



PERSPETIVAS DE PROFESSORES E DE  
ALUNOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DE  
UMA ESCOLA INCLUSIVA

Isabel Alexandra Caldeira Matias do Vale

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de  
especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

2020



PERSPETIVAS DE PROFESSORES E DE  
ALUNOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DE  
UMA ESCOLA INCLUSIVA

Isabel Alexandra Caldeira Matias do Vale

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de  
especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2020

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

A todos os que me incentivaram a abraçar este desafio.

A todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

À Professora Doutora Isabel Madureira por ter aceitado ser minha orientadora, pela disponibilidade, colaboração, atenção e preocupação demonstradas até ao final deste estudo.

Aos meus amigos de mestrado Sara, Cristina e Nilson por estarem sempre perto quando precisei deles.

À minha amiga Paula que sempre me apoiou, incentivou e nunca me deixou desistir.

À minha família que me apoiou nesta decisão e pelo carinho com que pude sempre contar.

Ao meu marido por todo o apoio, incentivo e compreensão ao longo deste processo, prescindindo de momentos familiares para que eu pudesse realizar o meu trabalho.

Às minhas filhas por acreditarem em mim, pelo apoio incondicional, pela presença e pela compreensão que demonstraram ao longo deste longo percurso. Em especial à minha filha Catarina, que foi um suporte e um incentivo ao longo de todo o trabalho.

À minha mãe que sempre me fez acreditar que tudo é possível e que continua sempre a velar por mim e a iluminar o meu caminho.

## RESUMO

A escola inclusiva é atualmente um tema muito debatido em Portugal. Por muitos considerada uma utopia, para que tal não aconteça, é fundamental que seja realizada uma constante construção, investimento e reflexão por parte de todos os intervenientes, não bastando apenas o que vem preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Para a criação de uma escola inclusiva é imprescindível ter em consideração a implementação de medidas educativas que possam enquadrar e promover a ação da comunidade educativa e das escolas, para além dos princípios e da ética inerentes à sua génese. Neste processo e, de modo, a garantir que a escola é para todos e, em simultâneo, para cada um, o papel de todos professores é fundamental, sendo particularmente indispensável uma colaboração permanente entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial.

Neste sentido, com este trabalho pretendeu-se conhecer as perspetivas que professores e alunos têm sobre o papel dos professores de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

A metodologia aplicada baseou-se numa abordagem de carácter qualitativo e interpretativo que recorre a diversas técnicas de recolha de dados, principalmente a realização de entrevistas semidiretivas a professores e de um *focus group* a alunos.

No que diz respeito aos resultados obtidos neste estudo, na opinião dos participantes a escola garante o acesso, a participação e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais. As opiniões dos alunos e dos professores relativamente ao papel do professor de educação especial são, de certa forma, similares, quando referem que este é um docente cujo papel é muito diversificado, nomeadamente no apoio dado individualmente aos alunos com necessidades educativas especiais, bem como ao articular e ao colaborar com todos os atores educativos, permitindo uma maior coesão na construção de uma escola que se quer inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; escola inclusiva; necessidades educativas; participação dos professores; papel do professor de educação especial.

# ABSTRACT

Inclusive school is currently a highly debated topic in Portugal. Considered by many a utopia, so that this does not happen, it is essential that a constant construction, investment and reflection be carried out by all parties involved, not only what is proposed in Decree Law No. 54/2018 of 6<sup>th</sup> of July. For the creation of an inclusive school it is fundamental to consider the implementation of educational measures that can frame and promote the action of the educational community and schools, beyond the principles and ethics inherent in its genesis. In this process, and in order to ensure that school is for everyone and at the same time for each one, teachers, especially special education teachers, that play an indispensable role.

In this sense, it was intended with this work to know the perspectives that students and teachers of the regular school have towards the role of special education teachers in the construction of an inclusive school.

The applied methodology is based on a qualitative and interpretative approach that resorts to several data collection techniques, mainly the conduction of semi-directive interviews to teachers and a focus group to students.

Regarding the results obtained in this study, these allowed to conclude that the school guarantees the access, the participation and the success of students with educational needs. The opinions of students and teachers concerning the role of the special education teacher are somewhat similar when they mention that this is a teacher whose role is very diverse, namely in the support given individually to students with Special Education Needs, as well as, by articulating and collaborating with all educational actors, allowing greater cohesion in the construction of a school that intended to be inclusive.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive school; educational needs; teacher participation; special education teacher role.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução .....	1
1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Educação Inclusiva.....	3
1.2. Escola Inclusiva .....	8
1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais .....	13
1.4. Papel do Professor do Ensino Regular.....	17
1.5. Papel do Professor de Educação Especial.....	23
Estado da Arte .....	30
2. Enquadramento metodológico .....	33
2.1. Definição do Problema .....	34
2.2. Questões Orientadoras .....	35
2.3. Objetivos.....	35
2.4. Desenho do Estudo.....	36
2.5. Caracterização do Contexto Escolar.....	37
2.6. Participantes do estudo.....	38
2.7. Processos e Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados .....	44
2.7.1. Análise Documental.....	46
2.7.2. Entrevista Semidiretiva a Professores .....	47
2.7.3. Focus Group a Alunos .....	50
2.8. Procedimentos Éticos.....	53
3. Apresentação e discussão dos resultados .....	54
4. Considerações Finais .....	76
5. Referências Bibliográficas.....	79
6. Anexos.....	89
Anexo 1 - Guião de entrevista <i>focus group</i> a alunos.....	90
Anexo 2 - Guião de entrevista a professores.....	94
Anexo 3 – Transcrição de entrevista a professores .....	98
Anexo 4 – Transcrição de entrevista <i>focus group</i> a alunos.....	102

Anexo 5 – Pedido de autorização para a realização da entrevista aos professores .....	114
Anexo 6 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização da entrevista <i>Focus Group</i> .....	115
Anexo 7 – Análise de conteúdo da entrevista a professores .....	107
Anexo 8 – Síntese da análise de conteúdo da entrevista a professores .....	125
Anexo 9 – Análise de conteúdo da entrevista <i>focus group</i> a alunos.....	138
Anexo 10 – Síntese da análise de conteúdo da entrevista <i>focus group</i> a alunos .....	163

# Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da entrevista .....	39
Tabela 2 – Caracterização dos participantes do <i>focus group</i> .....	40
Tabela 3 – Quadro síntese dos temas e categorias da análise de conteúdo das entrevistas a professores .....	55
Tabela 4 – Quadro síntese dos temas e categorias da análise de conteúdo do <i>focus group</i> a alunos .....	65

# Lista de Abreviaturas

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RI – Regulamento Interno

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PE – Programa Educativo

PER – Professor do Ensino Regular

PEE – Professor de Educação Especial

PEI – Plano Educativo Individual

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto Lei

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

PEI – Programa Educativo Individual

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva” e integra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O tema deste estudo resulta de um grande interesse pessoal e profissional em torno da opinião que professores e alunos têm sobre a importância do papel do professor de Educação Especial na construção de uma escola inclusiva.

A escola inclusiva deverá permitir o acesso, a participação e o sucesso, acolhendo todos os alunos, sem preconceitos, independentemente das suas diferenças. A educação inclusiva é um processo de educação, equivalente a um processo social, no qual se considera que todos os indivíduos têm o direito à escola.

Para que a escola seja inclusiva, esta depende do esforço conjunto de professores, de alunos, de pais e de todos os que fazem parte da comunidade escolar, na medida em que possibilitam um ambiente que promove a igualdade de oportunidades e onde todos podem participar de uma forma plena. No sentido da inclusão, a escola depende fundamentalmente do empenho e das convicções de todos os envolvidos no processo (UNESCO, 1994).

Neste cenário é fundamental a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo para que procurem estratégias de modo a atender as necessidades educativas de todos os alunos. Para Correia (2010), as escolas inclusivas, para além de darem resposta a alunos com necessidades educativas especiais, preconizam uma série de estratégias que facilitam o sucesso de todos os alunos, sem qualquer exceção. Assim sendo, no paradigma da escola inclusiva, o papel que o professor de educação especial desempenha surge como uma peça fundamental em todo este processo.

Torna-se, pois, pertinente analisar de que forma os professores e os alunos entendem e percecionam a contribuição deste docente para a construção de uma escola inclusiva.

Conhecer as perspetivas de professores e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva, constitui o objetivo geral do estudo. Com base

neste objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) conhecer a perspectiva dos professores do ensino regular de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário em relação ao papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva e ii) conhecer a perspectiva dos alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário em relação ao papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

Em termos de estrutura, este estudo divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico, fazendo uma abordagem aos conceitos teóricos que suportam o estudo. Este capítulo subdivide-se em cinco pontos. São eles: Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Conceito de Necessidades Educativas Especiais, Papel do Professor do Ensino Regular e Papel do Professor de Educação Especial.

No Enquadramento Metodológico, apresentam-se os seguintes aspetos: a definição do problema, as questões orientadoras, os objetivos, o desenho do estudo, a caracterização dos participantes do estudo e do contexto escolar, os instrumentos utilizados na recolha dos dados e os processos e técnicas de recolha e análise dos dados, nomeadamente a análise documental, a realização de entrevistas a professores (semidiretivas) e a alunos (*focus group*).

O terceiro e último capítulo intitula-se Apresentação e Discussão dos Resultados. Neste, resumem-se todos os aspetos conclusivos e mais significativos emergentes da análise das entrevistas.

No final são elaboradas as considerações finais, permitindo focar os aspetos que se mostraram mais relevantes para este estudo, tendo como base a revisão da literatura.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo começa-se por abordar alguns conceitos que contribuem para um melhor entendimento do tema proposto, nomeadamente, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Conceito de Necessidades Educativas Especiais, Papel do Professor do Ensino Regular e Papel do Professor de Educação Especial.

## 1.1. Educação Inclusiva

“A educação inclusiva tornou-se a fórmula mais simples e mais impressiva para designar oportunidades de socialização, de aprendizagem, de aproveitamento de talentos potenciais, na escola como na sociedade”. (Macedo, 1999, p. 9)

A inclusão é um dos princípios orientadores do sistema educativo português. Segundo Roldão (1999), para que a inclusão seja bem-sucedida não basta proporcionar às crianças/alunos contextos socializadores. A educação de uma criança é um processo complexo que envolve muitos intervenientes (comunidade, família, escola), muitas decisões, mas também é um processo dinâmico, devido à heterogeneidade e à constante modificabilidade da criança e da família dentro da sociedade (Boavida, 2009). De acordo com Rodrigues (2006), “as comunidades e as famílias são elas próprias estruturas complexas e que não devem ser abordadas de forma normalizada”. No domínio da educação inclusiva são desenvolvidas políticas, culturas e práticas de forma a dar relevo às contribuições oriundas das crianças, das famílias e das comunidades para que deste conjunto seja possível obter um relevante conhecimento partilhado.

A inclusão é um processo que pressupõe uma mudança (Booth e Ainscow, 2002). “É um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Este (...) “ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento para a aprendizagem” (p. 7).

Freire (2008), refere que a inclusão é um movimento não só educacional como político e social, que tem em conta a defesa do direito que todos têm em participar

responsavelmente e de um modo consciente na sua comunidade, para além de serem recebidos e respeitados pela sua diferença. Na educação, a inclusão pressupõe que se tenha em conta que todos os alunos possam desenvolver as suas competências e que se adequem as suas capacidades dando-lhes acesso ao seu direito de cidadania de forma a alcançar um padrão de excelência, atendendo aos seus interesses, particularidades e carências.

Para Costa (2018, p.33) “a educação para todos pode ser entendida, e praticada, como uma política de redução das desigualdades”.

Bénard da Costa (1999), menciona que a educação inclusiva “não é um evento, é um processo”. Para esta autora, educação inclusiva é um fim a atingir, que de várias maneiras, seguindo caminhos diversos e apresentando ritmos diferentes, é um objetivo que pretende ser alcançado globalmente. Reforça a ideia de que a educação inclusiva não é “uma utopia desligada da realidade”, mas que se pode concretizar.

Para Rodrigues (2000, p. 10) a educação inclusiva:

(...) não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Latas (2012, in Rodrigues) salienta que a educação inclusiva deve começar na escola para depois se poder passar ao contexto educativo onde a escola está inserida. Desta forma, a educação inclusiva é da responsabilidade de todos, desde a escola ao poder local, câmaras, entre outros, devendo todos trabalhar em consonância. Este deve ser um processo que é feito de uma forma contínua e sistemática, em cada escola, para que se estabeleçam relações e haja um compromisso entre todos os sistemas. “Pressupõe-se, para além disso, que o desenvolvimento educativo e o desenvolvimento comunitário devem ser vistos de forma integrada e interdependente” (p. 19).

Segundo o Index para a inclusão (Booth e Ainscow, 2002), a educação inclusiva pode ser entendida de acordo com algumas destas premissas: valoriza todos os intervenientes no processo educativo de forma igual; promove o envolvimento dos

alunos na participação da cultura, dos currículos das escolas que frequentam, diminuindo, dentro do possível, a sua exclusão; inclui a reestruturação de políticas, culturas e de práticas para que possam fazer face à diversidade dos alunos; releva a importância de aprendizagem e de todos os alunos poderem participar, não se focando apenas naqueles que são mencionados como tendo necessidades educativas especiais.

Os principais pressupostos do modelo de uma educação inclusiva são:

todos os alunos estão na sala de aula; equipas de profissionais partilham responsabilidades; os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada; os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea; o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos; a colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes; o ensino é activo, criativo e cooperado; o apoio educativo é providenciado dentro da sala de aula; as actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis; o professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos; os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados; o sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno. (Adaptado de Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman (1994), citado por Morgado (2003a, p. 49).

González (2010), citando Fergusson (1995), menciona que a educação inclusiva tem como princípio o acolhimento de todos, baseando-se no compromisso de fazer tudo o que for necessário para que todos os alunos tenham o direito inabalável de pertencer a um grupo, não sendo excluídos.

A educação inclusiva procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso das crianças e dos alunos em contextos educativos. De acordo com a Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC, 2016, p. 18), “Garantir a participação e o sucesso na aprendizagem implica potenciar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, garantindo-se desta forma o acesso ao “currículo comum” e o sucesso educativo”.

Como refere Madureira (2012), a Lei de Bases do Sistema Educativo

(L.B.S.E.46/86) não deixa dúvidas ao perceber a importância de democratizar o ensino quando afirma uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. A mesma autora refere que analisando os objetivos que se preconizam para o ensino básico é evidente o desígnio de: “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno aproveitamento das suas capacidades” e, de “criar condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos” (Madureira, 2012, p.93).

Por sua vez Ebersold (2018), reforça que a educação inclusiva não passa apenas pelo acesso de alunos com problemas de saúde ou com deficiência no ensino regular, mas prende-se com a preocupação de perspetivar projetos educacionais que funcionem equitativa e efetivamente, de forma a que envolvam todos os alunos a longo prazo, abrangendo todas as vertentes de educação.

Neste cenário Morgado (2010, p.85), afirma que “a promoção de programas de educação inclusiva assume-se como fator determinante na defesa do direito à educação e à equidade de todos os alunos”.

Na mesma ordem de ideias, Rodrigues (2013) sublinha que “A equidade e a inclusão são, pois, áreas educativas prioritárias para o sucesso dos sistemas educativos (...)”.

Rodrigues (2013) refere que, no que diz respeito à educação inclusiva, esta não tem como princípio terminar ou eliminar as diferenças, antes pelo contrário, devemos deixar que existam, porque a educação é melhor para todos quando se aprende a respeitar e a valorizar as diferenças de cada um.

Para Rodrigues (2006) in Raminhos (2012), a educação inclusiva baseia-se em três premissas: rejeitar a exclusão, eliminar as barreiras da aprendizagem e educar de forma conjunta todos os alunos. Assim, é essencial que a escola sofra uma reestruturação com o intuito de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

De acordo com o manual de apoio à prática da Direção Geral de Educação:

(...) perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas.

(Direção Geral de Educação (DGE), 2018, p.11)

O sistema educativo que preconize a inclusão não poderá ignorar nenhuma destas dimensões, uma vez que estas são dinâmicas.

Por sua vez, Perrenoud (2000), cit in Raminhos (2012), menciona que a educação inclusiva constitui para a escola um desafio, no sentido em que exige que esta se transforme tanto na organização como pedagogicamente, com a finalidade de se abrir à comunidade, esperando que existam alterações de atitudes de toda a comunidade educativa. Neste sentido, torna-se evidente que, para que possa existir verdadeiramente uma escola inclusiva, é fulcral que seja respeitado o sentido de comunidade, que se entenda as diferenças e as aceite, respondendo de forma eficiente às necessidades de cada aluno, adaptando as estratégias de ensino, o nível curricular e a organização da instituição. Crê-se que assim se terá de facto uma escola inclusiva, capaz de facultar as ferramentas necessárias para a inserção de todos os alunos na sociedade, garantindo que consigam ser autónomos.

Simões (2019), aponta como uma falha no nosso sistema educativo, o facto de mesmo com a nova legislação sobre a educação inclusiva, continuar a não existir enquadramento legal para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que se encontram a frequentar o ensino superior.

Viana (2019), destaca alguns dos aspetos positivos e negativos que constam num inquérito promovido pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e aplicado às escolas sobre a aplicação do novo diploma legal que regula a educação inclusiva. Estes aspetos positivos consistem numa: "maior sensibilização de todos para os problemas da inclusão e, entre os alunos, verifica-se mesmo uma maior interação; (...) aumenta a permanência dos alunos com necessidade educativas especiais nas turmas durante a actividade letiva", quanto aos aspetos negativos, salienta que existe uma "carência de recursos humanos, materiais e físicos" e uma "redução do tempo de apoio directo aos alunos com necessidades educativas especiais por parte dos docentes de educação especial".

## 1.2. Escola Inclusiva

“Uma escola inclusiva é aquela  
que está em movimento”.  
Booth e Ainscow (2002, p. 7)

A escola inclusiva enfrenta muitos desafios, entre os quais, a garantia de igualdade no acesso e no sucesso educativo. A preocupação atual de ter uma escola inclusiva, que “deve ser para todos”, representa um interessante desafio para os professores, visto que a diferença deixou de ser algo que deve ser esquecido, ultrapassado ou atenuado, tornando-se na razão de ser da escola, enquanto contexto e espaço formativos.

Uma escola para todos, é “um novo modelo de escola aberta à diferença” (Bautista, 1997, p.21). Segundo este autor, é nesta escola que se procura dar uma resposta às necessidades especiais, tendo como foco as minorias sem prejuízo dos outros, beneficiando os alunos na generalidade, contrariamente ao que seria suposto, uma vez que promove a mudança, trazendo novos recursos e serviços.

Numa escola que é para todos, é suposto que se efetuem alterações nas estruturas e no envolvimento com a comunidade, passando também pela alteração das atitudes dos professores que devem aceitar que cada criança é diferente, com necessidades próprias e que o ritmo da sua progressão depende das suas possibilidades. Trata-se de “um novo modelo que compromete a comunidade escolar e lança um desafio ao conjunto da instituição” (Bautista, 1997, p.21).

A escola quando se diz para todos deve ter em atenção “(...) um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os alunos, sem exceção, com todos aqueles que o ajudaram a construir” (Correia, 2010, p.31).

Santos (2018) refere que “uma escola para todos é uma escola onde todos tenham sucesso, isto é onde todos se sintam bem, se desenvolvam e aprendam” (p.15). Para que isto aconteça é premente que se verifiquem alterações tanto na escola como na educação. Pretende-se que a escola tenha um caráter mais individualizado, que esteja de acordo com cada aluno em particular e que não seja nem massificadora nem standartizada.

Este novo tipo de abordagem remete para que se coopere e trabalhe no sentido em que todos os alunos com necessidades educativas possam aprender de forma

efetiva, que possam aprender cada vez mais enquanto alunos da escola que frequentam e que o façam no mesmo tempo e espaço, onde todos os outros também o fazem (Santos, 2018).

Na escola inclusiva, e de acordo com Madureira e Leite (2003), é uma mais valia que todos os alunos aprendam em conjunto, independentemente das suas diferenças e das suas dificuldades.

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige também multiplicidade de respostas no processo educativo. “A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem” (Leite, 2011, p. 6).

Segundo a Inspeção Geral da Educação e Ciência (2016, p. 11):

Atualmente, cerca de 5% de crianças/alunos têm medidas e/ou respostas educativas no âmbito da educação especial. Não obstante 98,7% das crianças e alunos com necessidades educativas especiais frequentarem no ano letivo de 2015-2016 escolas regulares de ensino, o quotidiano das escolas evidencia debilidades na implementação de uma educação e ensino inclusivos, assentes nos princípios da igualdade, equidade e não discriminação, e de aprendizagens de qualidade por parte de todos e cada um dos alunos. Essas debilidades centram-se em aspetos organizativos, de planeamento e de práticas de ensino e de aprendizagem.

Assim, a escola inclusiva exige modificações em todas as dimensões do contexto educativo, de modo a garantir que os alunos, tanto individualmente como em conjunto, tenham acesso a uma educação com qualidade. Tendo em conta que “a diversidade é um traço comum do ser humano, existem casos, porém, em que as diferenças se revestem de contornos específicos, exigindo a mobilização de apoios específicos” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 17).

Rodrigues (2013, p.12), afirma que “a escola inclusiva deve assegurar a formação de todos, adoptando princípios que permitam responder de maneira diferente às diferentes necessidades e possibilidades de cada um. Não há ineducáveis”.

Nas últimas décadas, os pressupostos subjacentes a uma escola inclusiva têm sido referenciados em documentos das Nações Unidas e da UNESCO. Assim, em 1993,

nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas é sublinhada a igualdade de direitos no que concerne à educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência, reforçando que esta deve ser asseverada pelas estruturas educativas e em estabelecimentos de ensino regular. Na mesma ordem de ideias, a Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994, p.6), refere que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

De acordo com o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, exige-se que a escola:

i) seja para todos na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um); (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora - os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2008, p. 5)

Ainscow (1995), baseando-se no modelo de várias escolas inclusivas enfatiza seis fatores que eventualmente contribuem para mudar as escolas, tais como: i) existir uma eficiente liderança pelo diretor e expandida por toda a escola; ii) nas decisões e orientações da escola deve estar envolvida toda a comunidade educativa; iii) a planificação deve ser realizada de forma colaborativa; iv) existência de estratégias de coordenação; v) valorização dos benefícios que a investigação e a reflexão podem potenciar; vi) ser prática comum a equipa educativa ser valorizada ao nível profissional.

Uma escola inclusiva é aquela onde se valoriza a diferença, sendo esta uma mais valia e não necessariamente algo que se deve evitar. Trata-se de um local onde as diferenças de cada um e as suas peculiaridades são tidas, não como uma ameaça que coloca a nossa integridade em perigo, mas antes como uma forma de podermos todos beneficiar com essa diversidade (César, 2003). Na mesma linha de pensamento, Sanches (2001) considera que uma escola inclusiva é aquela que preconiza a

valorização da diferença individual e que se serve dessa diferença como forma de enriquecer tanto o grupo como cada um. Tendo em conta que todos são diferentes, numa escola que se diz inclusiva há que aproveitar essa diferença para a conceção de ambientes que estimulem a aprendizagem. “Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2008, p. 7).

Neste seguimento, Raminhos (2012) afirma que ter uma escola inclusiva genuína é desejar viver numa sociedade que será mais justa e onde se contribui para que todos os envolvidos no processo educativo se sintam bem e que tenham uma qualidade de vida melhor. Desta forma, pretende-se que haja a oportunidade de igualdade para todos os intervenientes, bem como para toda a comunidade envolvida neste processo e de todos os que fazem parte da sociedade na qual se insere a criança com necessidades educativas especiais. Assim, se este objetivo fosse alcançado todos teriam a ganhar, vivendo numa sociedade de carácter mais rico e equilibrado.

Segundo a Declaração de Salamanca:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994, p. 11-12)

Por sua vez, o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho menciona que:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. (p. 2928)

É com esse mesmo espírito que o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho relativo à educação inclusiva apela a que:

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. (p. 2919)

Com este diploma a escola inclusiva requer uma mudança nas estruturas e nas competências das escolas, uma vez que, no que concerne à escola inclusiva, este define-a como sendo um “(...) processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar”. Refere também:

a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (p. 2918)

Carvalho e Peixoto (2000) reforçam a ideia de que uma escola inclusiva parte do empenho e da cooperação entre todos os implicados no processo educativo: alunos, professores, pais, assistentes operacionais e comunidade. Esta não se constrói por legislação e orientações emanadas por decreto. Os mesmos autores mencionam que “uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, por acolher uma grande variedade de alunos. Requer a conjugação de uma forte e determinada política de inclusão, com a proporcional provisão financeira; informação pública para combater o preconceito e criar atitudes positivas” (p.120).

### 1.3. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

“(...) o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua escolarização para conseguir o máximo crescimento pessoal e social”.  
Bautista (1997, p.10)

O conceito de necessidades educativas especiais começou a ser utilizado no final dos anos 70, revelando-se fundamental para marcar a diferença na forma de analisar “a criança diferente e os problemas na aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p. 27).

Este conceito surge pela primeira vez, no Reino Unido, no ano de 1978, no “Report of the Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, comumente designado por Warnock Report. Na sua definição abrange, para além dos alunos que apresentam deficiências, todos os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar. O Warnock Report remete para a necessidade de mudança de paradigma, nomeadamente, do médico para o educativo, no sentido em que a categorização das deficiências é descentrada, colocando o enfoque na avaliação das dificuldades individuais dos alunos. Tal acontece com o intuito de assegurar a integração e o sucesso a todas as crianças nas escolas regulares, de modo a facultar o apoio necessário para a superação das dificuldades de todos os alunos.

No Warnock Report, as necessidades educativas especiais incluem situações que implicam, por parte da escola:

- i) a provisão de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamento, instalações ou recursos especiais, modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializadas;
- ii) a elaboração de um currículo especial ou modificado;
- iii) uma particular atenção à estrutura social e ao clima emocional nos quais a educação ocorre.

(Warnock, 1978, p.41)

Brennan (1988), citado por Correia (2008, p.44) entende que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

O conceito de NEE, segundo Bautista (1997), está intimamente ligado ao apoio, tanto ao nível pedagógico como ao nível dos apoios de serviços especializados que certos alunos possam vir a beneficiar durante o seu percurso escolar, de modo a maximizar o seu crescimento tanto social como pessoal.

