se pode constatar que no topo das prioridades para a colaboração desejada por parte de professor de EE surge novamente a adaptação de materiais e testes, bem como a informação quanto às NEE dos seus alunos, reforçando a necessidade da formação e do apoio na adaptação de materiais serem integrados na intervenção a realizar, sendo de seguida apontada a necessidade de apoio pedagógico aos alunos com NEE, as estratégias de atuação para com os alunos com NEE e ainda trabalho colaborativo sistemático com o professor de EE. Curiosamente apenas 1 professor refere o apoio ao nível da melhoria da relação entre os alunos com NEE e os seus pares.

Finalmente quando questionados sobre o desempenho e integração de cada um dos seus alunos com NEE, surgem destacados com desempenho insuficiente (classificações negativas), os alunos 5E, 6A, 6D, 7A, 7C, 8A, 8D, 9B, sendo por este motivo considerados prioritariamente elegíveis para o apoio pedagógico, fora do horário letivo, disponibilizado durante a intervenção. Quando questionados sobre a integração dos alunos com NEE na turma, os professores apenas consideraram que era insuficiente a do aluno 7A (possuidor de PEA) o que também foi tido em conta na intervenção. Finalmente quanto à participação nas aulas e nas atividades da escola os professores apenas consideraram de nível insuficiente a do aluno 5E (possuidor de POD), pelo que o assunto não foi integrado na intervenção, tendo sido tratado paralelamente a esta investigação, em colaboração com a psicóloga do aluno.

### 3.2 Pareceres iniciais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

As respostas dos 26 alunos com NEE integrados nas 5 turmas do 5.º ao 9.º ano ao questionário que pretendia auscultar os seus pareceres relativamente à sua própria inclusão, são apresentadas nas Tabelas 10 e 11.

Tabela 10

*Pareceres dos alunos com NEE do 2.º ciclo relativamente à sua própria inclusão.*

	Discordo plenamente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo plenamente	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Eu sinto-me bem na escola.	0	0	0	0	0	0	7	0	2	4
	0		0		0		7		6	
Os professores apoiam-me.	0	0	1	0	1	0	5	2	1	3
	0		1		1		7		4	
Eu tenho muitos amigos.	0	0	0	0	5	0	1	0	2	5
	0		0		5		1		7	
Eu gostava de ter mais amigos.	1	2	0	1	2	1	5	1	0	0
	3		1		3		6		0	
Sou dos últimos a ser escolhido para um trabalho de grupo.	1	2	3	2	2	1	2	0	0	0
	3		5		3		2		0	
Os testes são muito difíceis para mim.	0	0	1	2	1	1	3	3	1	1
	0		3		2		6		2	
Não tenho tantas capacidades como os meus colegas.	1	1	3	2	1	0	2	1	1	1
	2		5		1		3		2	
Eu nunca vou ter boas notas.	1	2	4	0	2	0	3	1	0	0
	3		4		2		4		0	
As minhas notas escolares são boas.	1	1	0	0	6	3	1	0	0	1
	2		0		9		1		1	

Tabela 11

*Pareceres dos alunos com NEE do 3.º ciclo relativamente à sua própria inclusão.*

	Discordo plenamente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo plenamente	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Eu sinto-me bem na escola.	1	0	2	0	1	2	4	0	3	0
	1		2		3		4		3	
Os professores apoiam-me.	0	0	1	0	2	0	4	1	4	1
	0		1		2		5		5	
Eu tenho muitos amigos.	4	0	0	1	0	0	5	0	2	1
	4		1		0		5		3	
Eu gostava de ter mais amigos.	3	1	2	0	2	1	1	0	3	0
	4		2		3		1		3	
Sou dos últimos a ser escolhido para um trabalho de grupo.	1	0	3	0	1	1	2	1	4	0
	1		3		2		3		4	
Os testes são muito difíceis para mim.	1	0	1	1	5	1	2	0	2	0
	1		2		6		2		2	
Não tenho tantas capacidades como os meus colegas.	0	0	2	0	5	1	2	1	2	0
	0		2		6		3		2	
Eu nunca vou ter boas notas.	2	0	5	1	2	1	1	0	0	0
	2		6		3		1		0	
As minhas notas escolares são boas.	1	0	0	1	4	0	5	1	0	0
	1		1		4		6		0	

Relativamente à inclusão social, a maioria dos alunos afirma sentir-se bem na escola e ter muitos amigos, embora se destaquem 3 alunos do 3.º ciclo (aluno 7B, aluno 7C e aluno 8C) que merecem uma atenção especial por afirmarem que não se sentem bem na escola e que não têm muitos amigos. Relativamente a este último ponto, note-se que no que respeita à afirmação “Eu gostava de ter mais amigos” as opiniões dividem-se com 10 alunos a discordar e 10 a concordar, como seria de esperar, pois nesta faixa etária são sempre bem-vindos mais amigos.

Quando confrontados com a afirmação “Sou dos últimos a ser escolhido para um trabalho de grupo”, a maioria dos alunos do 2.º ciclo discorda. Já no 3.º ciclo a maioria dos alunos concorda com esta afirmação de carácter negativo, destacando-se como preocupantes novamente os alunos 7B, 7C e 8C, o que levanta alguma preocupação quanto à inclusão social dos mesmos. Ainda no que respeita a contexto de sala de aula, apenas 2 alunos discordam da afirmação “Os professores apoiam-me”, o que é um indicador positivo.

Das respostas às afirmações anteriores conclui-se que a grande maioria dos alunos com NEE se sente bem na escola (88,5%) e se sente apoiado pelos professores (92,3%). Já no que respeita a ter amigos a percentagem de satisfação diminui, com 19,2% dos alunos a sentir que não tem muitos amigos e com 38,5% dos alunos a ser de opinião que gostaria de ter mais amigos. Finalmente surgem 34,6% dos alunos a confirmar que são dos últimos a ser escolhidos para um trabalho de grupo. Conclui-se então que apesar dos professores, no seu questionário, não sentirem necessidade de intervir ao nível de melhorar a relação entre os pares, os alunos são de opinião diferente, revelando alguma insatisfação em relação à aceitação e inclusão social. Mais ainda, atendendo a que existem resultados significativamente negativos ao nível da formação de grupos de trabalho, pode mesmo dizer-se que os professores terão um papel preponderante a desempenhar a este nível. Assim, a intervenção posterior terá necessariamente que contemplar atividades direcionadas para uma melhoria da relação entre os pares.

Quando se passa para o domínio dos pareceres sobre capacidades e aproveitamento, as opiniões vão sendo mais preocupantes. Quanto à afirmação de carácter negativo “Os testes são muito difíceis para mim” há apenas 6 alunos que discordam, sendo mais inquietantes os casos dos alunos 6A e 6D no 2.º ciclo e 8A e 8D no 3.º ciclo que concordam plenamente com a afirmação. Note-se que a situação destes alunos é mais preocupante quando colocada em contexto com as suas outras respostas, uma vez que esses mesmos alunos 6A e 6D no 2.º ciclo e 8D no 3.º ciclo discordam da afirmação “As minhas notas escolares são boas” e o aluno 7C concorda ainda com as afirmações “Eu nunca vou ter boas notas” e “Não tenho tantas capacidades como os meus colegas” o que indica algum grau de insatisfação quanto aos resultados escolares e com o seu próprio desempenho.

A análise do posicionamento dos alunos face às 4 afirmações anteriores evidencia que apenas 23,1% dos alunos com NEE sente que os testes são muito difíceis para ele,

o que faz supor que as medidas de adaptação previstas nos seus PEI estão a ser aplicadas e maioritariamente a surtir efeito. Já quando se passa para o domínio do autoconceito os resultados são mais preocupantes com apenas 34,6% dos alunos com NEE a discordarem de não ter tantas capacidades como os seus colegas. No entanto, aparentemente esse autoconceito negativo não se reflete nas opiniões sobre as notas escolares pois apenas 15,4% dos alunos afirma taxativamente que as suas notas não são boas e 19,2% está convencido que nunca virá a ter boas notas no futuro. Esta discrepância entre o número de alunos que acredita que as suas capacidades estão abaixo das dos colegas e o número de alunos que pensa não ter nem nunca vir a ter boas notas, pode relacionar-se com o facto dos alunos se sentirem muito apoiados pelos professores, como se viu anteriormente, acreditando que mesmo com as suas capacidades é possível ter boas notas. Por outro lado, há que ter em conta que os resultados obtidos por estes alunos refletem as medidas de adequação previstas nos seus Programas Educativos Individuais, obviando algumas das suas dificuldades. Mas há que ser cuidadoso com esta extrapolação, pois pode suceder que simplesmente os alunos se tenham sentido confusos quanto ao conceito de “boas notas” aplicado no questionário, o que pode comprometer as respostas.

### **3.3 Pareceres iniciais dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Os 25 pais dos alunos com NEE foram questionados quanto às preocupações pessoais com os seus filhos e também quanto à opinião que têm sobre a inclusão do seu filho na escola, sendo as respostas obtidas apresentadas nos gráficos seguintes. Recorde-se aqui que os pais tinham liberdade para escolher tantas opções quantas quisessem.

Quando questionados sobre o que consideram mais importante para o quotidiano do seu filho os pais colocam em primeiro lugar “Felicidade”, seguido de “Amigos” e posteriormente “Autonomia”, “Sucesso escolar” e “Desporto” (cf. Figura 1).

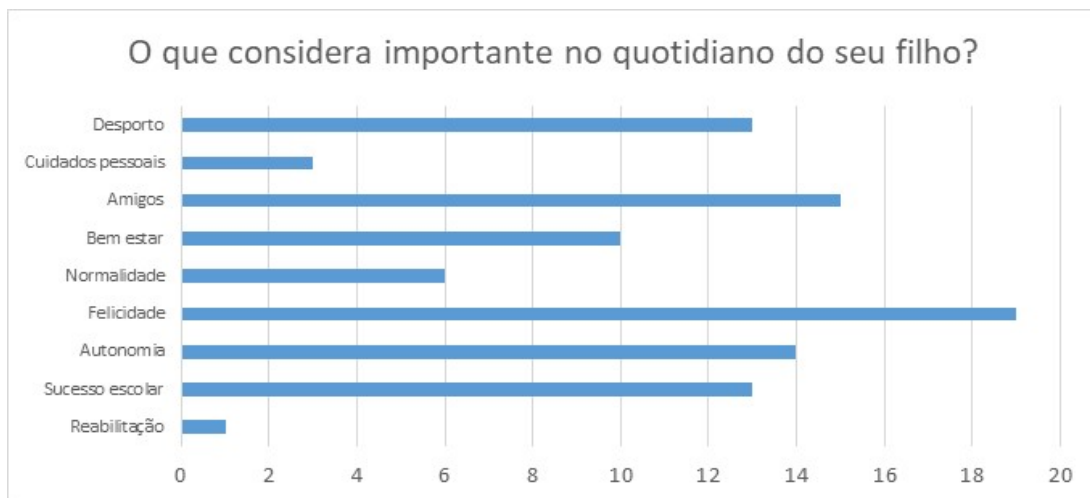


Figura 1. Parecer dos pais dos alunos com NEE face à questão “O que considera importante no cotidiano do seu filho?”.

Quando se particulariza questionando o que mais preocupa os pais na vida escolar do seu filho, os pais colocam em primeiro lugar “Resultados escolares”, seguido de “Relação com os colegas” e finalmente “Comportamento” (cf. Figura 2).

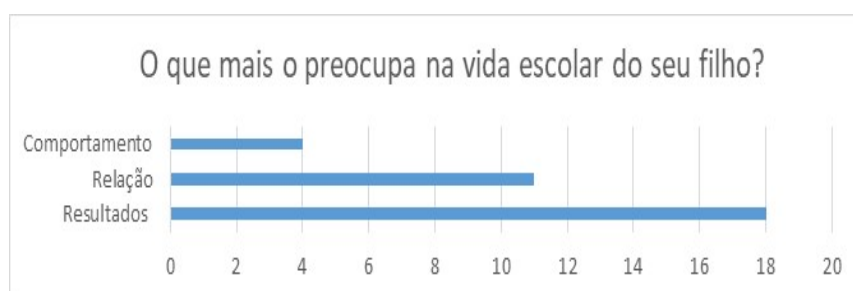


Figura 2. Parecer dos pais dos alunos com NEE face à questão “O que mais o preocupa na vida escolar do seu filho?”.

Indo mais longe e questionando o quanto se sentem preocupados, 11 pais respondem “um pouco”, 10 respondem “bastante” e 5 respondem mesmo “muito”. Há, no entanto, alguns sinais positivos pois ao ser questionados sobre o quanto se sentem acompanhados pela escola, 6 pais respondem “um pouco”, 12 pais “o suficiente” e 8 pais “muito”, mostrando que existe já uma certa relação consolidada entre a escola e a família. É importante aqui realçar que dos 5 pais que evidenciam maior ansiedade face à vida escolar dos filhos, 3 sentem-se apenas “um pouco” acompanhados pela escola e 2 manifestam essa mesma ansiedade apesar de se sentirem acompanhados pela

escola. Por outro lado, há 3 pais que sentindo-se “um pouco” acompanhados pela escola, não sentem ansiedade face ao futuro dos filhos.

As respostas obtidas anteriormente mostram que os pais dão bastante importância ao sucesso escolar e ao estabelecimento de amizades no quotidiano dos filhos, e que estes pontos são fonte de grande preocupação, apesar de se sentirem acompanhados pela escola. Estes resultados mais uma vez apontam para a necessidade de intervir tanto ao nível da relação entre os pares, como ao nível do desempenho académico dos alunos com NEE.

Seguidamente foi pedido aos pais que classificassem a participação nas atividades da escola (cf. Figura 3), a integração (cf. Figura 4) e o número de amigos (cf. Figura 5) do seu filho.

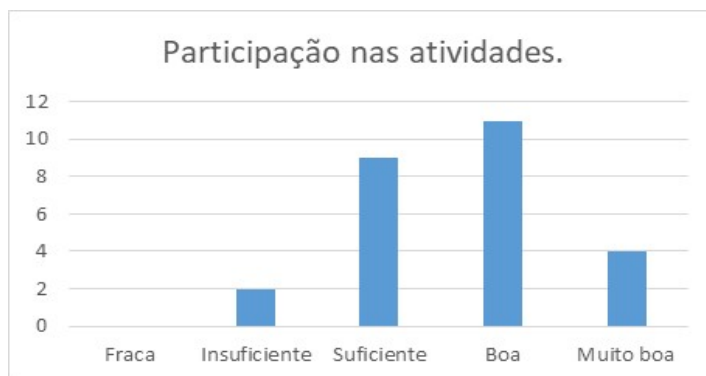


Figura 3. Classificação dos pais dos alunos com NEE da participação do seu filho nas atividades da escola.

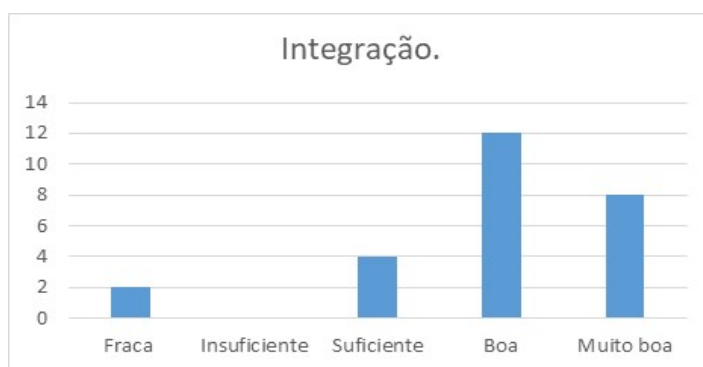


Figura 4. Classificação dos pais dos alunos com NEE da integração do seu filho na escola.



Figura 5. Classificação dos pais dos alunos com NEE do número de amigos do seu filho.

As respostas apresentadas nas 3 figuras anteriores indicam que 57,7% dos pais acham que a participação dos filhos nas atividades da escola é Boa ou Muito Boa, 76,9% dos pais acham que a integração dos filhos na escola é Boa ou Muito Boa e 57,7% dos pais acham que o número de amigos dos filhos Bom ou Muito Bom. Tratam-se de resultados positivos, no entanto com margem de progressão, principalmente no que respeita à participação nas atividades da escola e ao número de amigos, fatores estes a ter em conta na planificação da intervenção.

### 3.4 Pareceres iniciais dos pais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Antes de introduzir os dados, é importante aqui referir que de entre as turmas anteriormente caracterizadas foram utilizadas no inquérito as seguintes amostras de conveniência (alunos que devolveram autorizações assinadas pelos encarregados de educação): 6 alunos do 5.º ano (5 raparigas e 1 rapaz); 6 alunos do 6.º ano (3 raparigas e 3 rapazes); 7 alunos do 7.º ano (3 raparigas e 4 rapazes); 7 alunos do 8.º ano (3 raparigas e 4 rapazes); 6 alunos do 9.º ano (3 raparigas e 3 rapazes).

Enquanto os resultados dos inquéritos aos anteriores participantes foram apresentados como um todo, aqui faz sentido apresentar os resultados turma a turma, uma vez que nem sempre têm o mesmo perfil, dando no final uma visão geral dos mesmos.

Assim, quando os 6 alunos do 5.º ano foram questionados sobre a existência de alunos “diferentes” na sua turma, 4 alunos afirmaram não existir alunos diferentes, tendo apenas 2 dos alunos indicado um colega possuidor de PEA como sendo diferente por “ter problemas e fazer caras estranhas”. Note-se que esta turma possui 8 alunos com NEE integrados em PEI. De salientar que aqui foi também identificado com “diferente” um aluno sem NEE.

Quando os 6 alunos do 6.º ano foram questionados sobre a existência de alunos “diferentes” na sua turma, todos afirmaram que existiam alunos diferentes, tendo sido identificados por todos os pares 4 dos 5 alunos com NEE integrados em PEI, bem como um outro colega sem NEE foi indicado por um par. As razões indicadas para a identificação foram “ter dificuldade na aprendizagem”, “ter dislexia” e “ter mais tempo nos testes”.

Quanto aos 7 alunos do 7.º ano ao serem questionados sobre a existência de alunos “diferentes” na sua turma, todos afirmaram que existiam alunos diferentes, tendo sido identificados todos os 3 alunos com NEE integrados em PEI, a par de um outro colega sem NEE. Nesta turma as razões vão além do “porque tem testes diferentes” ou “porque escreve no computador”, surgindo razões relacionadas com a socialização: “porque não se integra”, “porque não socializa” ou “porque umas vezes foge e outras vezes bate-nos”.

Os 7 alunos do 8.º ano questionados sobre a existência de alunos “diferentes” na sua turma, afirmaram unanimemente que existiam alunos diferentes, no entanto apenas identificaram 3 dos 6 alunos com NEE integrados em PEI, destacando-se aqui a identificação por 4 pares de 1 outro colega sem NEE, mas com problemas graves de comportamento. Nesta turma as razões para a identificação são novamente de dois tipos: “porque o professor o ajuda” e “porque faz testes diferentes”; “porque anda sozinho” e “porque se porta estranho”.

Finalmente quando os 6 alunos do 9.º ano foram questionados sobre a existência de alunos “diferentes” na sua turma, todos afirmaram que existiam alunos diferentes, tendo sido identificados todos os 4 alunos com NEE integrados em PEI, bem como 1 outro colega sem NEE. As razões indicadas para a identificação foram “ter dificuldades de aprendizagem” e “ter benefícios nos testes”.

Os resultados anteriores mostram que os alunos mais novos aceitam bem os seus pares com NEE, existindo apenas mais estranheza face a situações mais graves (colega com PEA). Mostram ainda que a identificação dos colegas “diferentes” é feita

sistematicamente com base em dois critérios: apoio dos professores/adequação da avaliação e dificuldades ao nível da socialização com os restantes colegas.

Identificados os colegas “diferentes” foram colocadas aos pares desses alunos um conjunto de questões relacionadas principalmente com as relações estabelecidas entre eles, sendo os resultados apresentados em seguida.

Tabela 12

*Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 5.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles.*

Turma do 5.º ano	Sim	Por vezes	Não
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	1	1	0
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	1	1	0
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	0	2	0
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	0	2	0
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	0	1	1
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	2	0	0
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	0	1	1
Gostas de ajudar esses colegas?	1	1	0
No recreio costumam brincar com esses colegas?	0	0	2
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	0	2	0
Gostas da companhia desses colegas?	0	1	1
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	0	0	<b>2</b>
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	1	0	1
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	1	0	1
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	0	0	<b>2</b>
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	0	2	0
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	0	2	0
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	0	2	0
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	0	0	<b>2</b>
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	0	0	2
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	2	0	0

Na análise da Tabela 12, relativa à turma do 5.º ano, há que ter o cuidado de referir que apenas se obtiveram respostas de 2 alunos, uma vez que os restantes não conseguiram identificar colegas “diferentes” na turma, pelo que não é possível fazer qualquer análise de dados significativa. De qualquer modo há aqui alguns resultados assinaláveis: nenhum dos alunos questionado gostaria de estar sentado ao lado do par com NEE (aluno 5C com PEA), o aceitaria no seu grupo num trabalho para nota, nem concebe que esse colega possa vir a ser o seu melhor amigo. Estes resultados sugerem que a inclusão deste aluno em particular não está a ser muito bem-sucedida.

Tabela 13

*Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 6.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles.*

Turma do 6.º ano	Sim	Por vezes	Não
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	5	1	0
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	6	0	0
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	5	1	0
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	5	1	0
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	3	3	0
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	6	0	0
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	0	6	0
Gostas de ajudar esses colegas?	6	0	0
No recreio costumam brincar com esses colegas?	3	3	0
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	5	0	1
Gostas da companhia desses colegas?	6	0	0
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	5	1	0
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	2	3	1
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	5	0	0
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	6	0	0
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	1	5	0
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	0	1	5
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	5	1	0
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	5	1	0
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	1	2	3
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	6	0	0

A análise da Tabela 13, relativa à turma do 6.º ano, mostra resultados bastante positivos, tendo-se destacado apenas 1 aluno que refere não se sentar habitualmente junto de colegas com NEE e 1 aluno que refere já ter intervindo no sentido de defender um colega com NEE. No entanto não se pode desprezar o facto de 5 dos alunos inquiridos terem referido que os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos e 3 deles terem afirmado que por vezes o comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula, mostrando que também aqui há margem para melhoria.