O mesmo autor, citando Gallardo y Gallego (1993), refere alguns aspetos fundamentais do termo NEE, nomeadamente:

Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar; Faz-se eco das Necessidades Educativas permanentes ou temporárias dos alunos. Não é nada pejorativo para o aluno; As NEE referem-se às necessidades educativas do aluno e, portanto, englobam o termo EE; Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual; Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social; As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo; Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos; Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular normal. (Adaptado de Bautista, p. 11)

Correia (2008) refere que o conceito de NEE vem, de certa forma, dar resposta à democratização progressiva da sociedade, refletindo-se na integração e como forma de poder proporcionar uma igualdade de direitos, incluindo a não discriminação, tendo em consideração “as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais

da criança e do adolescente em idade escolar” (Correia, 2008, p. 44).

Marchesi e Martin (1990), também citados por Correia (2008), referem que alunos com necessidades educativas especiais são os que necessitam de uma atenção mais individualizada, para além da necessidade de disporem de uma panóplia de recursos diferenciados comparativamente aos seus pares, da mesma faixa etária, uma vez que revelam problemas de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) veio reforçar a definição de NEE, afirmando que “(...) todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade” (p. 6).

No contexto nacional, apenas no princípio dos anos 90 surgiram diplomas legais sobre esta temática. Assim, no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi possível verificar-se uma evolução dos conceitos que resultam do desenvolvimento das experiências ligadas à integração. Neste sentido, a classificação que anteriormente era feita com base em diferentes categorias apoiadas em decisões médicas, passa a ser substituída pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, sustentada em critérios pedagógicos.

No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, neste é referido que os alunos com NEE são aqueles que apresentam:

limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (p.155)

Neste diploma é considerado que houve um retrocesso na filosofia da inclusão, uma vez que se baseia na classificação dos alunos com NEE, recorrendo, novamente, a critérios médicos, tendo por base a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF), fazendo referência quanto à sua tipologia, referindo a sua incapacidade, doença e condições de saúde. O mesmo decreto faz a distinção clara dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente, isto é, que apresentam limitações significativas na atividade e na participação, em função de alterações das funções e da

estrutura do corpo. Neste caso, a escola deve acionar os mecanismos para que estes alunos tenham o direito a apoios especializados dados pela educação especial. Aos alunos que não apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, que revelem apenas dificuldades inerentes a competências e requisitos que se associem a padrões culturais impostos pela educação formal, cabe, igualmente, à escola - nos casos em que não se justifique a mobilização da educação especial - proporcionar uma educação diversificada e de qualidade, nomeadamente de pedagogia diferenciada como forma de minorar as suas dificuldades.

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem abordar a educação de alunos com NEE de forma diferente, no sentido em que a categorização médica é desconstruída, passando para o paradigma da não categorização, ou seja, não sendo necessário recorrer à categorização para poder intervir e promovendo um modelo de observação e intervenção que identifica as barreiras e encontra estratégias para as minimizar. Este diploma

identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. (p. 2919)

O decreto em análise reforça a preocupação da intervenção se realizar sem se recorrer à categorização, como já foi anteriormente referido. Deste modo, está presente a preocupação de garantir o sucesso de todos os alunos, permitindo que estes possam optar por percursos diferentes, com vista a atingir um perfil comum a todos quando terminam a escolaridade. Este diploma pretende "uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória" (p. 2919).

## 1.4. Papel do Professor do Ensino Regular

“O nosso maior erro  
é tentar obter de cada um  
as virtudes que ele não tem,  
e de negligenciar cultivar as que ele possui”.

Marguerite Yourcenar

Num contexto que se quer inclusivo é necessário encorajar os professores e os alunos para que criem ambientes de entreajuda, onde o respeito e a confiança sejam uma constante, de forma a que encontrem estratégias, nomeadamente a cooperação no ensino e na aprendizagem. Atendendo ao que foi referido anteriormente, se estas medidas forem aplicadas permitem que os professores possam compreender os pontos fortes dos alunos, podendo ir ao encontro de respostas que sejam as mais indicadas para as suas dificuldades (Correia, 2008).

Dias (2013) afirma, também, que quando se responde de forma adaptada às necessidades educativas especiais que os alunos apresentam, o professor do ensino regular (PER) deverá ter sempre presente a diversidade, o que por sua vez implica uma diferença ao nível da motivação, das áreas fortes e fracas dos objetivos e da forma de atuar destes alunos.

Para responder aos desafios da diversidade, os professores desenvolvem processos que promovem a integração e a aprendizagem, tornando-se peças imprescindíveis (Nóvoa, 2008, citado por Lico, 2015). Trabalhar com a diversidade, dentro e fora da sala de aula, constitui-se como uma das grandes provas pelas quais o professor do ensino regular passa. Quando a escola integra alunos com NEE e de forma a que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas, é da responsabilidade do professor do ensino regular que este adequa, organize e oriente o currículo para que a inclusão se concretize (Izquierdo, 2006). Torna-se pertinente e fundamental que os professores do ensino regular sejam dotados de conhecimentos científicos e pedagógicos para que os auxiliem e dotem de ferramentas para fazerem face ao trabalho que é necessário realizar com este tipo de população escolar (Dias, 2013).

Correia (2001) refere que “(...) quando falamos da diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permite planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as

características dos ambientes onde eles interagem” (p. 132).

Lico (2015) reforça a ideia de que o professor é uma peça fundamental na escola, tendo um papel muito preponderante, dado que é o responsável pelas diversas etapas do processo educativo, como por exemplo, a definição de objetivos, o encontrar de estratégias a aplicar, a organização, a planificação e a avaliação das atividades que se efetuam na sala de aula o que demonstra a sua participação em todo o processo educativo. O professor deve revelar uma atitude de reflexão, uma vez que ele é o promotor de mudança e do implementar de práticas inclusivas. Este deverá ser um modelo, visto que as suas atitudes são replicadas pelos seus alunos (Nielson, 1999).

Um professor deve estar sempre atento, acreditar nos alunos e nas suas capacidades, fomentando uma forma diferente de abordar as suas aulas, apontando caminhos e tempos diferentes para que os alunos consigam atingir os conhecimentos pretendidos (Tomlinson, 2008).

Para que aconteçam aprendizagens diferentes é necessário “que o professor deixe de preparar e orientar aulas para o aluno-padrão imaginário e que organize as estratégias de ensino e as actividades para os alunos que efectivamente é sua responsabilidade ensinar” (Madureira e Leite, 2003, p. 97).

O professor amplia a sua participação, ao promover situações de aprendizagem, baseadas na observação feita aos alunos e atua de acordo com as necessidades que identificou de forma a que estes consigam progredir nas suas aprendizagens. Esta sua atuação passa pela diferenciação pedagógica, flexibilização curricular e adaptações dos currículos, entre outras (Dias (2013) citando Postic (1995)).

De forma a que a diferenciação pedagógica ocorra e para que possa ser eficaz, esta deve ter como base uma avaliação e uma observação dos alunos feita pelo professor do ensino regular, de modo a que este possa ter a noção das dificuldades e do funcionamento dos alunos (Correia, 1997). Em relação à intervenção decorrente da diferenciação esta deve ser planeada pelo professor de acordo com cada aluno e tendo em conta o grupo/turma em que está inserido (Morgado, 1999 in Correia, 2010).

Assim sendo, segundo Madureira (2012, p.86):

a criação de escolas que permitam a aprendizagem de todos os alunos implica, no entender de Ainscow (1998) que os professores do ensino regular se tornem mais reflexivos e críticos relativamente à sua prática pedagógica para, deste

modo, introduzirem as mudanças e os melhoramentos necessários à aprendizagem.

Quando o professor utiliza um ensino diferenciado este “planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 20).

Dias (2013) citando Perrenoud (1986), refere que diferenciação pedagógica é um método que os professores aplicam, com a intenção de que um aluno que esteja inserido numa turma consiga atingir o currículo. Para que esta medida seja aplicada, adequam os meios e adaptam-nos para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Pode considerar-se que aquando da realização da diferenciação pedagógica, que tem como fulcro a colaboração entre professor e aluno e dos alunos entre si, é possível integrar, incluir e participar de forma democrática (Mendes, 2018).

No que concerne à pedagogia inclusiva esta consiste numa abordagem na qual o professor acredita na possibilidade de aprendizagem do aluno, atitude esta que irá promover a sua autoconfiança e a sua autoestima, alertando para o facto de ser necessário o mesmo grau de confiança no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno. O processo relacional torna-se, deste modo, no epicentro deste tipo de pedagogia, no sentido em que é considerado como fonte de transformabilidade, no qual passa a ser primordial o estabelecimento de uma “aliança pedagógica” promotora de um ambiente de confiança decisivo no processo de aprendizagem do aluno (Madureira, 2018).

O professor deverá criar condições que sejam apropriadas às particularidades específicas de cada aluno para promover o sucesso educativo de todos os alunos. Para que o processo de aprendizagem de cada aluno aconteça, o professor deverá ser um organizador de respostas (Mendes, 2018).

Segundo o mesmo autor, o professor deve proporcionar ambientes e estratégias facilitadoras para que todos os alunos aprendam, não tendo em conta as suas dissemelhanças (Mendes, 2018). O mesmo deve “(...) compreender a diferença como inevitável e aceitá-la como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos” (Mendes, 2018, p. 22).

O professor deve também informar-se e refletir criticamente sobre as

características e estilos de aprendizagem dos diferentes alunos, precisando para isso realizar pesquisas e recorrer, sempre que possível, a formações específicas sobre as perturbações que cada criança apresenta na sala de aula. Deve também utilizar estratégias flexíveis e diversificadas de instrução e avaliação, de forma a valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos (...) e valorizar o sucesso e o insucesso dos alunos. (Mendes, 2018, p. 22-23)

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a participação do professor do ensino regular é feita de uma forma mais efetiva numa escola que se quer inclusiva. É definida a sua participação como sendo obrigatória, caso seja titular de turma ou diretor de turma, em conjunto com o professor de educação especial e com o encarregado de educação na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). A coordenação deste programa passa a ser segundo o mesmo diploma da responsabilidade do professor titular/diretor de turma. A avaliação da implementação das medidas é executada em sede de conselho de turma, sendo o professor titular/diretor de turma corresponsável pela elaboração do relatório circunstanciado no final do ano letivo.

Segundo González (2010), o professor do ensino regular deve ter formação em áreas específicas, que versem o trabalhar em equipa e o elaborar de adaptações curriculares, para inserir os alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, de forma a que estes possam beneficiar de todo o apoio de que precisem, disponibilizando todos os recursos que forem elementares.

A responsabilidade das respostas educativas que são necessárias aos alunos com necessidades educativas especiais, assim como todo o processo pedagógico que é fundamental despoletar, recai no professor do ensino regular (Mesquita, 2005).

O papel do professor do ensino regular não se cinge apenas na passagem de saberes, tem de se tornar num mediador intercultural que quer contribuir de forma ativa para a mudança e que tem como foco principal aplicar uma prática reflexiva, contribuindo para sua prática pedagógica (Dias, 2013, citando Perrenoud, 2000).

Santos (2007) refere que os professores "(...) ao protagonizarem práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar". Assim, assumem-se como responsáveis pela mudança, expressando a sua atuação ao nível dos alunos e dos seus pares. Desta forma, os professores do ensino regular (...) são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas

propostas com os pares”.

De acordo com a European Agency for Development in Special Needs Education (2011), os professores do ensino regular devem trabalhar em parceria com os colegas, “passando de uma intervenção individual para uma intervenção coletiva”. É fundamental revelarem atitudes positivas face à diferença e que estas sirvam como motor de busca para descobrirem soluções novas para os desafios que uma escola inclusiva lhes propõe.

O papel dos professores do ensino regular neste processo, passa ainda, segundo a mesma fonte, por:

(...) assumir a responsabilidade por todos os alunos e compreender as necessidades fundamentais que todos eles têm em comum, (...) valorizar e assumir o compromisso de responder a uma ampla gama de necessidades (...), reconhecer quando os alunos precisam de apoio e organizar esse apoio (...), conhecer uma gama de recursos e deter as competências que permitam usá-los (...), ter uma atitude positiva face à inovação e estarem preparados para investir no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, colaborar com os colegas de apoio para refletirem sobre a prática e construírem conhecimento e competências em equipa (...) e comunicar de forma eficaz com os alunos, pais e colegas de todas as agências e apoiar a prática colaborativa, para beneficiar os alunos. (p. 14-15)

Segundo Kronberg (2010), a participação destes professores reflete-se na colaboração:

“(..) com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE”; funcionar “(...) como professor - base de todos os alunos”; “Ser responsável (...) “pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos”; Tomar (...) “conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula”; Prestar “(...) informações de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar (...), trabalhos a

realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno”; Contemplar “(...) uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam” e promover as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe”. (Kronberg, 2010, p.51-52)

O decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho, regula o regime jurídico de uma escola inclusiva onde todos os alunos têm o direito a uma educação que tem como premissa ir ao encontro das suas capacidades, necessidades e expectativas. Este decreto preconiza a responsabilidade da escola dar resposta a todos os alunos, tendo em consideração a sua diversidade, fomentar a sua aprendizagem e a sua integração na comunidade educativa, mobilizando para este efeito os meios que estão ao seu alcance.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. (...) baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, (...) na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir numa base de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (p. 2919)

Com este tipo de abordagem curricular, a participação do professor do ensino regular passa por verificar as dificuldades que o mesmo apresenta na gestão do currículo, não colocando a tónica nas dificuldades dos alunos. Isto implica que o professor do ensino regular organize a sua prática pedagógica, utilizando estratégias diferentes, tendo como preocupação que os alunos compreendam os conteúdos e se sintam com motivação para a aprendizagem, tendo em conta as suas potencialidades e as suas carências. Deste modo, assegura-se o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (Madureira e Nunes, 2015).

Neste novo diploma, a participação do professor do ensino regular passa pela comunicação aos pais das decisões tomadas pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. É o coordenador do Relatório Técnico Pedagógico, o responsável

pela aplicação das medidas universais e seletivas em conjunto com o professor de educação especial (PEE).

Contudo, o professor do ensino regular “(...) tem a seu cargo o aluno com NEE numa aula inclusiva” e o seu papel passa por “... proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe” (González, 2010, p.69).

Para Gomes (2001):

ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro. (Gomes 1997, in Santos, 2007, p. 201)

## **1.5. Papel do Professor de Educação Especial**

“O significado das coisas não  
está nas coisas em si, mas sim  
na nossa atitude em relação a elas”.  
Antoine de Saint-Exupéry

De acordo com Madureira (2012), o significado do papel do professor de educação especial, para que seja compreendido, necessita que seja identificada a sua intervenção no vasto domínio da educação, salientando-se, também, as situações de desafio com que este se depara e que são características da sua atuação na escola atual como professor.

A mesma autora citando Florian (2007) refere que “(...) a educação especial ocupa terreno contestado no domínio da educação, uma vez que, perante questões de acesso e de equidade é percebida ora como solução, ora como problema” (Madureira, 2012, p. 78).

O papel do professor de educação especial na Classificação Portuguesa das Profissões aponta para que este deva:

- Ministrando ensino a crianças e adolescentes portadores de deficiências motoras, sensoriais ou mentais
- Conceber currículos e preparar lições e actividades de acordo com as capacidades dos alunos
- Ensinar e acompanhar o trabalho de classes, utilizando métodos adaptados à deficiência do aluno
- Desenvolver nos alunos a auto-confiança e descobrir métodos que compensem as suas limitações
- Submeter os alunos a provas, elaborar relatórios e avaliar os seus progressos com os outros elementos de equipa de trabalho e pais. (Instituto Nacional de Estatística, 2010, p.158-159)

Para Correia (2008, p. 40), os serviços educacionais especializados são materializados na figura do professor de educação especial, cujas funções e papéis são o de “prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino ...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE”. Nesse mesmo sentido, este autor considera que o desempenho profissional do professor de educação especial deverá, entre outros papéis, “(...) colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); fazer planificações em conjunto com professores de turma; trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)”.

Correia (2010), afirma ainda que, quando o professor de educação especial faz parte de uma equipa multidisciplinar ou de apoio ao aluno, este deve saber:

- i) modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- ii) propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessita para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- iii) alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- iv) estar ao corrente de outros aspectos do ensino que possam responder às necessidades do aluno. (p.38)

De acordo com o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial

“Aos docentes de educação especial compete leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio. (...) É ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo”. (DGIDC, 2008, p.19)

Kronberg (2010) afirma que no que concerne ao papel do PEE este deve: ficar conhecedor das rotinas e dos currículos habituais de uma turma do ensino regular; colaborar com o PER, como membros de uma equipa, nas estratégias, atividades, planos e no implementar de currículos direccionados a todos os alunos e de uma forma mais individualizada aos alunos com NEE; estar disponível para apoiar de uma maneira geral todos os alunos e facultar um apoio de carácter mais individual aos alunos com NEE, quando em ambiente de sala de aula; fornecer informação sobre alunos específicos à equipa de trabalho; ser organizador com a responsabilidade de coordenar o implementar dos objetivos, que se encontram definidos no PEI dos alunos com NEE, identificando as adaptações curriculares que sejam necessárias efetuar, elaborar planos comportamentais e privilegiar a comunicação com os técnicos e com a família; e ser um promotor da inclusão, transmitindo e orientando informações no que diz respeito ao trabalho e à forma como se deve comunicar com alunos com NEE.

O papel do professor de educação especial passa por realizar uma avaliação pedagógica aos alunos com dificuldades com o intuito de efetuar uma identificação das suas necessidades educativas; ajudar na implementação de métodos de ensino que sejam eficientes; elaborar e eleger o material didático indicado para trabalhar com os alunos com NEE, de forma a desenvolver e potenciar as suas capacidades e trabalhar em parceria com toda a comunidade educativa e com os pais, para que todos colaborem e entendam as diferenças de cada um destes alunos (Ribeiro, 2014).

Para González (2010), o papel do professor de educação especial passará, entre

outras atribuições, por ser intermediário entre famílias, alunos e todos os envolvidos no processo educativo. Passa também por ser “da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação” (González, 2010, p. 68).

Freire (2008) citando vários autores refere que:

“Com efeito, aos profissionais de educação especial já não se lhe exige, exclusivamente, a realização de diagnósticos dos alunos e, com base nestes, a realização de uma série de prescrições com o objectivo de remediar as suas incapacidades. Estes surgem, agora, como “consultores” (Porter (1995)), que aconselham, apoiam e colaboram com os professores do ensino regular, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a todos os alunos”. (Baptista (1999), Bénard da Costa (1998), Farrell (2006), Porter (1995) in Freire (2008, p.12))

Quintas (1999), citado por Dias (2013), refere que o PEE deve ser considerado como um recurso fundamental para o professor do ensino regular. Desta forma, o PEE age como consultor, dinamizador e responsável pela gestão dos meios de que possa dispor para a execução dos programas de intervenção já traçados.

Como refere Madureira (2012), com a publicação do Despacho-conjunto n.º 105/97, muda a terminologia dos professores de educação especial, passando estes a ser denominados por docentes de apoio educativo, sendo-lhes atribuídas novas funções e papéis.

Com efeito, as funções destes docentes não se limitam às do tradicional professor de educação especial, cuja intervenção se centra no apoio direto ao aluno com necessidades educativas especiais, devendo antes e, sobretudo, abranger a otimização do processo de aprendizagem de todos os alunos da escola, o que envolve processos de colaboração com os professores das turmas e de participação efetiva na gestão e organização da escola, de forma a sensibilizar toda a comunidade educativa para a importância da educação inclusiva. (p. 94)

No contexto nacional e segundo o despacho normativo n.º 198/99, que ainda vigora, encontra-se descrito qual o perfil de competências que o PEE deve ter no final da sua formação, para que possa exercer o seu papel numa escola que se quer inclusiva, como se descreve de seguida:

Competências de análise crítica: Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais; Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam. Competências de intervenção: Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas (...) relativas a alunos com necessidades educativas especiais; Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respectivos projectos de integração educacional e social; Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; Dinamizar a concepção e o desenvolvimento de projectos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes. Competências de formação, de supervisão e de avaliação: Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; Apoiar os professores de ensino

regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projectos educativos das escolas. Competências de consultoria: Apoiar os órgãos de direcção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na concepção de projectos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação. (p. 3136 - 3137)

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, no que concerne ao papel do PEE, vinha descrito que era da competência deste professor elaborar o Programa Educativo quando o aluno beneficiava da adaptação prevista no n.º 2, do artigo 2º, alínea i) ensino especial. Da elaboração do Programa Educativo (PE), onde constavam entre outros itens, os objetivos que seriam atingidos, a metodologia utilizada, os critérios de avaliação e as competências que o aluno deveria atingir em relação às áreas curriculares pretendidas. Este docente para além da elaboração do referido documento, também, supervisionava a sua implementação. Em relação ao Plano Educativo Individual (PEI), este era da competência do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), só no caso de este serviço não existir, o PEE em conjunto com outros intervenientes no processo educativo do aluno com NEE procedia à sua criação.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, que regula o atendimento às crianças com NEE, o papel do professor de educação especial passa a centrar-se no apoio a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Para que este apoio se concretize terá de ser desenvolvida uma série de trâmites, nomeadamente uma referenciação, avaliação e que, posteriormente, dará origem à elaboração de um relatório técnico-pedagógico (RTP). Cabe ao PEE realizar a avaliação e o RTP em conjunto com o serviço de psicologia e com o contributo dos restantes intervenientes no processo. Este procedimento termina com a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), onde com base na avaliação supracitada, se define entre as seis medidas educativas

possíveis a implementar: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio. O PEI é feito em conjunto pelo professor de educação especial e pelo docente responsável de turma ou pelo diretor de turma, em estreita participação com o encarregado de educação e com os técnicos que trabalham com o aluno.

O papel do professor de educação especial consiste no reforço de competências específicas aos alunos com NEE de carácter permanente, dando relevância apenas a algumas problemáticas, em detrimento de outras, como por exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas graves ou com perturbações emocionais graves. Deste modo, restringe de certa forma a tipologia dos alunos que beneficiam do apoio direto destes docentes.

Atualmente com a publicação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que regula a educação inclusiva, o papel preponderante do PEE centra-se em prestar aconselhamento, apoiando “(...) de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (n.º 4 do art.º 11º). Este diploma ainda refere como papel deste professor, a aplicação das medidas universais e seletivas, quando indispensável, em parceria com o docente titular do grupo/turma, “(...) enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (n.º 4 do art.º 8º e n.º 6 do art.º 9º). Em relação às medidas adicionais, estas como necessitam de uma intervenção de recursos especializados, neste caso, deve ser “(...) convocado a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula” (n.º 5, art.º 10). O seu papel, nesse mesmo decreto consiste, ainda, em fazer parte como elemento permanente da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e pela sua intervenção no centro de apoio à aprendizagem.

Leite e Madureira (2019) referem que analisando os diplomas portugueses, estes “(...) mostram a natureza multidimensional e complexa do papel (...) do professor de educação especial numa escola que se quer inclusiva” (p. VII).

Assim, pode considerar-se que o professor de educação especial desempenha uma panóplia de papéis e funções que não consistem unicamente num ensino

individualizado. É, deste modo, importante realçar que não se deve esperar que o professor de educação especial seja um especialista que encontra soluções para as adversidades que os professores do ensino regular enfrentam, mas sim que desempenhe o papel de orientador para o professor do ensino regular e para a comunidade escolar, no que diz respeito à abordagem das dificuldades de cada aluno. O PEE deve reger-se pelo ideal de uma escola inclusiva, que se preocupa com a igualdade de oportunidades, a diversidade e com uma educação que se quer para todos (Ribeiro, 2014).

## Estado da Arte

*“(...) o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração”. (Salomon, 1991, p. 239)*

Através de um estudo intitulado “Uma Escola para Todos - Percepções/Expectativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial”, da autoria de Fernanda Faria (2011), verificou-se que os professores do ensino regular revelam grandes expectativas no que se refere ao trabalho e ao perfil dos professores de educação especial. No entanto, estas expectativas variam consoante as habilitações académicas, a idade, o género e a experiência profissional dos inquiridos. Quanto maior a idade e as habilitações académicas, menores são as expectativas e as percepções no que se refere ao professor de educação especial. No estudo concluiu-se, também, que os professores do ensino regular esperam contar com a colaboração por parte do professor de educação especial, nomeadamente na inclusão, na planificação, nas medidas educativas a aplicar e na gestão curricular dos alunos com NEE. Consideram que o professor de educação especial é um dinamizador no processo de uma escola inclusiva, não sendo exclusivamente responsável pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos com

NEE. Os professores do ensino regular contam com a colaboração e a cooperação dos professores de educação especial, para que juntos solucionem os problemas com que se debatem e executem um trabalho mais eficaz com os alunos com NEE. Neste estudo de natureza descritiva, no âmbito da investigação socioeducativa, o questionário foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados, sendo aplicado a 120 professores do ensino regular.

Num outro estudo, com o título “O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais”, realizado por Maria Filomena Ventura (2009), tendo sido aplicado um questionário a 201 docentes, conclui-se que a escola ainda tem uma postura indefinida face às exigências de uma escola inclusiva, de forma a que os agentes educativos estejam implicados no processo de inclusão de todos os alunos. Relativamente à responsabilização dos alunos com NEE, o enfoque é atribuído ao PEE, havendo como que uma desresponsabilização do PER junto destes alunos. O PER surge como estando mais vocacionado para orientar o seu trabalho para o aluno padrão, revelando, no entanto, estar aberto a mudanças na sua forma de intervir. A autora ressalva, ainda, que o papel do PEE envolve sobretudo tarefas de natureza burocrática, na elaboração de documentação e na colaboração para a indicação de medidas educativas a aplicar aos alunos com NEE; refere ainda que o papel do PEE passa pelo apoio individual a alunos com NEE, fora do contexto de sala de aula, revelando uma quase inexistente colaboração com o PER. O PEE é perspectivado como o técnico, que conseqüentemente tem uma melhor informação da legislação e um maior conhecimento do aluno com NEE, uma vez que interage diretamente com ele, trabalhando de uma forma isolada e sem interação visível com toda a comunidade educativa, particularmente com os professores do ensino regular.

No estudo intitulado “Inclusão: utopia ou realidade “Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas” da autora Joana da Silva Pinto (2012), existe alguma semelhança no que concerne às opiniões dos professores do ensino regular e da educação especial, verificando-se divergências relativamente a alguns pontos, nomeadamente no que se refere a conhecer a legislação, ao trabalho em parceria, aos apoios que a escola pode disponibilizar, em relação às atividades promovidas pela escola e a participação dos alunos com NEE. No entanto estas divergências não são valorizadas na apreciação feita pelos pais. Verificou-se ainda, que os pais têm um papel pouco participativo na escola.

Este é um estudo empírico, tendo utilizado uma abordagem quer quantitativa, quer qualitativa. Aplicou-se para a recolha de dados de natureza qualitativa a entrevista semiestruturada a dez professores e para recolha dos dados de natureza quantitativa o instrumento utilizado foi o questionário a vinte e quatro pais de alunos com NEE. De acordo com o estudo qualitativo efetuado por Selma Oliveira (2012), com o título “Perspetivas de professores de educação especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”, o papel dos professores de educação especial depende de vários fatores, tais como as interações com os seus pares, com a direção, com os técnicos, devendo ter em conta os fatores sociais e pessoais. Estes profissionais têm em consideração a inclusão do aluno com NEE na comunidade educativa, no seio familiar e na sociedade, colocando a tónica no desenvolvimento pessoal destes alunos, preocupando-se com o seu futuro. Os PEE revelaram, ainda, inquietações sobre a educação especial, uma vez que esta depende da legislação atual e que poderá mudar de acordo com a política educativa que vigora. Referem com preocupação que o seu trabalho não é reconhecido, e assinalam como dificuldades trabalhar em parceria, apoiar todos os alunos (devido ao número elevado por docente), falta de instrumentos de avaliação e escassez de material para apoio, entre outros. Neste estudo, o método de recolha de dados utilizado foi a entrevista, sendo esta aplicada a cinco professoras de educação especial.

Num artigo intitulado “O papel do professor na educação inclusiva”, da autoria de Artur Rocha (2017), este considera que, para que a inclusão ocorra e os professores possam trabalhar na educação inclusiva, é premente que aconteçam mudanças a vários níveis, tanto estruturais como pedagógicas, de forma a abarcar todos os alunos, com as suas dificuldades e capacidades. Reforça também, a importância do papel do professor em todo este processo, uma vez que é através dele que os alunos se apercebem das diferenças existentes na sala de aula e aprendem a conviver com essa enorme diversidade, compreendendo que as diferenças que existem deverão ser superadas, respeitando as particularidades de cada um, de forma a que não exista discriminação mas respeito e compreensão.

Segundo Ilda Fernanda Couto de Pinho (2017), num estudo qualitativo sobre “O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva”, sendo a entrevista utilizada como instrumento de recolha de dados, esta foi realizada a dez professores de educação especial, tendo-se provado que os professores de educação especial elencam uma série de fatores que se tornam dificultadores na sua prática

educativa, tais como: a escassez de recursos, o facto de alguns alunos devido às suas problemáticas poderem não ser enquadrados para apoio pela educação especial, a falta de interajuda entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial, a escola e a direção estarem preocupadas com os resultados académicos dos alunos. É referido que o papel do professor de educação especial passa mais pelo apoio individual ao aluno com NEE, não priorizando entre os vários agentes educativos práticas inclusivas para todos os alunos, visando o seu sucesso geral. Os professores de educação especial referem que não existe colaboração entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial, sendo muito importante a direção estar diretamente implicada em todo este processo. Estes profissionais consideram a legislação inclusiva, dependendo apenas da forma como os vários intervenientes a aplicam, referindo a presença de alguma falta de sensibilidade por parte da comunidade educativa.

## 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentam-se os aspetos relativos ao enquadramento metodológico deste trabalho. Desta forma, como primeiro ponto abordamos a definição do problema, bem como a razão da escolha deste estudo, as questões orientadoras e os seus objetivos. Segue-se a descrição do desenho do estudo e do contexto escolar no qual decorreu o estudo e mencionam-se os participantes, abordando de uma forma breve a caracterização dos professores e dos alunos que participaram neste trabalho. Ainda se apresenta a metodologia que se utilizou para a realização do mesmo, designadamente os processos e as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

O tema do trabalho tem como referência as perceções dos professores e dos alunos sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva. Deste modo, procura-se entender de que forma os professores e os alunos referem qual deve ser o papel que o professor de educação especial deve ter para que a escola se torne inclusiva.

Por último apresenta-se o roteiro ético que foi seguido durante o estudo efetuado.

## 2.1. Definição do Problema

“Sem a curiosidade que me move,  
que me inquieta, que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino”.  
(Paulo Freire)

Ao longo dos últimos anos tem sido uma preocupação de todos os intervenientes do processo educativo a construção de uma escola inclusiva. Em Portugal, o revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio), mencionava que, após a Declaração de Salamanca (1994) “(...) tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”. Atualmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Declaração de Retificação n.º 47/2019 à Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), constitui-se como o principal diploma legal orientador da organização e funcionamento da escola inclusiva. Segundo esta legislação, existe um compromisso com a educação inclusiva “enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar”, apostando na escola e nos seus profissionais e reforçando a intervenção do papel do professor de educação especial como participante nas equipas educativas para o desenvolvimento deste processo.

Sanches (2001) menciona que:

uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens.  
(p. 91)

Desta forma, torna-se essencial que os professores de Ensino Regular e de Educação Especial trabalhem em parceria, para que com a inclusão, a escola possa “servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere” (Correia in Nielsen, 1999, p.9).

Assim, parece ser pertinente, o estudo que se propõe efetuar, visto que o seu objetivo consiste em saber o que pensam os professores do Ensino Regular e os alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma escola inclusiva.

## **2.2. Questões Orientadoras**

O presente estudo partiu da preocupação em tentar compreender o impacto que o papel do professor de EE pode ter numa escola que se pretende inclusiva, tendo surgido a inquietação em procurar responder a uma questão de partida de carácter mais geral e duas questões orientadoras.

### **2.2.1. Questão de partida**

Quais as perspetivas de professores do ensino regular e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel dos professores de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva?

### **2.2.2. Questões orientadoras**

I) O que pensam os professores sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva?

II) O que pensam os alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva?

## **2.3. Objetivos**

No sentido de dar resposta às questões acima mencionadas, foram definidos os seguintes objetivos, geral e específicos.

### 2.3.1. Objetivo geral

Conhecer as perspetivas de professores e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

### 2.3.2. Objetivos específicos

I) Conhecer a perspetiva dos professores do ensino regular de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário em relação ao papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

II) Conhecer a perspetiva dos alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário em relação ao papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

## 2.4. Desenho do Estudo

Perante as questões que fundamentam o estudo e os objetivos que se pretendem atingir, esta investigação enquadra-se numa abordagem interpretativa e qualitativa. Optou-se pela realização de um estudo de caso centrado numa escola de 3º CEB e Ensino Secundário. O estudo de caso exige sempre que se faça de certa forma uma recolha de dados com recurso a diferentes fontes (aos professores, aos alunos e à análise documental). Com efeito, uma das características de uma investigação que usa o estudo de caso é precisamente o recorrer a diferentes fontes de informação para obter uma visão compreensiva do fenómeno em estudo.

Este estudo empírico insere-se numa abordagem interpretativa e qualitativa, uma vez que se procura conhecer e valorizar a perspetiva dos sujeitos sobre questões previamente definidas (Bogdan & Biklen, 1994). Tratando-se de um estudo de caso único, este centra-se apenas numa escola. Um estudo de caso baseia-se na análise de uma realidade concreta, com todas “as suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2002, p. 13). Importa assinalar que numa investigação qualitativa, o investigador

preocupa-se em compreender as interações que ocorrem, através da sua análise e interpretação, para assim obter dados conclusivos sobre os fenómenos que pretende estudar (Friedberg, 1995, citado por Vasconcelos, 2013).

Assim, tendo como referência as questões orientadoras e os objetivos que se pretendem alcançar, foi possível equacionar a metodologia considerada mais adequada para o presente estudo e as características da metodologia escolhida. Tendo em conta estes fatores, desenhou-se a presente pesquisa que se desenvolveu nas seguintes fases:

- 1ª fase – Revisão da literatura: recolha de informação; início do enquadramento teórico (que se acompanha ao longo de todo o estudo).
- 2ª fase – Preparação do estudo: pedidos de autorização; seleção dos participantes que farão parte deste estudo; elaboração da ficha de caracterização dos participantes e dos guiões de entrevista.
- 3ª fase – Recolha de dados: pesquisa documental (legislação e projeto educativo da escola); realização de entrevistas a professores e alunos e sua validação.
- 4ª fase – Análise dos dados recolhidos: análise dos documentos e análise de conteúdo do protocolo das entrevistas realizadas.
- 5ª fase – Apresentação e discussão dos resultados: triangulação de toda a informação recolhida e considerações finais.

## **2.5. Caracterização do Contexto Escolar**

O contexto em que o estudo foi realizado insere-se num agrupamento de natureza vertical, constituído por sete escolas integradas numa vasta área geográfica do distrito de Lisboa. Este engloba três escolas com as valências de Jardim de Infância e primeiro ciclo do Ensino Básico, duas escolas com o primeiro ciclo do Ensino Básico, uma escola com segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico e uma escola com 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A sede do agrupamento é a escola do terceiro ciclo e Ensino Secundário, onde se realizou este estudo.

Numa das escolas de jardim de infância e primeiro ciclo deste agrupamento, funciona um Centro de Apoio à Aprendizagem, dando uma resposta educativa especializada ao longo do percurso escolar de alunos com medidas adicionais. Também

na escola de segundo e terceiro ciclo existem dois Centros de Apoio à Aprendizagem: um de apoio ao segundo ciclo e outro onde os alunos realizam atividades da vida diária. Em todas as escolas onde se leciona o primeiro ciclo, existe a Componente de Apoio à Família e atividades de Animação e de Apoio à Família.

O total de alunos que frequentam este agrupamento é de 2503, sendo 155 do Jardim de Infância, 715 do primeiro ciclo, 369 do segundo ciclo, 677 do 3º ciclo do Ensino Básico e 597 do Ensino Secundário. No que diz respeito ao pessoal docente, este é composto por 218 docentes. Em relação ao pessoal não docente é composto por 63 trabalhadores, um deles técnico superior – psicóloga.

Esta unidade orgânica tem um contrato de autonomia, ou seja:

considerando a faculdade reconhecida ao agrupamento pela lei e pela administração educativa em termos de autonomia, os seus órgãos de administração e gestão, tomarão decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, assim como estabelecimento de parcerias, no quadro do respetivo projeto educativo do agrupamento. (regulamento interno, p. 6)

O agrupamento beneficia da existência de diversas parcerias de natureza pública e privada, sustentadas por protocolos. Estes protocolos baseiam-se em premissas capazes de contribuir significativamente para a melhoria das necessidades dos alunos do agrupamento, apontando a objetivos concretos para o seu sucesso escolar com o mérito de envolver a comunidade, gerando sinergias capazes de potenciar um ensino de melhor qualidade.

## **2.6. Participantes do estudo**

Em relação à recolha de dados junto dos professores, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma amostra de conveniência, uma vez que o critério passa por se usar um grupo já constituído e escolhido pelo entrevistador por ser, segundo Patton (1999), citado por Flick (2005), mais fácil e acessível e permitir fazê-

lo recorrendo a um número limitado de pessoas e de tempo. A razão da escolha dos participantes foi o facto de os professores pertencerem todos ao conselho de turma dos alunos com quem se realizou o *focus group*.

Sendo uma amostra de conveniência e de acordo com Schutt (1999), os resultados do presente estudo não podem ter um carácter geral, para além do grupo que está a ser estudado.

Na tabela 1, onde se apresenta uma breve caracterização dos participantes deste estudo, é possível perceber que, dos quatro professores, três são do género feminino e um é do género masculino, com idades compreendidas entre os quarenta e os sessenta anos. Trata-se de um grupo de docentes licenciados e com formação complementar. Os anos de serviço variam entre os onze e os trinta e seis anos. Todos os professores envolvidos tiveram experiência com alunos com NEE, desde que começaram a lecionar. Quanto às problemáticas dos alunos, de um modo geral, os professores apontam para a existência de um padrão comum na perturbação da aprendizagem específica especialmente a dislexia, notando-se divergências nomeadamente na enumeração de perturbações emocionais e défices cognitivos, entre outras, como se pode verificar na Tabela 1, de caracterização dos participantes.

**Tabela 1** – Caracterização dos Participantes da entrevista

Professores	Idade	Género	Formação inicial	Formação complementar	Grupo Docência	Anos serviço	Anos de experiência com alunos NEE	Problemáticas alunos
P1	40	Feminino	Licenciatura Matemática	Pós-graduação em EE	910	15	10	- Síndrome de Asperger - Problemas Emocionais - Dislexia
P2	48	Masculino	Licenciatura Engenharia Química	Profissionalização	510	23	6	-Problemas Cognitivos - Dislexia
P3	60	Feminino	Bacharelato	Mestrado	600	36	36	- Dislexia

			Design	Design comunicação				-Paralisia Cerebral - Hiperatividade - Subvisão -Problemas Cognitivos
P4	47	Feminino	Licenciatura Engenharia Física	Licenciatura em ensino de FQ	510	11	11	- Hiperatividade - Perturbação do Espectro do Autismo - Dislexia - Deficiência Auditiva

No que diz respeito à escolha e seleção dos alunos que participaram no *focus group*, optou-se por uma amostra de conveniência. Neste caso específico, trata-se de uma amostra constituída por seis alunos, dois com necessidades educativas especiais e quatro sem apresentarem NEE, fazendo parte de uma turma que tem apoio direto de um professor de educação especial. Torna-se pertinente esta escolha, uma vez que se pretende saber quais são as perspetivas dos alunos sobre o papel do professor de educação especial sendo que, desta forma, o critério que identifica a amostra passa “a ser a sua adequação aos objetivos da investigação” (Ruquoy, 1997, p.103).

A investigação realizada contou com a participação dos seis alunos acima referidos, inseridos numa turma de 3º ciclo do ensino básico de uma escola secundária de um Agrupamento de Escolas, situada na zona limítrofe do distrito de Lisboa.

Fazendo uma breve caracterização dos participantes deste estudo, podemos referir que, dos alunos envolvidos, três são do género feminino e três do género masculino, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Frequentam o oitavo ano de escolaridade, não registando nenhuma retenção no seu percurso escolar.

Quanto aos dois alunos que apresentam NEE, um é do género masculino e o outro do género feminino, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Relativamente às suas problemáticas, estes apresentam diferentes diagnósticos, como se pode verificar na tabela 2, de caracterização dos participantes.

**Tabela 2** – Caracterização dos Participantes do *focus group*

Alunos	Idade	Género	Problemática	Funções do corpo com maior comprometimento	Ano de escolaridade e adequações no processo de ensino aprendizagem
A1	14	Masculino	-----	-----	8º ano
A2	14	Masculino	-----	-----	8º ano
A3	13	Feminino	-----	-----	8º ano
A4	13	Feminino	-----	-----	8º ano
A5	13	Feminino	Perturbação de Aprendizagem Específica com défice na expressão da leitura e da escrita (Dislexia e Disortografia)	Emocionais/atenção/linguagem	8º ano a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação.
A6	15	Masculino	Paralisia Cerebral Espástica Unilateral (hemiparesia direita), com atraso cognitivo moderado e alterações do comportamento	Intelectuais/cognitivas de nível superior/ psicomotoras/ emocionais/ percepção/ cálculo/ relacionadas com a força muscular/ relacionadas com a resistência muscular /relacionadas com o controlo do movimento voluntário/ relacionadas com o padrão da marcha	8ºano a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais a todas as disciplinas; d) Adequações no processo de avaliação.

Um dos alunos com NEE apresenta, de acordo com informação recolhida no seu Programa Educativo Individual (do revogado DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro), uma Perturbação de Aprendizagem Específica com défice na expressão da leitura e da escrita, revelando dificuldade ao nível da compreensão, reprodução do sistema linguístico e processo de retenção e evocação. Tem uma leitura lenta, dificuldade em ler palavras irregulares, recorrendo à soletração. Na linguagem, apresenta um discurso

com um vocabulário pouco elaborado. Na escrita, dá erros ortográficos nas palavras com correspondência grafo-fonémica, omite letras e apresenta lacunas na organização de ideias e na construção frásica. Em relação às medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a aluna beneficiava de Apoio pedagógico personalizado, artigo 17º do referido Decreto, nas seguintes alíneas:

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades, nomeadamente na organização pessoal: este apoio deve ser dado pelos professores das disciplinas e pedir ajuda à encarregada de educação na organização escolar da aluna; na organização do espaço de trabalho em sala de aula (posicionada o mais à frente possível, perto dos professores e longe de possíveis fatores de distração e ter apenas o material necessário para trabalho na mesa de trabalho); ao nível das atividades: possibilitar à aluna a realização de atividades em pares ou em pequeno grupo; organização de atividades por grau de dificuldade; dar tarefas curtas, de resolução rápida;
- b) Reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e das atividades no que se refere ao reforço verbal positivo; encorajamento e incentivo;
- c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo turma, tais como a coadjuvação a Matemática e História, o apoio pedagógico a Inglês e o planeamento das rotinas escolares.

No que concerne às adequações no processo de avaliação (Art.º 20º, do decreto lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), a aluna beneficiava das seguintes adequações: alteração do tipo de provas ou instrumento de avaliação e certificação, ou seja, valorizar as noções básicas de cada conteúdo abordado e não contabilizar os erros ortográficos típicos da dislexia; quanto às formas e meios de comunicação da aluna, deveria ser privilegiado o discurso oral ao escrito; ajudar na leitura e interpretação de enunciados; simplificar a linguagem a utilizar nos testes formais. No que diz respeito à duração das provas, estas consistem no desdobrar a realização dos testes de avaliação e algumas atividades escolares.

Outro aluno tem um diagnóstico de Paralisia Cerebral Espástica Unilateral (hemiparesia direita), com atraso cognitivo moderado e alterações do comportamento. Apresenta comprometimentos ao nível do membro superior direito, tendo dificuldade em transportar objetos pesados por falta de força muscular e em realizar atividades bilaterais ou unilaterais direitas. Nas atividades de vida diária, tem dificuldades na

gestão do tempo sendo necessária supervisão contínua. Revela grande dificuldade na compreensão e interpretação do que lhe é pedido. Tem um vocabulário muito reduzido, grande dificuldade na articulação de ideias, na retenção e na evocação de conhecimentos. Apresenta dificuldade em estar concentrado e rapidamente se distrai da tarefa que está a executar. Revela pouca autonomia na realização das tarefas, conforme consta no seu Programa Educativo Individual (do revogado DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro). No que diz respeito às medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, este aluno beneficiava de apoio pedagógico personalizado, artigo 17.º do referido decreto, nas alíneas que se elencam:

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades, nomeadamente em: estimular a participação de forma a promover as suas competências; promover o desenvolvimento de tarefas em grupo, incentivando desta forma uma positiva relação interpessoal; posicionamento em lugar da frente na sala de aula; orientações individuais nos trabalhos; supervisão; suporte visual sempre que possível para ajudar a realizar as tarefas; análise de tarefas (dividir por partes); recorrer a esquemas e incentivar o seu uso; estratégias de ensino diferenciadas sempre que se justifique; o enfoque deve ser colocado na tarefa, designadamente no processo de resolução de problemas e aquisição de conhecimentos;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem: estimular a capacidade de organização e planeamento das rotinas escolares; realizar atividades que promovam a organização e métodos de estudo; a capacidade de auto-avaliação; a expressão escrita e oral; auto-avaliação do aluno; reforço positivo verbal e ser preciso e direto nas orientações;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma: coadjuvação na sala de aula, dando apoio individualizado ao aluno, nas disciplinas de Matemática, Português, História e Físico-Química; apoio pedagógico acrescido na disciplina de inglês;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas: apoio direto de Educação Especial para o desenvolvimento de competências específicas tais como: organização e autonomia pessoal, treino da leitura e da escrita, memória, raciocínio lógico e abstrato. Sempre que for possível o professor de educação especial acompanhará o aluno na sala de aula.

No que concerne às Adequações Curriculares Individuais, artigo 18.º do Decreto supracitado, estas remetem para a introdução de objetivos e conteúdos intermédios/priorização de conteúdos, em função das competências terminais de ciclo/ano de escolaridade nas disciplinas curriculares.

Relativamente às adequações no processo de avaliação artigo 20.º, do decreto lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o aluno usufruía das seguintes adequações: alteração do tipo de prova ou instrumentos de avaliação e certificação de acordo com as adequações curriculares definidas, tais como: dar preferência às provas de resposta mais objetiva e curta; fornecer questões de escolha múltipla; fornecer pistas para responder com mais facilidade; formular questões utilizando respostas dicotómicas – Verdadeiro/Falso; valorizar as noções básicas de cada conteúdo abordado; utilizar uma cotação diferente nas questões mais complexas; transmitir instruções claras, facilitando igualmente uma melhor compreensão dos objetivos a alcançar; apoio individualizado para a leitura dos enunciados e auxílio na sua descodificação. No que se refere à forma ou meio de comunicação, esta teve ter em atenção: a avaliação oral deverá ser um complemento da avaliação escrita; ajudar na leitura e interpretação de enunciados; realizar testes com consulta. No que diz respeito à duração das provas esta deve ser aplicada por todas as disciplinas em que se realizem avaliações escritas e consistem em dar mais tempo ao aluno na realização dos testes escritos.

## **2.7. Processos e Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados**

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso, que recorre a uma diversidade de fontes de informação e, de modo a responder às questões orientadoras do estudo e aos objetivos propostos, a recolha de dados privilegiou a análise documental (documentos e legislação), a realização de entrevistas semidiretivas a professores e a realização de uma entrevista a um grupo de alunos, um *focus group*.

Na perspetiva de Bardin (2008), a análise documental tem como finalidade o armazenamento variável e de fácil acesso ao observador, de maneira a que este possa adquirir o máximo de informação com o máximo de pertinência. Esta possibilita a passagem de um documento primário para um documento secundário. A análise documental tem como objetivo “a representação condensada da informação, para

consulta e armazenamento” (Bardin, 2008, p. 48). Desta forma, pretende-se através da análise dos documentos oficiais e da legislação verificar qual o papel atribuído ao professor de educação especial, conhecer os princípios orientadores do projeto educativo do agrupamento (PEA) e identificar eventuais especificidades relacionadas com a educação e a escola inclusiva.

Neste estudo utiliza-se a entrevista semidiretiva como técnica de recolha de informação, uma vez que se pretende conhecer as opiniões de professores, obtendo desta forma pistas que auxiliem na caracterização do processo em estudo.

Para Ghiglione & Matalon (2001) a entrevista semidiretiva permite, partindo de um quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe.

A entrevista, segundo Coutinho (2016), visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador. As entrevistas são uma boa técnica de recolha de dados pois pressupõem uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando a este último a obtenção de informação que não seria conseguida através de um questionário, pois pode-se sempre pedir esclarecimento sobre determinado tópico. As entrevistas dão a possibilidade de gerar novas informações o que pode implicar uma reconceptualização dos tópicos em estudo.

Por sua vez, o *focus group* – grupos de enfoque – tem como objetivo encorajar a reflexão e a partilha de experiências dos participantes sobre um tema em análise, contribuindo para um ambiente de apoio mútuo. As respostas dadas não são individuais, mas sim resultantes da interação do grupo. Segundo Coutinho (2016), a realização de uma entrevista a um grupo de indivíduos implica uma estratégia de recolha de dados com objetivos muito específicos, visando explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm conhecimentos em comum sobre uma dada situação ou tópico. Uma vez que se pretende conhecer a opinião dos alunos, considera-se que esta técnica de recolha de dados pode ser pertinente. Neste estudo o *focus group* foi realizado de acordo com um guião previamente elaborado (Anexo 1).

### 2.7.1. Análise Documental

“Um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos”.  
Martins; Theophilo (2009, p.88)

A pesquisa documental de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), é uma “técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p.144). Marconi e Lakatos (1996) referem em relação a esta técnica “(...) que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (p. 57), sendo esta a sua característica principal.

A pesquisa documental difere de outro tipo de pesquisa na proveniência das fontes, neste caso o investigador trabalha com documentos que não foram alvo de análise ou tratamento (Gil, 2008). Para Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2016, p.14) a pesquisa documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Neste estudo foram analisados o projeto educativo do agrupamento, o regulamento interno e a legislação que atualmente regula a educação inclusiva, onde se realizou a recolha de dados de forma a verificar, nos referidos documentos, o que estava preconizado para uma escola inclusiva, ou seja, os princípios e os valores pelos quais o agrupamento rege a educação inclusiva. Assim como o que vem plasmado sobre qual o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva. Foram, ainda, consultados os PEI dos alunos com NEE que participaram neste estudo, o que permitiu uma caracterização global dos alunos, na medida em que facultaram informações relativas à idade, género, nível de ensino, problemáticas e qual o tipo de adaptações ao processo ensino aprendizagem, bem como as fichas de caracterização de alunos e de professores, o que permitiu caracterizar de uma forma mais completa os participantes envolvidos neste estudo, como se encontra descrito nas tabelas 1 e 2.

Procedeu-se, posteriormente, ao tratamento dos dados recolhidos, resultante de uma abordagem crítica e cuidada das informações que foram reunidas durante todo o processo. Com intuito de clarificar essa informação, optou-se pela realização de uma análise de conteúdo da mesma.

A análise de conteúdo consiste numa série de procedimentos que visam obter um texto analítico, onde se apresentam os documentos analisados de uma forma transformada (Delgado & Gutiérrez, 1995). Para Bardin (1977, p.45) a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Para Barbosa (2012) citando Bell (1993), a análise documental usada na maioria das investigações serve como complemento da informação que é adquirida através de outros métodos como forma de obter nos documentos informações profícuas para o estudo que se está a efetuar.

### **2.7.2. Entrevista Semidiretiva a Professores**

“A utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados “já existentes”, mas que deve obtê-los”. (Albarelo, Digneffe, Hiernaux, et al., 1997, p.84)

Neste estudo foi utilizada a entrevista semidiretiva como forma de recolha de informação. Pode recorrer-se à entrevista quando o investigador não possui os dados essenciais à sua pesquisa. Em investigação, considera-se que “(...) as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto” (Mendes (2018), citando Vieira e Vieira, 2007).

As entrevistas segundo Coutinho (2016), citando Silverman (2000), fomentam a interação entre o entrevistado e o investigador. Este tem a facilidade de poder esclarecer dúvidas com o entrevistado quando a resposta não é suficientemente clara.

Os pontos fortes da entrevista (Coutinho, 2016, p. 145) são referidos como sendo “boa para avaliar atitudes e muitas outras variáveis do foro socio afetivo; permite que o investigador ajuste as questões no decurso do processo e pode fornecer informação em profundidade”. Refere a mesma autora que relativamente aos pontos fracos “as entrevistas face a face são dispendiosas e requerem muito tempo; podem ocorrer reações à presença do entrevistador e a análise de dados pode ser completa e exigir muito tempo” (adaptado de Teddlie & Tashakorri, 2009, p. 239).

Com o recurso às entrevistas, Seabra (2010, p.165) menciona que se obtém “respostas mais próximas da linguagem do sujeito, com menor redução dos dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo”.

Este estudo procura inquirir sobre quais as perspetivas dos professores sobre um assunto concreto. Flick (2005, p.95) refere que “quando o objetivo da coleta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semi-estruturada”.