Tabela 14

*Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 7.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles.*

Turma do 7.º ano	Sim	Por vezes	Não
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	0	7	0
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	2	4	1
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	0	5	2
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	3	4	0
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	2	2	3
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	7	0	0
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	2	3	2
Gostas de ajudar esses colegas?	4	3	0
No recreio costumam brincar com esses colegas?	2	4	1
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	2	3	2
Gostas da companhia desses colegas?	3	2	2
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	4	2	1
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	4	3	0
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	3	4	0
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	2	3	2
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	5	2	0
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	4	2	0
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	1	6	0
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	1	1	5
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	2	1	3
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	2	2	3

Na análise da Tabela 14, relativa à turma do 7.º ano, os resultados são mais preocupantes, tendo-se destacado que nenhum dos 7 alunos questionados é de opinião que os alunos com NEE se sentem bem na turma. Mais ainda, 1 aluno afirma mesmo que não gosta de estar na aula com o colega com NEE e 2 alunos afirmam que os restantes pares também não gostam de ter esse colega na turma. Também 1 aluno refere que no recreio não brinca com colegas com NEE e que não gostaria de estar sentado ao seu lado. Há ainda 2 alunos que referem que não se sentam junto de colegas com NEE no bar/refeitório, que não gostam da companhia desses colegas e que não os aceitariam no seu grupo num trabalho para nota. Acrescente-se que 3 dos inquiridos considera que o comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula. Mais de metade dos alunos questionados refere que os colegas com NEE têm dificuldade em acompanhar a matéria e em fazer amigos, salientando que nunca considerariam que um dos colegas com NEE pudesse vir a ser o seu melhor amigo.

Estes resultados mostram que a gravidade das NEE é muito relevante para a aceitação pelos pares, pois tratando-se da turma da escola com menos alunos integrados em PEI, é também aquela que possui os casos mais graves de PEA. Trata-se, pois, de uma turma prioritária em termos de intervenção.

Tabela 15

*Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 8.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles.*

Turma do 8.º ano	Sim	Por vezes	Não
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	4	3	0
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	2	4	1
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	1	5	1
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	4	3	0
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	2	2	3
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	4	3	0
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	0	4	3
Gostas de ajudar esses colegas?	4	2	1
No recreio costumam brincar com esses colegas?	3	3	1
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	2	3	2
Gostas da companhia desses colegas?	2	5	0
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	1	3	3
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	3	2	2
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	5	1	1
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	1	3	3
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	2	4	1
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	1	4	2
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	1	4	2
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	3	2	2
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	3	3	1
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	3	1	3

Na análise da Tabela 15, relativa à turma do 8.º ano, os resultados mais uma vez são preocupantes, existindo novamente um grupo de colegas que considera que não gosta de estar nas aulas com os alunos com NEE (1 aluno), os colegas não gostam de estar nas aulas com os alunos com NEE (1 aluno), não escolhem os alunos com NEE para grupos de trabalho (3 alunos), os professores prestam mais atenção aos colegas com NEE do que aos restantes (3 alunos), não gosta de brincar com os colegas com NEE no recreio (1 aluno), não se senta junto dos colegas com NEE no refeitório (2 alunos), não gostaria de estar sentado ao lado de um colega com NEE (3 alunos), não

aceitaria agrupar com um colega com NEE num trabalho para nota (3 alunos), os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos (1 aluno), os colegas com NEE não são bem tratados pelos outros (2 alunos), o comportamento dos alunos com NEE perturba o funcionamento das aulas (1 aluno), o colega com NEE não poderá vir a ser o seu melhor amigo (2 alunos) e não é convidado para as festas (3 alunos).

Tabela 16

*Pareceres dos pares dos alunos com NEE do 9.º ano relativamente às relações estabelecidas entre eles.*

Turma do 9.º ano	Sim	Por vezes	Não
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	5	1	0
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	5	1	0
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	5	1	0
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	4	1	1
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	2	3	1
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	6	0	0
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	0	1	5
Gostas de ajudar esses colegas?	5	1	0
No recreio costumam brincar com esses colegas?	3	1	2
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	3	0	3
Gostas da companhia desses colegas?	4	2	0
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	3	3	0
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	3	0	3
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	5	0	1
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	5	0	0
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	1	2	3
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	2	0	3
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	5	1	0
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	3	2	1
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	0	0	6
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	3	0	3

Da análise da Tabela 16, relativa à turma do 9.º ano, surgem mais uma vez resultados preocupantes, embora não sejam tão notórios como nas duas turmas anteriores. Também aqui existe um grupo de colegas que considera que não ajuda os alunos com NEE (1 aluno), não escolhe os alunos com NEE para grupos de trabalho (1 aluno), não gosta de brincar com os colegas com NEE no recreio (1 aluno), não se senta junto dos colegas com NEE no refeitório (3 alunos), Já teve que intervir para defender colegas com NEE (3 alunos), não aceitaria agrupar com um colega com NEE numa

competição (1 aluno), os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos (2 alunos), o comportamento dos alunos com NEE perturba o funcionamento das aulas (6 alunos), o colega com NEE não poderá vir a ser o seu melhor amigo (1 aluno) e não é convidado para as festas (3 alunos).

Das anteriores tabelas destaca-se que a inclusão dos alunos com NEE se revela mais difícil nas turmas de 3.º ciclo do que nas turmas de 2.º ciclo. Tratando-se de turmas cuja maioria dos alunos já se encontra junto desde o 1.º ciclo ou mesmo desde o pré-escolar, parece que aqui o fator idade é fundamental, ou seja, mesmo conhecendo os colegas há vários anos, ao chegar à adolescência, os interesses comuns vão sendo menores e a estranheza face a comportamentos considerados “diferentes” aumenta, dificultando a inclusão.

Daqui se conclui que as turmas de 3.º ciclo necessitam de mais atenção no que respeita ao processo de inclusão. Já quanto aos pontos particulares que se apresentam como mais preocupantes, faz sentido recuperar uma visão global das respostas de todos os inquiridos, de modo a melhor os identificar. Note-se que o número de respostas muitas vezes não corresponde ao total de inquiridos, pois há casos em que os alunos não assinalaram qualquer resposta no inquérito.

Estes resultados, bem como os apresentados na tabela seguinte, confirmam a necessidade de planificar uma intervenção que contemple uma melhoria da relação entre os pares, como etapa significativa da melhoria da inclusão.

Tabela 17

*Pareceres dos alunos do 2.º e 3.º Ciclo relativamente às relações estabelecidas na turma.*

Turmas do 2.º e 3.º Ciclo	Sim		Por vezes		Não	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?	75,0%	45,0%	25,0%	55,0%	0,0%	0,0%
Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?	87,5%	45,0%	12,5%	45,0%	0,0%	10,0%
E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?	62,5%	30,0%	37,5%	55,0%	0,0%	15,0%
Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?	62,5%	55,0%	37,5%	40,0%	0,0%	5,0%
Quando trabalham em grupo costumam escolher esses colegas?	37,5%	30,0%	50,0%	35,0%	12,5%	35,0%
Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?	100,0%	85,0%	0,0%	15,0%	0,0%	0,0%
Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?	0,0%	10,0%	87,5%	40,0%	12,5%	50,0%
Gostas de ajudar esses colegas?	87,5%	65,0%	12,5%	30,0%	0,0%	5,0%
No recreio costumam brincar com esses colegas?	37,5%	40,0%	37,5%	40,0%	25,0%	20,0%
No refeitório e no bar costumam sentar-te junto desses colegas?	62,5%	35,0%	25,0%	30,0%	12,5%	35,0%
Gostas da companhia desses colegas?	75,0%	45,0%	12,5%	45,0%	12,5%	10,0%
Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?	62,5%	40,0%	12,5%	40,0%	25,0%	20,0%
Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?	37,5%	50,0%	37,5%	25,0%	25,0%	25,0%
Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa competição?	75,0%	65,0%	12,5%	25,0%	12,5%	10,0%
Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?	75,0%	40,0%	0,0%	30,0%	25,0%	30,0%
Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?	12,5%	40,0%	87,5%	40,0%	0,0%	20,0%
Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?	0,0%	35,0%	37,5%	35,0%	62,5%	30,0%
Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?	62,5%	35,0%	37,5%	55,0%	0,0%	10,0%
Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?	62,5%	35,0%	12,5%	35,0%	25,0%	30,0%
O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?	12,5%	25,0%	25,0%	20,0%	62,5%	55,0%
Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?	100,0%	40,0%	0,0%	15,0%	0,0%	45,0%

Após análise geral dos dados apresentados na Tabela 17 surgem como dignos de atenção os seguintes pontos:

- Dinâmica da sala de aula, pois 87,5% dos alunos do 2.º ciclo e 50% dos alunos do 3.º ciclo afirma sentir que, pelo menos por vezes, o professor presta mais atenção aos colegas com NEE do que aos outros e 37,5% dos alunos do 2.º ciclo e 45% dos alunos do 3.º ciclo afirma que, pelo menos por vezes, o comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula;

- Relações estabelecidas dentro da sala de aula, pois 25% dos alunos do 2.º ciclo e 20% dos alunos do 3.º ciclo afirmam não querer sentar-se ao lado de colegas com NEE, 12,5% dos alunos do 2.º ciclo e 35% dos alunos do 3.º ciclo não escolhem colegas com NEE para o seu grupo de trabalho e, finalmente, 25% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo referem não aceitar mesmo o colega com NEE no grupo se se tratar de uma situação que se reflita na sua nota;
- Relações estabelecidas fora da sala, pois 25% dos alunos do 2.º ciclo e 20% dos alunos do 3.º ciclo afirmam não brincar no recreio com colegas com NEE, 12,5% dos alunos do 2.º ciclo e 35% dos alunos do 3.º ciclo afirmam não se sentar ao lado dos colegas com NEE no refeitório, 25% dos alunos do 2.º ciclo e 25% dos alunos do 3.º ciclo afirmam mesmo já ter intervindo para defender colegas com NEE;
- Criação de laços, pois 62,5% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo afirmam que os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos, 45% dos alunos do 3.º ciclo afirmam que nunca os convidaram para uma festa e 25% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo afirmam que não consideram que um colega com NEE possa vir a ser o seu melhor amigo.

Mais ainda, uma observação atenta da tabela 17 torna mais notórias as diferenças entre os alunos do 2.º e 3.º ciclos, com os alunos mais jovens a apresentar indicadores mais positivos no sentido da inclusão do que os seus colegas mais velhos. No entanto ressalve-se como indicador positivo que os alunos de ambos os ciclos, maioritariamente (87,5% do 2.º ciclo e 65% do 3.º ciclo), afirmam gostar e ajudar os colegas com NEE quando estes têm dificuldades.

### 3.5 Definição do problema e formulação de objetivos

O Colégio no qual decorreu o estudo assume-se como inclusivo, desde o seu Projeto Educativo ao próprio Sítio Eletrónico no qual se apresenta à Comunidade e em particular aos Encarregados de Educação, tendo a tradição de receber alunos com diferentes diagnósticos, tendo atualmente uma prevalência de 21,9% de alunos referenciados inseridos em Programas Educativos Individuais no 2.º e 3.º ciclos. Com uma taxa de prevalência desta ordem, torna-se à partida pertinente um estudo cujo enfoque seja colocado na avaliação da atual inclusão dos alunos com NEE na escola, questionando o que pode ser feito para a melhorar e intervindo nesse sentido.

Assim, assume-se como o primeiro passo deste estudo a identificação de problemas (dimensão académica e social) que se possam apresentar como barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos, particularmente dos alunos com NEE,

No sentido de identificar barreiras à aprendizagem (inclusão académica) e à participação (inclusão social) dos alunos, que fosse necessário minimizar foram auscultados os pareceres<sup>1</sup> dos alunos com NEE, dos seus pais e dos seus pares, bem como dos professores, apresentados anteriormente

Na auscultação dos pareceres dos alunos com NEE sobre a sua participação (inclusão social), a maioria dos alunos afirmou sentir-se bem na escola e ter muitos amigos, no entanto não podem ser ignorados os 19,2% que mencionaram que sentem não ter muitos amigos na escola. Do mesmo modo as respostas dos pares dos alunos com NEE indicaram a existência de problemas a este nível, pois 25% dos alunos do 2.º ciclo e 20% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram não brincar no recreio com colegas com NEE, 12,5% dos alunos do 2.º ciclo e 35% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram não se sentar ao lado dos colegas com NEE no refeitório, 25% dos alunos do 2.º ciclo e 25% dos alunos do 3.º ciclo referiram mesmo já terem sentido necessidade de intervir para defender colegas com NEE. Numa visão mais ampla, 62,5% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram que os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos, 45% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram que nunca os convidaram para

---

<sup>1</sup> Note-se que se optou por usar o termo “parecer” em lugar de “perceção” uma vez que parecer, de acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “parecer” significa “manifestação das ideias individuais a respeito de algo ou alguém; dar a sua opinião” que é precisamente ao que se pretendia aceder com os questionários.

uma festa e 25% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram que não consideram que um colega com NEE possa vir a ser o seu melhor amigo.

Destes resultados relativos às relações estabelecidas fora da sala de aula, que se configuram problemáticos, emerge desde logo a necessidade de intervir ao nível da inclusão social dos alunos com NEE fora da sala de aula, nomeadamente na criação e reforço de laços entre estes e os seus pares que garantam que não haja exclusão nos recreios e demais espaços exteriores à sala de aula.

No que respeita ao contexto de sala de aula, 92% dos alunos com NEE afirmaram que se sentem apoiados pelo professor, mas relativamente aos colegas 34,6% confirmaram que são dos últimos a ser escolhidos para um trabalho de grupo. Também neste sentido vão as respostas dos pares dos alunos com NEE, relativamente à dinâmica de sala de aula, pois 25% dos alunos do 2.º ciclo e 20% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram não querer sentar-se ao lado de colegas com NEE, 12,5% dos alunos do 2.º ciclo e 35% dos alunos do 3.º ciclo afirmaram não escolher colegas com NEE para o seu grupo de trabalho e, finalmente, 25% dos alunos do 2.º ciclo e 30% dos alunos do 3.º ciclo referiram não aceitar mesmo o colega com NEE no grupo se se tratar de uma situação que se reflita na sua nota.

Destes resultados relativos às relações estabelecidas dentro da sala de aula, também eles reveladores da existência de alguns problemas, emerge a necessidade de intervir ao nível da inclusão social dos alunos com NEE em sala de aula, nomeadamente no que respeita ao trabalho de pares e à criação de grupos de trabalho.

Quanto a este mesmo tema, destaque-se que os professores revelaram não sentir necessidade de intervir ao nível de melhorar a relação entre os pares, o que contraria as respostas dos alunos com NEE e dos seus pares que revelaram alguma insatisfação em relação às relações sociais estabelecidas no seio da turma. No entanto, atendendo a que existem resultados significativamente negativos ao nível da formação de grupos de trabalho, pode mesmo dizer-se que os professores terão um papel preponderante a desempenhar neste processo, sendo necessário intervir junto dos professores no sentido de os mobilizar para a resolução deste problema. Do mesmo modo, os pares dos alunos com NEE têm um importante papel a desempenhar na melhoria da inclusão, mas, tendo em conta que muitos pares referem a estranheza de comportamentos (“porque não se integra”, “porque não socializa” ou “porque umas vezes foge e outras vezes bate-nos”; “porque anda sozinho” e “porque se porta estranho”) como elemento diferenciador dos colegas com NEE, especialmente no caso

de alunos com PEA, torna-se relevante intervir no sentido de dar a conhecer as características destes alunos, nomeadamente comportamentos típicos, permitindo aos pares a colocação das suas questões relativamente a este tema. Note-se que a inclusão dos alunos com NEE se revelou mais difícil nas turmas de 3.º ciclo apesar de serem turmas cuja maioria dos alunos já se encontra junto desde o 1.º ciclo ou mesmo desde o pré-escolar, o que parece indicar que mesmo conhecendo os colegas há vários anos, ao chegar à adolescência a estranheza face a comportamentos considerados “diferentes” aumenta, dificultando a inclusão, facto que vem mais uma vez corroborar a importância de sensibilizar para comportamentos característicos que possam assim ser reconhecidos e não estranhados pelos pares. Refira-se ainda aqui que os indicadores mais preocupantes ao nível da inclusão social foram obtidos para os alunos 5C e 7C ambos com PEA, o que reforça mais uma vez a necessidade desta intervenção, ao nível de dar a conhecer as características da PEA.

Quanto aos pareceres dos pais sobre a inclusão académica dos filhos com NEE, 57,7% dos pais acham que a participação dos filhos nas atividades da escola é Boa ou Muito Boa e que o número de amigos dos filhos é também Bom ou Muito Bom. Tratam-se de resultados claramente positivos, no entanto com margem de progressão, principalmente tendo em conta que os mesmos questionados sobre o que mais os preocupa na vida escolar do seu filho, os pais colocam em segundo lugar “Relação com os colegas”, mostrando que os pais dão bastante importância ao estabelecimento de amizades no quotidiano dos filhos.

Da auscultação dos pareceres dos alunos com NEE, relativamente à sua aprendizagem (inclusão académica), surgem também dados merecedores de atenção: 23,1% dos alunos com NEE afirmaram sentir que os testes são muito difíceis para eles, 65,4%% dos alunos com NEE concordaram em não ter tantas capacidades como os seus colegas e 19,2% dos alunos afirmaram-se convencidos de que nunca virão a ter boas notas no futuro.

Neste mesmo contexto, os pares dos alunos com NEE afirmaram que estes colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria (12,5% dos pares do 2.º ciclo e 40% dos pares do 3.º ciclo), tendo mesmo os alunos com NEE sido identificados por vários colegas por “ter dificuldade na aprendizagem”.

Quanto aos professores, ao nível do sucesso académico, identificaram como mais problemáticos os alunos 5E, 6A, 6D, 7A, 7C, 8A, 8D, 9B, sendo por este motivo considerados prioritariamente elegíveis para apoio pedagógico.

Relativamente aos pareceres dos pais, estes quando questionados sobre o que mais preocupa na vida escolar do seu filho, colocaram em primeiro lugar “Resultados escolares”, o que indica que os pais dão bastante importância à aprendizagem, o que mais uma vez aponta para a necessidade de existir um maior compromisso da escola para garantir a inclusão académica e não só social dos alunos com NEE.

Para terminar, saliente-se que os alunos de ambos os ciclos, maioritariamente (87,5% do 2.º ciclo e 65% do 3.º ciclo), afirmaram gostar e ajudar os colegas com NEE quando estes têm dificuldades, respostas que indicam que os pares dos alunos com NEE são verdadeiramente um recurso que deve ser valorizado, no que respeita à melhoria da inclusão quer social quer académica, especialmente tendo em conta que são eles que estão verdadeiramente em todos os contextos da vida escolar dos colegas com NEE, mais do que os professores ou outros funcionários da escola.

Mas não só os alunos são recursos valiosos para a inclusão, também o são inegavelmente os professores, pelo que se torna pertinente auscultar quais as suas maiores preocupações quanto à inclusão, no sentido de tentar identificar barreiras que possam ser ultrapassadas.

Nos seus pareceres sobre a inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula foi possível identificar alguns problemas/necessidades dos professores: recearem que os alunos com NEE não vejam as suas necessidades inteiramente atendidas na sala de aula regular; desejarem ter mais informação sobre os seus alunos com NEE por sentirem que as que têm não são suficientes; sentirem que não estão aptos a avaliar se uma tarefa é adequada às competências do seu aluno com NEE e que não conseguem adaptar tarefas para esses alunos sem a colaboração do professor de EE; sentirem que não possuem formação suficiente e que sem formação especializada dificilmente darão resposta às necessidades dos seus alunos com NEE; sentirem que falta apoio educativo aos alunos com NEE; terem que atender a um elevado número de alunos na turma e a um elevado número de alunos com NEE por turma. Quanto a este último ponto, o professor de EE já alertou anteriormente a Direção da escola no sentido de ter em conta este aspeto que se torna relevante para a prossecução dos princípios de inclusão e de garantia de qualidade dos serviços para todos os alunos. Quanto aos restantes pontos torna-se visível a necessidade de proporcionar formação e acompanhamento aos professores, de modo a que estes se sintam mais capacitados para promover a inclusão académica e social dos seus alunos com NEE, tanto mais

que no topo das prioridades para a colaboração desejada pelos professores do ER surge novamente a adaptação de materiais e testes, bem como a informação quanto às NEE dos seus alunos,

Quando questionados quanto à dificuldade em lidar com a turma como um todo, os professores destacaram algumas turmas como mais problemáticas. No topo surge a turma do 5.º ano, na qual existem 38,1% de alunos com NEE, a par da existência de 3 alunos com POD o que faz com que seja uma turma extremamente desafiante em termos de comportamento, tendo os professores destacado que estas atitudes de oposição e desafio perturbam não só as aprendizagens individuais dos alunos em causa, mas também o normal ritmo e funcionamento da aula, obrigando a constantes intervenções e regulações por parte do professor, nomeadamente perante posturas de agressividade e conflito com os colegas. Destacam ainda que a frequente recusa em realizar as tarefas por vários alunos do 5.º ano obriga a recorrer a estratégias de ensino diferenciadas e a instrumentos de avaliação não tradicionais. De seguida surge como turma que se apresenta como mais trabalhosa para os professores a turma do 8º ano que também possui 31,8% de alunos com NEE, perante a qual os professores referem dificuldades em cativar os alunos que se mostram pouco interessados nos conteúdos académicos e em regular os comportamentos, por se tratar de uma turma com muitos elementos “destabilizadores”. No que respeita às turmas do 6.º ano (21,7% de alunos com NEE), do 7.º ano (11,5% de alunos com NEE) e do 9º ano (14,8% de alunos com NEE), estas não foram consideradas problemáticas pelos professores, exceto em situações pontuais, o que pode indicar alguma relação entre o elevado número de alunos com NEE na turma e a dificuldade na gestão da sala de aula.

Assim, no que respeita à gestão da sala de aula torna-se pertinente não só prestar acompanhamento aos professores no que respeita a estratégias de intervenção, mas também rentabilizar a capacidade dos professores se apoiarem mutuamente promovendo momentos de encontro e reflexão sobre estas problemáticas, principalmente no que respeita à turma do 5.º ano que tantos problemas aparenta oferecer aos professores. De facto os professores são um recurso que não pode ser subestimado, especialmente tendo em conta que neste caso os professores inquiridos pensam que o ajuste dos alunos com NEE à escola regular não é difícil e que a presença destes alunos na turma não prejudica os restantes alunos sem NEE, muito pelo contrário, bem como acreditam que a inserção de alunos com NEE em turmas do ensino regular lhes traz benefícios ao nível da autonomia e da socialização, no entanto

persistem receios e falta de confiança nas suas capacidades para lidar com alunos com NEE. Deste modo a formação de professores, os momentos de reflexão e de partilha de estratégias, bem como o apoio à criação e adaptação de materiais e de instrumentos de avaliação, serão sem dúvida uma mais-valia na intervenção. Ainda neste âmbito seria pertinente levar a cabo uma sensibilização da direção para o facto do elevado número de alunos com NEE por turmas dificultar a garantia da qualidade do serviço prestado, tal como apontam os professores ao colocar este tópico no topo das dificuldades sentidas.