Na entrevista semidiretiva é permitido ao inquirido estruturar o seu pensamento no que concerne à questão pretendida, enquanto que, por outro lado, ao ser definido um objeto de estudo concreto, torna possível a supressão de focos de distração do entrevistado, direcionando-o para o aprofundamento de aspetos de maior relevância (Albarelllo et al, 1997).

As entrevistas semidiretivas garantem a obtenção de dados comparativos em relação a todos os entrevistados, apesar de impedir que se compreenda como os sujeitos poderiam estruturar a questão colocada (Bogdan & Birklen, 1994).

A entrevista é considerada como semidiretiva quando não é dirigida por inúmeras questões de carácter mais preciso e quando não é totalmente aberta. Por norma, o entrevistador recorre a um conjunto de perguntas-guias, de certo modo abertas, com o intuito de obter informações da parte do inquirido. Desta forma, é dada uma certa liberdade ao entrevistado, criando condições para que este fale abertamente (Quivy, 1995).

A entrevista semidiretiva foi aplicada nesta investigação como uma técnica de recolha de dados, com vista a adquirir mais informação, como já foi referido anteriormente.

Neste estudo as entrevistas foram realizadas segundo um guião que foi elaborado previamente de acordo com o estudo a elaborar (Anexo 2). De acordo com Kaufmann (1996, p.48) “(...) a condução da entrevista é, em geral, orientada por um

guião que se construiu, mas que se procurou interiorizar (decorar) nas suas grandes linhas”.

Como o objetivo geral é conhecer as perspetivas de professores e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva, a entrevista abarca cinco blocos, nomeadamente:

I - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados;

II - Perceções dos professores sobre a inclusão;

III - Perceção dos professores sobre o papel do professor de educação especial e do seu;

IV- Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas;

V- Conclusão da entrevista.

O estudo tem como objetivo compreender quais as perspetivas de professores do ensino regular e de alunos sobre o papel dos professores de educação especial na construção de uma Escola Inclusiva.

Para a realização das entrevistas foram contactados os professores que se tinham disponibilizado para participar neste estudo, sendo informados sobre a confidencialidade e o anonimato dos dados.

As entrevistas foram efetuadas na escola onde os docentes se encontravam a lecionar e realizadas de acordo com a disponibilidade dos vários participantes. Estas tiveram uma duração média de sessenta minutos, tendo sido registadas em gravação áudio com o intuito de não se perder informação.

Quando as entrevistas foram todas realizadas, procedeu-se à sua transcrição. Desta transcrição foram elaborados quatro protocolos de entrevistas (Anexo 3).

### 2.7.3. Focus Group a Alunos

“O *focus group* que em português traduzimos por grupos de enfoque ou grupos focais, nada mais é do que uma entrevista realizada a um grupo de sujeitos”. (Coutinho, 2016)

O *focus group* surge depois da primeira guerra mundial, sendo utilizado pelas equipas de marketing. Na década de 1940 e com o trabalho que tem vindo a ser realizado por Merton que “defendia que as perguntas fechadas nem sempre proporcionavam respostas exatas”, o *focus group* “é uma forma de recolha de dados que só a partir da década de 1980 se desenvolveu mais intensamente como importante estratégia de pesquisa por parte dos cientistas sociais” (Galego & Gomes, 2005, p.174). Este começa a ser desenvolvido na área das ciências sociais, tendo sido objeto de interesse por parte dos investigadores, alargando o leque da sua aplicação na investigação (Silva, Veloso & Keating, 2014). Morgan (1996), citado por Silva, Veloso & Keating (2014), refere que o *focus group*, para além de ser cada vez mais utilizado na investigação, é utilizado combinado com outros métodos de recolha de dados. Refere ainda, que recentemente surge um aumento nos estudos que o aplicam de uma forma isolada.

O *focus group* tem como objetivo encorajar a reflexão e a partilha de experiências dos participantes sobre o tema abordado, contribuindo para um ambiente de apoio mútuo. As respostas dadas não são individuais, mas sim resultantes da interação do grupo. Segundo Coutinho (2016), uma entrevista realizada a um grupo de indivíduos trata-se de uma estratégia de recolha de dados com objetivos muito específicos, visando explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm conhecimentos em comum sobre uma dada situação ou tópico (Coutinho, 2016, citando Kumar, 2011), como já foi referido anteriormente. Morgan (1997) apresenta uma outra definição, referindo que é “uma técnica de investigação que recolhe informação através da interação em grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o focus, enquanto os próprios dados vêm da interação no grupo” (p.6).

Para Patton (1990, p. 335) “Uma entrevista de grupo focalizada é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Os grupos típicos têm seis a oito participantes na entrevista, cuja duração vai de meia hora a duas horas”. Para Flick (2005, p.116) “a principal vantagem da entrevista em grupo é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual”.

Krueger e Casey (2000), citado por Coutinho (2016), realça que a realização de um *focus group* deve contemplar alguns requisitos: o número de participantes varia entre cinco e dez; o grupo deve ser homogéneo; a realização da entrevista é feita por um moderador que pode ter um assistente; o tempo da entrevista não deve ultrapassar as duas horas e esta deve versar um tópico ou tema do interesse do grupo.

Os pontos fortes do *focus group* (Coutinho, 2016, p. 145) passam por ser “bom para explorar novas ideias; permite o estudo da forma como os participantes interagem uns com os outros e permite sondar opiniões”. Quanto aos pontos fracos “pode ser dispendioso e difícil de organizar; pode ser monopolizado por um ou dois participantes e suscetível de enviesamentos por parte do moderador” (adaptado de Teddlie & Tashakorri, 2009, p. 239).

Como qualquer técnica de recolha de dados tem vantagens e desvantagens, foquemo-nos primeiro nas vantagens a saber:

- i) É comparativamente mais fácil de guiar ou conduzir a entrevista;
- ii) Permite explorar tópicos e gerar hipóteses;
- iii) Gera oportunidade para recolher dados da interação do grupo, que se foca no tema de o interesse do pesquisador;
- iv) Tem baixo custo em relação a outros métodos;
- v) Rapidez no fornecimento dos resultados (em termos de evidências da reunião do grupo);
- vi) Permite ao pesquisador aumentar o tamanho da amostra nos estudos qualitativos.

Quanto às desvantagens estas consistem em:

- i) Não é feito num contexto natural;
- ii) O pesquisador tem menos controle sobre os dados que são gerados;
- iii) Não é possível saber se a interação no grupo tem em conta ou não o comportamento individual;
- iv) A análise

de dados é mais difícil de ser trabalhada. A interação do grupo forma um clima social e os comentários devem ser interpretados dentro deste contexto; v) Requer entrevistadores cuidadosamente treinados; vi) É preciso algum cuidado na formação dos grupos; vii) A discussão deve ser conduzida numa ambiência que facilite o diálogo. (Tradução e adaptação de Advantages and disadvantages of the *Focus Group*. Fonte baseada em Krueger (1994) e Morgan (1988))

Gomes e Galego (2005, p. 183) reforçam que as vantagens do *focus group* passam por: “baixos custos; rapidez na recolha de dados; flexibilidade do formato; e possibilidade de conciliação com outras modalidades de investigação” e apontam como principal limitação “estar sempre sujeita à interferência do moderador/ investigador e as dispersões próprias de grupos heterogêneos” (p. 184).

Atualmente, o *focus group* é considerado uma técnica qualitativa de recolha de dados que se encontra em desenvolvimento, “cuja finalidade principal é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo representações, opiniões, reacções e sentimentos que se constituem num novo conhecimento para os próprios participantes (autoformação) e, para o próprio investigador” (Vieira & Vieira, 2007, p.40).

Uma vez que se pretende conhecer a opinião dos alunos, considera-se que esta técnica de recolha de dados pode ser pertinente, visto que “privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participativos no grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários (Galego & Gomes, 2005, p.177).

Os métodos adotados na recolha das perspetivas dos alunos escolhidos têm de ter em consideração a diversidade do grupo de alunos, caso contrário, é provável que algumas vozes possam ser mais facilmente ouvidas e tidas em conta do que outras (Rudduck & Fielding, 2006, citados por Porter, 2013). A realização do *focus group* que integra jovens com problemas tem também como preocupação subjacente o pressuposto da importância ou necessidade de dar a voz a jovens com perturbações do desenvolvimento e poder conhecer também as suas opiniões. Os jovens com algum tipo de incapacidade poderão demonstrar-se reticentes no que diz respeito a descreverem as dificuldades que enfrentam. Se se quiser entender os processos que constituem a base da recolha das percepções dos alunos e melhorar as suas capacidades, é essencial

reconhecer a diversidade de pontos de vista na comunidade e as diferenças na vontade destes alunos em comunicá-los (Porter, 2013).

O *focus group* caracteriza-se como promotor de um ambiente mais seguro e de maior suporte, comparativamente a uma entrevista individual (Osborne & Collins, 2001), para além de ter o potencial de gerar mais ideias e englobar a participação de todos (Porter, 2013).

Porter (2013, citando Parker & Tritter, 2006) afirma que:

O que geralmente emerge... é o número de posições ou perspectivas que captam a maioria dos pontos de vista dos participantes. As discussões no *focus group* raramente geram um consenso mas tendem a criar uma quantidade de opiniões apoiadas por diferentes proporções do grupo. (p. 35)

Para a concretização do *focus group* foram contactados os encarregados de educação dos alunos que se disponibilizaram para participarem neste estudo, sendo estes informados sobre a confidencialidade e o anonimato dos dados.

O *focus group* foi realizado a um grupo de seis alunos na escola que se encontram a frequentar e efetuado de acordo com a disponibilidade destes. Este teve uma duração média de cem minutos, tendo sido registado em gravação áudio e vídeo com o propósito de não se perder informação.

Após a realização do *focus group*, procedeu-se à sua transcrição. Desta transcrição foi elaborado o protocolo da entrevista (Anexo 4).

## **2.8. Procedimentos Éticos**

Primeiramente foi pedida autorização geral à escola para se realizar o presente estudo. Todos os procedimentos efetuados para a consulta da documentação relativa aos alunos e documentos orientadores da escola foram autorizados devidamente pela direção da escola.

Aos professores participantes na realização da entrevista semidiretiva foi-lhes pedido o consentimento para a sua participação (Anexo 5). Foram contactados os encarregados de educação dos respetivos alunos participantes na realização da

entrevista *focus group* para que autorizassem a participação dos seus educandos (Anexo 6).

Foi garantido, por questões de confidencialidade, o anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

Obteve-se, ainda, a autorização por parte da direção para a utilização de uma das salas da escola para a realização das entrevistas semidiretivas e a entrevista do *focus group*, a professores e a alunos respetivamente.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa (...)”.  
Flick (2005, p.179)

Os resultados obtidos neste estudo são apresentados neste capítulo. Inicialmente serão apresentadas as opiniões dos professores, comparando e interpretando o que pensam em cada uma das questões que lhe foram colocadas na entrevista semidiretiva. Posteriormente, serão apresentados os pontos de vista dos alunos recolhidos numa entrevista *focus group*.

#### 1. Resultados das entrevistas aos professores e do *Focus Group* a alunos

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua análise. A análise de dados é um conjunto de verificações, de reflexões e de operações a serem realizadas sobre os dados, de modo a ser possível a extração de um significado que tenha pertinência para o estudo que se está a efetuar (Gómez, et. al, 1999).

A análise de conteúdo foi a técnica adotada que, segundo Bardin (2008), “(...) aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”

(p.40). De acordo com a análise de conteúdo, os dados recolhidos foram organizados em temas, categorias e subcategorias, de forma a responderem aos objetivos delineados para esta investigação.

Neste estudo, utilizou-se uma abordagem mista para proceder à categorização, uma vez que esta foi efetuada, por um lado, por uma abordagem dedutiva feita através de questões de investigação e do guião da entrevista, partindo de categorias definidas *a priori* e por uma abordagem indutiva, partindo dos dados recolhidos. Na análise de conteúdo, ao privilegiar a abordagem indutiva, este processo permitiu a emergência de um novo tema – fatores facilitadores de inclusão – que não estava à partida previsto no guião, o que demonstra a riqueza dos dados da entrevista, permitindo compreender melhor todo o conteúdo da mesma. Para Gómez et. al (1999), as categorias podem ser definidas à medida que se examinam os dados através de uma abordagem indutiva. Com efeito a abordagem indutiva permite o emergir de um conjunto de categorias que pode ser ampliado, modificado e readaptado em função dos novos fragmentos estudados. É um processo que serve para confirmar ou para criar novas categorias.

## **2. Apresentação e Análise dos Resultados das Entrevistas aos Professores**

Neste capítulo, ao ser apresentada a análise de conteúdo das entrevistas realizadas a professores, pretendeu-se entender a sua perceção sobre a inclusão e o papel dos professores de educação especial numa escola que se quer inclusiva. As respostas obtidas foram ordenadas, tendo em atenção os temas, categorias e subcategorias que surgiram da análise de conteúdo das entrevistas (Anexo 7).

A análise de conteúdo das respostas obtidas pelos professores, permitiu entender a perceção que os mesmos têm sobre o papel do professor de educação especial na escola e sobre a sua contribuição para a inclusão, bem como a forma como toda a comunidade educativa se envolve no processo de inclusão.

Os resultados da análise efetuada permitiram identificar cinco temas, categorias e subcategorias (Anexo 8).

Como é possível verificar na tabela 3, emergiram da análise cinco grandes temas, sendo que os professores abordaram com maior frequência a sua opinião sobre a inclusão.

**Tabela 3** – Quadro síntese dos temas e categorias da análise de conteúdo das entrevistas a professores:

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
1. Percepção dos professores sobre a inclusão	Concordância com a inclusão	57
	Ambivalência face à inclusão	25
	Dificuldades do PER face à inclusão	20
	Participação nas atividades	12
	Barreiras face à inclusão	11
		<b>125</b>
2. Percepção dos professores sobre o papel do professor de educação especial	Diversidade de funções do PEE	61
	Desvalorização do papel e funções do PEE	4
	Valorização das funções/papel do PEE	6
	Implicações do DL 54/2018 no papel do PEE	12
	Reforço do papel do PEE no DL 54/2018	4
	Competências específicas do PEE decorrentes do DL 54/2018	11
		<b>98</b>
3. Percepção dos professores sobre papel do professor de ensino regular	Implementação e avaliação diferenciada do currículo	4
	Dificuldades na diferenciação pedagógica	4
	Dificuldades em ensinar todos os alunos	20
	Criação de ambientes acolhedores para os alunos com NEE	11
	Dificuldades em aceitar a intervenção do PEE	5
	Implementação de práticas pedagógicas diferenciadas	12
		<b>56</b>
	Respeito pela diferença por parte do PER	2
	Atitudes do PER como modelo de inclusão	2

4. Fatores facilitadores da inclusão	Necessidade de maior apoio em sala de aula ao PER	15
	Colaboração entre todos os atores educativos	33
	Comunidade escolar responsável pela inclusão	4
	Identificação por parte do PER das atitudes e das dificuldades dos alunos com NEE	6
	Redução do número de alunos por turma	9
		<b>71</b>
5. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	Preocupação na adaptação do espaço físico	4
	Recursos/equipamentos Informáticos desatualizados	3
	Recursos humanos insuficientes	4
		<b>11</b>

O segundo tema com mais expressividade refere-se às funções do PEE. O tema dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas foi aquele que menor ênfase teve no discurso dos entrevistados. De seguida apresenta-se com mais detalhe cada categoria que emergiu do discurso dos entrevistados.

### **Tema 1 – Perceção dos professores sobre a inclusão**

Os professores demonstraram com relevância que concordam que a escola recebe todos os alunos, preocupando-se com o acesso dos alunos com NEE. Referem que é uma escola inclusiva, uma vez que acolhe todos os alunos independentemente das suas características, como se pode verificar pelas respostas apresentadas:

*“(…) Sempre acolhemos todos os alunos, independentemente das suas características”*  
(P3),

*“Todos as crianças devem ter direito a uma instrução”* (P4)

*“(…) “Eu penso que a nossa escola até tem fama de acolher tudo”* (P2)

*“Penso que é uma escola integrativa”* (P1)

*“(...) Uma escola inclusiva é uma escola como a minha!” (P3)*

Apesar de, na opinião de um professor, o facto de a escola ser por ele considerada uma boa escola, sem ter problemas graves, contribui para que a inclusão seja feita de uma forma mais efetiva:

*“(...) “a escola comparada com outras é uma escola muito boa” (P2)*

*“(...) “Problemas graves não há” (P2).*

De uma maneira geral, os entrevistados concordaram que todos os professores são responsáveis pela educação de todos os alunos, como se constata através das respostas fornecidas pelos professores:

*“São todos os professores da escola, no geral” (P4),*

*“Então somos todos nós” (P2),*

*“Todos” (P1),*

*“São todos os professores” (P3).*

Assim como estão de acordo em que a todos os alunos é reservado o direito de poderem partilhar os mesmos espaços e que se deve assegurar a todos oportunidades iguais de aprendizagem, assegurando a participação e a interação com os pares, o que promove a inclusão uma vez que fomenta a convivência entre todos os alunos. E que a inclusão dos alunos com NEE passa por os inserir na sociedade:

*“(...) e conviver com os seus pares” (P3),*

*“(...) e mesmo aqueles que no início estão mais retraídos acabam, com a convivência dos colegas, ficar mais soltos” (P3).*

Os professores referem, ainda, que a escola tem uma direção que, de uma forma geral, se preocupa com a inclusão, garantindo que os alunos com NEE tenham disponíveis todos os recursos existentes na escola para que aconteça uma boa integração, como se pode depreender das respostas obtidas:

*“Regra geral, a direção da escola é preocupada” (P4),*

*“Eu acho que sim” (P1).*

Apenas um professor fez alusão à existência de uma maior aceitação da diferença por parte das crianças de uma faixa etária mais baixa, como sendo uma mais valia para a inclusão de alunos com NEE:

*“(...) As crianças mais pequenas tendem a aceitar melhor os colegas que são diferentes” (P4).*

No que se refere à ambivalência face à inclusão, parece evidente quando alguns docentes sublinham que a inclusão depende da turma onde os alunos estão inseridos, quando constatarem que a escola ainda não é inclusiva, apesar dos esforços que faz, considerando assim que há sobretudo solidão e não há inclusão. Os seguintes excertos ilustram estas opiniões:

*“(...) É um bocadinho a sorte de quem calha na turma” (P2),*

*“(...) Apesar dos esforços ainda não é uma escola inclusiva” (P1),*

*“(...) Passam os intervalos sozinhos e menciona que existe solidão e não inclusão” (P2).*

No que concerne às dificuldades do PER face à inclusão é evidente no discurso dos entrevistados que estas decorrem de uma insegurança inicial do professor devido à falta de formação e à dificuldade em garantir a aprendizagem de todos os alunos, desconhecendo as formas de intervenção mais adequadas:

*“Nunca tive uma formação específica para lidar com estes alunos” (P4),*

*“(...) Basicamente, fiquei sem saber muito bem o que fazer” (P3),*

*“Recordo que o meu maior receio era se algum aluno com NEE tivesse algum comportamento desajustado” (P4),*

*“(...) Será que isto é suficiente, isto que nós estamos a pedir” (P2),*

*“Muitas vezes tenho a sensação que não estou a realizar a inclusão destes alunos” (P4).*

Relativamente à participação dos alunos com NEE nas atividades e apesar dos professores referirem que os alunos participam, sublinham que esta participação depende fundamentalmente da problemática que os alunos apresentam, da estimulação

que é feita em casa, da idade dos alunos com NEE e dos seus pares, bem como do seu nível de participação:

*“(..) dos estímulos que tem em casa” (P4),*

*“(..) Os alunos com NEE mais crescidos têm mais dificuldade em participar” (P4),*

*“(..) uns mais, outros menos” (P2).*

No que diz respeito às barreiras face à inclusão, apenas um professor se referiu aos espaços exteriores nem sempre estarem adequados, perante os alunos com problemas de mobilidade. Para além dos espaços exteriores este professor sublinha ainda a falta de colaboração entre pares como barreira à inclusão.

## **Tema 2 – Perceção dos professores sobre o papel do professor de educação especial**

A diversidade de funções do professor de educação especial, é assinalada pelos professores quando referem que este docente desenvolve competências específicas com os alunos com NEE, sendo este apoio ministrado em contexto de sala de aula ou em espaço próprio, como por exemplo, em gabinete, demonstrando a versatilidade deste tipo de acompanhamento. Faz parte das suas funções a elaboração de documentos, a articulação com todos os intervenientes envolvidos no processo educativo destes alunos, sendo uma mais valia, uma vez que esta articulação permite um maior envolvimento de todos, fazendo a ponte com os restantes professores do conselho de turma e estabelecendo contactos com os pais e encarregados de educação. Tal permite que todos colaborem de uma forma ativa no processo de inclusão de modo a que o processo de ensino aprendizagem decorra da melhor maneira, tendo em conta as características de cada aluno. Os excertos do discurso de alguns entrevistados ilustram estas opiniões:

*“(..) junto dos pais dando informações sobre a evolução do aluno” (P4),*

*“(..) Daí que o trabalho conjunto com o professor de Educação Especial é, sem dúvida, muito importante!” (P3),*

*“(...) Trabalho de articulação entre os intervenientes do processo educativo do aluno” (P1).*

A desvalorização do papel do PEE, surge de forma evidente no discurso de um dos docentes entrevistados. Este põe em causa o tipo de intervenção e de trabalho do PEE na escola.

No que diz respeito à valorização do papel do PEE, também somente um professor emite opinião a este respeito, focando vários aspetos e dando ênfase à importância que o docente de educação especial exerce junto dos outros professores ao capacitá-los para atenderem alunos com NEE e para desenvolverem a inclusão, ou seja, informam sobre a problemática do aluno, determinam qual o acompanhamento que o aluno deve beneficiar e transmitem a informação aos pais sobre a evolução dos alunos com NEE:

*“O professor de educação especial tem um papel importante junto dos outros professores” (P4),*

*“(...) no sentido de explicar qual a problemática do aluno” (P4),*

*“(...) e que tipo de acompanhamento o aluno deve ter na sala de aula” (P4).*

No que concerne às implicações que o Decreto Lei nº. 54/2018 teve na definição do papel do PEE as opiniões dos entrevistados são diversas. Alguns professores entrevistados referem que este faz parte de uma equipa multidisciplinar, que define estratégias a implementar com os alunos com NEE e acompanha a diversificação curricular. Na opinião de um dos docentes entrevistados, este menciona a realização de atividades com a equipa multidisciplinar, com o conselho de turma e com o diretor de turma como sendo uma das implicações que este novo decreto vem trazer de novo ao papel do PEE. É de salientar que outro dos professores foca também que este novo diploma legal não teve impacto no papel do professor de educação especial, referindo que este é abordado de uma forma muito superficial. Faz alusão a que estes professores têm menos tempo de intervenção ou de acompanhamento direto com os alunos, tendo um trabalho de carácter mais burocrático.

*“(...) passará por fazer parte da equipa multidisciplinar” (P1),*

*“Penso que não teve grande impacto no desempenho do professor de educação especial” (P2).*

Quanto ao reforço que o papel do PEE tem decorrente do decreto-lei supracitado, apenas um professor sublinha a existência de um maior apoio aos alunos e aos professores.

Nas competências específicas do PEE decorrentes do referido diploma legal, os professores nomeiam algumas das suas competências, a saber: ser dinamizador; ser um articulador; ser um especialista em meios de diferenciação; promover competências que são essenciais às aprendizagens dos alunos com NEE, fazendo em sessões individualizadas; intervir em contexto de sala de aula; fomentar a interdisciplinaridade que é fundamental para que a inclusão seja eficaz; trabalhar de forma colaborativa com o PER e ajudar na consciencialização de todos os intervenientes para a necessidade de que todos devem trabalhar para um mesmo fim, a inclusão, como se pode perceber nas seguintes respostas:

*“(..). será um dinamizador” (P1),*

*“(..). especialista em diferenciação dos meios” (P1),*

*“(..). tornando possível a interdisciplinaridade” (P3),*

*“(..). e a tomada de consciência de todos os intervenientes” (P3).*

### **Tema 3 – Perceção dos professores sobre o papel do professor do ensino regular**

No que se refere à implementação e avaliação diferenciada do currículo, os professores focam a necessidade de se utilizar uma pedagogia diferenciada, assim como também é importante efetuar uma avaliação diferenciada e estratégias variadas para que os alunos com NEE consigam acompanhar a matéria e participar alcançando com sucesso as suas aprendizagens. Consideram que é fundamental o PER adotar uma atitude diferente para cada aluno com NEE, uma vez que cada aluno tem as suas necessidades e as suas características.

Relativamente às dificuldades na diferenciação pedagógica, apenas um professor refere que nem sempre consegue aplicá-la, assim como no que diz respeito à

aplicação de uma avaliação diferenciada reside, igualmente, na dificuldade em definir quais as estratégias a implementar com alunos com NEE.

As dificuldades que experimentam na prática consistem, segundo os professores, na identificação das reais dificuldades que os alunos com NEE demonstram, em dar apoio aos alunos com NEE e aos restantes alunos da turma, uma vez que todos necessitam da atenção e disponibilidade por parte dos professores. Sublinham a dificuldade em assegurar uma transição adequada dos alunos com NEE. Referem ainda o quão difícil é ensinar todos os alunos, uma vez que há que ter em conta a natureza diversa das problemáticas dos alunos, experimentando diversas formas de ensino para os alunos com NEE, para que eles consigam atingir com sucesso as suas aprendizagens. Tal implica, na maior parte das vezes, maior trabalho e esforço por parte dos professores:

*“(...) perceber também que iria ter trabalho acrescido” (P1),*

*“(...) porque os miúdos não estão ali sossegados” (P2),*

*“Por vezes, os alunos com NEE devido às suas problemáticas também têm dificuldade em concentrar-se” (P4),*

*“(...) também fui experimentando diferentes formas de ensino” (P3).*

Alguns dos professores entrevistados, consideram que o professor de ensino regular estabelece uma boa relação com os alunos com NEE, institui uma boa comunicação, criando um ambiente acolhedor, o que promove a sua inclusão.

Em relação às dificuldades em aceitar a intervenção do PEE, apenas um refere que os professores do ensino regular podem não gostar da presença nas aulas do professor de educação especial e que esta presença, por vezes, é vista como uma imposição, pelo facto do PEE ser uma pessoa estranha com a qual não se sentem à vontade.

*“(...) uma pessoa não se sente à vontade” (P2),*

*“(...) pronto lá tem de ser” (P2).*

Relativamente à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, a maioria dos professores menciona que o PER está mais atento aos alunos com NEE, adequando os currículos de modo a conseguir que estes alunos atinjam o sucesso. Um

dos professores entrevistados refere que decorrente da inclusão de alunos com NEE a sua prática pedagógica melhorou.