Partindo então das barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com NEE aqui anteriormente identificadas, foram formulados os objetivos da intervenção no sentido de as ultrapassar ou pelo menos minorar. Estes objetivos, que de acordo com o Índice para a Inclusão devem passar pela mobilização de recursos já existentes, particularmente “recursos baseados nos alunos” e “na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros”, que este documento considera que têm sido subestimados (Booth & Ainscow, 2002, p.10), são apresentados em seguida:

1. Melhorar a participação (inclusão social) dos alunos com NEE, com os objetivos específicos de conseguir que os alunos com NEE tenham mais amigos, brinquem mais juntos com os pares no recreio e que não sejam deixados para último quando da constituição de grupos de trabalho, intervindo junto de:
  - 1.1. Pares, promovendo atitudes de respeito pela diferença, assumindo que todos somos diferentes, com o visionamento de um filme seguido de debate;
  - 1.2. Pares, com uma ação de sensibilização para que estes compreendam os comportamentos dos colegas com PEA e não sintam tanta estranheza;
  - 1.3. Professores, dotando-os de informação pertinente que os ajude a ser motores da inclusão social dentro da sala de aula, com uma ação de formação;
  - 1.4. Professores, apoiando-os no sentido de facilitar a mudança de práticas, nomeadamente na gestão das relações no seio da turma, disponibilizando apoio individual ao longo do período e promovendo reuniões informais entre os professores.
  - 1.5. Alunos com NEE, através de apoio à sua participação em atividades que lhes possam ser de difícil acesso.

2. Melhorar a aprendizagem (inclusão acadêmica) dos alunos com NEE intervindo junto de:
  - 2.1. Direção, sensibilizando para a dificuldade em garantir a qualidade do serviço prestado tendo em conta o elevado número de alunos com NEE por turma;
  - 2.2. Professores, dotando-os de informação pertinente que os ajude a atuar junto dos alunos com NEE no sentido de melhorar a sua inclusão acadêmica, com uma ação de formação;
  - 2.3. Professores, apoiando-os no sentido de facilitar a mudança de práticas, nomeadamente na adaptação de atividades e instrumentos da sua prática letiva, disponibilizando apoio particular ao longo do período.
  - 2.4. Alunos com NEE, através de apoio pedagógico individualizado fora do período letivo, às disciplinas que lhes ofereçam maiores dificuldades.

Após a intervenção, há ainda que avaliar o impacto da mesma junto da comunidade escolar, procurando não só perceber se houve a almejada melhoria da inclusão decorrente de uma diminuição das barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos com NEE, mas também perceber quais foram as estratégias de intervenção que evidenciaram maior eficácia na promoção da inclusão destes alunos. Para tal será necessário recorrer a novos questionários desta vez aplicados a alunos com NEE, pares de alunos com NEE e professores.

Deixa-se para o futuro uma intervenção mais alargada que inclua famílias, uma vez que os instrumentos construídos para a identificação de problemas não se direccionaram para o seio das famílias, mas apenas à sua envolvimento no processo educativo dos seus filhos na escola e às suas preocupações com o mesmo. Neste âmbito não foi possível indentificar através dos dados obtidos problemas graves que necessitassem de intervenção urgente, uma vez que apesar da natural preocupação com este processo os pais referiam sentir-se acompanhados pela escola e sentir que os filhos têm uma boa participação na mesma. No entanto, a família não pode ser negligenciada como recurso para a inclusão, especialmente num caso como o presente em que existe uma relação próxima entre as famílias e a escola, fortalecida por uma confiança mútua.

## **CAPÍTULO IV – Projeto de Intervenção**

### **1 Descrição da intervenção**

Após a análise das respostas dos participantes aos questionários iniciais, procedeu-se a uma intervenção a diferentes níveis, direcionada para aqueles que se consideraram objetivos prioritários tendo em vista uma minimização das barreiras à aprendizagem e à participação que permitisse uma melhor inclusão. Relembre-se que estes objetivos passavam por i) Melhorar a participação (inclusão social) dos alunos com NEE e por ii) Melhorar a aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE.

Esta intervenção que decorreu entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, ao longo dos 5 meses que se seguiram à aplicação dos questionários iniciais, envolveu todos os professores, alunos com NEE e seus pares participantes do inquérito inicial, existindo ainda intervenção direta – em horário não letivo – junto de 4 dos alunos com NEE aos quais foi prestado apoio pedagógico.

Inicialmente foi feita uma sensibilização da direção para o facto dos professores colocarem no topo das suas dificuldades o elevado número de alunos com NEE por turma, o que poderia por em causa a qualidade do serviço prestado.

Atuou-se então prioritariamente junto dos professores, uma vez que alterações à prática destes elementos vão necessariamente ter impacto junto dos alunos envolvidos. É importante ter em conta que cada professor da escola leciona em geral as 5 turmas de 2.º e 3.º. ciclos, pelo que através deles é possível chegar a todos os alunos envolvidos no estudo. Neste caso a intervenção passou por diferentes estratégias: i) realizar uma ação de formação oferecendo informação sobre as patologias mais frequentes entre os alunos e as NEE geralmente associadas, bem como propondo estratégias que poderiam contribuir para diminuir as barreiras à aprendizagem desses mesmos alunos e promover a sua inclusão; ii) promover a realização de reuniões informais sistemáticas entre os professores no sentido de partilharem preocupações e estratégias de sucesso ao nível da regulação do comportamento e do relacionamento com os pares dentro da sala de

aula; iii) adaptar com os professores do ensino regular materiais pedagógicos, em particular testes de avaliação, direcionados para cada aluno com NEE.

Quanto à ação de formação de professores (anexo H), esta teve uma duração total de 6 horas (2 sessões de 3 horas cada uma) e contou com a presença de 13 professores do pré-escolar ao 3.º ciclo de escolaridade, ou seja, apenas 2 professores do corpo docente não puderam estar presentes. A primeira sessão da ação versou diferentes temas indo ao encontro das maiores preocupações manifestadas pelos professores. Inicialmente foi apresentado o enquadramento legislativo relativo a alunos com NEE, seguido da apresentação do atual número de alunos com NEE que frequentam o colégio (prevalência superior a 20%), que justificam a necessidade de os professores adquirirem conhecimentos que os ajudem na sua prática letiva com esses alunos. Seguidamente apresentaram-se os problemas mais comuns dos alunos da escola (alta prevalência e baixa intensidade) como hiperatividade com déficit de atenção (PHDA), perturbação de oposição e desafio (POD), dislexia, disgrafia, discalculia, problemas de motricidade fina ou grosseira, destacando-se ainda os casos de perturbações do espectro do autismo (baixa prevalência e alta intensidade). A apresentação de cada perturbação passou por uma descrição, mas também por uma sensibilização para com as implicações dessas perturbações na vida dos alunos feita através de vídeos e depoimentos. Finalmente apresentaram-se as medidas educativas que podem ser aplicadas no âmbito de um PEI, destacando a adequação de cada uma delas a diferentes perturbações, salientando a aplicação de adequações curriculares e currículos específicos individuais apenas em casos mais severos. Tendo em conta que atualmente no colégio não existem currículos específicos individuais e apenas existe um caso de adequações curriculares, deu-se ênfase à adequação das condições de avaliação, particularizando a adaptação de instrumentos de avaliação. A segunda sessão da ação consistiu na apresentação de cada um dos alunos com NEE, destacando o seu diagnóstico e as adequações previstas no seu PEI. Foi ainda feita a discussão de cada caso em particular, indo de encontro às questões colocadas pelos professores, com proposta de estratégias de atuação adequadas, quer pelo formador quer por formandos que partilharam anteriores atuações de sucesso.

Quanto às reuniões informais entre os professores no sentido de partilharem preocupações e estratégias de sucesso ao nível da regulação do comportamento e do relacionamento com os pares dentro da sala de aula, estas tiveram início com um Conselho de Turma extraordinário convocado no final de setembro para se discutir a

dificuldade dos professores em lidar com os numerosos comportamentos disruptivos exibidos por diversos alunos da turma do 5.º ano, que tinham desencadeado a marcação de um elevado número de faltas disciplinares e dificultado dar a matéria prevista. Trata-se de uma turma com 21 alunos, dos quais 8 têm NEE, existindo 3 alunos com POD e vários outros com dificuldades em regular o seu comportamento. A reunião começou com cada professor a apresentar quais eram para si as maiores dificuldades, ao que se seguiu a apresentação de estratégias de sucesso por parte de alguns professores, tendo-se planeado estratégias de atuação comuns a todos os professores. Combinou-se que quando necessário seria convocado um novo Conselho de Turma, no entanto tal não aconteceu pois após esta reunião os professores mantiveram reuniões informais, em pequeno grupo, ao longo do período, de modo a partilhar estratégias e sucessos das mesmas. Note-se que nestas reuniões posteriores, uma vez que os professores são comuns às 5 turmas, os temas debatidos alargaram-se às restantes turmas. Estas reuniões de professores foram posteriormente apresentadas na reunião de pais do final de outubro como uma das estratégias implementadas para promover uma melhoria da turma (anexo I), acompanhadas de alguns indicadores de sucesso.

No que respeita à adaptação de materiais pedagógicos, esta não incidiu sobre diferentes tipos de materiais pedagógicos, mas apenas sobre os testes de avaliação de algumas das disciplinas, por opção dos respetivos professores, sendo realizada pelos professores de EE e do ER em parceria. Assim, quando o professor do ER tinha o teste da turma pronto reunia com a professora de EE e em conjunto adaptavam o teste para os diferentes alunos com NEE, tendo em conta a sua especificidade (anexo J). A vantagem desse trabalho colaborativo foi que à medida que o professor de EE adaptava cada questão explicando a vantagem da adaptação para o aluno, o professor do ER aferia se a adaptação punha em causa o acesso ao currículo da disciplina ou diminuía de modo evidente o nível de dificuldade da mesma, evitando baixar os objetivos da aprendizagem e as exigências da avaliação. Assim, o professor do ER foi-se sentindo capacitado para ele próprio propor as adaptações a fazer, tal como ocorreu numa fase seguinte em que o professor do ER adaptava o teste e só depois a professora de EE revia as adaptações feitas, propondo alguma outra alteração se tal se mostrasse necessário. Estas adaptações visavam não prejudicar os alunos que tendo adquirido ao longo das aulas as aprendizagens em avaliação, por vezes não eram capazes de o mostrar num teste escrito que pela forma como se lhes apresentava lhes trazia dificuldades acrescidas.

Para além dos professores, atuou-se também junto dos alunos com NEE a dois níveis: i) dando apoio pedagógico individualizado a 4 alunos selecionados, fora da sala de aula em horário não letivo, tendo como objetivo uma melhoria dos resultados escolares às disciplinas que lhes ofereciam maior dificuldade, nomeadamente através de estratégias individuais que promovessem uma aprendizagem mais eficaz; ii) dando apoio ao nível da participação nas atividades da escola, de modo a que estas fossem acessíveis a todos os alunos, nomeadamente acompanhando e incentivando pares a interagir com alunos com NEE em atividades fora da escola.

Quanto ao apoio pedagógico, primeiro a professora de EE reuniu com a direção da escola e disponibilizou-se para apoiar alunos com NEE durante a tarde de quarta-feira, uma vez que se tratava da tarde livre da professora e dos alunos, tratando-se assim de apoio pedagógico fora da sala de aula, ao que a direção anuiu. Atendendo ao elevado número de alunos com NEE (26) face às 3 horas disponíveis da professora, não era possível estender este apoio a todos os alunos, pelo que se procedeu ao envio de um *e-mail* para os pais de todos os alunos com NEE (anexo k) questionando quais estariam interessados em frequentar o apoio no horário disponível. Em resposta a esse pedido apenas 4 pais se mostraram interessados no apoio, tendo os restantes justificados que nesse horário, por ser a tarde livre dos alunos, já tinham agendadas diversas terapias em contexto exterior à escola. Assim, agruparam-se 2 alunos do 5.º ano para receber apoio pedagógico de Matemática, por ser a disciplina que mais preocupava os seus pais uma vez que os alunos já evidenciavam grandes dificuldades nesta área no 1.º ciclo. Uma aluna do 6.º ano recebeu apoio de História e Geografia de Portugal durante o primeiro período por ser a disciplina à qual sentia maiores dificuldades por falta de compreensão da linguagem usada nas aulas, tendo posteriormente no segundo período optado por ter apoio a Matemática, uma vez que deixara de ter apoio fora da escola a essa disciplina. Por fim durante este período teve apoio também a Matemática um aluno do 8.º ano por proposta da professora do ER, embora esse tenha cessado no final do 1.º período por desinteresse do aluno.

Quanto ao apoio ao nível da participação nas atividades da escola, a professora de EE tentou atuar em todas as atividades, antecipando barreiras à participação de modo a que todas as atividades fossem acessíveis a todos os alunos, destacando-se a atividade Cicloturismo, Semana da Atividade Física, Festa de Natal, Simulação de Sismo e Peregrinação (anexo L). Em setembro, no Cicloturismo, a professora de EE acompanhou de modo próximo 2 alunos com uma PEA cuja motricidade se encontra

comprometida, de modo a garantir que estes interagem com os seus colegas de turma e realizavam algumas das atividades desportivas oferecidas. Nesta atividade recebeu o apoio do pai de um dos alunos que também participou na atividade. O mesmo sucedeu durante a Semana da Atividade Física, em outubro, na qual os alunos se deslocaram ao exterior da escola para realizar jogos desportivos de difícil execução por estes alunos. Neste caso houve colaboração com o professor de Educação Física de modo a adaptar as regras de algumas das atividades, bem como de pares selecionados pela professora de EE que garantiram a participação dos colegas com autismo. Em dezembro, na Festa de Natal, houve a participação de quase todos os alunos com NEE, excetuando 2 alunos por opção parental, tendo mesmo 2 alunas com NEE tido personagens de destaque na mesma, no culminar de muitos ensaios realizados com a professora nos meses anteriores de modo a vencerem a timidez e cantarem em palco. Em janeiro, na Simulação de Sismo que envolve toda a comunidade educativa, a professora de EE acompanhou em particular um aluno com PEA, de modo a tentar que ele realizasse os procedimentos de segurança exigidos, até chegar ao ponto de encontro da turma. Esta atividade reveste-se de importância uma vez que envolve a segurança do aluno numa situação de emergência, pelo que a professora tentou responsabilizar alguns pares por orientarem o colega nessas situações. Finalmente a professora de EE participou na Peregrinação anual do colégio a Fátima, que consiste em 3 dias a pé até ao santuário, acompanhando com particular atenção os alunos com NEE que nela participavam, no sentido de os ajudar ao nível da organização (banhos, roupas, etc.) e de garantir que tomavam a sua medicação pessoal, deixada pelos pais ao cuidado dos professores. Esta atividade não sendo uma atividade regular de sala de aula, nem promovida por nenhuma disciplina, é, no entanto, importante ao nível da socialização, uma vez que é participada por um elevado número de alunos que ao longo desses dias estabelecem laços com os pares, criando amizades que se mantêm ao longo do ano na escola.

No que respeita aos pares de alunos com NEE, a intervenção foi direcionada para uma melhoria do relacionamento entre os alunos quer dentro da sala de aula, quer no recreio, tendo neste âmbito sido levada a cabo i) a visualização de um filme seguido de debate em sala de aula, com o intuito de desenvolver um maior espírito de respeito pela diferença, tendo sido ainda promovida ii) uma ação de sensibilização sobre perturbações do espectro do autismo, com uma psicóloga convidada, com o objetivo de fornecer aos pares mais ferramentas para interagir com os colegas com autismo, levando-os não sentir tanta estranheza perante comportamentos de alunos com PEA.

O filme que os alunos foram levados a ver foi o *Wonder - Encantador* (anexo M), por sugestão da diretora pedagógica que já o tinha visto. Este filme retrata a vida de um rapaz de 10 anos que sofre de uma malformação congénita rara que se manifesta em deformações no crânio e na face, tendo sido operado inúmeras vezes ao longo da sua infância, mas mantendo um aspeto físico que continua a causar estranheza aos seus pares. Estudou sempre em casa protegido dos olhares de estranhos, até que no momento em que se passa o filme enfrenta o desafio de iniciar o 5.º ano de escolaridade pela primeira vez numa escola pública, tendo que lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos à sua volta. O filme retrata inúmeras situações de discriminação e violência, mas também de aceitação da diferença e de amizade, do mesmo modo que apresenta os problemas e sentimentos do protagonista, a par dos problemas dos pares com que este se relaciona. No final a mensagem que o filme deixa, prende-se com a necessidade de cada um ser gentil para com quem se cruza, pois nunca se sabem as batalhas que cada pessoa enfrenta na sua própria vida. Depois da visualização do filme foi dado algum espaço de debate em aula, no qual os alunos puderam manifestar as suas opiniões sobre o filme que tinham ido ver.

Finalmente a segunda intervenção junto dos pares dos alunos com NEE foi a promoção de uma ação de sensibilização sobre PEA, levada a cabo pela Dra. Patrícia Sousa, psicóloga que atualmente se encontra na direção técnica de um projeto na área das PEA, que gentilmente se ofereceu para a realizar. A sessão durou cerca de 3 horas e teve como grupo alvo a turma do 9.º ano uma vez que a proposta desta ação de sensibilização surge precisamente na sequência da ocorrência de um conjunto de atitudes inadequadas dos pares mais velhos (9.º ano) para com um aluno com PEA (5.º ano) durante os intervalos. A ação começou por apresentar com o auxílio de um *powerpoint* o que é a Síndrome de Autismo, destacando perfis diferenciados com sinais e sintomas diversos, tentando sempre que os alunos transpusessem a informação para a sua realidade, numa abordagem interativa e reflexiva. Ainda neste âmbito foi visualizado um pequeno vídeo realizado em contexto escolar de sensibilização para a realidade de um aluno com PEA na escola, destacando as suas interações (ou ausência delas) com os colegas e professores. De seguida foi levado a cabo um conjunto de atividades interativas (anexo N), para que de um modo dinâmico os alunos sentissem na pele como seria verem os seus sentidos alterados, mudando o modo como se relacionam com o mundo. Finalmente a ação terminou com um debate onde surgiram esclarecimentos, reflexões e propostas de estratégias de atuação.

## 2 Avaliação da intervenção

A avaliação da intervenção passa num primeiro nível por averiguar se os objetivos estabelecidos à partida foram ou não atingidos e num segundo nível por averiguar de entre as estratégias usadas quais se mostraram mais eficazes na concretização dos objetivos.

Assim, no que respeita ao objetivo “Melhorar a participação (inclusão social) dos alunos com NEE” foram questionados no final da intervenção:

i) Os pares, inquirindo os seus pareceres sobre a inclusão dos colegas com NEE, em particular sobre as relações estabelecidas entre eles, de modo a perceber se havia evidência de uma evolução positiva face aos pareceres dos inquéritos iniciais;

ii) Os professores, inquirindo os seus pareceres sobre a participação dos alunos com NEE nas atividades e o relacionamento estabelecido entre estes e os pares, em particular se sentiam alguma evolução positiva após as intervenções levadas a cabo;

iii) Os alunos com NEE, inquirindo os seus pareceres sobre a sua própria inclusão, em particular sobre as relações estabelecidas com os colegas, bem como sobre a participação nas atividades da escola, de modo a perceber se havia evidência de uma evolução positiva face aos pareceres dos inquéritos iniciais.

Note-se Koster, Nakken, Pijl e van Houten (2009, citados por Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017) afirmam que a participação social dos alunos com NEE passa por quatro dimensões: a aceitação social pelos pares, a sua autoperceção sobre a sua própria aceitação social, as suas interações sociais com os pares e as suas relações/amizades com os pares. Foi, pois, nestas dimensões que se tentou encontrar evoluções positivas nos inquéritos finais.

No que respeita ao objetivo “Melhorar a aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE” foram questionados no final da intervenção:

i) Os professores, inquirindo os seus pareceres sobre as suas práticas letivas, nomeadamente quanto ao domínio da informação que julgavam necessária e quanto à adaptação de atividades e instrumentos, de modo a averiguar se tinha ocorrido uma melhoria das respostas educativas após as intervenções levadas a cabo;

ii) Os alunos com NEE, inquirindo os seus pareceres sobre o apoio obtido por parte dos professores, os instrumentos de avaliação aplicados e o apoio pedagógico de que usufruíram.

Quanto a este objetivo, para além dos inquéritos, foram comparadas as notas obtidas pelos alunos no final da intervenção, com aquelas que lhes tinham sido atribuídas na avaliação intercalar antes da intervenção ter início.

Os questionários finais anteriormente referidos foram aplicados em março, depois de se ter dada por terminada a intervenção para fins de estudo, embora as estratégias da mesma se mantivessem pelo resto do ano letivo, de modo a continuar a apoiar professores e alunos.

## 2.1 Participação (inclusão social) dos alunos com NEE

Inicialmente os professores foram inquiridos sobre a participação dos alunos com NEE nas atividades e posteriormente sobre o relacionamento estabelecido entre estes e os pares, em particular se sentiam alguma evolução positiva após as intervenções levadas a cabo.

No que respeita à escala relativa à participação dos alunos, quer em aula, quer nas atividades de escola, responderam todos os professores, existindo uma visível diferença entre o seu posicionamento quanto à participação dos alunos com NEE na sala de aula e a participação dos mesmos nas atividades de escola, como se pode constatar nas respostas apresentadas na Tabela 18.

Tabela 18

*Visão geral dos pareceres dos professores relativamente à participação dos alunos.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os meus alunos com NEE sentem-se mais seguros, o que se reflete numa maior participação em aula.	0	0	2	3	3
Os meus alunos com NEE participam em todas as atividades que proponho em aula.	0	0	1	5	2
Adapte atividades da sala de aula de modo a que os meus alunos com NEE pudessem participar.	0	1	3	4	0
Os meus alunos com NEE participam nas atividades promovidas pela escola.	0	0	0	4	4
O professor de EE colabora no sentido de garantir que os alunos com NEE podem participar das atividades de escola.	0	0	0	2	6

Quando questionados sobre o que se passa em sala de aula pedindo o seu parecer face às afirmações “Os meus alunos com NEE sentem-se mais seguros o que se reflete numa maior participação em aula”, “Os meus alunos com NEE participam em todas as atividades que proponho em aula” e que “Adaptei atividades da sala de aula de modo a que os meus alunos com NEE pudessem participar” (cf. Tabela 18), os professores maioritariamente concordam com elas, não revelando no entanto melhoria face aos resultados iniciais, pois tal já acontecia numa razão semelhante.