#### **Tema 4 – Fatores facilitadores da inclusão**

Para a maioria dos professores é muito importante o apoio que é dado ao PER em contexto de sala de aula, para que exista um maior acompanhamento aos alunos com NEE. Este apoio deve envolver processos de coadjuvação entre professores e de apoio do PEE.

Apenas um professor refere que o que facilita a inclusão é o facto do PER estar atento à diferença e ser um exemplo, mencionando também que o PER deve ser o modelo de inclusão. Este professor sublinha, também, que para que isso aconteça há que mudar as mentalidades.

*(...) “Os professores em sala de aula deveriam ter mais apoio para implementar estratégias” (P1),*

*“(...) apoiando um dos nossos alunos com necessidades educativas especiais” (P3),*

*“(...) poder haver coadjuvação entre professores” (P3).*

Relativamente à importância de existir colaboração entre os atores educativos, os professores inquiridos estão de acordo em que é fundamental essa colaboração, sublinhando que todos contribuem para um mesmo fim - a inclusão. Os excertos que se apresentam corroboram estas opiniões:

*“(...) Psicólogos” (P1),*

*“(...) Os funcionários também estão no fundo atentos” (P3).*

Alguns docentes sublinham o facto de a comunidade escolar também ser responsável pela inclusão, referindo-se à direção e a entidades externas que colaboram com a escola no acompanhamento de alunos com NEE.

No que concerne à importância da identificação por parte do PER das dificuldades que os alunos com NEE apresentam, apenas um dos professores inquirido

menciona este facto, sublinhando que o PER tem informações sobre estes alunos que o ajudam na identificação.

A redução do número de alunos por turma constitui outro fator facilitador da inclusão referido pelos docentes inquiridos. Estes focam a relevância de as turmas serem mais pequenas para se poder efetuar um acompanhamento, mais efetivo e cabal aos alunos com NEE, como se pode constatar nos seguintes excertos:

*“(...) desta forma permitia ao professor dar mais atenção aos alunos com NEE” (P4),*

*“(...) Este facto acarreta uma dificuldade acrescida no apoio que queremos e seria suposto dar” (P3),*

*“(...) é o ter as turmas com muitos alunos” (P2),*

*“(...) e reduzir o número de alunos por turma” (P1).*

## **Tema 5 – Recursos humanos e materiais de práticas inclusivas**

Relativamente aos recursos materiais os professores mencionam que a escola tem rampas, mas assinalam a sua preocupação quanto ao facto de esta não possuir elevadores, embora refiram que a direção soluciona esta falta de recursos, colocando os alunos com falta de mobilidade nas salas do primeiro piso.

Assinalam ainda o facto de os recursos e equipamentos informáticos estarem desatualizados, a falta de manutenção dos equipamentos existentes na escola e ainda a necessidade de existência de recursos informáticos atualizados.

No que concerne aos recursos humanos, os professores manifestaram a necessidade de poderem ter em sala de aula um número maior de professores para apoiar os alunos com NEE. A este propósito sublinham a falta de professores de educação especial nas escolas e a necessidade de existirem professores especializados para apoiar os alunos com NEE:

*“(...) Creio que o número de professores de Educação Especial é insuficiente para poderem apoiar de forma mais completa estes alunos” (P3),*

*“Colocar pessoal especializado” (P2),*

“(...) apesar das escolas terem computadores muito deste equipamento está obsoleto” (P4).

## 5. Apresentação e Análise dos Resultados do *Focus Group*

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo da entrevista *focus group* realizada com os alunos. As respostas obtidas foram ordenadas, tendo em atenção os temas, categorias e subcategorias que surgiram da análise de conteúdo da entrevista (Anexo 9).

A análise de conteúdo das respostas obtidas pelos alunos, permitiu entender a percepção que os mesmos tinham sobre o papel do professor de educação especial na escola e sobre a sua contribuição para a inclusão, bem como sobre a forma como toda a comunidade educativa se envolve naquele processo.

Os resultados da análise efetuada permitiram identificar cinco temas, categorias e subcategorias (Anexo 10).

Como é possível verificar na tabela 4, emergiram da análise cinco grandes temas, sendo que os alunos manifestaram com maior frequência a sua opinião sobre a inclusão.

**Tabela 4** - Quadro síntese dos temas e categorias da análise de conteúdo da entrevista *focus group* a alunos

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
1. Percepção dos alunos sobre a inclusão	Concordância com a inclusão	26
	Ambivalência face à inclusão	14
	Implicações/ vantagens da inclusão para alunos com NEE	28
	Papel dos professores na inclusão	11
	Barreiras face à inclusão	35
	Escassa aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares	12
		<b>126</b>

2. Percepção dos alunos sobre o papel do professor de educação especial	Intervenção centrada no aluno com NEE	14
	Cooperação entre o PER	12
	Contextos de trabalho do PEE	5
	Articulação com os diferentes atores educativos	8
		<b>39</b>
3. Percepção dos alunos sobre o papel do professor de ensino regular	Avaliação diferenciada do Currículo	2
	Adequação de estratégias	14
		<b>16</b>
4. Fatores facilitadores da inclusão	Valorização do papel do PER no processo de inclusão	35
	Organização flexível das turmas	13
	Monitorização do processo por parte da direção	3
	Articulação entre o PER/PEE	7
	Colaboração entre todos os atores educativos	10
	Sensibilização de professores e alunos	8
		<b>76</b>
5. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	Preocupação na adaptação do espaço físico	4
	Recursos humanos insuficientes	3
		<b>7</b>

O segundo tema com mais expressividade foi o tema relativo aos fatores facilitadores da inclusão. Com menos ênfase, os alunos referiram-se aos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas. De seguida, apresentam-se com mais detalhe as categorias que emergiram do discurso dos entrevistados.

## **Tema 1 – Percepção dos alunos sobre a inclusão**

De uma forma unânime, os alunos concordaram que a escola assegura o acesso de todos, de forma a promover o acesso, a participação e o sucesso dos alunos com NEE, sendo esta uma boa prática. Este parecer é sustentado por quase todos os alunos, como se pode verificar:

*“Eu acho que é bom” (A1),*

*“Eu também” (A2),*

*“Acho bem” (A6).*

Os alunos têm a percepção de que a escola, ao incluir alunos com NEE, os ajuda na sua integração e na participação nas atividades efetuadas na escola. Estas afirmações são corroboradas, como se pode verificar, pelas respostas de alguns alunos:

*“Nas aulas, quando nas atividades que nós fazemos, eles participam em todas” (A2),*

*“Nas conferências na escola” (A6),*

*“(…) eu acho que os tenta ajudar” (A2), “Ajuda-os a…” (A5),*

*“A integrarem-se” (A2).*

No que diz respeito à ambivalência face à inclusão, alguns alunos mencionam que a inclusão dos alunos com NEE depende da ajuda dos colegas que com eles convivem e sublinham que por vezes estes alunos se isolam, como se constata nas seguintes respostas:

*“(…) Há alunos que ajudam mais, outros que simplesmente não querem saber” A4,*

*“Ah depende do colega que está ao lado dele” A1,*

*“Depende” A2,*

*“Às vezes” A3.*

No que se refere às implicações e vantagens da inclusão de alunos com NEE, os alunos referem que o acesso à escola fomenta a interação pessoal, a integração na sociedade, o desenvolvimento da comunicação, a interação entre os pares, facilitando

assim a interajuda. No entanto, o que sobressai desta análise é o enfoque dado no discurso à possibilidade de alunos com NEE fazerem amizades e ao facto da inclusão lhes dar um sentimento de pertença a um grupo:

*“Sim, mas no fim acabamos por ser todos da mesma turma, por isso...”* (A3),

*“Dentro ou fora da sala, normalmente estão sempre connosco”* (A1),

*“Ya e de manhã encontramos-nos todos juntos e está toda a gente lá, basicamente”* (A3).

Quanto ao papel dos professores na inclusão, os alunos consideram que estes são os responsáveis pelo ensino de todos os alunos, e sublinham ainda a importância da colaboração entre professores para poderem ajudar os alunos com NEE:

*“Todos, todos”* (A1),

*“São todos”* (A5, A2),

*“Todos devem ajudar”* (A6),

*“Todos”* (A3),

*“Todos juntos fazem para ajudar”* (A1).

Como barreiras face à inclusão, os alunos mencionam que a escola por vezes não apoia a inclusão, referindo a este propósito que os assistentes operacionais nem sempre participam no processo de inclusão. Outro fator que indicam como barreira face à inclusão é o facto de, conforme a sua opinião, a escola não se preocupar com as aprendizagens dos alunos com NEE. Consideram, ainda, como barreira face à inclusão a formação de turmas. Na opinião dos alunos, não ter em atenção o número de repetentes colocados por turma, juntando alunos com NEE e alunos que apresentam repetências, constitui uma barreira à inclusão de todos. Os alunos consideram este fator prejudicial ao ensino/aprendizagem de todos os alunos, como se pode constatar por algumas das respostas dadas:

*“Tipo... a escola não ajuda”* (A3),

*“A escola quase não faz nada”* A5,

*“Há sempre aqueles que têm sempre o preconceito”* (A2),

*“e depois vocês acabam por não ter tanta individualidade com os professores porque os alunos repetentes também precisam de mais ajuda”* (A3),

*“Ainda por cima, puseram montes de repetentes na nossa turma e vocês acabam por não ser tantos...” (A3),*

*“Somos quatro, praí” (A5),*

*“Ya, mas isso é bastante, para uma turma de 20... é um quinto da turma...” (A3).*

Alguns alunos sublinham que no processo de inclusão por vezes existe uma escassa aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares, na medida em que não os ajudam e que, por vezes, os ignoram:

*“Está lá ao lado dele e está virado de costas para ele, como se ele não estivesse ali ou se estivesse mesmo vamos rejeitá-lo” A1,*

*“Ignoram o que eles dizem” A3.*

## **Tema 2 – Perceção dos alunos sobre o papel do professor de educação especial**

Ao aludir a este tema os alunos demonstraram que a perceção que detêm sobre o papel do professor de educação especial se encontra centrada na intervenção que este docente exerce junto dos alunos com NEE, apoiando-os ou ajudando-os nas suas dificuldades. Os alunos demonstram ter uma noção clara de que o papel do professor de educação especial passa por dar uma ajuda individualizada aos alunos com NEE. Os excertos que se seguem ilustram estas opiniões:

*“(...) ajudá-los” (A2),*

*“(...) ajudá-los na integração” (A2),*

*“Está ao pé de mim a ajudar” (A6),*

*“(...) Um professor normal que, simplesmente, em vez de ensinar Português ou Matemática, ajuda um aluno com necessidades educativas especiais” (A1),*

*“(...) ser, digamos, o braço direito deles para usar sempre em tudo o que for necessário” (A1), “Sim” (A2).*

O trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, constitui igualmente uma das funções do professor de educação especial. Os alunos referem a participação que o professor de educação especial tem no conselho de turma, demonstrando a importância da cooperação entre os vários docentes:

*“(...) ao fim e ao cabo, é fazer o que os outros professores não podem porque têm o resto dos alunos” (A1),*

*“Sim” (A2),*

*“Dá a sua opinião” (A1),*

*“Diz o que ele achou” (A5).*

Fazem, ainda referência aos vários contextos em que o professor de educação especial trabalha, nomeadamente, sala de apoio, sala de aula e sala de professores.

Referem também, o quão fulcral é o facto de o professor de educação especial articular com os diferentes atores educativos:

*“Com psicólogos, sim” (A1),*

*“Com pessoas com bastante experiência nessa área de educação especial” (A1),*

*“(...) também deve ter algum contacto com a direção” (A2),*

*“Com os professores da turma, também” (A4).*

### **Tema 3 – Perceção dos alunos sobre o papel do professor do ensino regular**

A perceção dos alunos no que respeita ao papel que o professor do ensino regular desempenha, relativamente ao processo de inclusão, integra a necessidade de efetuar uma avaliação diferenciada do currículo, nomeadamente na elaboração de testes diferentes e mais fáceis para estes alunos. Mencionam, também, a adequação de estratégias de acordo com a preocupação que os docentes manifestam em ajudar os alunos com NEE nas suas aprendizagens:

*“Agora os professores, cada um toma a sua...” (A1),*

*“(...) estratégia, digamos assim, tendo em conta os alunos” (A1),*

*“Sim, cada um tem a sua ação” (A2),*

*“(...) outros que ajudam mais, outros que ajudam menos” (A2),*

*“Sim” (A6),*

*“Alguns mais que outros” (A4).*

No entanto, quando inquiridos os alunos têm a perfeita noção de que esta preocupação depende da solicitude de cada professor:

*“(...) se bem que há professores que não querem saber” (A3),*

*“É igual para todos. Somos uma turma, mesmo que tenha necessidades especiais, é igual” (A1),*

*“Há professores que pensam isso” (A2).*

#### **Tema 4 – Fatores facilitadores de inclusão**

Nos fatores facilitadores de inclusão, os alunos referem a importância do papel dos professores do ensino regular, salientando que existe uma maior envolvimento dos professores que têm alunos com NEE nas suas turmas, justificando por esse motivo uma maior preocupação por parte dos mesmos relativamente aos seus alunos. Focam também que os professores do ensino regular promovem a tutoria entre os pares e fomentam o trabalho de grupo, como uma forma de integração e de interajuda. Na opinião dos alunos, fomentar a interação para incluir os alunos com NEE nos trabalhos de grupo, promove o sentimento de pertença ao grupo turma. Como se pode verificar nos excertos seguintes os alunos entendem que:

*“Nos trabalhos de grupo, obrigá-los a interagir com os outros” (A2),*

*“(...) sentirem, digamos, o que é um trabalho de grupo” (A1).*

Reforçam o facto de os professores do ensino regular ajudarem os alunos com NEE na execução das diferentes tarefas:

*“Ajudá-los” (A1)*

*“E nos trabalhos” (A2),*

*“Ajudam nos testes” (A6).*

Referem ainda a organização flexível das turmas e a necessidade de reduzir o número de alunos por turma, de modo a assegurar uma inclusão e apoio mais eficaz:

*“(...) ou a porem-nos em turmas mais pequenas para se integrarem melhor” (A5)*

*“É para os ajudar mais” (A2),*

*“Os nossos professores têm mais espaço de tempo para trabalhar com eles” (A1),*

*“Não sei, não sou um professor. Mas eu acho que numa turma de 35 alunos ou uma coisa assim, não tinha quase ajuda nenhuma” (A1).*

Afloram, também, de uma forma muito sintética, a monitorização de todo este processo por parte da direção da escola, ao acompanhar e monitorizar os alunos com NEE. Segundo os alunos inquiridos, essa monitorização é efetuada através das notas que os alunos com NEE apresentam para, desta forma, a direção ver não só o acesso mas também a participação e o sucesso destes alunos:

*“(...) a direção também deve acompanhar os casos de educação especial para saber se está tudo bem” (A2),*

*“Sim, para ver se as notas descem ou...” (A3).*

Faz parte ainda dos fatores facilitadores de inclusão, a articulação entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, ao trabalharem em parceria e com todo o conselho de turma, sendo fundamental para todo o processo de inclusão.

A colaboração entre todos os atores educativos, no processo de inclusão na escola, foi novamente mencionada pelos alunos, desta vez colocando o enfoque na importância da colaboração entre psicólogos, professores de apoio e assistentes operacionais:

*“Os psicólogos ou... os que ajudam os professores” (A5),*

*“Professores de apoio” (A2),*

*“Os auxiliares de educação ajudam” (A1).*

Por último, referem ainda a importância da sensibilização de professores e de alunos para a inclusão de modo a lutar contra o preconceito e a tornar a escola mais inclusiva, como se pode constatar nas respostas emitidas por alguns alunos:

*“Sensibilizar, por exemplo, mais os outros alunos” (A2),*

*“(...) os professores” (A2),*

*“Mas tipo devia ser mais a escola a lutar contra o preconceito do que os próprios professores” (A3).*

## **Tema 5 – Recursos humanos e matérias de práticas inclusivas**

Em relação aos recursos humanos, os alunos só manifestaram alguma preocupação quanto ao número, por vezes, insuficiente de professores e de assistentes operacionais para darem uma resposta cabal ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

No que concerne à preocupação na adaptação do espaço físico, referiram a importância de elevadores nos pavilhões, uma vez que na escola já existem rampas elevatórias:

*“A escola tem rampas” (A2) e “Sim” (A4),*

*“Ter mais professores para ajudar” (A3),*

*“E mais auxiliares de educação” (A2).*

Após a apresentação da análise dos resultados das entrevistas a professores e do *focus group* a alunos e a análise documental, é de salientar alguns pontos em comum, nomeadamente que ambos referem que a escola é uma escola inclusiva, que se preocupa com todos os alunos, indo ao encontro do que vem emanado nos documentos reguladores do agrupamento em que se menciona que:

Uma das marcas identitárias do Agrupamento é o seu carácter inclusivo, concretizado na forma como procura integrar todos os alunos. Essa integração deve ser vista a dois níveis: na aceitação da matrícula, mobilizando de imediato

os recursos existentes, como os Serviços de Psicologia e Orientação e os diretores de turma, mas também na criação de condições para um verdadeiro sucesso de todos, incluindo os que apresentam dificuldades de vária ordem. (Projeto Educativo do Agrupamento, p.25)

Outro ponto em comum, refere-se ao facto de que tanto alunos como professores se referem ao papel do PEE, dando a sua opinião, o que mais uma vez está em consonância com o que vem mencionado nos documentos orientadores da escola, como por exemplo no Regulamento Interno que define como sendo papel do PEE:

Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos os jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global; Contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens da escola; Colaborar com o órgão de gestão e de coordenação pedagógica e com os professores, na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos; Colaborar na aplicação das medidas previstas nos decreto em vigor; Apoiar os professores no sentido de otimizarem métodos, estratégias e atividades a levar a cabo, nas aulas, com os alunos com NEE; Elaborar o Relatório Técnico-pedagógico; Elaborar o Programa Educativo Individual. (p. 57)

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este trabalho de pesquisa e de análise sobre o tema proposto, realizou-se uma reflexão global das informações recolhidas da fundamentação teórica e dos resultados obtidos nas entrevistas, tanto aos professores como aos alunos. Considera-se que foi um percurso de grande aprendizagem orientado pelo propósito do estudo, primeiramente determinado de acordo com a questão de partida e consequentes questões orientadoras desta investigação.

Em termos gerais, ficou claramente perceptível que, para que a escola seja inclusiva, depende do esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educativo, na medida em que possibilitem um ambiente que promova a igualdade de oportunidades e onde todos possam participar de uma forma plena. Para além disso, também depende fundamentalmente do empenho e do encorajamento de todos. Neste cenário é fundamental a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, para que todos procurem estratégias de modo a conseguir alcançar e atender as necessidades educativas de todos os alunos.

Assim sendo, o papel do professor de educação especial surge como uma peça fundamental em todo este processo, sendo o seu papel imprescindível. O professor de educação especial deve trabalhar as competências específicas dos alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem através, por exemplo, da elaboração e adaptação de materiais. O apoio que presta a estes alunos acontece em vários contextos e pode ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos. Pretende-se que este professor, acrescentando ao seu papel que consiste em avaliar pedagogicamente os alunos com dificuldades, de modo a identificar as suas necessidades educativas, adote o papel de dinamizador, articulador e que colabore com todos os agentes educativos, passando também por mediador entre as famílias, os alunos e todos os envolvidos no processo educativo. Tem, ainda, de realizar um trabalho de consultoria aos professores, no sentido de os ajudar a encontrar estratégias que melhor se adequem às diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, para melhorar o seu ensino-aprendizagem.

No paradigma da escola inclusiva, o papel do professor do ensino regular é necessário e de considerável relevância. Este professor deve encontrar estratégias,

planificar, organizar e avaliar de acordo com as necessidades de cada aluno em particular. É premente que o professor do ensino regular abandone a preparação e orientação estandardizada, tendo como base o aluno-padrão e criar condições que se adequem às especificidades de todos os seus alunos, com o intuito de conduzir à promoção do sucesso educativo.

É de salientar que a cooperação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial é necessária e positiva, visto que beneficia e promove uma melhoria na inclusão dos alunos.

No que diz respeito à metodologia utilizada, considera-se que se obtiveram, de forma satisfatória, as respostas às questões orientadores, no sentido em que foi possível conhecer a opinião dos professores e dos alunos sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva, tendo sido, também, alcançados os objetivos gerais e específicos. Neste seguimento, considera-se que o recurso ao *focus group* foi uma mais-valia, visto que permitiu dar voz aos alunos e entender o seu ponto de vista e a sua opinião relativamente ao que pensam sobre o papel do professor de educação especial e a inclusão.

Através dos dados obtidos das entrevistas – semidiretivas e *focus group* -, podemos inferir que as opiniões dos professores e dos alunos sobre a inclusão são semelhantes e consentâneas com os documentos reguladores do agrupamento, uma vez que ambos concordam que a escola é uma escola inclusiva porque acolhe, assegurando o acesso de todos de forma a promover a participação e o sucesso dos alunos com NEE. Apesar desta concordância em torno da inclusão, foram apontadas algumas discrepâncias referenciadas tanto por professores como por alunos, nomeadamente, o elevado número de alunos por turma, o que não permite uma inclusão mais efetiva e, o facto de os alunos com NEE se isolarem e por vezes existir uma escassa aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares. Referem ainda que todos os professores são responsáveis pelos alunos com NEE e que é importante a articulação entre todos os atores educativos para que se concretize com eficácia a inclusão. No que concerne às opiniões dos entrevistados relativamente ao papel do professor de educação especial, tanto alunos como professores, concordam que a intervenção deste docente passa por desenvolver competências específicas em alunos com NEE, que a sua intervenção é feita individualmente e em diferentes contextos e, ainda, referem a importância que este professor tem em articular e desenvolver um trabalho colaborativo com todos os agentes educativos. Contudo, a opinião de um dos professores revela

alguma incerteza sobre o papel do professor de educação especial na escola, colocando em causa a natureza da sua intervenção junto dos alunos com NEE. No entanto, é de sublinhar que em relação ao papel do professor do ensino regular, as opiniões divergem, tendo em conta que os próprios professores afirmam que praticam uma avaliação diferenciada, que aplicam estratégias variadas e que se preocupam em utilizar uma pedagogia diferenciada. Os alunos salientam que existem alguns professores que praticam a diferenciação na avaliação e na adequação de estratégias mas que estas dependem da solicitude de cada professor.

Como limitações ao estudo, considera-se que o número reduzido de entrevistas impediu uma amostragem mais abrangente e ampla. Esse número reduzido deveu-se ao facto de existir alguma dificuldade e resistência por parte da maioria dos professores abordados no intuito de participarem neste estudo.

Sugere-se que este estudo possa ser alargado a todas as escolas do agrupamento, sendo assim, uma amostra mais abrangente e significativa, utilizando não só a entrevista como instrumento de recolha de dados, mas também o inquérito como forma de obter uma maior informação sobre a realidade estudada e poder comparar as várias opiniões nos diversos contextos do agrupamento.

Assim, a inclusão ao longo de todos estes anos e dos vários diplomas legais, é em muitas escolas vista, ainda, com alguma dificuldade de a colocar naturalmente em prática, quer ainda pela falta de conhecimento de alguns ou pela sua pouca solicitude, ou mesmo e, na maior parte dos casos, por falta de recursos, principalmente humanos.

Pode-se considerar que ainda em alguns contextos o papel do professor de educação especial é, por vezes, encarado de modo pouco claro, ou seja, como alguém que irá resolver todos os problemas e situações com que os professores se debatem, ou como um agente intrusivo que os incita a aplicar determinadas medidas pouco exequíveis.

Por fim, um dos aspetos que se pode retirar deste estudo é o facto de ser imperativo que haja uma mudança tanto a nível das práticas como, principalmente, das mentalidades de forma que a escola seja para todos. A escola inclusiva pressupõe uma envolvência de todos os intervenientes no processo educativo, realçando-se a importância que o papel do professor de educação especial apresenta como um agente de mudança numa escola que se quer inclusiva.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Special needs through school improvement; school improvement through special needs*. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward, (Eds.), *Towards inclusive schools* (pp. 24-38). London: David Fulton.

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, R. (Coord), (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Boavida, J., Carvalho, L. & Espe-Sherwindt, M. (2009). *Early Childhood intervention in Portugal: interplay of family centered, community based and interdisciplinary factors*.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE.

Carvalho, O. A., & Peixoto, L. (2000). *Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos para todos*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.119-236). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto Editora.

Correia, L. (Org), (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Ministério da Educação.

Costa, A. (2018). *O contexto social dos invisíveis, discriminados e outros*. In: *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Dias, M. (2013). *A inclusão escolar num agrupamento de escolas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4569/1/Tese.pdf>.

Direção geral da educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ebersold, S. (2018). *Financiamento da educação inclusiva: Aproximações, Tendências e Questões*. In E. Mendes, M. Almeida, L. Cabral (Org.), *Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (p.17-33). Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva Recomendações para a prática*. Bruxelas.

Faria, M. (2011). *Uma escola para todos. Perceções/expetativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras – Viseu.  
<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11954> obtido em 29/02/2020

Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projetos e Edições Lda.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projetos e Edições Lda.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, pp. 5 – 20. <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=um+olhar+sobre+inclus%C2%B4%C3%A3o>.

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 173 – 184.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática* (4ª ed.). Lisboa: Celta Editora.

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.

Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa].

Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Granada (Espanña): Ediciones Aljibe.

González, M. (2010). *Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos*. In Correia, L. (Org), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/995>.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien Compréhensif*. Paris: Ed. Nathan.

Kronberg, R. (2010). *A inclusão em escolas e classes regulares*. In Correia, L.(org), *Educação Especial e Inclusão* (pp.41-56). Porto: Porto Editora.

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus group: a practical guide for applied research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Universidade de Aveiro.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lico, M. (2015). *Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva*. Edições Fénix.

Macedo, B. (1999). Nota Prévia. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 07-09). Ministério da Educação.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial. Uma abordagem biográfica* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7316>.

Madureira, I. (2018). *Desenho Universal para a aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua pertinência na escola atual*. In Mendes, E., Almeida, M. & Cabral, L. (org.), *Perspetivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (p.35-52). ABPEE

Madureira, I. & Leite, T. (2019). Educação inclusiva. *Revista da pró- inclusão: Associação Nacional da docentes de educação especial, volume (10) / nº1*, p. V- VII.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Martins, G. A. & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Mendes, N. (2018). *Participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas atividades de sala de aula e da escola – Que implicações no desenvolvimento da autonomia pessoal e social?* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9734>.

Mesquita, M. (2005). O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. *Educare Educere*, pp. 29-40.

Morgado, J. (2003a). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2010). *Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas*. In Correia, L.(org), *Educação Especial e Inclusão* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research in Qualitative Research Methods Series*,16. London: Sage Publications.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um Guia para professores*. Porto Editora, Lda.