Já quando as afirmações dizem respeito ao que se passa com a participação dos alunos com NEE nas atividades de escola, que envolvem as várias turmas e nas quais são apoiados pelo professor de EE, os professores são unânimes em concordar que “Os meus alunos com NEE participam nas atividades promovidas pela escola” e que “O professor de Educação Especial colabora no sentido de garantir que os alunos com NEE podem participar das atividades de escola” (cf. Tabela 18).

Estas respostas fazem pensar que embora já haja uma total participação dos alunos com NEE nas atividades ao nível de escola, ainda há que trabalhar no sentido de garantir uma boa participação dos alunos com NEE nas atividades diárias em sala de aula, sendo que apenas uma intervenção (ação de formação inicial seguida de colaboração) não se revela suficiente para conduzir a uma efetiva alteração de práticas, sendo necessário que estas estratégias se repitam no futuro.

A escala que seguidamente era apresentada aos professores tinha como objetivo levar a cabo uma avaliação do impacto da visualização do filme “Wonder - Encantador” junto dos alunos. A este grupo de questões apenas responderam 4 dos professores, uma vez que os restantes não acompanharam os alunos, nem dinamizaram um debate sobre o tema na aula na sequência do mesmo. Esclareça-se que as 5 turmas do 2.º e 3.º ciclo visualizaram o filme com um professor acompanhante por turma que posteriormente dinamizou a discussão em sala de aula, no entanto o 5.º professor acompanhante foi o investigador deste estudo, pelo que não pode aqui responder.

Tabela 19

Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao impacto junto dos alunos da visualização do filme "Wonder - Encantador".

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os alunos gostaram de ver o filme.	0	0	0	1	<b>3</b>
Os alunos sentiram-se interpelados pelo filme, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.	0	0	0	1	<b>3</b>
Os alunos identificaram na sua escola situações de discriminação como as apresentadas no filme.	0	0	<b>3</b>	0	1
A visualização do filme levou os alunos a refletir sobre os comportamentos dos seus pares face aos colegas com NEE.	0	0	0	<b>3</b>	1
A visualização do filme levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com NEE.	0	0	0	<b>3</b>	1
A visualização do filme conduziu a uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com NEE.	0	0	0	<b>4</b>	0
A visualização do filme foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com NEE.	0	0	1	0	<b>3</b>

A análise das respostas anteriores patentes na Tabela 19 mostra que os professores são de opinião que os alunos gostaram de ver o filme, sentiram-se interpelados pelo mesmo, o que conduziu a que refletissem sobre os seus próprios comportamentos e o dos seus pares face aos alunos com NEE, resultando daí uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com NEE. Contudo nem todos os professores concordaram que os alunos fossem capazes de transpor o que se passava no filme para a sua escola, identificando a existência de situações de discriminação como as apresentadas no filme, bem como nem todos os professores sentiram que a visualização do filme fosse promotora de uma melhoria do relacionamento entre alunos com e sem NEE.

A última escala apresentada aos professores no inquérito tinha como objetivo avaliar o impacto da ação de sensibilização sobre o autismo junto da turma do 9.º ano. A este grupo de questões mais uma vez apenas responderam 4 dos professores, uma vez que os restantes não assistiram à ação (cf. Tabela 20).

Tabela 20

*Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao impacto junto dos alunos da ação de sensibilização sobre o autismo.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os alunos gostaram da ação de sensibilização.	0	0	0	0	<b>4</b>
Os alunos sentiram-se interpelados pela ação de sensibilização, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.	0	0	0	<b>3</b>	1
Os alunos identificaram na sua escola comportamentos típicos de autismo descritos na ação de sensibilização.	0	0	0	1	<b>3</b>
A ação de sensibilização levou os alunos a refletir sobre os comportamentos dos seus pares face aos colegas com autismo.	0	0	0	1	<b>3</b>
A ação de sensibilização levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com autismo.	0	0	0	<b>3</b>	1
A ação de sensibilização conduziu a uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com autismo.	0	0	0	<b>4</b>	0
A ação de sensibilização foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com autismo.	0	0	0	<b>3</b>	1

A análise das respostas anteriores mostra que os professores são de opinião que os alunos gostaram da ação, sentiram-se interpelados pela mesma, o que conduziu a que refletissem sobre os seus próprios comportamentos e o dos seus pares face aos alunos com NEE, resultando daí uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com NEE. Os professores também concordaram que os alunos conseguiram identificar na sua escola comportamentos típicos de autismo como os descritos na ação e que neste sentido a ação foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com autismo.

Assim se conclui que, no parecer dos professores, houve uma melhoria do relacionamento entre os alunos com NEE e os pares, sendo de opinião que a ação de sensibilização foi mais eficaz neste sentido do que a visualização do filme.

Quanto aos alunos com NEE, foram inquiridos os seus pareceres sobre a sua própria inclusão, em particular sobre as relações estabelecidas com os colegas, bem como a sua participação nas atividades da escola, de modo a perceber se havia evidência de uma evolução positiva face aos pareceres dos inquiridos iniciais.

Quando inquiridos quanto ao seu relacionamento com os pares, as respostas dos alunos com NEE apontam na sua maioria para uma melhoria do relacionamento com os colegas, que se concretizou num maior número de amigos, bem como na escolha pelos colegas para fazerem grupo com eles (cf. Tabela 21). Esta melhoria de relacionamento pode atribuir-se à intervenção, no entanto é preciso ser cauteloso ao extrapolar conclusões pois há vários outros fatores que podem ter contribuído para tal, como é o caso de um maior conhecimento dos pares à medida que o ano letivo avança, embora isto só se aplique nos poucos casos de novos alunos, assim como do próprio acompanhamento que diversos alunos envolvidos no estudo têm por parte de psicólogos exteriores à escola. Independentemente dos motivos por trás dessa mudança, ela é indubitavelmente positiva tendo em conta a relevância que o relacionamento e aceitação pelos pares tem na experiência de inclusão dos alunos e em particular dos alunos com NEE.

Tabela 21

*Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao relacionamento com os pares.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Sinto que o meu relacionamento com os colegas melhorou desde o início do ano letivo.	2	2	<b>8</b>	6	7
Tenho agora mais amigos do que no início do ano letivo.	4	0	4	7	<b>10</b>
Fui escolhido pelos meus colegas para fazer grupo com eles.	3	5	3	5	<b>9</b>
No recreio brinco com os meus colegas.	3	4	2	2	<b>14</b>

Quanto à participação nas diversas atividades ao nível de escola, que envolvem todas as turmas, os alunos com NEE concordam, na sua maioria, que gostaram de participar nelas (cf. Tabela 22). Note-se que um dos alunos que respondeu não participou na Festa de Natal por opção familiar, apesar de todos os esforços feitos nesse sentido, nomeadamente participando de todos os ensaios acompanhado pela professora de EE. Também no que respeita à peregrinação anual da escola a Fátima durante 3 dias a pé, apenas participaram 9 dos alunos, por opção pessoal/familiar relacionada em alguns casos com motivos religiosos.

Tabela 22.

*Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face à participação nas atividades de escola.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Gostei de participar no Cicloturismo.	2	0	2	5	<b>16</b>
Gostei de participar na Semana da Atividade Física no Paredão.	2	0	2	9	<b>12</b>
Gostei de participar na Festa de Natal.	2	1	3	7	<b>11</b>
Gostei de participar na Peregrinação.	0	0	1	1	<b>7</b>

Estes resultados apenas confirmam a importância da participação nas atividades em contexto escolar, que não pode ser descurada. No entanto há que salientar aqui que a maioria dos alunos com NEE não necessitou de qualquer apoio da professora de EE para participar nas atividades de escola, pois as suas limitações são muito ligeiras e principalmente ao nível da linguagem. Outros casos há, de maior gravidade, que sem a mediação da professora não acederiam às atividades dos colegas.

Aos pares dos alunos com NEE, integrados nas 5 turmas do 5.º ao 9.º ano foi pedido inicialmente o seu parecer relativamente à inclusão dos colegas com NEE após a intervenção, auscultando posteriormente a sua opinião sobre o impacto da visualização do filme “Wonder – Encantador” e da participação na ação de sensibilização sobre o autismo. Foi ainda pedido aos 32 alunos participantes do inquérito que sugerissem intervenções que pudessem ser levadas a cabo futuramente, no sentido de melhorar a inclusão dos colegas com NEE.

Assim, quando questionados sobre a inclusão dos seus colegas com NEE após a intervenção, os alunos forneceram as respostas apresentadas na Tabela 23.

Tabela 23

*Pareceres dos pares relativamente à inclusão dos colegas com NEE após a intervenção.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os colegas com NEE sentem-se bem nas aulas.	0	0	13	13	6
Tu gostas dos colegas com NEE.	0	1	5	12	14
Tu gostas de ajudar os colegas com NEE (...).	0	0	7	12	13
Já trabalhaste em grupo com algum colega com NEE.	<b>1</b>	<b>2</b>	2	10	14
No recreio brincas com os colegas com NEE.	0	5	12	6	9
Gostarias de estar sentado ao lado de um colega com NEE.	<b>2</b>	<b>0</b>	15	12	3
Já intervieste para defender um colega com NEE.	<b>1</b>	<b>3</b>	7	10	11
Achas que os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos.	7	4	10	6	5
Achas que os colegas com NEE são bem tratados pelos outros colegas.	<b>1</b>	<b>5</b>	11	10	5
O comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula.	8	7	13	3	1
Os colegas com NEE estão bem integrados na escola.	0	1	15	10	6

A análise dos resultados apresentados na tabela anterior fazem sentido particularmente por comparação com os obtidos no início do ano, antes da intervenção. A comparação não pode ser feita diretamente, uma vez que no início do ano as questões não tinham sido apresentadas na forma de escala, mas sim com opção para as respostas “Não”, “Por vezes” e “Sim”. No entanto se associarmos a resposta “Não” às opções “Discordo” e “Discordo plenamente”, a resposta “Por vezes” à opção “Não concordo nem discordo” e a resposta “Sim” às opções “Concordo” e “Concordo plenamente” é possível fazer uma comparação entre os resultados iniciais e finais.

Verifica-se que relativamente à maioria das afirmações não existe uma variação relevante entre o início e o final da intervenção, pois são variações de 1 ou 2 alunos que podem até dever-se a alunos que não responderam a todas as questões do inquérito inicial. No entanto há 4 afirmações cuja opinião dos alunos mudou visivelmente e merecem reflexão. No que respeita à afirmação “Já trabalhaste em grupo com algum colega com NEE” há apenas 3 alunos que respondem negativamente, revelando progresso face aos 8 alunos que no início do ano afirmavam nunca ter trabalhado com colegas com NEE. O mesmo sucede face à afirmação “Gostarias de estar sentado ao lado de um colega com NEE” que no início do ano reuniu a discordância de 6 alunos, enquanto no inquérito final apenas 2 alunos continuam a afirmar não gostar de se sentar

junto de um colega com NEE. Por outro lado, as respostas à afirmação “Achas que os colegas com NEE são bem tratados pelos outros colegas” revelam um maior grau de discordância para com o assunto, pois enquanto no início do ano apenas 2 alunos discordavam, agora são 6 os alunos que discordam que os colegas com NEE são bem tratados pelos restantes. No mesmo sentido apontam as opiniões face à afirmação “Já intervieste para defender um colega com NEE” que no início do ano reuniu a discordância de 7 alunos e agora apenas 4 dizem nunca ter intervindo no sentido de defender um colega com NEE. Estes resultados poderiam indicar uma pioria na inclusão dos alunos com NEE, no entanto face às respostas aos restantes parâmetros tal não parece plausível, sendo mais provável que no decorrer da intervenção os alunos se fossem consciencializando mais sobre o que se passa à sua volta, nomeadamente no que respeita ao relacionamento entre os colegas com NEE e os seus pares.

Quando foram questionados sobre o impacto da visualização do filme “Wonder – Encantador” (cf. Tabela 24), os alunos tiveram dificuldade em concordar se na sua escola se passam situações de discriminação semelhantes às do filme, com 19 alunos a concordar e 12 alunos a discordar de tal afirmação. Esta foi também a postura dos professores que na sua maioria afirmaram não concordar nem discordar que os alunos tivessem conseguido identificar na sua escola situações de discriminação semelhantes às do filme. Os alunos também tiveram dificuldade em emitir opinião sobre o impacto da visualização filme no relacionamento entre os alunos com NEE e os seus pares, pois 20 dos 32 alunos opinaram não concordar nem discordar da afirmação “O relacionamento entre os colegas com NEE e os restantes colegas melhorou após a visualização do filme”. No entanto, neste particular a posição dos professores foi discordante, pois a maioria opinou que tal ocorreu. Já quando se questionou se os alunos gostaram de ver o filme, todos concordaram unanimemente, o que aliás vai de encontro às opiniões já recolhidas junto dos professores que unanimemente afirmaram também que os alunos tinham gostado.

Tabela 24

*Pareceres dos pares relativamente ao impacto da visualização do filme “Wonder – Encantador”.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Gostaste de ver o filme.	0	0	0	2	<b>30</b>
O que se passa no filme é parecido com o que se passa na tua escola.	4	8	1	6	<b>13</b>
Ao veres o filme refletiste sobre a forma como te relacionas com os colegas com NEE.	2	3	9	<b>10</b>	8
Achas que depois de ver o filme os teus colegas refletiram sobre a relação que têm com os colegas com NEE.	1	3	<b>13</b>	9	6
A visualização do filme fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com NEE.	0	2	4	12	<b>14</b>
A visualização do filme fez com que sentisses mais respeito para com os teus colegas com NEE.	2	2	4	10	<b>14</b>
A visualização do filme fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas com NEE.	1	3	6	<b>12</b>	10
O relacionamento entre os colegas com NEE e os restantes colegas melhorou após a visualização do filme.	1	2	<b>20</b>	6	3

No que respeita à reflexão sobre a relação com os colegas com NEE, apenas 5 alunos discordaram de ter refletido e 4 alunos discordaram de os colegas terem refletido sobre este relacionamento, na sequência da visualização do filme (cf. Tabela 24). Finalmente no conjunto de afirmações relativas à sensibilidade para com os colegas com NEE – “A visualização do filme fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com NEE”, “A visualização do filme fez com que sentisses mais respeito para com os teus colegas com NEE” e “A visualização do filme fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas com NEE” – a grande maioria dos alunos concordou com elas (cf. Tabela 24). Todos estes resultados são corroborados pelas opiniões já obtidas junto dos professores, pelo que se evidencia aqui um ligeiro sucesso na promoção da melhoria do relacionamento entre alunos com NEE e os seus pares. No entanto não se pode ignorar que a maioria dos alunos não conseguiu assumir uma posição que confirmasse uma melhoria do relacionamento com os colegas com NEE como consequência da visualização do filme seguido de debate, pelo que o sucesso desta intervenção não é muito claro.

Quanto aos pareceres relativamente à ação de sensibilização sobre o autismo, Tabela 25, obtidos também a partir de uma escala de Likert apresentada aos 27 alunos da turma no 9.º ano que participaram na ação.

Tabela 25

*Pareceres dos alunos do 9.º ano relativamente ao impacto da ação de sensibilização sobre o autismo.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Gostaste de assistir à ação de sensibilização.	0	0	2	<b>16</b>	9
Gostaste das atividades práticas que fizeram durante a ação de sensibilização.	0	1	6	<b>13</b>	7
A ação de sensibilização forneceu-te informações que não tinhas sobre o autismo.	0	0	4	<b>17</b>	6
A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor os comportamentos dos teus colegas com autismo.	0	0	5	<b>13</b>	9
A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com autismo.	0	0	7	<b>11</b>	8
A ação de sensibilização fez com que sentisses mais respeito pelos teus colegas com autismo.	0	2	<b>11</b>	6	8
Parecer dos alunos face à afirmação “A ação de sensibilização fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas com autismo.	1	0	<b>10</b>	9	7
O relacionamento entre os colegas com autismo e os restantes colegas melhorou após a ação de sensibilização.	0	2	<b>11</b>	10	4

A análise das respostas mostra que a grande maioria dos alunos gostou da ação, embora nem todos afirmassem ter gostado das atividades práticas desenvolvidas durante a ação, na qual os alunos tinham que experimentar ver algum dos seus sentidos alterados (cf. Tabela 25). Esta discordância quanto à segunda afirmação pode prender-se com algum desconforto provocado pelas mesmas.

Quando questionados sobre o que aprenderam com a ação através da afirmações “A ação de sensibilização forneceu-te informações que não tinhas sobre o autismo”, “A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor os comportamentos dos teus

colegas com autismo” e “A ação de sensibilização fez com que percebesse melhor o que sentem os teus colegas com autismo” (cf. Tabela 25), os alunos concordaram novamente, na sua maioria, que a ação tinha sido esclarecedora no sentido de saberem mais sobre o autismo e os comportamentos dos colegas possuidores de PEA.

No entanto quando as questões se prendiam com reflexos práticos da ação de sensibilização, recorrendo ao posicionamento face às afirmações “A ação de sensibilização fez com que sentisses mais respeito para com os teus colegas com autismo”, “A ação de sensibilização fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas autismo” e “O relacionamento entre os colegas com autismo e os restantes colegas melhorou após a ação de sensibilização” (cf. Tabela 25), apenas metade ou menos dos inquiridos concordou com elas, deixando algumas dúvidas sobre o sucesso da ação como estratégia de melhoria do relacionamento entre os alunos com PEA e os seus pares. Estas respostas nem sempre são concordantes com a visão dos professores que quando questionados sobre este mesmo tema foram de opinião que os alunos gostaram da ação, sentiram-se interpelados pela mesma, resultando daí uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com PEA.

Finalmente no inquérito, apresentado desta vez à totalidade dos 32 alunos sem NEE, eram pedidas sugestões de intervenções que pudessem ser levadas a cabo no sentido de melhorar a inclusão dos seus colegas com NEE. Note-se aqui que os alunos do 5.º e do 6.º ano não responderam a esta questão, mas 19 alunos do 3.º ciclo já se manifestaram a esse nível. Assim, apresentam-se em seguida os dizeres dos alunos do 7.º, 8.º e 9.º ano agrupados por conteúdo.

Um grupo de 7 alunos não propõe nenhuma estratégia, justificando que os colegas estão perfeitamente integrados ou que não há nada que possa ser feito para melhorar a sua integração:

*"Eles já estão incluídos." (8.º ano)*

*"Não se pode fazer nada quanto a isso. Tem que haver respeito por parte de todos os colegas. Tem que haver educação e cidadania por parte de todos." (8.º ano)*

*"Eu acho que não é preciso fazer nada porque na minha turma toda a gente se integra bem, acho que todos têm amigos e se dão bem com toda a gente." (8.º ano)*

*"Acho que já se integram bem," (9.º ano)*

*"Não acho que os meus colegas estejam excluídos de algum modo." (9.º ano)*

*"Nenhuma pois eles estão bem integrados e sentem-se bem." (9.º ano)*

*"Nenhuma pois já estão bem integrados." (9.º ano)*

Há também 4 alunos que propõem estratégias que passam apenas por não rejeitar os colegas com NEE, aceitando-os nas brincadeiras:

*"Aceitá-los nas nossas conversas e brincadeiras." (7.º ano)*

*"Inclui-los nos nossos intervalos e brincadeiras." (7.º ano)*

*"Escolhê-los para as equipas (...), para não se sentirem sozinhos." (7.º ano)*

*"Eu acho que os podíamos integrar nos nossos grupos como eu faço com uma rapariga. (...)" (8.º ano)*

Há ainda 8 alunos que propõem estratégias que vão mais longe do que não rejeitar os colegas com NEE, implicando alguma proatividade dos pares, seja para perceber os temas que agradam aos colegas com NEE e assim estabelecer pontos de interesse, quer seja simplesmente ajudá-los de algum modo:

*"Eu acho que podíamos perceber do que eles gostavam e termos esses temas de conversa com eles para eles se sentirem mais integrados." (7.º ano)*

*"Chamá-los para ao pé de nós quando os vemos sozinhos. Falar com eles sobre o que eles gostam de falar e brincar." (7.º ano)*

*"Podíamos fazer com eles brincadeiras que eles gostassem e fossem bons." (7.º ano)*

*"Podíamos estar mais tempo com eles, integrarmo-nos nas brincadeiras deles." (7.º ano)*

*"Ajudá-los a fazer amigos." (7.º ano)*

*"Tentar integrá-los mais, por exemplo tentar fazer com que eles participem em outras atividades." (8.º ano)*

*"Dar mais atenção a eles." (8.º ano)*

*"Dar atenção." (8.º ano)*

Uma reflexão sobre os dizeres anteriores mostra que as turmas onde se destacaram maiores problemas ao nível do relacionamento interpares, 7.º e 8.º ano, são precisamente as turmas em que os alunos propõem intervenções mais ativas, que os envolvem, no sentido de melhorar a inclusão. Isso de algum modo indica que existe uma consciencialização de que o relacionamento entre os pares tem ainda margem para melhoria, no entanto não se verifica na prática aplicação das estratégias propostas pelos próprios.

## 2.2 Aprendizagem (inclusão acadêmica) dos alunos com NEE

Os alunos com NEE, foram inquiridos inicialmente sobre o apoio obtido por parte dos professores e sobre os instrumentos de avaliação aplicados nas aulas, uma vez que se tratam de pontos incluídos na melhoria da resposta educativa que se pretendia obter com a intervenção junto dos professores.

Quanto ao apoio por parte do professor de ER as respostas dos alunos com NEE apontam na sua maioria para um maior apoio por parte do professor no que respeita à leitura de teste, esclarecimento de dúvidas e concessão de tempo extra para terminar os instrumentos de avaliação (cf. Tabela 26). Note-se que essas adequações de avaliação foram feitas na sua maioria sem recurso ao apoio do professor de EE, refletindo apenas o que foi transmitido aos professores na ação de formação. No entanto quando se trata de apoio durante as aulas, os alunos já não o sentem de um modo tão claro (cf. Tabela 26) sendo provavelmente um tema importante a trabalhar numa próxima sessão de formação.

Tabela 26

*Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao apoio do professor do ER.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O professor leu-me as perguntas dos testes quando eu precisei.	2	1	8	8	6
O professor esclareceu as minhas dúvidas durante o teste.	1	2	6	9	7
Tive mais tempo para realizar o teste.	0	1	3	11	10
Fiz ou terminei algum teste fora da sala de aula com a professora de Educação especial.	13	1	3	2	6
O professor deu-me mais apoio durante as aulas.	4	1	10	4	6

Quanto à adaptação de testes, os alunos na sua maioria concordaram que os testes usavam linguagem acessível, questões diretas que os alunos percebiam, bem como letra espaçada e com um tamanho que facilitava a leitura (cf. Tabela 27). Já quando questionados quanto à dificuldade dos mesmos, as opiniões foram muito divididas, indo de encontro aos valores encontrados nos inquéritos iniciais, não sendo possível encontrar aqui sinais de melhoria. Refira-se ainda que neste ponto há que ser

cuidadoso e cruzar a informação obtida junto dos alunos que referem ainda encontrar um elevado grau de dificuldade nos testes, com a opinião dos professores apresentada anteriormente, que referia que apesar de não por em causa o currículo comum, a adaptação dos testes por vezes baixava o grau de dificuldade dos mesmos.

Tabela 27

*Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face à adaptação dos testes.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os testes foram muito difíceis para mim.	3	5	<b>9</b>	6	2
Os meus testes foram adaptados com letra de tamanho bem legível e espaçada	3	3	2	5	<b>12</b>
Os meus testes usavam linguagem que eu percebi.	0	1	7	<b>10</b>	7
Os meus testes tinham questões diretas que eu percebi.	0	2	9	<b>10</b>	4

Os alunos com NEE, foram ainda inquiridos sobre o apoio pedagógico de que usufruíram, no entanto as respostas dos alunos não podem ser consideradas conclusivas, uma vez que o número de alunos que respondeu afirmativamente avaliou o apoio é superior ao número de alunos que efetivamente teve apoio pedagógico com o professor de EE. É provável que se trate de alunos que têm apoio pedagógico com outros professores fora da escola e que aqui o referiram. De qualquer modo, na sua avaliação todos os alunos referiram gostar de ter apoio e que no apoio compreendiam melhor a matéria, o que os tinha ajudado a melhorar as notas (cf. Tabela 28). Assim sendo trata-se de algo no qual se pode investir, independentemente dos reflexos numa melhoria do desempenho, uma vez que o acréscimo de confiança que os ganham é positivo para o seu autoconceito.

Tabela 28

Visão geral dos pareceres dos alunos com NEE face ao apoio do professor do EE.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Tive apoio pedagógico fora da sala de aula.	0	0	0	4	3
No apoio compreendi melhor a matéria.	0	0	0	4	3
O apoio ajudou a melhorar as minhas notas.	0	0	0	5	2
Gostava de continuar a ter apoio pedagógico.	0	0	0	1	6

Finalmente, os professores foram inquiridos quanto às suas práticas letivas, de modo a averiguar se tinha ocorrido uma melhoria das respostas educativas após as intervenções levadas a cabo.

A primeira escala dizia respeito à parceria estabelecida entre o professor do ER e o professor de EE durante o período da intervenção. Os pareceres dos professores relativamente às diversas afirmações são apresentados na Tabela 29.

Tabela 29

Pareceres dos professores relativamente à parceria com o professor de EE.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O professor de EE deu-me a conhecer informação quanto à legislação em vigor relativamente a alunos com NEE.	0	0	0	0	8
O professor de EE forneceu-me informação quanto à tipologia das NEE dos meus alunos.	0	0	0	0	8
Trabalhei colaborativamente com o professor de EE em diferentes momentos.	0	0	0	6	2
Foram-me indicadas pelo professor de EE estratégias específicas para com os alunos com NEE.	0	0	0	1	7
Adaptei materiais/testes para os alunos com NEE, com a colaboração do professor de EE	1	0	0	5	2
O professor de EE deu apoio pedagógico aos meus alunos com NEE.	0	0	0	1	7
O professor de EE interveio ao nível de uma melhoria da relação entre os alunos com NEE e os seus pares.	0	0	0	2	6

Como se pode observar na Tabela 29, as duas primeiras afirmações “O professor de Educação Especial deu-me a conhecer informação quanto à legislação em vigor relativamente a alunos com NEE” e “O professor de Educação Especial forneceu-me informação quanto à tipologia da NEE dos meus alunos” reúnem a concordância plena por parte de todos os professores. Quanto às duas afirmações seguintes afirmações “Trabalhei colaborativamente com o professor de Educação Especial em diferentes momentos” e “Foram-me indicadas pelo professor de Educação Especial estratégias específicas para com os alunos com NEE” reúnem também a concordância por parte de todos os professores, embora nem sempre esta seja plena (cf. Tabela 29). Ora estes resultados indicam que as necessidades sentidas pelos professores e expressas nos inquéritos iniciais foram supridas, estando agora os professores mais confiantes, sendo este um passo no sentido de melhorar as respostas educativas dadas aos alunos.

Já a afirmação “Adapte materiais/testes para os alunos com NEE, com a colaboração do professor de Educação Especial” reúne a concordância de 7 dos 8 professores, manifestando um deles a sua total discordância (cf. Tabela 29), assinalando com uma nota que não sentiu que tal fosse necessário. Estes números são um avanço positivo face aos 5 professores que fazia esta adaptação já no início do ano.

Ora estes resultados mostram uma evolução, embora ténue, resultante do estabelecimento de uma relação de colaboração profícua entre a professora de EE e os professores do ER.

Quando questionados em particular quanto à ação de formação dada pela professora de EE no início da intervenção, com o objetivo de dotar os professores do ER de competências que os ajudassem a melhor trabalhar com os seus alunos com NEE, as respostas obtidas são apresentadas na Tabela 30:

Tabela 30

*Pareceres dos professores relativamente à ação de formação.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
A ação de formação foi útil para a sua prática letiva.	0	0	0	2	<b>6</b>
Os temas abordados na ação responderam às suas preocupações.	0	0	0	3	<b>5</b>
Adaptou as suas planificações tendo em conta o que aprendeu na ação.	0	0	<b>3</b>	<b>3</b>	2
Planificou atividades nas quais os alunos com NEE pudessem participar tendo em conta o que aprendeu na ação.	0	0	2	<b>5</b>	1
Adaptou materiais e testes tendo em conta o que aprendeu na ação.	0	0	1	<b>4</b>	3
Após a ação tornou-se mais sensível às dificuldades dos alunos com NEE.	0	0	1	<b>4</b>	3
Deveriam ocorrer mais ações como esta ao longo do ano letivo.	0	0	1	3	<b>4</b>

Inicialmente questionou-se se a ação de formação tinha sido útil e se tinha dado resposta às preocupações dos professores, tendo os professores concordado na sua totalidade com a utilidade e pertinência dos conteúdos da ação (cf. Tabela 30).

Questionou-se então se após a ação de formação os professores tinham colocado em prática o que tinham aprendido na ação adaptando planificações, planificando atividades acessíveis aos alunos com NEE e adaptando materiais e testes (cf. Tabela 30), tendo os professores maioritariamente concordado, embora se destaquem casos de professores que não conseguiram tomar uma posição, o que mostra que não é pacífica a transição dos conhecimentos adquiridos para a prática letiva dos professores.

Posteriormente os professores foram questionados se se tinham sentido mais sensibilizados quanto às dificuldades dos alunos com NEE após a ação de formação, tendo a maioria concordado que tal sucedera (cf. Tabela 30).

Quanto a estes dois últimos pontos, a evolução positiva foi visível, pois muitas vezes os professores me abordaram pedindo conselhos ou ajuda nesta mesma adaptação, mostrando uma maior sensibilidade para com as dificuldades dos alunos, bem como uma maior vontade de investir no sentido de adaptar materiais e tarefas para estes alunos.

Finalmente os professores foram questionados se gostariam que ocorressem mais ações de formação do mesmo tipo ao longo do ano letivo, tendo a maioria novamente concordado (cf. Tabela 30).

A análise dos pareceres dos professores face às afirmações anteriores mostra que estes sentiram que ação de formação foi útil e que deu resposta às suas preocupações, apesar de nem sempre ser fácil colocar em prática o que aprenderam. Isso mesmo é corroborado quando afirmam que gostariam que a ação se repetisse ao longo do ano e quando avaliaram a ação, tendo 4 professores atribuído a menção Bom e 4 professores atribuído a menção Muito Bom à mesma. Conclui-se então que esta estratégia de intervenção se mostrou eficaz, sendo positivo que venha a repetir-se mais vezes no futuro, indo de encontro às necessidades reveladas pelos professores ao longo do ano.

Finalmente os professores foram ainda questionados a respeito das reuniões informais que decorreram ao longo do 1.º período entre professores do ER com a presença da professora de EE, com o objetivo de partilhar experiências e estratégias de sucesso junto da turma do 5.º ano tendo em conta os problemas comportamentais exibidos. Note-se que a este grupo de questões apenas responderam 7 professores, uma vez que um dos inquiridos não participou das reuniões por não lecionar 2.º ciclo. Os resultados são seguidamente apresentados na Tabela 31.

Tabela 31

*Pareceres dos professores relativamente às reuniões informais.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os assuntos discutidos (nas reuniões) faziam parte das suas preocupações.	0	0	0	2	<b>5</b>
Sentiu-se mais tranquilo por partilhar as suas preocupações e experiências com colegas.	0	0	0	<b>4</b>	3
Foram partilhadas estratégias de atuação úteis.	0	0	0	<b>5</b>	2
Recorreu a estratégias de sucesso partilhadas por colegas.	0	0	0	<b>4</b>	3
Os comportamentos disruptivos da turma melhoraram em função das estratégias aplicadas.	0	1	<b>3</b>	<b>3</b>	0
As reuniões foram úteis para a sua prática letiva.	0	0	1	<b>4</b>	2
Este tipo de reuniões devia ocorrer mais vezes ao longo do ano letivo.	0	0	0	<b>6</b>	1

A análise destes dados mostra que as reuniões informais foram bem sucedidas uma vez que nas suas respostas a maioria dos professores concorda que foram discutido assuntos que os preocupavam, foram partilhadas estratégias de atuação úteis e que se sentiram mais tranquilos por partilhar as suas preocupações e experiências com colegas (cf. Tabela 31).

No entanto, quanto ao sucesso da repercussão na prática letiva dessas mesmas reuniões, já não há concordância por parte de todos, existindo apenas 3 professores que sentem que os comportamentos disruptivos melhoraram em função das estratégias partilhadas aplicadas (cf. Tabela 31). Esse sentimento influencia obviamente a posição dos professores quanto à utilidade dessas mesmas reuniões para a prática letiva, que novamente não reúne a concordância de todos (cf. Tabela 31).

Aqui torna-se importante introduzir alguns dados retirados da prática, apresentados também aos encarregados de educação (anexo I), pois apesar dos professores não estarem seguros do contributo das reuniões e estratégias delas decorrentes na melhoria dos comportamentos disruptivos na turma, é factual que do início do ano (setembro) até ao conselho de turma intercalar (outubro) os alunos da turma tinham 7 faltas disciplinares, acumulando mais 4 até ao fim do primeiro período (dezembro), numa clara melhoria. Essa melhoria manteve-se e ao longo de todo o segundo período (janeiro a março) houve lugar à marcação de 3 faltas disciplinares. Os próprios 21 alunos da turma dão conta dessa melhoria ao ser questionados no momento de a avaliação intercalar sobre o comportamento da turma, quando 20 alunos respondem que no início do ano o comportamento da turma era mau e que o comportamento naquele momento era maioritariamente bom (17 alunos consideraram bom e 4 alunos consideraram médio).

No entanto, apesar de não sentirem uma óbvia melhoria nos comportamentos da turma, os professores mostraram ter gostado da existência de um espaço de partilha de preocupações entre todos, com a totalidade dos professores a concordar que “Este tipo de reuniões devia ocorrer mais vezes ao longo do ano letivo” (cf. Tabela 31).

Quanto à adaptação de materiais pedagógicos e instrumentos de avaliação para os alunos com NEE, pelos professores do ER e de EE em colaboração, responderam apenas 7 professores, uma vez que um dos inquiridos não respondeu a este grupo de questões anotando no questionário que não sentiu necessidade de adaptar materiais.

Tabela 32

*Pareceres dos professores relativamente à adaptação de materiais pedagógicos.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O facto do professor de EE colaborar na adaptação de testes para os alunos com NEE foi útil para a sua prática letiva.	0	0	1	<b>3</b>	<b>3</b>
As adaptações dos testes tiveram em conta a especificidade das NEE do aluno.	0	0	0	<b>4</b>	3
As adaptações dos testes permitiram ao aluno com NEE melhorar o seu desempenho.	0	0	1	<b>4</b>	2
As adaptações dos testes puseram em causa o seguimento do currículo comum.	2	<b>4</b>	1	0	0
As adaptações dos testes diminuíram a dificuldade dos mesmos.	0	2	1	<b>4</b>	0
Já se sente seguro para continuar a adaptar autonomamente os testes para os seus alunos com NEE.	0	0	<b>3</b>	2	2
Gostaria de manter a colaboração com o professor de EE na adaptação de testes.	0	1	0	<b>3</b>	<b>3</b>

Quanto às respostas, a maioria ou mesmo a totalidade dos professores concorda que a colaboração do professor de EE na adaptação dos testes para os alunos com NEE foi útil para a sua prática letiva e que estas permitiram ao aluno com NEE melhorar o seu desempenho (cf. Tabela 32). Curiosamente os alunos quando indagados a este respeito afirmaram que estas adaptações tinham sido feitas, no entanto continuaram a sentir que os testes se apresentavam como muito difíceis para eles.

No entanto há que ter algum cuidado com estas adaptações, pois apesar de todos os professores discordarem de que as adaptações dos testes puseram em causa o seguimento do currículo comum, alguns professores sentiram estas diminuíram a dificuldade dos testes (cf. Tabela 32), pelo que há aqui tema de reflexão conjunta entre os professores do ER e a professora de EE.

Finalmente, ainda no ponto relativo à adaptação de materiais, enquanto mais de metade dos professores concorda com a afirmação “Já se sente seguro para continuar a adaptar autonomamente os testes para os seus alunos com NEE”, há ainda 3

professores que afirmam não estar seguros de tal, pelo que seria desejável manter esta parceria, como aliás referem os próprios professores quando concordam com a afirmação “Gostaria de manter a colaboração com o professor de Educação Especial na adaptação de testes” (cf. Tabela 32).

A escala seguinte colocada aos professores dirigia-se a uma avaliação da importância do apoio pedagógico dado pela professora de EE a alunos com NEE fora da sala de aula. Note-se que aqui as respostas foram possivelmente comprometidas, tal como sucedeu quando foram questionados os alunos, uma vez que entre outros factos um dos professores afirma que nenhum dos seus alunos foi apoiado pela professora de EE, no entanto depois responde às questões relativas ao apoio. Também se pode dar o caso desta incoerência de respostas ser consequência de as questões formuladas serem pouco adequadas. De qualquer modo tratam-se de respostas pouco fiáveis pelo que apenas serão analisadas através de uma visão geral (cf. Tabela 33).

Tabela 33

*Visão geral dos pareceres dos professores relativamente ao papel do professor de EE.*

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O professor de Educação Especial deu apoio pedagógico ao seu aluno com NEE.		1		1	6
O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função do apoio pedagógico que recebeu.		2	3	2	1
A aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação, ou parte deles, aos seus alunos com NEE, decorreu/terminou fora do contexto de sala de aula com a mediação do professor de EE.	4	1		2	1
O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função da avaliação mediada pelo professor de EE.	3	2		2	1
Gostaria que o professor de EE continuasse a dar apoio pedagógico ao seu aluno com NEE.			1	6	1
Gostaria que o professor de EE continuasse a mediar a aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação, fora do contexto de sala de aula.		2		4	2

A análise superficial dos resultados da tabela anterior mostra resultados genericamente pouco conclusivos, com exceção da grande maioria dos professores afirmar que “Gostaria que o professor de EE continuasse a dar apoio ao seu aluno com

NEE” e que “Gostaria que o professor de EE continuasse a mediar a aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação fora do contexto de sala de aula”. Ou seja, apesar dos professores não parecerem estar certos da eficácia do apoio, acham que a intervenção do professor de EE a este nível deve manter-se.

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1 Impacto da intervenção na comunidade escolar e perspectivas de futuro**

Chegado o final deste projeto de intervenção, há que refletir criticamente tendo em vista os objetivos traçados inicialmente, bem como a eficácia das iniciativas levadas a cabo no sentido de ultrapassar os problemas detetados, de modo a perspetivar o futuro. Após o diagnóstico inicial destinado a identificar as principais barreiras à participação dos alunos com NEE, foram delineados como objetivos i) Melhorar a participação (inclusão social) e ii) Melhorar a aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE, intervindo para tal junto de pares, professores e dos próprios alunos com NEE. É, pois, face a estes objetivos que serão feitas as considerações finais.

No que respeita à inclusão social dos alunos com NEE, as respostas destes alunos apontam na sua maioria para uma melhoria do relacionamento com os colegas, que se concretizou num maior número de amigos, bem como na escolha pelos colegas para fazerem grupo com eles. O mesmo é confirmado pelos seus pares, uma vez que o número de pares que afirmou já ter trabalhado em grupo com colegas com NEE e que gostaria de estar sentado ao lado de um colega com NEE aumentou face ao início da intervenção. A referência pelos alunos com NEE a um maior número de amigos, bem como a referência por um maior número de pares que gostaria de se sentar ao lado de colegas com NEE, são bastante satisfatórias, especialmente tendo em conta estudos que mostram que a experiência de escola muitas vezes não é gratificante para alunos com NEE (MacArthur & Kelly, 2004), quer seja por não ter amigos, por ser provocado por outros alunos por causa da sua deficiência ou por ser excluído de atividades na escola. Já no que respeita ao trabalho de grupo com colegas com NEE, note-se, a título de exemplo, que enquanto antes da intervenção os resultados obtidos iam perfeitamente de encontro aos estudos de Porter (1997b) nos quais 34% dos alunos não gostariam de ver um aluno com NEE no seu grupo de trabalho, no final da intervenção desceram para 11,5% os alunos que nunca tinham trabalhado em grupo com um colega com NEE.

Estes resultados sugerem que o objetivo de melhorar a inclusão social foi, pelo menos parcialmente, atingido, o que traz grande satisfação tendo em conta que é já conhecido da literatura que a integração de alunos com NEE em estruturas do ensino regular nem sempre é fácil ao nível da socialização (Rosa, 2010), ocorrendo mesmo

em alguns casos uma rejeição por parte dos pares sem NEE, levando a que os alunos com NEE passem a maior parte do tempo sozinhos (Batista & Enumo, 2004).

Quanto à eficácia das estratégias usadas na intervenção, os alunos afirmaram ter gostado da visualização do filme, tendo a maioria sentido que este os fez refletir sobre o seu relacionamento com os colegas com NEE, os levou a respeitar mais e a ter mais vontade de ajudar esses colegas. Da mesma opinião são os professores que afirmaram que os alunos gostaram de ver o filme que os interpelou e fez refletir sobre os comportamentos face aos colegas com NEE. No entanto quanto à melhoria do relacionamento com os colegas com NEE na prática do quotidiano, quer alunos quer professores tiveram mais dificuldade em reconhecer se esta aconteceu na sequência do filme.

Relativamente à ação de sensibilização sobre o autismo, a grande maioria dos alunos gostou da ação, sentindo que esta foi esclarecedora e que no seu seguimento não só houve um aumento do respeito e da vontade de ajudar os colegas com autismo, como também melhorou na prática quotidiana o relacionamento interpares. Quanto aos professores, estes foram da mesma opinião dos alunos, indicando que houve uma melhoria do relacionamento entre os alunos com NEE e os pares, sendo de opinião que a ação de sensibilização foi mais eficaz neste sentido do que a visualização do filme.

Conclui-se, portanto, que as intervenções futuras deverão ser direcionadas para mais ações de sensibilização aos alunos alargadas às restantes turmas em detrimento da visualização de filmes e realização de debates. É importante aqui lembrar que esta ação se dirigiu exclusivamente à turma do 9.º ano, por ser aquela com a qual se verificavam mais problemas ao nível da aceitação de colegas com autismo nos intervalos, o que não é uma novidade uma vez que estudos de Vayer e Ronci (1989) que indicam que as crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças dos pares mais naturalmente do que crianças mais velhas. Neste sentido, Frostad e Pilj (2007) referem a existência de processos nas salas de aula que conduzem a um maior isolamento e a competências sociais cada vez mais inapropriadas dos alunos com NEE à medida que são mais velhos, salientando que a escola não deve concentrar-se em reparar esta situação, mas em prevenir que estas espirais descendentes ocorram em primeiro lugar intervindo o mais precocemente possível.

Este é um aspeto importante, pois tal como Mamas e Avramidis (2013) referem, em ambientes tradicionais é frequente que alunos com NEE ocupem uma posição social mais baixa do que os seus pares, tendendo a ser solitários e marginalizados, sendo o ónus colocado sobre o aluno com NEE que é visto como não possuindo as competências necessárias para se relacionar socialmente com os colegas. Este apontar para a falta de competências para se relacionar socialmente por parte dos alunos com NEE, é particularmente notória no caso de alunos com autismo ou deficiência intelectual, como reforçam Frostad e Pijl (2007), que referem mesmo que 25% dos alunos com NEE participantes no seu estudo apresentava sérias dificuldades no relacionamento com os pares, não estando socialmente incluídos no seu grupo, o que só acontecia com 8% dos alunos sem NEE. No entanto as relações entre a posição social e as competências sociais podem ser interpretadas como mutuamente influenciáveis, pois baixas competências sociais podem causar dificuldades no estabelecimento de relações sociais e daí resultar uma baixa posição social, mas por outro lado a falta de relações sociais pode causar um conjunto subdesenvolvido de competências sociais (Frostad & Pijl, 2007), pelo que é essencial a intervenção com estratégias pedagógicas adequadas e práticas escolares que promovam a interação social, com as quais é possível promover a inclusão social destes alunos (Mamas & Avramidis, 2013).