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas*, 5 (2) (pp.126-143).

Oliveira, S. (2012). *Perspetivas de professores de educação especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Resarch Methods* (2nd ed.). London: Sage.

Pinho, I. (2017). *O papel do professor de educação especial na construção da escola inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. DSpace Repository. <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/1938>.

Pinto, J. (2012). *Inclusão: utopia ou realidade Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11953/1/Inclus%C3%A3o%20-%20utopia%20ou%20realidade.pdf>.

Porter, J. (2013). Be careful how you ask! Using focus group and nominal group technique to explore the barriers to learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 36, 1, 33-51.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raminhos, M. (2012). *Os interesses e aptidões dos jovens com dificuldades intelectuais* [Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Beja].

Ribeiro, S. (2014). *Perfil Profissional do Docente de Educação Especial* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14390>.

Rocha, A. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, v.7, n.2.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?*. Lisboa: FMH Edições.

Rodrigues, D. (Org.) (2012). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições, Lda.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. (2018). In Abertura. Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros. Edição: Concelho Nacional de Educação.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., Guindani, J. F. (2016). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In UNESCO (Ed.), *Criciúma* (pp. 01-15). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 5, nº1.

Salomon, D. (1991). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schutt, R. K. (1999). *Investigating the Social World: The process and practice of research* (2ª ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, volume 26, pp. 175 - 190.

Simões, A. (2019, dezembro). A avaliação feita pelos Docentes e pelas Direções dos Agrupamentos. *Jornal FENPROF*, pp. 19.

Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10877>.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integration quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área de Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca.

Warnock, M. (1978). *Report of the Warnock Committee of enquiry into the education of Handicaped children and young people*. London: HMSO.

Vasconcelos, A. (2013). Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I). *Edição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, pp. 13-20.

Ventura, M. F. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1528>.

Viana, C. (2019, 21 de novembro). Educação inclusiva: directores satisfeitos e professores descontentes. *Público*, pp. 15.

Vieira, A.M. & Vieira, R. (2007). A entrevista em grupo: formas de desocultar representações e práticas de trabalho social nas escolas. *Etonografia (actas do III Congresso Internacional)*. AGIR.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série – nº 193.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1ª série – nº 4.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Ministério da Educação e Ciência*, 1.ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Ministério da Educação e Ciência*, 1.ª série – N.º 129.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. *Diário da República*, 2ª série – nº 52.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª série – nº 237.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República*, 1ª série – nº 91.

## 6. ANEXOS

## ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA *FOCUS GROUP* A ALUNOS

Tema: Concepções de professores e de alunos sobre a Educação e a Escola Inclusiva

**Entrevistados:** Seis alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade

**Objetivo geral:** Conhecer as perspetivas de professores e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.  Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados	- Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar.  - Solicitar a colaboração dos entrevistados, assegurando o anonimato das informações/opiniões.  - Agradecer a sua disponibilidade.  - Pedir autorização para gravar/ filmar a entrevista.
II. Perceções dos alunos sobre a inclusão	2. Conhecer a opinião dos alunos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular	De há uns anos a esta parte, todos os alunos têm direito a frequentar a escola regular, mesmo quando apresentam NEE.  - O que pensam sobre esta ideia de assegurar o acesso a todos à escola?  - Da vossa experiência com estes alunos consideram que

		<p>eles participam nas atividades da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E em termos de aprendizagens, acham que a escola se preocupa com a aprendizagem destes alunos com mais dificuldades?</li> <li>- O que é que fazem os professores e os alunos para facilitar a integração/inclusão destes alunos nas turmas e na escola? E nos diversos espaços da escola?</li> <li>- Quando a escola acolhe estes alunos será que podemos dizer que é uma escola inclusiva? O que é para vocês uma escola inclusiva?</li> </ul>
<p>III. Perceção dos alunos sobre o papel do professor de educação especial e dos professores da turma</p>	<p>3. Conhecer o que pensam os alunos sobre o papel do professor de educação especial no processo de inclusão.</p> <p>3.1. Conhecer o que pensam os alunos sobre o papel dos professores da turma no processo de inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na vossa perspetiva, qual é o papel deste professor no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais? Que funções desempenha na escola? Com quem trabalha? Onde trabalha?</li> <li>- O que pensam do papel dos professores da turma para a inclusão destes alunos? Com quem trabalha?</li> </ul>

<p>IV. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas</p>	<p>4. Conhecer a opinião dos jovens sobre as exigências que a inclusão coloca à escola em termos de recursos humanos.</p>	<p>- Quem são os professores responsáveis pela educação e ensino de todos os alunos que frequentam a vossa turma?</p> <p>- Quem são os professores/técnicos que devem colaborar na educação e ensino dos alunos com necessidades educativas especiais? Justifica a resposta caso respondam que são só os PEE.</p> <p>- Por que razão consideram que os professores de Educação Especial são os únicos responsáveis pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>- Para facilitar a inclusão destes alunos, para eles poderem participar e aprender, o que é que acham que é necessário mudar na escola? Em termos humanos e materiais?</p>
<p>V. Conclusão da entrevista</p>	<p>5. Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados.</p>	<p>a) Pretendíamos saber se sobre o papel do professor de educação especial no processo de inclusão de alunos com NEE, que é o tema desta entrevista, querem</p>

	<p>Informar os entrevistados que depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões que estes desejavam expressar.</p>	<p>acrescentar algo que consideram importante e que não puderam dizer?</p> <p>b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.</p>
--	--	--

## ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES

Tema: Concepções de professores e de alunos sobre a Educação e a Escola Inclusiva

**Entrevistados:** Quatro professores de 3º ciclo e secundário

**Objetivo geral:** Conhecer as perspetivas de professores e de alunos de uma escola de 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.  Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados	- Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar.  - Solicitar a colaboração dos entrevistados, assegurando o anonimato das informações/opiniões.  - Agradecer a sua disponibilidade.  - Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Percepções dos professores sobre a inclusão	2. Conhecer a opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular	De há uns anos a esta parte, todos os alunos têm direito a frequentar a escola regular, mesmo quando apresentam NEE.  - Qual a vossa opinião relativamente à ideia de assegurar o acesso a todos à escola?  - Da vossa experiência com estes alunos consideram que

		<p>os mesmos participam nas atividades da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E em termos de aprendizagens, consideram que a escola se preocupa com a aprendizagem destes alunos que apresentam mais dificuldades?</li> <li>- O que é que é feito por parte dos professores e da direção para facilitar a inclusão destes alunos nas turmas e nos diversos espaços da escola? (espaços de lazer, biblioteca, refeitório...)</li> <li>- Quando a escola acolhe estes alunos será que podemos afirmar que é uma escola inclusiva? Quais as características de uma escola inclusiva?</li> </ul>
<p>III. Perceção dos professores sobre o papel do professor de educação especial e do seu</p>	<p>3. Conhecer o que pensam os professores sobre o papel do professor de educação especial no processo de inclusão.</p> <p>3.1. Conhecer o que pensam os professores sobre o seu papel no processo de inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião qual é o papel do professor de educação especial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola? Que funções desempenha na escola? Com quem trabalha? Onde trabalha?</li> <li>- O que pensam sobre o vosso papel no processo de inclusão</li> </ul>

		<p>destes alunos? Com quem trabalham?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que funções são atribuídas/desempenhadas pelo professor da turma no processo de inclusão?</li> <li>- Que preocupações / dificuldades sentiram quando tiveram pela primeira vez alunos com NEE?</li> <li>- Que estratégias desenvolveram no sentido de superar essas dificuldades?</li> </ul>
<p>IV. Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas</p>	<p>4. Conhecer a opinião dos professores sobre as exigências que a inclusão coloca à escola em termos de recursos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem são os professores responsáveis pela educação e ensino de todos os alunos que frequentam a escola?</li> <li>- Quem são os professores/técnicos que devem colaborar na educação e ensino dos alunos com necessidades educativas especiais? Justifica a resposta caso respondam que são só os PEE.</li> <li>- Por que razão consideram que os professores de Educação Especial são os únicos responsáveis pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais?</li> </ul>

		- Com o intuito de facilitar a inclusão destes alunos, para que possam participar e aprender, o que é que é pertinente mudar na escola? Em termos humanos e materiais?
V. Conclusão da entrevista	5. Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados. Informar os entrevistados que depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões que estes desejavam expressar.	a) Pretendíamos saber se sobre o papel do professor de educação especial no processo de inclusão de alunos com NEE, que é o tema desta entrevista, pretendem acrescentar algo que consideram importante e que não puderam dizer? b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida para a realização deste estudo.

### **ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES**

Entrevistadora - Quero agradecer a tua presença e ajuda neste trabalho. Estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensam sobre o papel do professor de Educação Especial e gostaria de saber qual é a tua opinião sobre as questões que te vou colocar. Relembro que a entrevista é de carácter confidencial.

Entrevistadora - Qual a tua opinião relativamente à ideia de assegurar o acesso a todos à escola?

P3 - Estou de acordo em que todos os alunos tenham acesso à escola porque todos devem ter a oportunidade de aprender e conviver com os seus pares.

Entrevistadora - Da tua experiência com estes alunos consideras que os mesmos participam nas atividades da escola?

P3 - Sim, de uma maneira geral os alunos participam e mesmo aqueles que no início estão mais retraídos acabam, com a convivência dos colegas, ficar mais soltos, mais integrados na comunidade escolar.

Entrevistadora - E em termos de aprendizagens, consideras que a escola se preocupa com a aprendizagem destes alunos que apresentam mais dificuldades?

P3 - Claro que sim. De uma maneira geral, estes alunos são apoiados pelos professores da Educação Especial que fazem a ponte com os outros professores dos conselhos de turma. Por vezes não é fácil, mas normalmente há colaboração entre todos.

Entrevistadora - O que é que é feito por parte dos professores e da direção para facilitar a inclusão destes alunos nas turmas e nos diversos espaços da escola? (espaços de lazer, biblioteca, refeitório...)

P3 - Por vezes, durante as aulas organiza-se um trabalho a pares, os professores estão mais atentos e tentam dar uma atenção mais individualizada. A Direção delega funções nos professores de Educação especial e no diretor de turma, que tentam arranjar soluções para os problemas que vão surgindo. Os funcionários também estão no fundo atentos e são muitas vezes um apoio muito importante nos diversos espaços da escola. Os alunos recorrem a esse apoio e os próprios funcionários contactam com as famílias sempre que necessário.

Entrevistadora - Quando a escola acolhe estes alunos será que podemos afirmar que é uma escola inclusiva? Quais as características de uma escola inclusiva?

P3 - Parece-me que sim! Uma escola inclusiva é uma escola como a minha! Sempre acolhemos todos os alunos, independentemente das suas características.

Entrevistadora - Na tua opinião qual é o papel do professor de educação especial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola? Que funções desempenha na escola? Com quem trabalha? Onde trabalha?

P3 - O papel destes professores é principalmente o de ajudar estes alunos, quer na parte curricular, com as características de cada um, quer a nível social e de integração na comunidade escolar, fazendo a ponte entre as famílias, os professores do conselho de turma, a direção e os funcionários da escola. Têm também um papel importantíssimo na explicação da problemática destes alunos, bem como na forma de atuar, nas estratégias a aplicar, etc... Também nos apoiam quando reunimos com os pais destes alunos, estando presentes e colaborando com informações da sua vida escolar. Creio que estes professores realizam um trabalho burocrático num gabinete próprio onde também dão apoio individualizado aos seus alunos e, por vezes, também os apoiam na sala de aula.

Entrevistadora - O que pensas sobre o teu papel no processo de inclusão destes alunos? Com quem trabalham?

P3 - É, na verdade, muito importante. Temos o enorme feedback do que se passa nas aulas, das dificuldades demonstradas, do empenho e esforço na realização das tarefas, da própria maneira de estar com os seus pares, informações que são muito úteis no processo de inclusão destes alunos, bem como para as famílias e os técnicos que os acompanham.

É um trabalho articulado com os professores da Educação Especial, com o próprio conselho de turma, Direção, Famílias e restante Comunidade Escolar.

Entrevistadora - Que funções são atribuídas/desempenhadas pelo professor da turma no processo de inclusão?

P3 - Trabalhamos em parceria com todos os intervenientes na vida escolar do aluno. Adequamos os currículos às características de cada aluno, fazemos um ensino mais individualizado e pensado de acordo com as dificuldades demonstradas por cada aluno, bem como uma avaliação diferenciada.

Entrevistadora - Que preocupações / dificuldades sentiste quando tiveste pela primeira vez alunos com NEE?

P3 - Basicamente, fiquei sem saber muito bem o que fazer.

As turmas em que estes alunos estão incluídos raramente são mais pequenas. Este facto acarreta uma dificuldade acrescida no apoio que queremos e seria suposto dar, uma vez que vários outros alunos também têm de ser apoiados nas suas aprendizagens, porque têm também outro tipo de dificuldades.

Daí que o trabalho conjunto com o professor de Educação Especial é, sem dúvida, muito importante! É ele que nos dá as informações para sabermos lidar com as situações!

Entrevistadora - Que estratégias desenvolveste no sentido de superar essas dificuldades?

P3 - Aprendemos com estes professores algumas estratégias a aplicar a estes alunos, também fui experimentando diferentes formas de ensino, acompanhando a reação destes alunos relativamente às tarefas propostas, à forma como lhes responderam, adaptando os conteúdos aos diferentes casos que foram aparecendo ao longo da minha prática pedagógica, para além de tentar uma aproximação a estes alunos, criando laços, de forma a que se sintam apoiados, num ambiente afável.

Entrevistadora - Quem são os professores responsáveis pela educação e ensino de todos os alunos que frequentam a escola?

P3 - São todos os professores.

Entrevistadora - Quem são os professores/técnicos que devem colaborar na educação e ensino dos alunos com necessidades educativas especiais?

P3 - Todos nós devemos colaborar na educação destes alunos.

Entrevistadora - Com o intuito de facilitar a inclusão destes alunos, para que possam participar e aprender, o que é que é pertinente mudar na escola? Em termos humanos e materiais?

P3 - Creio que o número de professores de Educação Especial é insuficiente para poderem apoiar de forma mais completa estes alunos. As turmas deveriam ser, sem sombra de dúvidas, mais pequenas, poder haver coadjuvação entre professores, quer com os da Educação Especial, quer com professores do mesmo grupo disciplinar. Nesta escola, creio que se têm conseguido solucionar as várias necessidades dos alunos que a frequentam e que apresentam situações especiais.

Entrevistadora - Queres acrescentar algo mais que consideres importante e que não pudeste dizer sobre o papel do professor de educação especial no processo de inclusão dos alunos com NEE?

P3 - A minha experiência deste ano letivo foi fantástica! Trabalhei em estreita colaboração com a professora de Educação Especial, que esteve sempre presente na

minha aula, apoiando um dos nossos alunos com necessidades educativas especiais e em conjunto, creio que tivemos sucesso. Este aluno sentiu-se sempre bem, a aprender, entusiasmado com a maioria dos trabalhos, sendo prova disso o facto de querer realizar a prova de Aferição do 8ºano, tal como os restantes colegas. Fora da sala também sempre me apoiou bem como a todos os professores e alunos!

Entrevistadora - Na tua opinião qual foi o impacto do DL 54 no papel e nas funções do professor de educação especial?

P3 - O DL 54 veio reforçar o papel do professor de educação especial, quer no apoio aos alunos, quer no apoio aos professores. No primeiro caso, os alunos são mais acompanhados, havendo a possibilidade de o professor de educação especial assistir às aulas da turma, ajudando e orientando diretamente o aluno, ou através de sessões individualizadas, incentivando e promovendo competências essenciais à aprendizagem. No segundo caso, a função do professor de educação especial no desenvolvimento do trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas, contribui para uma mais fácil superação das dificuldades, tornando possível a interdisciplinaridade e a tomada de consciência de todos os intervenientes.

#### **ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA *FOCUS GROUP* A ALUNOS**

Entrevistadora - Quero agradecer a vossa presença e ajuda neste trabalho. Estou a fazer um trabalho na Escola Superior de Educação sobre o que pensam sobre o papel do professor de Educação Especial e precisava de saber qual é a vossa opinião sobre algumas perguntas que eu tenho aqui para fazer. Já sabem que o que for aqui dito é confidencial. Quando eu fizer o trabalho não vou colocar os vossos nomes, vou pôr ou por alunos A1, A2..., ou então pelas iniciais dos vossos nomes. Já pedi autorização também aos pais. Então vamos lá agora começar com as perguntas.

Entrevistadora - Como sabem todos os alunos têm direito a frequentar a escola regular, mesmo quando apresentam NEE.

Entrevistadora - O que pensam sobre esta ideia de fazer com que todos tenham direito a frequentar a escola?

A1 – Eu acho que é bom.

A2 – Eu também.

A3 – Isso ajuda-os a ter interações connosco e a conseguirem expressar-se.

A2 – E ajuda-os mais no futuro.

A1 – E ajuda-os a viver mais a vida real...

A2 – ...em sociedade...

A1 - ...sem estar fechados num cubículo, entre aspas.

Entrevistadora – Está de acordo, A4? Quer dizer alguma coisa mais?

A4 sorriu timidamente, dando ideia de que estava de acordo.

Entrevistadora – A5, também está de acordo?

A5 – Sim.

Entrevistadora – A6?

A6 acenou positivamente com a cabeça.

Entrevistadora - Da vossa experiência, se é que tem alguma com esses alunos, consideram que eles participam nas atividades da escola?

A2 – Nas aulas, quando nas atividades que nós fazemos, eles participam em todas.

A1 – Sim.

A5 – Sim...

A3 – Mas cá fora... eles têm o seu próprio grupo, os seus próprios amigos, mas é como nós também...

A2 – Sim.

A1 – Claro.

A3 - ... nós também não andamos todos juntos, cada um tem os seus amigos. E dá-se mais com certas pessoas.

Entrevistadora – Mas esses também fazem parte do vosso grupo, não é? Por exemplo cá fora.

A1 – Sim.

A2 – Sim.

A3 – Sim.

A5 – Sim.

Entrevistadora - Ou acham que estão muito isolados?

A3 – Às vezes.

A2 – Algumas vezes.

A1 – Alguns. Depende dos casos.

A3 – Sim, mas no fim acabamos por ser todos da mesma turma, por isso...

A1 – Dentro ou fora da sala, normalmente estão sempre connosco.

A3 – Ya e de manhã encontramos-nos todos juntos e está toda a gente lá, basicamente.

A1 – Basicamente.

Entrevistadora – Também há mais alunos sem ser da vossa turma. Há outros alunos com necessidades educativas especiais na escola. Têm noção disso?

A5 – Sim.

A2 – Sim, sim.

A1 – Sim, claro.

A3 – Sim, mas estamos mais próximos dos da nossa turma.

A2 – É os que nós conhecemos.

A1 – Convivemos no dia-a-dia.

Entrevistadora - Em termos de aprendizagem, acham que a escola se preocupa em ensinar esses alunos com mais dificuldades?

A5 – Há alguma diferença, mas não muito grande.

A1 – Eu acho que a escola em si, não.

A5 – Testes diferentes.

A1 - Agora os professores, cada um toma a sua...

A2 – Sim, cada um tem a sua ação.

A5 – Exato.

A1 - ... estratégia, digamos assim, tendo em conta os alunos, porque a escola em si, eu acho que não.

A5 – A escola quase não faz nada.

Entrevistadora – Acham mais que é a nível particular.

A1 – Exato.

A2 – Sim.

A3 - Sim, se bem que há professores que não querem saber, tipo...

A1 – É igual para todos. Somos uma turma, mesmo que tenha necessidades especiais, é igual.

A2 – Há professores que pensam isso, outros que ajudam mais, outros que ajudam menos.

Entrevistadora – Mas acham que é mais a nível dos professores da turma?

A1 – Sim.

A2 – Sim.

A6 acenou que sim.

A5 – Sim.

A3 – Sim.

Entrevistadora – A A5 também acha que essa preocupação se passa ao nível da escola?

A5 – Não.

A3 – O que é que a escola faz?

A5 – Não faz nada.

A2 – É só mesmo a nível de professores.

Entrevistadora – A A4 está muito caladinha.

A4 – Eu sou calada, stôra.

Entrevistadora – Eu sei. Qual é a opinião da A4 em relação a isto? Acha que eles realmente têm alguma diferenciação de aprendizagem ou nem por isso?

A4 – Não sei...

A – Ou acha que em relação aos professores, são os professores da turma que vão interferindo mais?

A4 – Sim, também fazem...

Entrevistadora – Alguns?

A4 – Sim...

Entrevistadora – O que é que fazem os professores e os alunos para facilitar a integração/inclusão destes alunos nas turmas e na escola? E nos diversos espaços da escola?

A2 – Alguns professores, metem por exemplo, um aluno que saiba a matéria e isso...

A1 – Exatamente.

A2 - ... ao lado a tentar ajudar e a explicar, para haver convívio entre o aluno e o ...

A1 – O aluno... Os dois alunos, pronto.

A2 - ... pronto, os dois alunos. E para o ajudar na matéria.

A3 – Sim, e nos trabalhos de grupo, os professores insistem sempre para que eles fiquem integrados num grupo tipo... que os ajudem.

A1 – À escolha deles...

A2 – À escolha deles.

A1 - ...não é o professor que escolhe. É ele que... Por exemplo, nas aulas de Português, a pessoa escolhe um grupo e sentam-se mesmo que o grupo já tenha... seis pessoas, eles sentam-se nosso ao lado e fazem o trabalho connosco.

A2 – E participam.

A3 – E a professora insiste para eles fazerem as coisas.

A1 – Exato. Puxa sempre por ele.

Entrevistadora – Então já falámos dos professores... E os alunos?

A3 – Os alunos também puxam, sim.

Entrevistadora – Também ajudam?

A1 – Depende.

A3 – Quer dizer, entre nós...

A1 - Depende...

A2 – Depende...

A1 - Eu acho que depende um bocado...

A3 – Sim, ao fim ao cabo, é mais os alunos empenhados.

A1 – Há alunos bastante preconceituosos.

A2 – Ya...

Entrevistadora – O A1 acha isso?

A1 – Que... Há alguns... Alguns preconceituosos que...

A2 – Que não querem, não gostam.

A1 - ...que à mínima coisa que façam, não gostam e não os querem no grupo ou não aceitam coisas dadas por eles.

A3 – Ignoram o que eles dizem.

A1 – Exatamente.

A5 – Hum...Hum.

A2 – Ya... Ignoram as ideias.

A3 – Não os deixam falar, falam por cima.

A2 – Ya.

A1 acena que sim.

Entrevistadora – E o A6? O que é que acha? Que os alunos são ajudados ou nem por isso?

A6 – Eu acho que não... Os dois.

Entrevistadora – Quem ajuda?

A6 – Sim.

Entrevistadora – Que os alunos ajudam?

A6 acena que sim.

Entrevistadora – Os professores ajudam e os alunos também?

A6 vai acenando que sim, continuamente.

Entrevistadora - Os próprios colegas também ajudam?

A6 para de acenar e fica apreensivo.

A6 – Eu acho que...

Entrevistadora – Ou é às vezes?

A6 – Às vezes.

Entrevistadora – E a A4? Podia dizer alguma coisa. Também acha...? Está de acordo?

A4 – Depende. Depende dos alunos. Há alunos que ajudam mais, outros que simplesmente não querem saber.

Entrevistadora - E os professores? Ajudam todos?

A4 – Alguns mais que outros.

Entrevistadora – Vamos passar a outra pergunta. Quando a escola acolhe estes alunos será que podemos dizer que é uma escola inclusiva? O que é para vocês uma escola inclusiva?

Uma escola inclusiva é uma escola que, no fundo, deveria apoiar, incluir esses alunos. Neste caso, a escola quando acolhe, quando recebe esse tipo de alunos, o que é que acham que ela faz? acham que a escola faz alguma coisa por eles? A escola em si, já não estou a falar dos professores diretamente.

A2 – Pode ajudar...

A1 – Sinceramente, eu acho que isso é para ganhar protagonismo.

A2 – Eu acho que não, eu acho que os tenta ajudar.

A5 – Ajuda-os a...

A2 – A integrarem-se.

A5 - ... ou a porem-nos em turmas mais pequenas para se integrarem melhor. Mas de resto não faz nada.

A3 – Sim... Isso é verdade.

A2 – As turmas mais pequenas.

A5 – Na nossa turma mais pequena, temos essas pessoas.

A2 - É para os ajudar mais, para lhes dar mais apoio. Dás muito mais apoio numa turma de 20 alunos do que numa de 30.

A3 – Sim, mas se pensarem a nossa turma não é... Mas não é só por causa deles, nós temos muitos repetentes.

A1 – Os nossos professores tem mais espaço de tempo para trabalhar com eles. Se fosse uma turma de 20 ou 30 e tal alunos, por exemplo, o Vasco não tinha quase atenção nenhuma, digo eu. Não sei, não sou um professor. Mas eu acho que numa turma de 35 alunos ou uma coisa assim, não tinha quase ajuda nenhuma.

Entrevistadora – Era mais difícil.

A2 – Era mais difícil, não havia tempo.

A1 – São mais 34 pessoas para ensinar.

A3 – Tipo... a escola não ajuda.

A5 – Acaba por não ajudar.

A3 – Sim. Ainda por cima, puseram montes de repetentes na nossa turma e vocês acabam por não ser tantos...

A5 – Somos quatro, praí.

A3 – ... Ya, mas isso é bastante, para uma turma de 20... é um quinto da turma...

A4 – É.

A3 - ... e depois vocês acabam por não ter tanta individualidade com os professores porque os alunos repetentes também precisam de mais ajuda.

A1 - Ya.

Entrevistadora – E então, o que é uma escola inclusiva? O que é que vocês acham que é uma escola inclusiva?

A3 – É uma escola... que... tem alunos...

A2 – Uma escola que recebe...

A1 – É uma escola que recebe alunos com necessidades educativas especiais.

Entrevistadora - Nas escolas para além dos professores da turma habitualmente existe um professor de Educação Especial. Na vossa opinião, qual é o papel do professor de educação especial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?

A2 – É apoiá-los, ajudá-los, ajudá-los na integração, ah ...

A3 – Sim, ao fim ao cabo, é fazer o que os outros professores não podem porque tem o resto dos alunos.

A2 – Sim...

A1 – Ajudá-los, ser, digamos, o braço direito deles para usar sempre em tudo o que for necessário.

Entrevistadora – Quando eles têm mais dificuldades.

A2 – Sim.

A1 acenou positivamente.

Entrevistadora – E sabem que funções é que ele desempenha na escola? O que é que ele faz na escola?

A1 – É um professor normal, eu acho. Um professor normal que simplesmente, em vez de ensinar Português ou Matemática, ajuda um aluno com necessidades educativas especiais.