Neste particular saliente-se que é referido na literatura o sucesso de programas de desenvolvimento das competências sociais para alunos (com e sem NEE), que conduziram a uma melhoria na posição sociométrica dos alunos com NEE, bem como ligeiras mudanças positivas ao nível da aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares (Borges, 2011). Mais ainda, é reconhecido que para a melhoria da aceitação contribuiu de forma mais significativa o aumento de utilização de competência sociais pelo aluno com NEE, do que pelos restantes alunos, o que vai ao encontro do que Rothwell, Piatt e Mattingly (2006, citados por Borges, 2011) verificaram no seu estudo, em que os alunos com deficiências graves, após um treino de competências sociais, revelaram uma diminuição de comportamento inadequados, aumentando o seu envolvimento social e até académico. O treino de competências sociais seria, pois, uma possibilidade de intervenção futura a acrescer às ações de sensibilização, no sentido de melhorar a inclusão social de alunos com NEE.

Quanto à participação nas diversas atividades ao nível de escola, os alunos com NEE concordam, na sua maioria, que gostaram de participar nelas, confirmando a importância da participação nas atividades em contexto escolar. Já os professores

afirmaram que os seus alunos com NEE participaram em todas as atividades transversais promovidas pela escola, no entanto tal nem sempre aconteceu dentro da sala de aula uma vez que nem todas as atividades propostas lhes eram acessíveis. Estes resultados indicam que apesar da participação de todos os alunos nas atividades de escola ser muito bem sucedida, há ainda que trabalhar no futuro no sentido de garantir uma boa participação dos alunos com NEE dentro da sala de aula, o que segundo Leitão (2010) é uma mais-valia para os alunos pois proporciona-lhes a oportunidade de poderem, no contexto de turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. A este respeito a literatura refere ainda que os alunos com deficiência anseiam por ser como os seus pares, permanecendo na sala de aula, participando com os colegas e não sendo diferenciados (MacArthur & Kelly, 2004), não gostando de ser retirados da sala para terapias ou apoios (Shogren, K. A., et al, 2015).

Tendo em conta tudo o que anteriormente se explanou acerca da inclusão social dos alunos com NEE, o relacionamento entre os pares com e sem NEE continua a ser claramente um ponto pertinente para intervenções futuras, se se almeja uma escola verdadeiramente inclusiva, que segundo Magalhães (2011) será um local onde todos os alunos se sentem valorizados e no qual vivenciam experiências enriquecedoras, promotoras de atitudes e valores que conduzem a uma melhor aceitação da diversidade.

No que respeita à aprendizagem (inclusão académica) dos alunos com NEE, os próprios apontam, na sua maioria, para um maior apoio por parte do professor no que respeita aos momentos de avaliação, no entanto durante as aulas os alunos já não sentem este apoio de um modo tão claro. Estes resultados são fonte de preocupação se se tiver em conta que a participação em aula é sentida como fulcral pelos próprios alunos com deficiências que relatam sentir-se ligados às aulas quando o professor os chama a responder e a fazer parte da aula, tanto quanto quando o professor os ajuda quando têm dificuldade em trabalhar junto com alguém (Shogren, K. A.; Gross, J. M. S.; Forber-Pratt, A. J.; Francis, G. L.; Satter, A. L.; Blue-Banning, M.; Hill, C., 2015). Existem mesmo estudos (Cooke, Swain, & French, 2001; Hunton & Doyle, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004) nos quais os alunos com deficiências criticam o facto dos professores terem baixas expectativas para com eles, limitando as suas oportunidades de aprendizagem e reduzindo-os a observadores em lugar de participantes das atividades de aprendizagem (Ballard & McDonald's, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004).

Assim será importante trabalhar numa próxima ação de formação uma mudança de atitude por parte dos professores que passem a encarar a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma, incluindo-o nas atividades, mesmo que os seus objetivos de aprendizagens sejam diferentes, privilegiando a aprendizagem cooperativa, tal como sugerido por Bauer e Shea (1999, citados por Magalhães, 2011).

Por seu lado os professores afirmaram-se mais confiantes e capacitados para adaptar materiais e alterar as suas práticas letivas, ultrapassando os receios de não estar à altura de dar resposta a alguns dos alunos com NEE. De facto, se as dificuldades acrescidas dos professores ao lidarem com alunos com NEE por não se sentirem preparados para tal são reconhecidas na literatura (Brunet e Goupil, 1983, citado por Simon, 2000; Hunter, 1982, citado por Simon, 2000), também é conhecido que as atitudes dos professores face à educação inclusiva podem ser alteradas já durante o período de prática profissional, melhorando em função do desenvolvimento da experiência e à medida que a sua confiança no ensino a alunos com NEE cresce (Avramidis & Norwich, 2002).

No caso da adaptação de materiais, os professores destacaram a importância da colaboração com o professor de EE na adaptação de testes, o que de acordo com estes profissionais permitiu que os alunos melhorassem o seu desempenho. Estes dados parecem apontar para o estabelecimento de uma relação de colaboração profícua e regular entre a professora de EE e os professores do ER, como desejável de acordo Correia (2008), Pereira e Pinto (2012) e Ripley (1997, citado por Pereira & Pinto, 2012). Por outro lado a regularidade, pelo menos semanal, com que nesta intervenção ocorreram os momentos de colaboração entre os professores do ER e a professora de EE, partilhando estratégias e adaptando materiais, contradiz positivamente estudos anteriormente levados a cabo em Lisboa por Sanches e Teodoro (2007) que concluíram que a colaboração entre o professor de ER e professor de EE mais frequente é a de reflexão/avaliação, bem como estudos de Pereira e Pinto (2012) que afirmam que esta mesma colaboração apenas ocorre nos momentos a que legalmente os professores estão obrigados (reuniões de avaliação sumativa no final de período).

Quanto à alteração de práticas letivas, os professores destacaram o contributo da ação de formação que consideraram útil e indo de encontro às suas preocupações, o que vem confirmar que nem só a formação inicial é importante e que, tal como afirmam Tilstone (2003) e Correia (2006), dar resposta aos desafios da escola atual passa também por apostar na formação contínua de professores. Já o facto de os professores

inquiridos referirem que após a ação se sentiram mais sensibilizados para trabalhar com os seus alunos com NEE, confirma que a formação em serviço na área das NEE é promotora de atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, como referido por Pereira e Pinto (2012).

Mas, indo mais longe, pode até questionar-se se, com a atual visão de escola inclusiva para todos, será realmente essencial uma formação inicial em EE para preparar professores de ER inclusivos. Costa (2006, citado por Rebelo, 2011), a respeito da formação inicial de professores, não refere a necessidade desta contemplar formação específica em EE, mas sim que esta devia preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, contemplando conhecimentos e competências conducentes a práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade, expondo os formandos a modelos positivos de educação inclusiva (2006, citado por Rebelo, 2011).

Também Leite (2016) afirma não ser necessária uma formação específica para a inclusão, uma vez que não existe uma didática própria para o ensino de determinada disciplina a alunos com problemáticas específicas, sendo sim importante dotar os professores de sólidas competências profissionais características da docência e de um conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos que lhe permita encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo, tornando o currículo relevante para ele. Na realidade, Leite (2016) refere que não há métodos milagrosos para alunos com NEE, há algumas técnicas específicas que ficam a cargo dos docentes especializados em EE, sendo apenas pedido ao professor de ER que domine um leque de estratégias de ensino que lhe permita organizar a aprendizagem de todas as crianças com e sem NEE, colaborando com os docentes e técnicos de EE, pois tal como referem Ainscow e Miles (2016, p. 154, citados por Leite, 2016) “as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino”, pois a criação de respostas individualizadas no contexto do grupo tendem apenas a perpetuar e por vezes agudizar as diferenças pré-existentes.

Por isso, seguindo a linha de Correia (1999) que afirma que o sucesso da escola inclusiva se encontra associado à criação de programas de formação contínua para professores, futuras ações de formação deveriam ser direcionadas para a inclusão e não para a EE, no entanto particularizando os casos específicos dos alunos que frequentam a escola, de modo a perspetivar a inclusão de cada aluno na turma em que

está inserido, procurando atuações úteis para cada criança sem criar interrupções no funcionamento normal do grupo (Leite, 2016).

Os professores destacaram ainda ter gostado muito e desejar que haja continuidade no futuro dos encontros informais, mediados pela professora de EE, nos quais foram discutidos assuntos preocupantes relativos a comportamentos disruptivos e partilhadas estratégias de atuação úteis, fazendo com que sentissem mais tranquilos na sua prática profissional. Mais uma vez estamos perante resultados que se enquadram em estudos anteriores de Magalhães (2011) que refere que ao partilhar a responsabilidade com outros profissionais, os professores do ER sentem que o *stress* associado ao ensino diminui, de Santos (2007, citado por Rebelo, 2011) que destaca a importância de ser disponibilizado tempo para que os professores se entremudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar e reflexivo da pedagogia praticada, e ainda de Ainscow (1996) que defende o recurso a uma prática reflexiva que conduza os professores a construir o seu saber profissional, num contexto de trabalho cooperativo entre professores.

Já no que respeita ao contributo destas reuniões na melhoria dos comportamentos disruptivos em sala de aula, destaque-se que apesar dos professores não estarem seguros de tal, é evidente uma evolução positiva a partir da crescente diminuição de faltas disciplinares nesta turma, ao longo da intervenção, bem como dos pareceres dos próprios alunos.

No que respeita ao apoio dado pela professora de EE a alunos com NEE fora da sala de aula, quer alunos quer professores afirmaram desejar que este continuasse, sem, no entanto, haver respostas conclusivas relativamente à sua eficácia. Aliás, uma comparação dos resultados académicos dos alunos que usufruíram de apoio, mostra que estes mantiveram exatamente o mesmo número de negativas na avaliação intercalar do 1.º período (início da intervenção), na avaliação final do 1.º período (meio da intervenção) e na avaliação intercalar do 2.º período (fim da intervenção).

Estendendo esta comparação de resultados académicos – número de negativas - aos 26 alunos envolvidos na intervenção conclui-se que 15 dos alunos mantiveram os mesmos resultados nas 3 avaliações, 3 alunos pioraram o seu desempenho (aumentando 1 a 2 negativas) e 8 alunos melhoraram o seu desempenho (6 subiram 1 negativa e 2 subiram 2 ou mais negativas).

Assim, tendo em conta o que foi anteriormente explanado, pode dizer-se que houve uma ligeira melhoria ao nível do desempenho dos alunos com NEE, mas que esta

se encontra ainda aquém do desejado. Este é um ponto muito importante, não só pela necessidade de evitar o risco de frustração a que estão sujeitos muitos dos alunos com NEE ao não alcançarem os objetivos da classe regular (Shapiro, 1988, citado por Correia & Cabral, 1999), mas também porque nem só de inclusão social é feita a inclusão dos alunos com NEE. É importante que estes alunos estejam na escola e tenham amigos, mas não é menos importante que aprendam competências que lhes vão ser essenciais na vida futura, o que por vezes não acontece (Davis & Watson, 2001; Kraemer, McIntyre, & Blacher, 2003; Lovitt, Plavins, & Cushing, 1999, citados por MacArthur & Kelly, 2004).

Em jeito de conclusão, uma reflexão final alargada às várias estratégias usadas na intervenção, de modo a abrir caminho à construção de uma escola cada vez mais inclusiva, com professores mais capacitados a dar respostas educativas adequadas e alunos com melhor rendimento académico e participação social, pode afirmar-se que as estratégias que evidenciaram maior sucesso, de acordo com os participantes, foram a ação de formação sobre NEE para professores do ER e a ação de sensibilização sobre PEA para alunos. Pelo contrário a intervenção que evidenciou menos sucesso foi o apoio pedagógico individual a alunos com NEE. Este resultado, tal como já referido, aponta mais uma vez para a eficácia de uma abordagem não tão centrada no aluno com NEE, mas envolvendo todos os elementos da comunidade educativa, sendo nesses casos eficazes ações de formação e de sensibilização que dotem os intervenientes de conhecimentos e ferramentas que atualmente não possuem, cuja falta contribui para manter as barreiras à participação plena de todos num contexto de escola inclusiva. Neste sentido é essencial que mais do que apoiar alunos com NEE, o professor de EE mantenha uma colaboração regular com os professores do ER, intervindo igualmente junto dos alunos sem NEE, pois deste modo o aluno com NEE deixa de ser apoiado apenas por um elemento - o professor de EE -, para encontrar suporte junto de uma rede muito mais ampla de professores e colegas. Esta visão do papel do professor de EE ultrapassa em muito o tradicional conceito do professor de EE como facilitador do acesso ao currículo para alunos com NEE, integrando-se nas mais atuais perspetivas emanadas pelo Índice para a inclusão que aconselha uma mudança de 3 dimensões das escolas - criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas -, identificando barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, intervindo para mobilizar recursos para as ultrapassar, particularmente “recursos baseados nos alunos” e “na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros”, que o Índice considera que têm sido subestimados (Booth & Ainscow, 2002, p.10).

Pretende-se assim que o professor de EE seja um promotor da diminuição das atitudes discriminatórias, ações e barreiras institucionais, contribuindo para o desenvolvimento de “culturas em que cada um é respeitado e em que as políticas e as práticas apoiam todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem, a colaborar com os colegas e a atingir os melhores resultados” como proposto por Booth e Ainscow (2002, p.18).

Esta última visão em que as políticas e as práticas apoiam não só alunos com NEE, mas todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem encontra-se espelhada no Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado já depois do final deste projeto de intervenção, que apresenta como eixo central de orientação para uma escola inclusiva o reconhecimento da diversidade de alunos, sendo necessário que a escola mobilize os meios de que dispõe, incluindo recursos humanos com os seus saberes e experiências, para que todos, sem destaque para alunos com ou sem NEE, aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Mais ainda, neste Decreto-Lei já não surge sequer referência a NEE, surgindo apenas NSE (Necessidades de Saúde Especiais) para casos de problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade e frequência escolar, sendo os restantes casos englobados na “diversidade de alunos” a que é necessário dar respostas de diferentes níveis.

É ainda relevante destacar que, à semelhança das conclusões deste projeto que apontam para uma maior eficácia de uma abordagem não tão centrada no apoio tutorial ao aluno com NEE e sim direcionada para a comunidade educativa, também o recém publicado Decreto-Lei 54/2018 apresenta o professor de EE como membro integrante de uma equipa multidisciplinar à qual compete, entre outras funções, sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, bem como prestar aconselhamento aos docentes na implementação das práticas pedagógicas inclusivas, tendo o apoio tutorial um papel muito reduzido, de entre as muitas medidas de suporte à aprendizagem que esta equipa pode propor. Saliente-se ainda que nesta legislação são apresentados como objetivos do Centro de Apoio à Aprendizagem a promoção da qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma e nos demais contextos de aprendizagem, o apoio aos docentes, o apoio à criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo, assim como a promoção de ambientes ricos em comunicação e interação, reforçando a importância dos eixos do projeto de intervenção aqui apresentado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscon, M. (1996). School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 229-251.
- Alves, S. M. J. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais -Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social-*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18218/1/SONIA\\_ALVES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18218/1/SONIA_ALVES.pdf)
- Avramidis, E. & Norwich, M. (2002). *Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, 17 (2) 129-147.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Consultado em [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_79.pdf)
- Borges, I. C. N. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – Estudo com alunos do 3º ciclo-*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Consultado em [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS\\_ESEC/ISABEL\\_BORGES.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_BORGES.pdf)
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74-88.
- Carneiro, S. (2011). *Atitudes dos pais e professores em crianças com dislexia*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa). Consultado em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1487/tese%20final%20pdf.pdf?sequence=1>

- Coelho, E. (2014). *Práticas em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, envolvimento parental e necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu). Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2267/1/Trabalho%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Correia, L. M. (1999). Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 73-101). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2006), A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: do Conceito à Prática* (pp. 87-109), Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M.C. M. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.19-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão*,1, 15-29.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1 e 2), 151-163.
- Costa, A.M. & Rodrigues, D. (1999). Country Briefing - Special Education in Portugal. *European Journal of Special Educational Needs*, 14, 70-89.
- Creese, A., Daniels, H., Norwich B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: Fulton.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultado em

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence>

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.). Consultado a 16 de março de 2018 em <https://www.priberam.pt/dlpo/opiniao>.
- Fernandes, M. R., Neto, C., & Mourato, P. (1997). Jogo e interação social. Estudo do jogo entre crianças normais e com síndrome de Down do 1º ciclo do ensino regular da área de Lisboa. In C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 71-82). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ferreira, M. (2012). *Necessidades formativas dos professores do 1.º ciclo na prática profissional com alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3951/1/Necessidades%20formativas%20dos%20professores%20do%201.%C2%BA%20ciclo%20na%20pratica%20profissional%20com%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20espec~1.pdf>.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação-da Conceção à Realização* (3ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Frostad, P., Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs education*. 22 (1), 15-30. Consultado em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.690.3425&rep=rep1&type=pdf>
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, (20), 12-23. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130363.pdf>
- Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito-Teoria e Prática* (4ª Ed.). Oeiras: Celta.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Criap Asa.

- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, T. S. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso. Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6818/1/Leite%20T%20%20%282016%29%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20inclus%C3%A3o.pdf>.
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- MacArthur, J., Kelly, B. (2004). Inclusion from the perspectives of students with disabilities. *Inclusive Education*. 2, 44-48. Consultado em [https://www.nzcer.org.nz/system/files/set2004\\_2\\_044.pdf](https://www.nzcer.org.nz/system/files/set2004_2_044.pdf)
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, A. (2011). *Perceções dos Professores Quanto à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18603/1/Ana%20Isabel%20da%20Silva%20Magalh%C3%A3es.pdf>.
- Mamas, C., Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2 (4), 217-226. Consultado em <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-13fa2a55-4c39-34e4-a6d8-942a1ecaa23d>.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação/DGIDC. (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Miranda, Z. N. (2010). *Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13869/1/TESE.pdf>.

- Moreira, M. F. L.S. (2014). *Aceitação de alunos com NEE pela turma: um contributo para o debate sobre a inclusão*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8825/1/TFM%20Aceita%C3%A7%C3%A3o%20de%20Alunos%20com%20NEE%20pela%20Turma.pdf>.
- Mota, N. (2013). A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4085>
- Nevin, A., Cohen, J., Salazar, L. & Marshall, D. (2007). A longitudinal study over three consecutive semesters: Impact of “Jumpstart for Inclusion” Workshop on student teacher perspectives on inclusive education. *Florida Educational Leadership*, 8 (1), 58-64.
- Nielsen, L. B. (1999). *NEE na Sala de Aula, um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Pereira, P. & Pinto, A. (2012). Inclusão e Inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177–218.
- Pijl, S., Frostad, P., & Mjaavatn, P. (2011). Segregation in the classroom: what does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology Education*, 14, 41-55. Consultado em <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x>.
- Porter, G. (1997a). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (Ed.) *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1997b). *What we know about school inclusion*. In: *Implementing inclusive education*. Paris: OECD. Consultado em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED413730.pdf>

- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>.
- Reis, V. (2012). *O envolvimento da família na educação de Crianças com necessidades educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspetiva dos seus Pares*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2940/1/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%202%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Edições Piaget.
- Santos, M. (2008). *As atitudes dos professores do Ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações* (14), 156-184.
- Shogren, K. A.; Gross, J. M. S.; Forber-Pratt, A. J.; Francis, G. L.; Satter, A. L.; Blue-Banning, M.; Hill, C. (2015) The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe*

*Disabilities*, 40 (4) 243-260. Consultado em <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>

- Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2ª Ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Souza, L. (2011). *Conceções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada). Consultado em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2906/1/TESE%20DEFINITIVA%206.pdf>.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO. Consultado em [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf).
- Vayer, P. & Roncin, C. (1989). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.
- Vaz da Silva, F., Milagaia, C., (2018) A Inclusão na Perspectiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais, *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 42 - 61. Consultado em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/134/251>.
- Wilder, J. (2008). Video observations of dyadic interaction: behavior style of presymbolic children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10, 104–124.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 344/1989 de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234/1989, Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 4/2008 de 7 de julho. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Questionário inicial aplicado aos professores.**

### **Questionário Inicial - Percepção dos Professores quanto à inclusão de alunos com NEE e ao papel do professor de Educação Especial**

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados.

**Agradeço a sua colaboração, pedindo que responda reportando-se à sua situação ao iniciar este ano letivo.**

#### **Parte I – Caracterização pessoal**

**Sexo:** Masculino  Feminino

**Idade:** 25 a 29 anos  30 a 39 anos  40 a 49 anos  50 a 59 anos

**Habilitações:** Licenciatura  Pós-graduação  Mestrado  Doutoramento

**Experiência profissional:** 5 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos  mais de 20 anos

**Experiência profissional com alunos com NEE:** 5 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos

**Frequentou ações de formação relacionadas com Educação especial:** sim  não

Se respondeu sim, quantas frequentou:

Por iniciativa própria \_\_\_\_\_

Por proposta da escola/professor de educação especial \_\_\_\_\_

**Número de turmas com alunos com NEE que leciona:** 1  2  3  4  5

**Número de alunos com NEE no total das turmas que leciona:** \_\_\_\_\_

**Disciplina que leciona:** \_\_\_\_\_

## Parte II - Percepção quanto à inclusão de alunos com NEE

Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

- 1 – Discordo plenamente
- 2 – Discordo
- 3 – Não concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo plenamente

A. Todos os alunos, incluindo alunos com e sem NEE, têm direito a aprender juntos em turmas do ensino regular.	1	2	3	4	5
B. Alunos com NEE ajustam-se bem na turma regular.	1	2	3	4	5
C. Alunos sem NEE aceitam bem alunos com NEE.	1	2	3	4	5
D. As necessidades dos alunos com NEE tornam-nos vulneráveis na classe regular, pois precisam de mais atenção do que aquela que um professor regular lhes pode dar.	1	2	3	4	5
E. Os alunos com NEE inseridos em turmas do ensino regular melhoram a sua autonomia, pois tomam como modelo os restantes colegas.	1	2	3	4	5
F. Os alunos com NEE inseridos em turmas do ensino regular pioram a sua autoestima, por comparação do seu desempenho com os restantes colegas.	1	2	3	4	5
G. Os alunos com NEE vêem o seu processo de socialização estimulado devido à interação com os restantes colegas.	1	2	3	4	5
H. Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.	1	2	3	4	5
I. Os alunos com NEE na sala de aula não interferem com o progresso dos restantes alunos.	1	2	3	4	5
J. A presença de alunos com NEE na sala de aula proporciona novas situações de aprendizagem para os restantes alunos, nomeadamente no que respeita a uma atitude positiva face à diferença.	1	2	3	4	5

### Parte III - Percepção quanto ao papel do professor de Educação Especial

Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

- 1 – Discordo plenamente
- 2 – Discordo
- 3 – Não concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo plenamente

A. Enquanto professor do ensino regular sente-se desconfortável com a presença de profissionais especializados em NEE nas suas salas de aula	1	2	3	4	5
B. O professor de Educação Especial trabalha em parceria consigo, apoiando-o nas suas necessidades.	1	2	3	4	5
C. As sugestões do professor de Educação Especial são geralmente exequíveis tendo em conta a realidade da sala de aula.	1	2	3	4	5
D. Considera suficientes as informações disponibilizadas pelo professor de Educação Especial sobre as dificuldades dos seus alunos com NEE.	1	2	3	4	5
E. Enquanto professor adapta tarefas para os alunos com NEE, sem necessitar da colaboração do professor de Educação especial.	1	2	3	4	5
F. O professor de Educação Especial tem tido um papel preponderante no estabelecimento de estratégias de atuação e na adaptação de materiais para alunos com NEE.	1	2	3	4	5
G. O acompanhamento de alunos com NEE pelo professor de Educação Especial tem feito a diferença no sucesso dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5
H. Quando um aluno não consegue realizar uma tarefa proposta está apto a avaliar se esta era adequada às suas competências.	1	2	3	4	5
I. Considera que lecionar a alunos com NEE integrados na sua sala é uma dificuldade acrescida ao seu trabalho enquanto professor.	1	2	3	4	5
J. Sem formação especializada dificilmente o professor do ensino regular dá uma resposta adequada às necessidades de alunos com NEE.	1	2	3	4	5

## **Parte IV – Caracterização das dificuldades do professor**

### **1. Quais são as suas maiores dificuldades enquanto professor para dar resposta às necessidades dos seus alunos com NEE?**

Falta de uma equipa multidisciplinar

Elevado número de alunos por turma

Elevado número de alunos com NEE por turma

Falta de apoio educativo aos alunos com NEE

Formação insuficiente/inadequada para lidar com alunos com NEE

Inadequação dos materiais que usa para com alunos com NEE

Comportamentos dos alunos com NEE

Caraterísticas dos alunos com NEE

Falta de tempo/Gestão do tempo

Falta de apoio das famílias

Demasiada burocracia

Outras  Especifique por favor \_\_\_\_\_

### **2. Que colaboração gostaria de receber do professor de Educação Especial para melhor lecionar nas turmas com alunos com NEE?**

Informação quanto à legislação em vigor

Informação quanto às NEE dos seus alunos

Trabalho colaborativo sistemático

Estratégias específicas de atuação para com os seus alunos com NEE

Adaptação de materiais/testes

Apoio pedagógico aos alunos com NEE

Apoio ao nível de melhorar a relação dos alunos com NEE com os seus pares

Outras  Especifique por favor \_\_\_\_\_

### **3. Que adequações faz atualmente na sua prática profissional relativa a alunos com NEE?**

## **Parte V - Percepção quanto à inclusão de cada um dos alunos com NEE**

### **Aluno X 5º ano**

- 1. Como classifica o desempenho deste aluno na sua disciplina?**  
Fraco  Insuficiente  Suficiente  Bom  Muito Bom
- 2. Como classifica as dificuldades deste aluno em acompanhar as aprendizagens da sua disciplina?**  
Ausentes  Ligeiras  Moderadas  Graves  Muito Graves
- 3. Como classifica a integração deste aluno na turma?**  
Fracamente  Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito Boa
- 4. Como classifica a participação deste aluno nas atividades da escola?**  
Fracamente  Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito Boa
- 5. Como pensa que a Educação Especial poderia ajudar este aluno?**
  - Reforço dos conteúdos dados em aula
  - Reforço das áreas deficitárias decorrentes da sua problemática (ex. PEA, PEL, etc.)
  - Melhoria da sua relação com os pares
  - Melhoria do nível de participação nas atividades da turma e da escola

## **Anexo B. Questionário inicial aplicado pais e aos alunos com NEE.**

### **Questionário Inicial**

#### **Perceção dos pais e dos alunos quanto à inclusão de alunos com NEE**

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores, pais e alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados.

**Agradeço a vossa colaboração, pedindo que respondam reportando-se à sua situação ao iniciar este ano letivo em setembro.**

#### **Parte I – Caracterização do Encarregado de Educação**

**Sexo:** Masculino  Feminino

**Idade:** 25 a 29 anos  30 a 39 anos  40 a 49 anos  50 a 59 anos

**Habilitações:** Licenciatura  Pós-graduação  outro  \_\_\_\_\_

#### **Parte II – Caracterização do aluno com NEE**

**Idade do seu filho com Necessidades Educativas Especiais:** \_\_\_\_\_

**Ano que frequenta o seu filho:** \_\_\_\_\_

**Há quantos anos foram identificadas as NEE do seu filho:** \_\_\_\_\_

**Tipologia das NEE do seu filho:**

Motora  Linguagem  Cognitiva  Emocional  Sensorial

**Que tipo de apoios tem o seu filho:**

Psicólogo  Psiquiatra  Médico de família  Terapeuta de \_\_\_\_\_

Professor de Educação Especial  Professor de Apoio Pedagógico  Outro  \_\_\_\_\_

#### **Parte III - Perceção do Encarregado de Educação (em setembro de 2017)**

**O que considera de particular importância para a vivência diária do seu filho?**

Reabilitação  Sucesso escolar  Autonomia  Felicidade  Normalidade  Bem estar   
Amigos e relações sociais  Cuidados pessoais  Prática de desporto  outro  \_\_\_\_\_

**Relativamente ao futuro do seu filho, o que sente com mais frequência?**

Sentido de proteção  Segurança  Esperança  Ansiedade  Outro  \_\_\_\_\_

**Relativamente à vida escolar do seu filho, o que o preocupa com mais frequência?**

Resultados escolares  Relação com os colegas  Comportamento  Outro  \_\_\_\_\_

**Atualmente quanto se sente preocupado com as NEE do seu filho?**

Nada  Um pouco  Bastante  Muito

**Atualmente quanto se sente acompanhado pela escola ao nível das NEE do seu filho?**

Nada  Um pouco  O suficiente  Muito

**Atualmente como classificaria a participação do seu filho nas atividades da escola?**

Fraca  Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito Boa

**Atualmente como classificaria a integração do seu filho na turma/escola?**

Fraca  Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito Boa

**Atualmente como classificaria o número de amigos do seu filho na escola?**

Fraco  Insuficiente  Suficiente  Bom  Muito Bom

#### **Parte IV - Perceção do Aluno (em setembro de 2017)**

**Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância do seu filho para cada uma das afirmações seguintes, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:**

- 1 – Discordo plenamente
- 1 – Discordo
- 2 – Não concordo nem discordo
- 3 – Concordo
- 4 – Concordo plenamente

A. Eu sinto-me bem na escola.	1	2	3	4	5
B. Os professores apoiam-me.	1	2	3	4	5
C. Eu conheço a professora de Educação especial.	1	2	3	4	5
D. As minhas notas escolares são boas.	1	2	3	4	5
E. Eu não tenho tantas capacidades como os meus colegas.	1	2	3	4	5
F. Eu nunca vou ter boas notas.	1	2	3	4	5
G. Eu gostava de ter mais amigos.	1	2	3	4	5
H. Os testes são muito difíceis para mim.	1	2	3	4	5
I. Sou dos últimos a ser escolhido para um trabalho de grupo.	1	2	3	4	5
J. Eu tenho muitos amigos.	1	2	3	4	5

## **Anexo C. Questionário inicial aplicado aos pares dos alunos com NEE.**

### **Questionário Inicial**

#### **Perceção dos colegas quanto à inclusão de alunos com NEE**

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação Especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores, pais e alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantido que as tuas respostas serão confidenciais.

**Agradeço a tua colaboração, pedindo que respondas reportando-se à tua situação ao iniciar este ano letivo em setembro. Não há respostas certas ou erradas!**

#### **Parte I – Caracterização Individual**

**Sexo:** Masculino  Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano de escolaridade que frequenta:** \_\_\_\_\_

#### **Parte II – Perceção sobre a Inclusão de alunos com NEE**

**Na tua turma há alunos “diferentes”?**

Sim  Não

**Porque achas que são diferentes?**

\_\_\_\_\_

**Quem são?**

\_\_\_\_\_

**Achas que esses alunos se sentem bem nas aulas com vocês?**

Sim  Por vezes  Não

**Tu gostas de estar nas aulas com esses alunos?**

Sim  Por vezes  Não

**E os teus colegas? Gostam de ter esses alunos na sala?**

Sim  Por vezes  Não

**Costumas ajudar esses colegas quando têm dificuldades?**

Sim  Por vezes  Não

**Quando trabalham em grupo costumas escolher esses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que os professores ajudam os alunos “diferentes”?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que os professores prestam mais atenção a esses alunos do que a ti?**

Sim  Por vezes  Não

**Gostas de ajudar esses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**No recreio costumavas brincar com esses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**No refeitório e no bar costumavas sentar-te junto desses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Gostas da companhia desses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Gostarias de estar sentado ao lado de um desses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Já tiveste que intervir para defender algum desses colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Aceitarias que estivesse na tua equipa um desses colegas numa situação de competição?**

Sim  Por vezes  Não

**Aceitarias que estivesse no teu grupo um desses colegas, num trabalho para nota?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que esses colegas têm dificuldade em acompanhar a matéria?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que esses colegas têm dificuldade em fazer amigos?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que esses colegas são bem tratados pelos outros colegas?**

Sim  Por vezes  Não

**Achas que um desses colegas pode vir a ser o teu melhor amigo?**

Sim  Por vezes  Não

**O comportamento desses colegas nas aulas perturba o funcionamento da aula?**

Sim  Por vezes  Não

**Já alguma vez convidaste um desses colegas para uma festa?**

Sim  Por vezes  Não

## Anexo D. Questionário final aplicado aos professores.

### Questionário Final

#### Pareceres dos Professores quanto à inclusão de alunos com NEE e ao papel do professor de Educação Especial

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados.

**Agradeço a sua colaboração.**

#### Parte I – Opinião quanto às estratégias usadas na intervenção

1 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **considerando a colaboração com o professor de Educação Especial desde setembro de 2017**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. O professor de Educação Especial deu-me a conhecer informação quanto à legislação em vigor relativamente a alunos com NEE.	1	2	3	4	5
B. O professor de Educação Especial forneceu-me informação quanto à tipologia da NEE dos meus alunos.	1	2	3	4	5
C. Trabalhei colaborativamente com o professor de Educação Especial em diferentes momentos.	1	2	3	4	5
D. Foram-me indicadas pelo professor de Educação Especial estratégias específicas para com os alunos com NEE.	1	2	3	4	5
E. Adaptei materiais/testes para os alunos com NEE, com a colaboração do professor de Educação Especial.	1	2	3	4	5
F. O professor de Educação Especial deu apoio pedagógico aos meus alunos com NEE.	1	2	3	4	5
G. O professor de Educação Especial interveio ao nível de uma melhoria da relação entre os alunos com NEE e os seus pares.	1	2	3	4	5

2 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à Ação de Formação dada pelo Professor de Educação Especial no início do ano letivo**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. A ação de formação foi útil para a sua prática letiva.	1	2	3	4	5
B. Os temas abordados na ação responderam às suas preocupações.	1	2	3	4	5
C. Adaptou as suas planificações tendo em conta o que aprendeu na ação.	1	2	3	4	5
D. Planificou atividades nas quais os alunos com NEE pudessem participar tendo em conta o que aprendeu na ação.	1	2	3	4	5

E. Adaptou materiais e testes tendo em conta o que aprendeu na ação.	1	2	3	4	5
F. Após a ação tornou-se mais sensível às dificuldades dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5
G. Deveriam ocorrer mais ações como esta ao longo do ano letivo.	1	2	3	4	5

3- Por favor avalie a ação de formação:

1 (fraco)   2 (insuficiente)   3 (suficiente)   4 (bom)   5 (muito bom)

4- Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente às reuniões informais de professores que decorreram ao longo do 1º período para partilha de experiências e estratégias de sucesso junto da turma do 5º ano tendo em conta os problemas comportamentais exibidos**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. As reuniões foram úteis para a sua prática letiva.	1	2	3	4	5
B. Os assuntos discutidos faziam parte das suas preocupações.	1	2	3	4	5
C. Sentiu-se mais tranquilo por partilhar as suas preocupações e experiências com colegas.	1	2	3	4	5
D. Foram partilhadas estratégias de atuação úteis.	1	2	3	4	5
E. Recorreu a estratégias de sucesso partilhadas por colegas.	1	2	3	4	5
F. Os comportamentos disruptivos na turma melhoraram em função das estratégias aplicadas.	1	2	3	4	5
G. Este tipo de reuniões deviam ocorrer mais vezes ao longo do ano letivo.	1	2	3	4	5

5 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente ao auxílio prestado pelo professor de Educação especial na adaptação de testes para os alunos com NEE**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. O facto do professor de Educação Especial colaborar na adaptação dos testes para os alunos com NEE foi útil para a sua prática letiva.	1	2	3	4	5
B. As adaptações dos testes tiveram em conta a especificidade das NEE do aluno.	1	2	3	4	5
C. As adaptações dos testes permitiram ao aluno com NEE melhorar o seu desempenho.	1	2	3	4	5
D. As adaptações dos testes diminuíram a dificuldade dos mesmos.	1	2	3	4	5
E. As adaptações dos testes puseram em causa o seguimento do currículo comum.	1	2	3	4	5
F. Gostaria de manter a colaboração com o professor de Educação Especial na adaptação de testes.	1	2	3	4	5
G. Já se sente seguro para continuar a adaptar autonomamente os testes para os seus alunos com NEE.	1	2	3	4	5

6 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente ao Apoio Pedagógico dado fora da sala de aula ao seu aluno com NEE**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. O professor de Educação Especial deu apoio pedagógico ao seu aluno com NEE.	1	2	3	4	5
B. O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função do apoio pedagógico que recebeu.	1	2	3	4	5
C. A aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação, ou parte deles, aos seus alunos com NEE, decorreu/terminou fora do contexto de sala de aula com a mediação do professor de Educação Especial.	1	2	3	4	5
D. O desempenho do seu aluno com NEE melhorou em função da realização dessa avaliação mediada pelo professor de Educação Especial.	1	2	3	4	5
E. Gostaria que o professor de Educação Especial continuasse a dar apoio pedagógico ao seu aluno com NEE.	1	2	3	4	5
F. Gostaria que o professor de Educação Especial continuasse a mediar a aplicação de alguns dos instrumentos de avaliação, fora do contexto de sala de aula.	1	2	3	4	5

7 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à participação dentro da sala de aula e nas atividades da escola (Festa de Natal, Semana da Atividade Física, Festa de Carnaval, Peregrinação, etc.) do seu aluno com NEE**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Os meus alunos com NEE sentem-se mais seguros o que se reflete numa maior participação em aula.	1	2	3	4	5
B. Os meus alunos com NEE participam em todas as atividades que proponho em aula.	1	2	3	4	5
C. Adaptei atividades da sala de aula de modo a que os meus alunos com NEE pudessem participar.	1	2	3	4	5
D. Os meus alunos com NEE participam nas atividades promovidas pela escola.	1	2	3	4	5
E. O professor de Educação Especial colabora no sentido de garantir que os alunos com NEE podem participar das atividades de escola.	1	2	3	4	5

8 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à visualização do filme “Wonder”**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Os alunos gostaram de ver o filme.	1	2	3	4	5
B. Os alunos sentiram-se interpelados pelo filme, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.	1	2	3	4	5
C. Os alunos identificaram na sua escola situações de discriminação como as apresentadas no filme.	1	2	3	4	5
D. A visualização do filme levou os alunos a refletir sobre os comportamentos dos seus pares face aos colegas com NEE.	1	2	3	4	5
E. A visualização do filme levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com NEE.	1	2	3	4	5
F. A visualização do filme conduziu a uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com NEE.	1	2	3	4	5
G. A visualização do filme foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com NEE.	1	2	3	4	5

9 - Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à Ação de Sensibilização sobre o autismo**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Os alunos gostaram da ação de sensibilização.	1	2	3	4	5
B. Os alunos sentiram-se interpelados pela ação de sensibilização, o que foi visível nos sentimentos exteriorizados pelos mesmos.	1	2	3	4	5
C. Os alunos identificaram na sua escola comportamentos típicos de autismo descritos na ação de sensibilização.	1	2	3	4	5
D. A ação de sensibilização levou os alunos a refletir sobre os comportamentos dos seus pares face aos colegas com autismo.	1	2	3	4	5
E. A ação de sensibilização levou os alunos a refletir sobre os seus próprios comportamentos face aos colegas com autismo.	1	2	3	4	5
F. A ação de sensibilização conduziu a uma maior sensibilização dos alunos para com os seus colegas com autismo.	1	2	3	4	5
G. A ação de sensibilização foi promotora de uma melhoria no relacionamento entre os alunos e os seus pares com autismo.	1	2	3	4	5

10 – Por favor sugira outras estratégias de intervenção que gostaria de ver implementadas no sentido de melhorar a inclusão na sua escola.

## Anexo E. Questionário final aplicado aos alunos com NEE.

### Questionário Final

#### Perceção dos Alunos com NEE quanto à sua inclusão

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados. **Agradeço a tua colaboração**

**Por favor indica o teu nível de concordância para cada uma das afirmações seguintes, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:**

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Os testes foram muito difíceis para mim.	1	2	3	4	5
B. Os meus testes foram adaptados com letra de tamanho bem legível e espaçada	1	2	3	4	5
C. Os meus testes usavam linguagem que eu percebi.	1	2	3	4	5
D. Os meus testes tinham questões diretas que eu percebi.	1	2	3	4	5
E. O professor leu-me as perguntas dos testes quando eu precisei.	1	2	3	4	5
F. O professor esclareceu as minhas dúvidas durante o teste.	1	2	3	4	5
G. Tive mais tempo para realizar o teste.	1	2	3	4	5
H. Fiz ou terminei algum teste fora da sala de aula com a professora de Educação especial.	1	2	3	4	5
I. O professor deu-me mais apoio durante as aulas.	1	2	3	4	5
J. Tive apoio pedagógico fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
K. No apoio compreendi melhor a matéria.	1	2	3	4	5
L. O apoio ajudou a melhorar as minhas notas.	1	2	3	4	5
M. Gostava de continuar a ter apoio pedagógico.	1	2	3	4	5
N. As minhas notas melhoraram.	1	2	3	4	5
O. Sinto que o meu relacionamento com os colegas melhorou desde o início do ano letivo.	1	2	3	4	5
P. Tenho agora mais amigos do que no início do ano letivo.	1	2	3	4	5
Q. Fui escolhido pelos meus colegas para fazer grupo com eles.	1	2	3	4	5
R. No recreio brinco com os meus colegas.	1	2	3	4	5
S. Gostei de participar no Cicloturismo.	1	2	3	4	5
T. Gostei de participar na Semana da Atividade Física no Paredão.	1	2	3	4	5
U. Gostei de participar na Festa de Natal.	1	2	3	4	5
V. Gostei de participar na Peregrinação.	1	2	3	4	5

## Anexo F. Questionário final aplicado aos pares dos alunos com NEE.

### Questionário Final

#### Perceção dos pares quanto à inclusão de alunos com NEE

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado num mestrado em Educação Especial em que se pretende refletir sobre o papel do professor de Educação especial na inclusão de alunos com NEE, a partir das opiniões dos professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino. Fica, desde já, garantida a confidencialidade dos dados registados. **Agradeço a tua colaboração**

#### Parte I – Perceção quanto à inclusão dos colegas com NEE

1 - Por favor indica o teu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **considerando os colegas com Necessidades Educativas Especiais que mencionaste no inquérito do início do ano**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Os colegas com NEE sentem-se bem nas aulas regulares.	1	2	3	4	5
B. Tu gostas dos colegas com NEE.	1	2	3	4	5
C. Tu gostas de ajudar os colegas com NEE quando têm dificuldades.	2	2	3	4	5
D. Já trabalhaste em grupo com algum colega com NEE.	1	2	3	4	5
E. No recreio brincas com os colegas com NEE.	1	2	3	4	5
F. Gostarias de estar sentado ao lado de um colega com NEE.	1	2	3	4	5
G. Já intervieste para defender um colega com NEE.	1	2	3	4	5
H. Achas que os colegas com NEE têm dificuldade em fazer amigos.	1	2	3	4	5
I. Achas que os colegas com NEE são bem tratados pelos outros colegas.	1	2	3	4	5
J. O comportamento dos colegas com NEE perturba o funcionamento da aula.	1	2	3	4	5
K. Os colegas com NEE estão bem integrados na escola.	1	2	3	4	5

- 3 - Que intervenções pensas que poderiam ser levadas a cabo de modo a melhorar a inclusão dos teus colegas com NEE?

## Parte II - Percepção quanto às estratégias usadas na intervenção

1 - Por favor indica o teu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à visualização do filme “Wonder”**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Gostaste de ver o filme.	1	2	3	4	5
B. O que se passa no filme é parecido com o que se passa na tua escola.	1	2	3	4	5
C. Ao veres o filme refletiste sobre a forma como te relacionas com os colegas com NEE.	1	2	3	4	5
D. Achas que depois de ver o filme os teus colegas também refletiram sobre a relação que têm com os colegas com NEE.	1	2	3	4	5
E. A visualização do filme fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com NEE.	1	2	3	4	5
F. A visualização do filme fez com que sentisses mais respeito para com os teus colegas com NEE.	1	2	3	4	5
G. A visualização do filme fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas com NEE .	1	2	3	4	5
H. O relacionamento entre os colegas com NEE e os restantes colegas melhorou após a visualização do filme.	1	2	3	4	5

## Questionário Final – Turma do 9º ano

1 - Por favor indica o teu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações seguintes, **relativamente à ação de sensibilização sobre autismo**, circundando apenas um algarismo por afirmação, tendo em conta o seguinte critério:

1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente

A. Gostaste de assistir à ação de sensibilização.	1	2	3	4	5
B. Gostaste das atividades práticas que fizeram durante ação de sensibilização.	1	2	3	4	5
C. A ação de sensibilização forneceu-te informações que não tinhas sobre o autismo.	1	2	3	4	5
D. A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor os comportamentos dos teus colegas com autismo.	1	2	3	4	5
E. A ação de sensibilização fez com que percebesses melhor o que sentem os teus colegas com autismo.	1	2	3	4	5
F. A ação de sensibilização fez com que sentisses mais respeito para com os teus colegas com autismo.	1	2	3	4	5
G. A ação de sensibilização fez com que te esforçasses mais por ajudar os teus colegas autismo.	1	2	3	4	5
H. O relacionamento entre os colegas com autismo e os restantes colegas melhorou após a ação de sensibilização.	1	2	3	4	5

## Anexo G. Pedidos de autorização para a participação no estudo.

### **Pedido de autorização à Direção Pedagógica**

Exmas. Sras. Diretoras do Colégio D. Luísa Sigea

Assunto: Pedido de autorização para a entrega de questionários a professores e pais, bem como entrevistas a alunos, para efeitos de investigação a desenvolver no Mestrado.