A5 – Sim.

A3 – Eu acho que é isso.

Entrevistadora – Mais alguma opinião diferente? Com quem é que ele trabalha?

A3 – Como assim...?

Entrevistadora – Trabalha sozinho?

A1 – Ah depende do colega que está ao lado dele. Por exemplo, se for um colega mais ativo e muito mais falador, ajuda-o sempre nas aulas. Mas, por exemplo, se for um mais preconceituoso, nunca. Está lá ao lado dele e está virado de costas para ele, como se ele não estivesse ali ou se estivesse mesmo vamos rejeitá-lo.

Entrevistadora – E em relação ao professor? O professor de educação especial com quem trabalha?

A2 – Com psicólogos. Trabalha com psicólogos, para fazer as avaliações.

A1 – Com psicólogos, sim. Com pessoas com bastante experiência nessa área de educação especial.

A4 – Com os professores da turma, também.

Entrevistadora – Os professores da turma. E mais com ninguém? A nível de direção, acham que trabalha em colaboração?

A2 – Sim, também deve ter algum contacto com a direção para que... a direção também deve acompanhar os casos de educação especial para saber se está tudo bem.

A3 – Sim, para ver se as notas descem ou ...

A1 – Não acho.

A2 – Eu acho.

A3 – Eles devem ter contacto com a direção, mas a direção não deve fazer nada, só deve querer saber...

A1 – Exato. Ainda bem, um relatório, olha que bom, para a gaveta.

Entrevistadora – E onde é que trabalha o professor de educação especial?

A1 – Na sala de professores, nos gabinetes de psicologia, mesmo na sala de aula.

A2 – Em salas específicas, salas de apoio.

Entrevistadora – A dar apoio também?

A2 – Sim.

A1 – Certo.

A5 – Hum, hum.

Entrevistadora – Então vocês sabem quem eu sou?

Todos sorriram.

A2 acenou que sim.

A5 – Sim.

A1 – Uma professora.

Entrevistadora – Sim, mas sou professora de quê?

A2 – Educação Especial.

A1 – Educação Especial.

Entrevistadora – E o que pensam em relação ao papel dos professores da turma, para a inclusão desses alunos?

A5 – Tentam motivá-los.

A1 – Ajudá-los, por exemplo, nos testes.

A2 – E nos trabalhos.

A1 – Testes mais fáceis, trabalhos de grupo.

A2 – Nos trabalhos de grupo, obrigá-los a interagir com os outros.

A1 – Não estarem ali só mesmo por estar, sentirem, digamos, o que é um trabalho de grupo. Mesmo o que é um trabalho de grupo.

Entrevistadora – No fundo, estão mesmo a ajudar no processo de inclusão.

A1 – Exato, na integração, na integração dentro da sociedade.

A2 – Ya, basicamente é isso.

Entrevistadora – E com quem trabalha o professor da turma?

A5 – Trabalha com...

A1 – Trabalha com alguém.

A2 – Trabalha com a professora de educação especial.

A1 – Também em conselho de turma.

A2 – Sim.

A5 – Sim.

A1 - Todos juntos fazem ter um consenso para ajudar.

A2 – Os planos.

A1 – Exato.

Entrevistadora – E acham que o professor de educação especial está dentro do Conselho de Turma?

A2 – Está.

A1 – Hum... Não sei.

A2 – Está.

A5 – Sim.

Entrevistadora – E vai às reuniões do Conselho de Turma?

A2 – Vai.

A5 – Vai.

Entrevistadora – E o que é que ele faz no Conselho de Turma?

A1 – Dá a sua opinião.

A5 – Diz o que ele achou.

A2 – Dá a sua opinião sobre o aluno, sobre aquele aluno.

A1 – Ou até mesmo pelos outros.

A5 – Sim.

Entrevistadora – Sim, também.

A2 – Pelos outros não tanto, que não acompanha todos os outros.

A1 – Claro.

A2 – Só acompanha em específico aquele. Por isso é mais sobre aquele.

Entrevistadora – Quem são os professores responsáveis pela educação e ensino de todos os alunos que frequentam a vossa turma?

A1 – Todos, todos.

A2 – Todos os professores da turma.

Entrevistadora – Quem são os professores/técnicos que devem colaborar na educação e ensino dos alunos com necessidades educativas especiais?

A1 – Todos.

A5 – São todos.

A3 – Todos.

A1 – Mas mais o professor de educação especial.

A2 – Ya, mas mais o professor que o acompanhou mais de perto, o professor de educação especial.

Entrevistadora – Mas também concordam que não é só o professor de educação especial?

A1 – Sim, sim, claro.

A2 – Sim, sim, são todos.

A5 – Sim.

Entrevistadora – Então, para além dos professores que técnicos é que devem colaborar?

A1 – Psicólogos.

A2 – Psicólogos.

A5 – Os psicólogos ou... os que ajudam os professores.

A2 – Professores de apoio. E dentro da escola os professores dos apoios e assim.

Entrevistadora – Sim, também. E mesmo os técnicos, não acham que os assistentes operacionais possam ajudar de alguma forma?

A3 – Os assistentes operacionais?

A2 – Não faço a mínima ideia do que isso é.

Entrevistadora – Quem está na portaria, no PBX, na secretaria, nos pavilhões, ...

A2 – Ah sim, sim. Ajudam.

A1 – Os auxiliares de educação.

Entrevistadora – Assistentes operacionais é o que se chamam agora. Pessoal não docente. Se ajudam.

A2 – Sim, ajudam.

A1 – Sim, também há uns que menosprezam.

A5 – Sim, até com os alunos normais, tipo “normais”.

A2 – Isso também tem a ver de pessoa para pessoa.

A1 – Exato.

A2 - Há sempre aqueles que tem sempre o preconceito, outros que ajudam mais outros que ajudam menos.

A1 – E outros que têm gosto por ajudar, não só por ajudar.

A2 – Porque gostam de ajudar.

A3 – Sim.

A1 – Têm uma pessoa diferente, têm gosto em ajudá-la.

Entrevistadora – Mas sentem que isso acontece?

A1 – Sim, sim, sim.

A2 – Sim, sim.

A6 acena que sim.

Entrevistadora – Ia fazer outra pergunta que era por que razão consideram que os professores de Educação Especial são os únicos responsáveis pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais?

Mas como responderam todos que não era o único responsável, já não merece a pena. Responderam muito bem. Aqui não há respostas erradas, mas não estava à espera que respondessem dessa forma, fiquei surpreendida. Porque a maior parte das pessoas acham que os professores de educação especial são os únicos responsáveis pelos alunos com necessidades educativas especiais, o que realmente não está correto... Como dizem muito bem são responsáveis todos os professores e a escola.

Continuando com as perguntas, aqui vai outra: Para facilitar a inclusão desses alunos, para eles poderem participar e aprender, o que é que vocês acham que é necessário mudar na escola? Vocês estão sempre a dizer que a escola não faz nada, que é mais a nível de turma.

A2 – Sensibilizar, por exemplo, mais os outros alunos, os colegas, os professores, dizer para eles ajudarem mais, coisas assim.

Entrevistadora – Porque também acha que nem todos os professores ajudam.

A2 – Sim.

A3 – Sim.

A Entrevistadora – Há sempre uns que são mais...

A1 – Eu acho que todos ajudam. Há os que ajudam mais e outros que muito menos.

A2 – Todos ajudam à sua maneira. E outros mais.

A3 – Mas tipo devia ser mais a escola a lutar contra o preconceito do que os próprios professores, porque os professores é que fazem isso, desta escola não estar nem aí.

A1 – Ya.

Entrevistadora – O que é que o A6 acha em relação ao que devia ser feito? O que é que os professores, por exemplo deveriam fazer?

A6 – Eu acho que... Não sei...

Entrevistadora – E em termos de materiais?

A5 – Haver elevadores nos pavilhões.

A1 – Ya.

A2 – A escola tem rampas.

A4 – Sim.

Entrevistadora – E em termos de pessoas?

A3 – Ter mais professores para ajudarem.

A1 – Ya.

A2 – E mais auxiliares de educação.

## ANEXO 5 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo a realizar:** *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva*

Professora Responsável pelo Estudo: Alexandra Vale

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Por favor, leia atentamente e preencha a informação solicitada, enquanto professor(a).

Eu, \_\_\_\_\_, participo de livre vontade no estudo intitulado *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva*. Este estudo desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa e será realizado por Alexandra Vale.

Fui também informado/a de que a minha participação consiste na realização de uma entrevista. Esta visa conhecer a opinião dos professores sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva. A autora do estudo, Alexandra Vale, assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados relativos à minha identificação e que os resultados obtidos serão divulgados apenas para fins académicos. Fui ainda informado/a que este estudo não me trará qualquer despesa ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e que as minhas dúvidas foram esclarecidas.

\_\_\_\_\_

(Assinatura do professor/a)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Data)

\_\_\_\_\_

(Assinatura do responsável pelo estudo)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Data)

## ANEXO 6 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA *FOCUS GROUP*

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo a realizar:** *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva*

Professora Responsável pelo Estudo: Alexandra Vale

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como a decisão de autorizar a participação do seu educando no mesmo. Por favor, leia atentamente e preencha a informação solicitada.

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de Encarregado/a de Educação e representante legal do \_\_\_\_\_, autorizo de livre vontade, o meu educando a participar no estudo intitulado *Perspetivas de professores e de alunos sobre o papel do professor de Educação Especial na construção de uma Escola Inclusiva*. Este estudo desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa e será realizado por Alexandra Vale.

Fui também informado/a de que a participação do meu educando consiste na realização de uma entrevista. Esta visa conhecer a opinião dos jovens sobre o papel do professor de educação especial na construção de uma escola inclusiva. A participação neste estudo não envolve qualquer alteração nas rotinas diárias do meu filho. A autora do estudo, Alexandra Vale, assegura o anonimato e a confidencialidade dos dados relativos à identificação do meu educando e que os resultados obtidos serão divulgados apenas para fins académicos. Fui ainda informado/a que este estudo não me trará qualquer despesa ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e que as minhas dúvidas foram esclarecidas.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
(Assinatura do representante legal do \_\_\_\_\_) (Data)

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável pelo estudo) a(Data)

## ANEXO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A PROFESSORES

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Perceção dos professores sobre a inclusão	Concordância com a inclusão	Todos os alunos têm direito ao acesso à escola	Concordo que todos os alunos tenham acesso à escola	- “Estou de acordo em que todos os alunos tenham acesso à escola”.
		Uma escola é inclusiva quando acolhe alunos com NEE	Concordo que é uma escola inclusiva quando acolhe estes alunos.	- “Parece-me que sim!”.
			A minha escola é uma escola inclusiva.	- “(...) Uma escola inclusiva é uma escola como a minha!”.
			Na minha opinião, esta escola tem conseguido arranjar soluções para os alunos com NEE que a frequentam.	- “(...) Nesta escola, creio que se têm conseguido solucionar as várias necessidades dos alunos que a frequentam e que apresentam situações especiais”.
A escola recebe todos os alunos independentemente das suas características	A minha escola recebe todos os alunos independentemente	- “(...) Sempre acolhemos todos os alunos, independentemente das suas características”.		

			das suas características.	
		Assegurar a todos oportunidades iguais de aprendizagem	Assegurar a todos oportunidade de aprender	- “(...) porque todos devem ter a oportunidade de aprender”.
		Assegurar a todos a participação e a interação com os pares	E oportunidade de conviver com os pares	- “(...) e conviver com os seus pares”.
			Sim, participam na escola	- “Sim”.
			Considero que de uma forma geral todos os alunos participam na escola	- “(...) de uma maneira geral os alunos participam”.
			Os alunos ficam mais integrados na comunidade escolar.	- “(...) mais integrados na comunidade escolar”.
			Os alunos que estão mais retraídos, ao conviverem com os colegas, tornam-se mais soltos.	- “(...) e mesmo aqueles que no início estão mais retraídos acabam, com a convivência dos colegas, ficar mais soltos”.

		Todos os professores são responsáveis pela educação de todos os alunos	Todos os professores são responsáveis pela educação de todos os alunos.	- “São todos os professores”.
		Todos os professores devem colaborar na educação dos alunos com NEE	Todos os professores devem colaborar na educação de alunos com NEE.	- “Todos nós devemos colaborar na educação destes alunos”.
	Ambivalência face à inclusão	A escola globalmente preocupa-se com as aprendizagens destes alunos	A escola preocupa-se com as aprendizagens dos alunos	- “Claro que sim”.
		De uma forma geral, existe colaboração entre todos os professores	Há colaboração entre todos os professores.	- “(...) mas normalmente há colaboração entre todos”.
			É raro as turmas em que estes alunos estão incluídos serem mais pequenas.	- “(...) As turmas em que estes alunos estão incluídos raramente são mais pequenas”.
			O facto de as turmas não serem reduzidas dificulta o apoio que	- “(...) Este facto acarreta uma dificuldade acrescida no apoio

		Necessidade de reduzir o número de alunos por turma	podemos e que queremos dar.	que queremos e seria suposto dar”.
			As turmas deveriam ser mais reduzidas	- “(...) As turmas deveriam ser, sem sombra de dúvidas, mais pequenas”.
		Necessidade de mais professores de EE para apoiar alunos com NEE	Na minha opinião o número de PEE não é suficiente para conseguirem apoiar estes alunos de uma forma mais completa.	- “(...) Creio que o número de professores de Educação Especial é insuficiente para poderem apoiar de forma mais completa estes alunos”.
		Insegurança inicial do PER face à inclusão	Não sabia o que fazer.	- “(...) Basicamente, fiquei sem saber muito bem o que fazer”.
Perceção dos professores sobre o papel do professor de educação especial	Funções do PEE	Apoiar os alunos com NEE	Estes alunos são apoiados pelos professores de educação especial	- “(...) De uma maneira geral, estes alunos são apoiados pelos professores da Educação Especial”.
		Efetuar um trabalho burocrático	Considero que os professores de educação especial efetuam um trabalho burocrático	- “(...) Creio que estes professores realizam um trabalho burocrático”.

		Trabalhar num gabinete próprio	O trabalho dos professores de EE é feito num gabinete	-“(...) num gabinete próprio”.
Formas /tipo de intervenção do PEE	Intervir/ajudar alunos com NEE		O papel do PEE é o de ajudar os alunos com NEE	-“O papel destes professores é principalmente o de ajudar estes alunos”.
			O papel do PEE é o de ajudar os alunos com NEE na parte curricular, tendo em conta as características de cada um.	-“(...) quer na parte curricular, com as características de cada um”.
			O papel do PEE é o de ajudar os alunos também ao nível social.	-“(...) quer a nível social”.
			O papel do PEE é o de ajudar os alunos na integração junto da comunidade escolar.	-“(...) e de integração na comunidade escolar”.
			O PEE faz a ponte com as famílias	-“(...) fazendo a ponte entre as famílias”.

		Articular com professores do CT	Os professores de EE fazem a ponte com os restantes professores do CT	- "(...) que fazem a ponte com os outros professores dos conselhos de turma".
			O PEE faz a ponte com os professores do CT	- "(...) os professores do conselho de turma".
			O trabalho em parceria com o PEE é muito importante	- "(...) Daí que o trabalho conjunto com o professor de Educação Especial é, sem dúvida, muito importante!".
		Sensibilização da comunidade escolar para a problemática dos alunos	O PEE faz a ponte com a direção.	- "(...) a direção".
			O PEE faz a ponte com os funcionários da escola.	- "(...) e os funcionários da escola".
			No papel do PEE é fundamental a explicação das problemáticas dos alunos com NEE.	- "(...) Têm também um papel importantíssimo na explicação da problemática destes alunos".

		Colabora/ Apoia o PER na definição de estratégias a usar com os alunos com NEE	O PEE ajuda o PER na forma de atuar e quais as estratégias a aplicar a esses alunos.	- “(...) bem como na forma de atuar, nas estratégias a aplicar, etc.”.
			O PEE apoia o PER nas reuniões com os pais dos alunos com NEE.	- “(...) Também nos apoiam quando reunimos com os pais destes alunos”.
			O PEE está presente nas reuniões dando as informações sobre os alunos com NEE.	- “(...) estando presentes e colaborando com informações da sua vida escolar”.
			O PEE ajuda o PER a lidar com as situações, dando-nos informações	- “(...) É ele que nos dá as informações para sabermos lidar com as situações!”.
			Com o PEE aprendemos algumas estratégias para trabalhar com alunos com NEE.	- “(...) Aprendemos com estes professores algumas estratégias a aplicar a estes alunos”.
		Dá um apoio individualizado aos alunos com NEE	Neste gabinete dão apoio individualizado aos seus alunos.	- “(...) onde também dão apoio individualizado aos seus alunos”.

		Apoia os alunos com NEE em contexto de sala de aula	E também apoiam os seus alunos em contexto de sala de aula	- "(...) e, por vezes, também os apoiam na sala de aula".
Reforço do papel do PEE no DL 54/2018		Sem explicitação	O DL reforça o papel do PEE	"O DL 54 veio reforçar o papel do professor de educação especial".
	Mais apoio do PEE aos alunos		O papel do PEE no apoio aos alunos	"(...) quer no apoio aos alunos".
			O PEE acompanha mais os alunos	"No primeiro caso, os alunos são mais acompanhados".
Mais apoio do PEE aos professores		O papel do PEE no apoio aos professores	"(...) quer no apoio aos professores".	
Competências específicas do PEE decorrentes do DL 54/2018		Acompanhamento do aluno em contexto de sala de aula	O PEE pode acompanhar os alunos em sala de aula	"(...) havendo a possibilidade de o professor de educação especial assistir às aulas da turma".
		Orienta e ajuda diretamente o aluno em contexto de sala de aula	O PEE em contexto de sala de aula ajuda e orienta o aluno de forma direta	"(...) ajudando e orientando diretamente o aluno".
		Promove competências essenciais à	O PEE pode acompanhar o aluno em	"(...) ou através de sessões individualizadas, incentivando

		aprendizagem em sessões individualizadas	sessões individualizadas, promovendo as suas competências	e promovendo competências essenciais à aprendizagem”.
		Trabalho de colaboração com o PER	O PEE apoio o PER desenvolvendo um trabalho colaborativo entre os professores das várias disciplinas	“No segundo caso, a função do professor de educação especial no desenvolvimento do trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas”.
		Apoia na superação de dificuldades ao colaborar com o PER	O PEE ajuda na superação de dificuldades, ajudando os PER	“(…) contribui para uma mais fácil superação das dificuldades”.
		Fomenta da interdisciplinaridade	O PEE ao trabalhar em colaboração ajuda a interdisciplinaridade	“(…) tornando possível a interdisciplinaridade”.
		Ajuda na consciencialização de todos os intervenientes	O PEE ajuda a que todos tomem consciência das dificuldades dos alunos com NEE	“(…) e a tomada de consciência de todos os intervenientes”.

Valorização do papel do PER no processo de inclusão	Sem explicitação	O papel do PER é muito importante.	- “É, na verdade, muito importante”.
	Tem um feedback do que se passa nas aulas	O PER tem o feedback das aulas.	- “(...) Temos o enorme feedback do que se passa nas aulas”.
	Tem a noção das dificuldades demonstradas pelos alunos com NEE	Nas aulas o PER pode perceber as dificuldades demonstradas por estes alunos.	- “(...) das dificuldades demonstradas”.
	Apercebe-se do empenho e do esforço que estes alunos demonstram nas realização das tarefas	O PER pode verificar o empenho e o esforço quando realizam as tarefas.	- “(...) do empenho e esforço na realização das tarefas”.
	Tem a noção da forma como os alunos com NEE estão com os seus pares	O PER pode perceber a forma como os alunos com NEE estão com os seus pares.	- “(...) da própria maneira de estar com os seus pares”.
	Obtém informações que são muito importantes	O PER pode obter informações que podem	- “(...) informações que são muito úteis no processo de inclusão destes alunos”.

		para a inclusão dos alunos com NEE	ajudar na inclusão de alunos com NEE.	
		Tem informações que podem ser úteis para as famílias e técnicos que acompanham alunos com NEE	O PER tem informações que podem ser úteis para as famílias e técnicos que acompanham alunos com NEE.	- “(...) bem como para as famílias e os técnicos que os acompanham”.
		Trabalha em parceria com todos os intervenientes na vida escolar dos alunos com NEE	O PER trabalha com todos os que intervêm na vida escolar do aluno.	- “(...) Trabalhamos em parceria com todos os intervenientes na vida escolar do aluno”.
Perceção sobre o papel do professor de ensino regular	Valorização das práticas diferenciadas de ensino do PER	O PER está mais atento aos alunos com NEE	Os professores do ER estão atentos a estes alunos	- “(...) os professores estão mais atentos”.
		Adequa os currículos, tendo em conta as características de cada aluno	O PER adequa os currículos de acordo com as características de cada um.	- “(...) Adequamos os currículos às características de cada aluno”.

		Faz um ensino individualizado com os alunos com NEE	O PER faz um ensino individualizado.	- “(...) fazemos um ensino mais individualizado”.
		Faz um trabalho cuidado e que vai ao encontro das dificuldades dos alunos com NEE	O PER faz um trabalho que vai ao encontro das dificuldades que cada aluno demonstra.	- “(...) e pensado de acordo com as dificuldades demonstradas por cada aluno”.
		Utiliza uma avaliação diferenciada	O PER utiliza uma avaliação diferenciada.	- “(...) bem como uma avaliação diferenciada”.
	Melhoria da prática pedagógica decorrente da inclusão dos alunos com NEE		Como PER acompanho a reação dos alunos com NEE em relação às tarefas que lhes são propostas	- “(...) acompanhando a reação destes alunos relativamente às tarefas propostas”.
			Como PER fico atenta à forma como os alunos com NEE responderam às tarefas propostas	- “(...) à forma como lhes responderam”.
			Como PER ao longo da minha prática pedagógica adaptei os conteúdos aos	- “(...) adaptando os conteúdos aos diferentes casos que foram aparecendo ao longo da minha prática pedagógica”.

			diferentes casos que me foram surgindo	
		Criação de ambientes acolhedores para alunos com NEE	Como PER criei laços com estes alunos, tornando-me mais próxima	- “(...) para além de tentar uma aproximação a estes alunos, criando laços”.
			Como PER criei um ambiente afável para que os alunos com NEE se sintam apoiados	- “(...) de forma a que se sintam apoiados, num ambiente afável”.
Dificuldades iniciais na gestão curricular	O PER tenta dar uma atenção mais individualizada		Os professores do ER tentam dar uma atenção mais individualizada.	- “(...) e tentam dar uma atenção mais individualizada”.
	Como PER experimentei diferentes formas de ensino para alunos com NEE		Experimentei formas de ensino diferentes.	- “(...) também fui experimentando diferentes formas de ensino”.
Dificuldade em trabalhar com pares	A colaboração dos professores nem sempre é fácil		Nem sempre é fácil a colaboração entre professores.	- “Por vezes não é fácil”.

		Trabalho em parceria	Nas aulas, às vezes organiza-se trabalho a pares	- “Por vezes, durante as aulas organiza-se um trabalho a pares”.
Fatores facilitadores da inclusão	Cooperação/colaboração entre PER e PEE na sala de aula	Sem explicitação	Este ano letivo foi uma experiência fantástica.	- “(...) A minha experiência deste ano letivo foi fantástica!”.
		A PEE trabalhou em colaboração comigo	A PEE trabalhou comigo de forma colaborativa.	- “(...) Trabalhei em estreita colaboração com a professora de Educação Especial”.
		Trabalhando em conjunto com a PEE alcançámos o sucesso	A PEE e eu, trabalhando em conjunto, conseguimos alcançar o sucesso.	- “(...) e em conjunto, creio que tivemos sucesso”.
		A PEE esteve presente na minha aula	A PEE esteve presente na minha aula.	- “(...) que esteve sempre presente na minha aula”.
	Existência de apoio em sala de aula		A PEE apoiou na minha sala um dos alunos com NEE	- “(...) apoiando um dos nossos alunos com necessidades educativas especiais”.
			O aluno com NEE que era apoiado pela PEE sentiu-se bem	- “(...) Este aluno sentiu-se sempre bem”.

	Apoio do PEE aos alunos com NEE na sala de aula	O aluno apoiado pela PEE aprendeu	- "(...) a aprender".
		O aluno apoiado pela PEE demonstrou entusiasmo com a maioria dos trabalhos que efetuou	- "(...) entusiasmado com a maioria dos trabalhos".
		O aluno com NEE sentiu-se confiante querendo realizar as provas de aferição como os restantes colegas.	- "(...) sendo prova disso o facto de querer realizar a prova de Aferição do 8ºano, tal como os restantes colegas".
	Apoio do PEE a todos os docentes	A PEE sempre me apoiou mesmo fora da sala de aula	- "(...) Fora da sala também sempre me apoiou".
		A PEE também apoiou os outros professores e os outros alunos.	- "(...) bem como a todos os professores e alunos!".
		Devemos apoiar também os alunos sem	- "(...) uma vez que vários outros alunos também têm que

		Apoio do PER a todos os alunos da turma	NEE nas suas aprendizagens	ser apoiados nas suas aprendizagens”.
			Os alunos sem NEE também revelam outro tipo de dificuldades	- “(...) porque têm também outro tipo de dificuldades”.
		Necessidade de coadjuvação entre professores	Poderia haver coadjuvação entre professores	- “(...) poder haver coadjuvação entre professores”.
			Poderia haver coadjuvação com o PEE	- “(...) quer com os da Educação Especial”.
	Poderia haver coadjuvação com professores do mesmo grupo disciplinar		- “(...) quer com professores do mesmo grupo disciplinar”.	
		O PER trabalha em articulação com o PEE	O PER tem um trabalho que é feito em articulação com o PEE.	- “(...) É um trabalho articulado com os professores da Educação Especial”.
		O PER trabalha em articulação com o CT	O PER tem um trabalho que é articulado com os professores do CT.	- “(...) com o próprio conselho de turma”.

Necessidade de colaboração entre todos os atores educativos	O PER trabalha em articulação com a direção	O PER tem um trabalho que é articulado com a direção.	- "(...) Direção".
	O PER trabalha em articulação com as famílias dos alunos com NEE	O PER tem um trabalho que é articulado com as famílias.	- "(...) Famílias".
	O PER trabalha em articulação com a comunidade escolar	O PER tem um trabalho que é articulado com a comunidade escolar.	- "(...) e restante Comunidade Escolar".
	A direção delega funções nos PEE	A direção delega funções nos professores de EE.	- "(...) A direção delega funções nos professores de Educação especial".
	A direção delega funções no DT	A direção delega funções no DT	- "(...) e no diretor de turma".
	Os PEE e os DT procuram encontrar soluções para os problemas que surgem	Os professores de EE e os DT procuram soluções para os problemas.	- "(...) que tentam arranjar soluções para os problemas que vão surgindo".
		Os funcionários estão atentos aos alunos com NEE	- "(...) Os funcionários também estão no fundo atentos".