Ana Luísa Roque, aluna do Mestrado em Educação especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, vem por este meio pedir a V.<sup>as</sup> Ex.<sup>as</sup> autorização para passar dois questionários aos professores do Colégio bem como aos pais dos alunos, a ser preenchidos em conjunto por pais e filhos. Os dados obtidos serão confidenciais e utilizáveis apenas para fins de investigação.

Atenciosamente peço deferimento

### **Consentimento Informado**

O meu nome é Ana Luísa Roque e sou aluna do Mestrado de Educação especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da disciplina “Dissertação de Mestrado”, estou a realizar uma investigação com o objetivo de estudar a perceção de professores, pais e alunos sobre a eficácia da intervenção da Educação Especial na escola. Colaborando nesta investigação está a possibilitar o avanço do conhecimento nesta área. Neste sentido, venho solicitar a sua participação e a autorização da participação do seu educando no presente estudo, a qual será anónima e confidencial. É importante que compreenda que a sua participação neste estudo é inteiramente voluntária e que inclui o preenchimento de dois questionários em diferentes fases do ano (cerca de 15 minutos); Pode recusar-se a colaborar nesta investigação, ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso traga quaisquer consequências negativas. É ainda importante que compreenda que toda a informação obtida neste estudo será confidencial e que os dados recolhidos não serão utilizados para outros fins além da investigação em causa.

Rubrica: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ A investigadora: Ana Roque

Li, compreendi e aceito participar, autorizando também a participação do meu educando.

\_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_





## PEAutismo

### CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Sempre existiram pessoas com autismo mas o termo foi identificado cientificamente "Autismo Distúrbios of Affective Contact" no qual descrevia o estado de caso de 11 crianças com um irmão e pelo primeiro vez em 1943 por Leo Kanner, pediatra austro-alemão radicado nos Estados Unidos da América que publicou um artigo no qual ele dava o nome de Autismo (do grego auto que significa próprio). Atualmente as características que ele definiu para as crianças desse grupo eram:

- Um profundo isolamento social;
- Um desejo autista pela conservação da rotina;
- Uma boa capacidade de memorização mecânica;
- Espirito inteligente e autista;
- Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efectiva;
- Hipersensibilidade aos estímulos;
- Relação extrema e obsessiva com objectos.

## PEAutismo – Asperger

Embora as características dos indivíduos fossem semelhantes, havia um grupo reconhecido por Asperger com nível de inteligência e linguagem desenvolvida. Daí, hoje as crianças com essas características saem diagnosticadas como tendo o síndrome de Asperger.

Lorna Wing (1981) definiu o síndrome de Asperger com seis critérios de diagnóstico:

1. Linguagem correcta mas pedante, estereotipada;
2. Comunicação não verbal - voz monótona, pouco expressão facial, gestos inadequados;
3. Interação social não recíproca, com falta de empatia;
4. Resistência à mudança - Preferência por actividades repetitivas;
5. Coordenação motora - postura incómoda, movimentos desajustados, por vezes estereotipos;
6. Capacidades e interesses - Boa memória mecânica, interesses especiais circunscritos.

Apesar das competências dos indivíduos com síndrome de Asperger, eles têm igualmente graves problemas com a interação social recíproca, com a comunicação funcional, embora tenha com propriedade e com o comportamento rígido de pensamento.

Hoje a síndrome de Asperger tem uma classificação separada do autismo no DSM IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais).

## PEAutismo – Asperger



## PEAutismo – Domínios afetados

Frequentemente os sintomas/características do autismo enquadram-se nas três áreas que se seguem:



## PEAutismo – Estratégias

- Fornecer apoio visual
- Dar instruções concretas e práticas como fotografias e desenhos
- Reforçar as aprendizagens
- Organizar rotinas de trabalho, promovendo a sua execução autónoma
- As atividades devem ser curtas e variadas
- Os materiais devem ser organizados antes de serem utilizados
- O tempo não deverá ser uma priorização
- O ambiente de trabalho deve ser organizado físico e emocionalmente para garantir estabilidade e fomentar aprendizagens
- Ter em conta a idade cronológica e o perfil de desenvolvimento de cada criança
- Encorajar as atividades no âmbito da escrita
- Os comportamentos indesejados devem ser tratados sempre de uma forma calma, calma e firme
- Ter muita paciência, pois os comportamentos demoram a mudar
- Deve contar-se a mais parte possível de profissões
- Deve ser chamado para ajudar a profissões
- Deve ser ajudado com listas de tarefas e listas de verificação
- Deve aprender a pedir ajuda
- Deve ser ajudado sempre que desacompanhar bem uma tarefa
- Deve ser ajudado no respeito para uma boa integração com os colegas

## Medidas educativas do Programa Educativo Individual (PEI)

### Adequações curriculares individuais

- As adequações curriculares não consistem na eliminação mas na introdução de objetivos ou de conteúdos não definidos no plano de estudos dos restantes alunos, com o propósito de funcionarem como mediadores ou como interface para a aquisição de competências que os restantes alunos adquirem sem necessidade desse suporte!
- Na prática, em situações menos graves que exigem adequações pouco significativas, trata-se de fornecer ao aluno com NEE um percurso alternativo, mais de acordo com as suas características, através do qual este possa atingir as mesmas metas curriculares dos restantes alunos da turma.

- Quando à **tipologia das questões**, deve utilizar-se uma linguagem pouco elaborada, formulando questões diretas e simples (não conteúdo mais do que uma instrução/question subentendida), realçando nos enunciados palavras-chave.
- Federá optar-se por questões de preenchimento de lacunas, associação de elementos em colunas, classificação com verdadeiro ou falso, legenda de imagens, escolha múltipla, entre outras.
- No entanto estas adaptações não podem ser utilizadas indiscriminadamente, há sempre que ter em conta a especificidade do aluno.
  - Um aluno com uma perturbação específica da linguagem que tenha problemas em usar palavras terá muito mais dificuldade numa questão de preenchimento de lacunas, a não ser que lhe seja fornecida a lista das palavras a utilizar.
  - Alunos com perturbações do espetro do autismo terão mais dificuldade em responder a questões de escolha múltipla (as opções diferem em pequenas sublinhas, e mesmo ocorrendo com alusões com dífferes de acentuação).
  - Questões que obriguem à associação de elementos em três colunas ou que envolvam legendas sem lacuna para preencher na própria imagem, poderão revelar-se mais difíceis para alguns alunos.

## Apoio pedagógico personalizado

- A antecipação da aprendizagem de conteúdos lecionados, bem como do reforço do desenvolvimento de competências específicas, habitualmente ocorrem individualmente ou em pequeno grupo em horário definido fora da sala de aula.
- No que respeita à **organização do espaço**, de um modo geral o aluno com NEE deve estar sentado numa mesa próxima do professor, de modo a que este possa mais facilmente monitorizar o seu envolvimento na tarefa e prestar-lhe apoio, preferencialmente ao lado de um colega que esteja disponível para o auxiliar.
- Quanto às **atividades**, é importante prestar apoio regular ao aluno relativamente às tarefas desenvolvidas nas aulas, de modo a que este compreenda o que tem de fazer e como, fornecendo indicações precisas relativamente ao que se espera dele. Muitas vezes é útil que o professor simplifique, para clarificar o objetivo.

### Adequações no Processo de Avaliação

- O aluno pode **realizar a avaliação em local e/ou momento diferente** do restante grupo turma, proporcionando o professor a **leitura das questões, complementando as instruções escritas com instruções orais**. Pode ser dada ao aluno a oportunidade de corrigir as respostas.
- Caso os problemas do aluno se prendam principalmente com a escrita, a **oralidade pode surgir como substituta da escrita** ou como um complemento desta. Se pelo contrário as dificuldades do aluno se prendem principalmente com a oralidade, ocorrerá o inverso.
- O aluno poderá ainda usufruir de **tempo extra** para a finalização dos testes de avaliação.
- Quanto ao tipo de provas, há a possibilidade de adequar a **estrutura, a extensão e a duração dos instrumentos de avaliação, adaptando a tipologia das questões e optando por testes curtos ou divididos em diferentes partes aplicados em diferentes momentos**. Pode ainda ser alterado o **formato da prova, selecionando o tipo e o tamanho da folha e/ou o espaçamento** entre as linhas, bem como não fazendo uso do verso das folhas.

Finalmente, depois da prova realizada, pode optar-se por **adaptar as cotações**, de modo a que seja valorizado principalmente o conteúdo das respostas e não tanto a forma.

Exemplos de alterações de adaptação de provas de avaliação para alunos com NEE:

- 1) O aluno poderá marcar as opções corretas diretamente.
- 2) Em vez de uma única opção, apresentar as opções corretas em um questionário paralelo.
- 3) Em vez de uma única opção, apresentar as opções corretas em um questionário paralelo.
- 4) Apresentar opções corretas em um questionário paralelo.
- 5) O aluno poderá utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 6) O aluno poderá utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

- 7) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 8) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 9) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 10) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 11) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.
- 12) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

13) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

14) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

15) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

16) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

17) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

18) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

19) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

20) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

21) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

22) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

23) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

24) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

25) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

26) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

27) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

28) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

29) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

30) Utilizar o questionário paralelo para marcar as opções corretas.

## Tecnologias de apoio



## Currículo Específico Individual

Fundamentos Curriculares

Componente Curricular	Conteúdo	Objetivos	Atividades	Avaliação
Português	Letra maiúscula e minúscula	Identificar e reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas.	Atividade de identificação das letras em cartões e em textos.	Observação direta.
Português	Letra maiúscula e minúscula	Identificar e reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas.	Atividade de identificação das letras em cartões e em textos.	Observação direta.
Português	Letra maiúscula e minúscula	Identificar e reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas.	Atividade de identificação das letras em cartões e em textos.	Observação direta.
Português	Letra maiúscula e minúscula	Identificar e reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas.	Atividade de identificação das letras em cartões e em textos.	Observação direta.

## OS NOSSOS ALUNOS com NEE

Aluno	Diagnóstico	Adequações de Avaliação
Aluno 1	Deficiência de Leitura da Escrita	Tipo de questões: Letra controlada; Corção e finalizada; 30 min extra; Cuidado.
Aluno 2	Deficiência de Leitura da Escrita	Letra controlada; Não se faz dar essas adequações; Tempo extra.
Aluno 3	Deficiência de Leitura da Escrita	Faixa de leitura e com espaçamento adequado, palavras-chave destacadas; Tipo de questões; 30 minutos extra; Cuidado.
Aluno 4	Deficiência de Leitura da Escrita	Tipo de questões; Tempo extra.
Aluno 5	Deficiência de Leitura da Escrita	Letra das questões; Adaptar o tipo de questões; Adaptar os níveis de leitura nos questionários; Adequar tempo de prova; Cuidado.

FIM!



Obrigada

## Anexo I. Apresentação utilizada na reunião de pais.

**5.º Ano**  
2017/2018

### REUNIÃO DE ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

*OCTUBRO DE 2017*

### PONTO DA SITUAÇÃO PELA EQUIPA PEDAGÓGICA

### APROVEITAMENTO

- 10 ALUNOS teriam 1 ou 2 NEGATIVAS, DE ENTRE ESTES 2 EM SITUAÇÃO DE RETENÇÃO.
- 2 ALUNOS poderiam integrar o QUADRO DE HONRA, E OUTROS 3 ESTARIAM A 2/3 PONTOS DE O ATINGIR.
- HÁ AINDA MUITO POR ONDE FAZER CRESCER ESTES RESULTADOS.

### COMPORTAMENTO

- 3 ALUNOS TERIAM COMPORTAMENTO INSUFICIENTE.
- 3 ALUNOS TERIAM COMPORTAMENTO SUFICIENTE .
- 15 ALUNOS TERIAM COMPORTAMENTO BOM.
- TURMA QUE EXIGE CONTINUAÇÃO DA SUPERVISÃO APERTADA E SISTEMÁTICA, MAS QUE TEM VINDO CLARAMENTE A PROGREDIR.

### CUMPRIMENTO

- 8 ALUNOS SEM FALTAS DE MATERIAL E/OU TPC.
- 7 ALUNOS TERIAM 1 FALTA DE MATERIAL E/OU TPC.
- 6 ALUNOS TERIAM 2 A 5 FALTAS DE MATERIAL E/OU TPC.
- TURMA GENERICAMENTE CUMPRIDORA, MAS AINDA COM CLARAS DIFICULDADES A NÍVEL DA ORGANIZAÇÃO (MATERIAIS, CACIFOS, ETC). Trata-se de uma turma do 5.ºano que se encontra numa aprendizagem de rotinas de um segundo ciclo.

### ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS

- ALTERAÇÃO DA PLANTA (RAPAZ/RAPARIGA), PRIVILEGIANDO PARES QUE SE POSSAM AJUDAR ENTRE SI;
- ATUACÃO IMEDIATA PERANTE COMPORTAMENTOS DESAJUSTADOS, DE MODO A QUE ESTES NÃO PREJUDIQUEM O RESTO DA TURMA, SEMPRE COM O APOIO DOS PAIS DOS ALUNOS ENVOLVIDOS (7 FALTAS DISCIPLINARES NA FASE INICIAL);
- REUNIÕES REGULARES DOS PROFESSORES PARA PARTILHAR ESTRATÉGIAS;
- REUNIÕES REGULARES COM ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO.

## PONTO DA SITUAÇÃO PELA TURMA

## INQUÉRITO DE CARATERIZAÇÃO

A turma tem muitos elementos novos (14), mas TODOS (exceto 0) manifestaram

gostar muito desta escola, principalmente por:

"Ser uma escola que ajuda e apoia os alunos quando têm dificuldades e os professores explicarem bem" (5 alunos);

"Ter cá bons amigos" (5 alunos);

"Os professores serem muito simpáticos" (5 alunos);

"Ser uma escola divertida" (2 alunos);

"Gostar da comida/atividades propostas" (2 alunos);

"Sentir-se bem cá na escola" (2 alunos).

Alunos afirmaram sentir uma grande melhoria ao nível do comportamento nas aulas e nas relações entre pares nos intervalos, sendo agora as situações pontuais.

## REFLEXÃO DE FORMAÇÃO

1 - Como achas que era o comportamento da turma no início do ano?

Mau - 20 alunos Médio - 1 aluno Bom - 0 alunos

2 - Como achas que é o comportamento da turma agora?

Mau - 0 alunos Médio - 4 alunos Bom - 17 alunos

3 - Estás contente com as tuas notas?

Não - 3 alunos por vezes - 16 alunos Sim - 2 alunos

4 - Estás contente com o que se passa nos intervalos e os amigos que fizeste?

Não - 2 alunos por vezes - 2 alunos Sim - 17 alunos

## REFLEXÃO DE FORMAÇÃO

5 - O que é que achas que ainda pode e deve ser melhorado na turma?

"Ainda pode melhorar o comportamento de algumas pessoas"

"Fazer mais amigos, especialmente o Rodrigo e a Iwen que não brincam muito connosco"

"Melhorar a atitude e ter mais vontade de trabalhar"

"Ter mais responsabilidade"

"Melhorar as notas"

"Estar mais atentos"

## CONCLUSÃO

- HÁ PROGRESSÃO!
- HÁ AINDA UM LONGO CAMINHO A PERCORRER!
- SÓ CONTINUANDO JUNTOS CONSEGUIREMOS MELHORAR!



# EU SOU

## OBRIGADA PELA VOSSA PRESENÇA!

## Anexo J. Exemplo de teste adaptado com a professora do ER.

### TESTE de MATEMÁTICA - 6.º Ano - 12.10.2017

Ano Letivo de 2017/2018



- Lê o teu teste com muita atenção!

Na resposta aos itens de escolha múltipla, seleciona a opção correta.

1. Considera os números ao lado, e indica:

1.1. os números compostos;

1.2. os números primos;

1.3. o número que não é primo nem composto;

1.4. o número composto que pode ser escrito num produto de dois fatores primos, em que um deles é 5.



2. Uma turma do 6.º ano tem **mais de 20 alunos e menos de 30**.

Numa aula de Inglês, os alunos foram divididos em **grupos de 4** e numa aula de Educação Física foram divididos em **grupos de 3**.

Todos os alunos da turma foram incluídos nos grupos formados.

Quantos alunos tem essa turma?

**Mostra como chegaste à tua resposta (começa por escrever todos os números entre 20 e 30 e verificar aqueles que se podem dividir por 4 e por 3).**

3. Considera os números  $A = 180$  e  $B = 320$

3.1. **Decompõe** o número  $A$  num produto de fatores primos.

3.2. **Decompõe** o número  $B$  num produto de fatores primos.

3.3. Usando a decomposição em fatores primos de  $A$  e  $B$ , **determina**:

3.3.1.  $m.m.c.(A, B)$

3.3.2.  $m.d.c.(A, B)$

⋮

4. Determina o valor numérico da seguinte expressão.

$$\left(1 - \frac{3}{4}\right)^2 : 0,2 \times \frac{3}{5}$$

5. Considera a potência  $2^3$ .

5.1. **Indica**:

5.1.1. a base. \_\_\_\_\_

5.1.2. o expoente. \_\_\_\_\_

5.2. **Faz** a leitura da potência  $2^3$ . \_\_\_\_\_

5.3. **Escreve** a potência  $2^3$  como um produto de fatores.

5.4. O valor da potência  $2^3$  é:

(A) 6

(B) 9

(C) 8

(D) 5

**Rodeia** a única opção correta.

6. **Completa** os espaços com os símbolos < (menor), > (maior) ou = (igual).

$$\frac{3}{4} \dots \frac{7}{4}$$

$$\frac{100}{25} \dots 1$$

$$\frac{85}{100} \dots \frac{85}{1000}$$

7. Utilizando a decomposição em fatores primos, **simplifica** a fração  $\frac{70}{42}$ .

Começa por decompor o 70 e o 42 em fatores primos e depois substitui esses números na fração.

8. Numa paragem de autocarros, passam dois autocarros. **Um passa de 15 em 15 minutos e o outro passa de 30 em 30 minutos.** As **9h45** encontraram-se na paragem.

Voltam novamente a encontrar-se às:

(A) 9h51

(B) 10h15

(C) 10h45

(D) 12h00

Rodeia a única opção correta.

9. A decomposição de um número em fatores primos é  $2 \times 3^2 \times 5^2 \times 11$

Assinala com **X** todas as afirmações verdadeiras.

- O número é divisível por 33
- O número é divisível por 13
- O maior divisor do número é 4950
- O número é divisível por 10
- O número é divisível por 77

10. Na cantina da escola do Pedro, foram distribuídos, de igual modo, num dos almoços da semana, 90 tangerinas e 60 pães. Calcula o **número máximo de alunos** que almoçaram na cantina da escola nesse dia da semana. Começa por determinar os divisores de 90 e de 60.

## Anexo K. Comunicação da disponibilidade para apoio a alunos com NEE.

Circular - Apoios de Ensino Especial  Caixa de entrada 



*60 ANOS A ENSINAR COM VALORES E PARA A EXCELÊNCIA*

Caros Encarregados de Educação,

Na próxima semana terão início os apoios no âmbito do ensino especial que ocorrerão regularmente nas tardes de 4ª feira. Assim, e uma vez que o seu educando se inclui no grupo de alunos com necessidades educativas especiais, gostaríamos de saber se está interessado neste apoio. Agradecemos a vossa resposta o mais tardar até à próxima 2ª feira, dia 9 de outubro, para que se possam organizar os trabalhos das 4ªs feiras.

Com os melhores cumprimentos,  
A Direção



EDUCAR O FUTURO

Poderá não imprimir este e-mail, se não for necessário. Poderá salvar uma árvore.

**Anexo L. Fotos de atividades de escola com a participação de todos os alunos.**



## Anexo M. Sinopse do filme “Wonder - Encantador”.



The image is a screenshot of the Cinecartaz website. At the top, the logo 'cinecartaz' is displayed in white on a black background. Below the logo, there is a navigation menu with the following items: 'Estreias', 'Trailers', 'Em breve', 'Críticas', 'Notícias', and 'Passatempos'. Underneath the menu, there are three filter buttons: 'Salas de Cinema', 'Filmes em Exibição', and 'Localidade', each with a dropdown arrow. The main content area features a movie poster for 'Wonder - Encantador' on the left. The poster has a blue background and shows a young boy in a green jacket and a white helmet. The title 'WONDER ENCANTADOR' is written in large white letters. Above the poster, the names of the lead actors are listed: 'JULIA ROBERTS OWEN WILSON JACOB TREMBLAY'. To the right of the poster, the movie title 'Wonder - Encantador' is written in a large, bold, black font. Below the title, there is a list of details: 'Título original: Wonder', 'De: [Stephen Chbosky](#)', 'Com: [Julia Roberts](#), [Jacob Tremblay](#), [Owen Wilson](#)', 'Gênero: Drama', 'Classificação: M/12', and 'Outros dados: EUA, 2017, Cores, 113 min.'. A paragraph of text follows, providing a synopsis of the film. The last sentence of this paragraph, 'até mesmo a aceitação da diferença...', is circled in yellow. Below the synopsis, there is a black button with the text 'Ver Trailer' in white.

**Wonder - Encantador**

Título original: Wonder  
De: [Stephen Chbosky](#)  
Com: [Julia Roberts](#), [Jacob Tremblay](#), [Owen Wilson](#)  
Gênero: Drama  
Classificação: M/12  
Outros dados: EUA, 2017, Cores, 113 min.

Auggie Pullman, de dez anos, sofre de síndrome de Treacher Collins, uma malformação congênita rara que se manifesta em deformações no crânio e na face. Foi operado diversas vezes ao longo da sua curta existência. Agora que está a iniciar o quinto ano de escolaridade, os pais entendem que é o momento ideal de ele deixar de estudar em casa e de se aventurar numa escola normal. Apesar de consciente do grande desafio que tinha pela frente, Auggie não esperava que o seu aspecto físico fosse causar tanta aversão aos colegas. Contudo, à medida que os dias vão passando, acaba por compreender que tudo leva o seu tempo, até mesmo a aceitação da diferença...

Ver Trailer