		Apoio dos funcionários aos alunos com NEE	Os funcionários são um apoio ao alunos com NEE que se revela de grande importância nos diferentes espaços da escola.	- "(...) e são muitas vezes um apoio muito importante nos diversos espaços da escola".
			Os alunos com NEE recorrem ao apoio dos funcionários	- "(...) Os alunos recorrem a esse apoio".
			Os funcionários contactam com as famílias dos alunos com NEE	- "(...) e os próprios funcionários contactam com as famílias sempre que necessário".

**ANEXO 8 – SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA A PROFESSORES**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores				Total
			P1	P2	P3	P4	
Percepção dos professores sobre a inclusão	Concordância com a inclusão	A escola recebe todos os alunos	4	5	8	6	23
		De uma forma geral, a direção da escola preocupa-se com a inclusão	2			3	5
		Todos os professores são responsáveis pela educação de todos os alunos	1	3	3	4	11
		Todos têm o direito de poderem partilhar os mesmos espaços		1		1	2
		A escola não tem problemas graves		3			3
		A inclusão dos alunos com NEE passa por os inserir na sociedade		1			1
		Assegurar a todos oportunidades iguais de aprendizagem	1	1	2	1	5
		Assegurar a todos a participação e a interação com os pares			5	1	6
		Maior aceitação da diferença por parte das crianças mais pequenas				1	1

Ambivalência face à inclusão	A escola não se preocupa com a inclusão de alunos com NEE		6			6
	A escola tenta incluir os alunos com NEE		1			1
	A escola não é inclusiva	1	2		1	4
	A inclusão dos alunos com NEE depende da turma onde estão inseridos		4			4
	Existência de maiores dificuldades noutras escolas		1			1
	Teoricamente a escola deve ser para todos		1			1
	Isolamento dos alunos com NEE no grupo /turma		4			4
	Alunos com NEE apenas têm acesso às aulas		1			1
	Isolamento dos alunos com NEE nos intervalos		1			1
	Existe solidão e não inclusão		2			2
	Dificuldades do PER face à inclusão	Insegurança inicial do PER face à inclusão		2	2	8
Impossibilidade de garantir a aprendizagem de todos			2			2

		Desconhecimento de formas de intervenção adequadas		3		2	5
		A colaboração dos professores nem sempre é fácil			1		1
	Participação nas atividades	Sem explicitação	1				1
		O nível de participação é diverso		2			2
		Os alunos com NEE participam nas atividades	1	3			4
		Dependente da problemática do aluno				1	1
		Depende da estimulação que teve em casa				1	1
		Depende da idade dos alunos com NEE e dos seus pares				3	3
	Barreiras face à inclusão	Espaços exteriores não estão sempre adaptados				3	3
		Inexistência de rampas não facilita o acesso a todas as zonas da escola				4	4
		Falta de colaboração dos pares na inclusão				1	1
		Exclusão por parte dos alunos com NEE pelos pares				3	3

Perceção dos professores sobre o papel do professor de educação especial	Diversidade de funções do PEE	Desenvolve competências específicas nos alunos	2	6	10	11	29
		Articula com todos os intervenientes no processo educativo	6		6		12
		Elabora documentos	2	1	1	1	5
		Sensibilização da comunidade escolar para a problemática dos alunos			3		3
		Colabora/ Apoia o PER na definição de estratégias a usar com os alunos com NEE	4	1	5		10
		É difícil saber quantas tarefas tem o PEE	2				2
	Desvalorização do papel e funções do PEE	Desconhecimento sobre o papel do PEE em contexto sala de aula		2			2
		O papel do PEE não é considerado trabalho		1			1
		Dúvida quanto ao tipo de intervenção do PEE no gabinete		1			1
	Valorização das funções/papel do PEE	É de grande importância junto dos outros professores				1	1
		Informa sobre problemática do aluno com NEE				1	1
		Adequa o currículo				1	1

		Determina qual o acompanhamento que o aluno com NEE deve ter em sala de aula				1	1
		Fornecer informação aos pais sobre a evolução do aluno com NEE				2	2
Implicações do DL 54/2008 no papel do PEE		Participar na equipa multidisciplinar	1				1
		Definir as estratégias	1				1
		Acompanhar a diversificação curricular	1				1
		Ausência de impacto no papel de professor de educação especial		1			1
		Redução no tempo de acompanhamento direto ao aluno		1			1
		Tem funções de natureza mais burocrática		1			1
		O papel do PEE é abordado de uma forma muito superficial				1	1
		Realização de atividades com CT e DT				2	2
		Realização de atividades com a equipa multidisciplinar				3	3
	Reforço do papel do PEE no DL 54/2018		Sem explicitação				1
		Mais apoio do PEE aos alunos			2		2
		Mais apoio do PEE aos professores			1		1

	Competências específicas do PEE decorrentes do DL 54/2018	Ser dinamizador	1				1
		Ser um articulador	1				1
		Ser um especialista em meios de diferenciação	1				1
		Ser um especialista em materiais de aprendizagem	1				1
		Necessidade de intervenção no contexto sala de aula	1		2		2
		Promove competências essenciais à aprendizagem em sessões individualizadas			1		1
		Trabalho de colaboração com o PER			2		2
		Fomenta a interdisciplinaridade			1		1
		Ajuda na consciencialização de todos os intervenientes			1		1
Perceção sobre o papel do professor de ensino regular	Implementação e avaliação diferenciada do currículo	Deve utilizar pedagogia diferenciada	1			1	2
		Efetuar uma avaliação diferenciada	1		1		2
		Adotar uma atitude diferente para cada aluno com NEE				1	1
		Nem sempre consegue aplicar pedagogia diferenciada	1				1

	Dificuldades na diferenciação pedagógica	Nem sempre consegue fazer uma avaliação diferenciada	1				1
		Dificuldade em definir que estratégias implementar	1				1
		Compreendi que teria trabalho acrescido	1				1
	Dificuldades em ensinar todos os alunos	Dificuldade na identificação das reais dificuldades dos alunos com NEE	1				1
		Dar apoio aos outros alunos da turma		2			2
		Dar apoio aos alunos com NEE		4			4
		Assegurar uma adequada transição dos alunos com NEE		5			5
		Os restantes alunos da turma não são suficientemente calmos				1	1
		Os outros alunos da turma não têm autonomia				1	1
		Natureza diversa das problemáticas dos alunos				4	4
		O PER tenta dar uma atenção mais individualizada			1		1
Como PER experimentei diferentes formas de ensino para alunos com NEE			1		1		

	Criação de ambientes acolhedores para os alunos com NEE	O PER estabelece relação com os alunos com NEE		2	2		4
		As estratégias que aplicamos a alunos com NEE passam pelo bom senso				1	1
		Promove a inclusão dos alunos com NEE				4	4
		Preocupação em se aproximar dos alunos com NEE		1			1
		O PER comunica com os alunos com NEE		1			1
	Dificuldades em aceitar a intervenção do PEE	Os PER podem não gostar da presença do PEE nas aulas		2			2
		Presença do PEE dentro da sala de aula é vista como uma imposição		3			3
	Implementação de práticas pedagógicas diferenciadas	O PER está mais atento aos alunos com NEE			1		1
		Adequa os currículos, tendo em conta as características de cada aluno			1		1
		Faz um ensino individualizado com os alunos com NEE			2		2

		Adaptar o currículo como estratégia principal		2			2
		Preocupação na adaptação do currículo à avaliação final		1			1
		Conseguir que os alunos com NEE atinjam o sucesso		2			2
		Participação dos alunos com NEE nas aulas		1			1
		Melhoria da prática pedagógica decorrente da inclusão dos alunos com NEE			3		3
Fatores facilitadores da inclusão	Respeito pela diferença por parte do PER	O PER deve estar atento à diferença	1				1
		O PER deve dar o exemplo de respeito pela diferença	1				1
	Atitudes do PER como modelo de inclusão	O PER deve ser o modelo de inclusão	1				1
		Necessidade de mudança de mentalidades	1				1
	Necessidade de maior apoio em sala de aula ao PER	Mais apoio dado em sala de aula para implementar estratégias	1				1
		Apoio do PEE aos alunos com NEE na sala de aula			5		5

		Apoio do PEE a todos os docentes		2			2
		Apoio do PER a todos os alunos da turma		2			2
		Necessidade de coadjuvação entre professores	1		4		5
	Colaboração entre todos os atores educativos	Os psicólogos devem colaborar na educação de alunos com NEE	1				1
		Os assistentes operacionais devem colaborar na educação de alunos com NEE	1		4		5
		O PER trabalha em articulação com a comunidade escolar			6	1	7
		Os PEE e os DT procuram encontrar soluções para os problemas que surgem	1		1		2
		O PEE trabalha com o aluno em sala de aula		1			1
		Colaboração para que as aprendizagens dos alunos melhorem				4	4
		Colaboração na troca de informação sobre os alunos com NEE				1	1

		Trabalhando em conjunto com a PEE alcançámos o sucesso		6		2	8
		Psicólogo ajuda na identificação das diferenças				4	4
Comunidade escolar responsável pela inclusão		O CT é particularmente responsável				1	1
		A direção delega funções nos PEE			1		1
		A direção delega funções no DT			1		1
		As entidades externas colaboram na educação dos alunos com NEE				1	1
Identificação por parte do PER das atitudes e das dificuldades dos alunos com NEE		Tem um feedback do que se passa nas aulas			1		1
		Tem a noção das dificuldades demonstradas pelos alunos com NEE			1		1
		Apercebe-se do empenho e do esforço que estes alunos demonstram na realização das tarefas			1		1
		Tem a noção da forma como os alunos com NEE estão com os seus pares			1		1
		Obtém informações que são muito importantes para a inclusão dos alunos com NEE			1		1

		Tem informações que podem ser úteis para as famílias e técnicos que acompanham alunos com NEE			1		1
	Redução do número de alunos por turma	Mesmo que os alunos com NEE tenham direito a turmas reduzidas				1	1
		A importância de alertar para o número de alunos por turma				1	1
		Maior tempo de atenção por parte do PER				1	1
		Maior aceitação dos alunos pelos pares em turmas pequenas				1	1
		Necessidade de reduzir o número de alunos por turma	1		3		4
		A aprendizagem é prejudicada pelo elevado número de alunos por turma		1			1
Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	Preocupação na adaptação do espaço físico	A escola tem rampas		1			1
		A direção soluciona o problema da falta de elevadores		2			2
		Existe sempre forma de resolver o problema		1			1
	Recursos/equipamentos	Falta de manutenção dos equipamentos				1	1

	Informáticos desatualizados	Necessidade de mais recursos informáticos atualizados				2	2
	Recursos Humanos insuficientes	Necessidade de pessoal especializado		2			2
		Dificuldade de ter apoio na sala de diversos professores		1			1
		Necessidade de mais professores de EE para apoiar alunos com NEE			1		1

**ANEXO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA *FOCUS GROUP* A ALUNOS**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Perceção dos alunos sobre a inclusão	Concordância com a Inclusão	Todos devem ter o direito ao acesso à escola	É bom assegurar o acesso à escola dos alunos com NEE	- “Eu acho que é bom”. A1 - “Eu também”. A2 - “Sim”. A5 - “Acho bem”. A6 - “Sim”. A4
		A escola tem alunos com NEE	Existem alunos NEE na escola	- “Sim”. A5 - “Sim, sim”. A2 - “Sim, claro”. A1 - “Sim”. A3
		A escola pode ajudar os alunos com NEE	A escola pode ajudar os alunos com NEE	- “Pode ajudar”. A2
		Participação dos alunos com NEE nas atividades	Concordam que os alunos com NEE participam nas atividades	- “Nas aulas, quando nas atividades que nós fazemos, eles participam em todas”. A2 - “Sim”. A1 - “Sim”. A5 - “Acho que sim”. A6

			Os alunos com NEE participam nas conferências na escola	- “Nas conferências na escola”. A6
		A escola quando acolhe os alunos com NEE é para os integrar	A escola quando acolhe os alunos com NEE é para os tentar ajudar	- “(...) eu acho que os tenta ajudar”. A2 - “Ajuda-os a...”. A5 - “A integrem-se”. A2
		A escola é inclusiva quando acolhe os alunos com NEE	Uma escola inclusiva é uma escola que recebe e que tem alunos com NEE	- “É uma escola... que... tem alunos...”. A3 - “Uma escola que recebe...”. A2 - “É uma escola que recebe alunos com necessidades educativas especiais”. A1 - “Acho que não sei”. A6
		Acesso à escola facilita interação social	O facto de ter acesso à escola facilita as interações aos alunos com NEE	- “Isso ajuda-os a ter interações conosco”. A3

	Implicações/ vantagens da inclusão para alunos com NEE	Apoia alunos com NEE a desenvolverem a comunicação	Ajuda os alunos com NEE a expressarem-se	- "(...) e a conseguirem expressar-se". A3
		Ajuda a pensar o futuro dos alunos com NEE	Ajuda os alunos com NEE no futuro	- "E ajuda-os mais no futuro". A2
		Apoio a integração na sociedade	Ajuda os alunos com NEE a viverem a vida real	- "E ajuda-os a viver mais a vida real". A1
			Ajuda os alunos com NEE a viverem em sociedade	- "Em sociedade". A2
			Ajuda os alunos com NEE a não estarem segregados	- "Sem estar fechados num cubículo, entre aspas". A1
		Possibilidade de ter um grupo próprio de amigos	Os alunos com NE têm o seu grupo de amigos, como os outros alunos	- "Mas cá fora... eles têm o seu próprio grupo, os seus próprios amigos, mas é como nós também". A3 - "Sim". A2 - "Claro". A1

		Possibilidade de interação com todos os alunos	Os alunos sem NEE não andam todos juntos	- “Nós também não andamos todos juntos”. A3
		Possibilidade de fazer amizades	Cada um tem os seus amigos	“(..)cada um tem os seus amigos”. A3
			Todos os alunos se relacionam mais com algumas pessoas	“(..)E dá-se mais com certas pessoas”. A3
		Promove sentimentos de pertença a um grupo	Os alunos com NEE fazem parte do nosso grupo	- “Sim”. A1 - “Sim”. A2 - “Sim”. A3 - “Sim”. A5
			Os alunos com NEE fazem parte da nossa turma	- “Sim, mas no fim acabamos por ser todos da mesma turma, por isso...”. A3 - “Dentro ou fora da sala, normalmente estão sempre connosco”. A1 - “Ya e de manhã encontramos todos juntos e está toda a gente lá, basicamente”. A3

				- “Basicamente”. A1
			Estamos mais próximos dos alunos com NEE da nossa turma	- “(...) mas estamos mais próximos dos da nossa turma”. A3 - “É os que nós conhecemos”. A2 - “Convivemos no dia-a-dia”. A1
		Facilita a interajuda entre os alunos	Os alunos ajudam os alunos com NEE	- “Sim”. A6 - “Às vezes”. A6 - “(...) Por exemplo, se for um colega mais ativo e muito mais falador, ajuda-o sempre nas aulas”. A1
			Tenho amigos que estão comigo no intervalo	- “Amigos”. A6 - “(...) tenho um amigo que já conhecia e estou com ele no recreio, nos intervalos”. A6
		Colaboração entre professores para ajudar os alunos com NEE	Trabalham todos juntos para ajudar os alunos com NEE	“Todos juntos fazem ter um consenso para ajudar”. A1

	Papel dos professores na inclusão	Responsabilização de todos pelo ensino de todos os alunos	Todos são responsáveis pelo ensino de todos os alunos	<p>“Todos, todos”. A1</p> <p>“Todos”. A2</p> <p>“São todos”. A5</p> <p>“Todos”. A3</p> <p>“Todos”. A6</p> <p>“Todos”. A4</p>
			Todos são responsáveis pelos alunos com NEE	<p>“Todos devem ajudar”. A6</p> <p>“Todos”. A1</p> <p>“São todos”. A2</p> <p>“Sim”. A5</p>
	Ambivalência face à inclusão	A escola faz alguma diferenciação na aprendizagem dos alunos com NEE	A escola faz alguma diferença na aprendizagem destes alunos	- “Há alguma diferença mas não muito grande”. A5
		A inclusão dos alunos com NEE depende da ajuda dos colegas que com eles convivem	A ajuda aos alunos com NEE depende dos seus colegas	<p>- “Depende”. A1</p> <p>- “Quer dizer, entre nós”. A3</p> <p>- “Depende”. A1</p> <p>- “Depende”. A2</p> <p>- “Eu acho que depende um bocado”. A1</p> <p>- “Depende.”. A4</p> <p>- “Depende dos alunos”. A4</p>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sim, ao fim ao cabo, é mais os alunos empenhados”. A3</li> <li>- “(...) Há alunos que ajudam mais, outros que simplesmente não querem saber”. A4</li> <li>- “Ah depende do colega que está ao lado dele”. A1</li> </ul>
		Isolamento dos alunos com NEE	Por vezes esses alunos isolam-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Às vezes”. A3</li> <li>- “Algumas vezes”. A2</li> <li>- “Alguns”. A1</li> </ul>
Barreiras face à inclusão	à	A escola não ajuda /apoia a inclusão	A escola não faz nada a não ser em preocupar-se em formar turmas pequenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “(...) Mas de resto não faz nada”. A5</li> <li>- “Sim... Isso é verdade”. A3</li> <li>- “Tipo... a escola não ajuda”. A3</li> <li>- “Acaba por não ajudar”. A5</li> <li>- “Sim”. A3</li> </ul>
		Escola junta na mesma turma repetentes e alunos com NEE	A escola não se preocupou em colocar muitos repetentes na nossa turma que	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ainda por cima, puseram montes de repetentes na nossa turma e vocês acabam por não ser tantos...”. A3</li> </ul>

		também tem alunos com NEE	- “Somos quatro, praí”. A5 - “Ya, mas isso é bastante, para uma turma de 20... é um quinto da turma...”. A3
	Turmas com muitos alunos repetentes prejudicam as aprendizagens dos alunos com NEE	Os alunos com NEE ficam prejudicados nas suas aprendizagens por terem muitos repetentes na turma	- “É”. A4 - “e depois vocês acabam por não ter tanta individualidade com os professores porque os alunos repetentes também precisam de mais ajuda”. A3 - “Ya”. A1
	A turma reduzida é formada por alunos com NEE e alunos repetentes	A escola em relação à nossa turma não é só pelos alunos com NEE que é reduzida, a turma também tem muitos repetentes	- “(...) mas se pensarem a nossa turma não é...”. A3 - “Mas não é só por causa deles, nós temos muitos repetentes”. A3
	Os assistentes operacionais nem	Alguns auxiliares de educação têm preconceito com os alunos com NEE	“Há sempre aqueles que tem sempre o preconceito”. A2

	sempre participam no processo de inclusão	Auxiliares que ajudam mais	“(...) outros que ajudam mais”. A2
		Auxiliares que ajudam menos	“(...) outros que ajudam menos”. A2
		Alguns auxiliares de educação às vezes menosprezam os alunos com NEE	“Sim, também há uns que menosprezam”. A1
		Os auxiliares de educação também menosprezam os alunos normais	“Sim, até com os alunos normais, tipo “normais”. A5
	Os professores da escola não fomentam a inclusão	Os professores é que fazem com que a escola não se preocupe	“(...) porque os professores é que fazem isso, desta escola não estar nem aí”. A3 “Ya”. A1
	A direção dá importância apenas à parte burocrática	O PEE tem contacto com a direção, mas esta não quer saber dos alunos com NEE, apenas da burocracia	- “Eles devem ter contacto com a direção, mas a direção não deve fazer nada, só deve querer saber...”. A3

				- "Exato. Ainda bem, um relatório, olha que bom, para a gaveta". A1
		A escola não tem preocupação com as aprendizagens dos alunos com NEE	A escola não se preocupa com as aprendizagens destes alunos	- "Eu acho que a escola em si, não". A1 - "(...) porque a escola em si, eu acho que não". A1 - "A escola quase não faz nada". A5 - "Não sei...". A4 - "Não". A5 - "Acho que não". A6 - "O que é que a escola faz?". A3 - "Não faz nada". A5 - "É só mesmo a nível de professores". A2
		O preconceito dos alunos prejudica a inclusão	Existem alunos que têm preconceitos	- "Há alunos bastante preconceituosos". A1 - "Ya". A2 - "Há alguns... Alguns preconceituosos que...". A1

			Os alunos preconceituosos não ajudam os alunos com NEE	- "Mas, por exemplo, se for um mais preconceituoso, nunca". A1
Escassa aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares	Não querem ajudar os alunos com NEE		Alguns alunos não querem ajudar	- "Que não querem". A2 - "Está lá ao lado dele e está virado de costas para ele, como se ele não estivesse ali ou se estivesse mesmo vamos rejeitá-lo". A1
	Não gostam dos alunos com NEE		Existem alunos que não gostam dos alunos com NEE	- "(...) não gostam". A2 - "que à mínima coisa que façam, não gostam e não os querem no grupo ou não aceitam coisas dadas por eles". A1
	Ignoram os alunos com NEE		Alguns alunos ignoram o que os alunos com NEE dizem	- "Ignoram o que eles dizem". A3 - "Exatamente". A1 - "Hum...Hum". A5 - "Ya... Ignoram as ideias". A2

		Não deixam falar os alunos com NEE	Alguns alunos não deixam falar os alunos com NEE	- "Não os deixam falar". A3 - "(...) falam por cima". A3 - "Ya.". A2 - "Sim". A1
Perceção dos alunos sobre o papel do professor de educação especial	Intervenção junto do aluno com NEE	Ajudar/apoiar os alunos com NEE	O papel do professor de educação especial é de ajudar os alunos com NEE	- "Ajuda". A6 - "(...) ajudá-los". A2 - "(...) ajudá-los na integração". A2 - "Sim". A3 - "Ajudá-los". A1 - "Está ao pé de mim a ajudar". A6
			O PEE é um professor que ajuda individualmente alunos com NEE	- "(...) Um professor normal que simplesmente, em vez de ensinar Português ou Matemática, ajuda um aluno com necessidades educativas especiais". A1 - "Sim". A5 - "Eu acho que é isso". A3

			O PEE é o braço direito dos alunos com NEE	- "(...) ser, digamos, o braço direito deles para usar sempre em tudo o que for necessário". A1 - "Sim". A2
			O papel do professor de educação especial é de apoiar os alunos com NEE	- "É apoiá-los". A2
			O PEE deve ser mais responsável pelos alunos com NEE	"Mas mais o professor de educação especial". A1 "Ya, mas mais o professor que o acompanhou mais de perto, o professor de educação especial". A1
		Cooperar com o PER	O PEE faz o que os outros professores não podem fazer porque têm os outros alunos	- "(...) ao fim ao cabo, é fazer o que os outros professores não podem porque têm o resto dos alunos". A1 - "Sim". A2
			O PEE dá a sua opinião no conselho de turma	"Dá a sua opinião". A1 "Diz o que ele achou". A5

	Cooperação com o PER	Dar opinião em conselho de turma sobre os alunos	Dá a opinião sobre um aluno específico	“Dá a sua opinião sobre o aluno, sobre aquele aluno”. A2
			Dá a opinião sobre os outros alunos	“Ou até mesmo pelos outros”. A1 “Sim”. A5
			O PEE só opina sobre o aluno que acompanha em Conselho de turma	“Pelos outros não tanto, que não acompanha todos os outros”. A2 “Claro”. A1 “Só acompanha em específico aquele. Por isso é mais sobre aquele”. A2 “Exato”. A3
	Desconhecimento sobre com quem trabalha o PEE	Não sei bem com quem trabalha o PEE	- “Não sei bem”. A6	
Articulação com os diferentes atores educativos	Trabalhar com psicólogos	O PEE trabalha com os psicólogos	- “Com psicólogos”. A2 - “Trabalha com psicólogos, para fazer as avaliações”. A2 - “Com psicólogos, sim”. A1	
		O PEE trabalha no gabinete de psicologia	“(…) nos gabinetes de psicologia”. A1	

		Trabalhar com pessoas experientes em EE	O PEE trabalha com pessoas experientes em EE	- “Com pessoas com bastante experiência nessa área de educação especial”. A1
		Trabalhar com PER	O PEE trabalho com os professores da turma	- “Com os professores da turma, também”. A4
		Trabalhar com a direção	O PEE também trabalha com a direção	“Sim”. A2 “(…) também deve ter algum contacto com a direção”. A2
	Contextos de trabalho do PEE	Trabalha sala de professores	O PEE trabalha na sala de professores	“Na sala de professores”. A1
		Trabalha em contexto sala de aula	O PEE trabalha em sala de aula	“(…) mesmo na sala de aula”. A1 “(…) dentro da sala de aula”. A6
			O PEE trabalha ao pé de mim	“Ao pé de mim”. A6
		Trabalha em salas específicas de apoio	O PEE trabalha em salas específicas	“Em salas específicas”. A2 “(…) salas de apoio”. A2
Perceção dos alunos sobre o papel do professor de	Avaliação diferenciada do currículo	Elaboração de testes diferentes	Os professores fazem testes diferentes	- “Testes diferentes”. A5
		Elaboração de testes mais fáceis	O PER faz testes mais fáceis	“Testes mais fáceis”. A1

ensino regular o papel	Adequação de estratégias	Adequação de estratégias para os alunos com NEE	Cada professor tem a sua estratégia para ajudar os alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Agora os professores, cada um toma a sua...”. A1</li> <li>- “(...) estratégia, digamos assim, tendo em conta os alunos”. A1</li> <li>- “Sim, cada um tem a sua ação”. A2</li> <li>- “Exato”. A5</li> </ul>
		Níveis diferentes de preocupação dos PER na adequação de estratégias para a aprendizagem de alunos com NEE	Alguns professores preocupam-se mais com as aprendizagens dos alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exato”. A1</li> <li>- “Sim”. A2</li> <li>- “Sim.” A3</li> </ul>
			Existem professores que não querem saber dos alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “(...) se bem que há professores que não querem saber. A3</li> <li>- “É igual para todos. Somos uma turma, mesmo que tenha necessidades especiais, é igual”. A1</li> <li>- “Há professores que pensam isso”. A2</li> </ul>

			Há professores que ajudam de forma diferente os alunos com NEE	- "(...) outros que ajudam mais, outros que ajudam menos". A2
			Os professores ajudam os alunos com NEE	- "Sim". A6 - "Alguns mais que outros". A4
			Alguns professores fazem alguma diferenciação ao nível da aprendizagem dos alunos com NEE	- "(...) Também fazem". A4
Fatores facilitadores de inclusão	Valorização do papel do PER no processo de inclusão	Maior preocupação dos PER com os alunos NEE da sua turma	São os professores da turma que mais se preocupam com os alunos com NEE	- "Sim". A1 - "Sim". A2 - "Sim". A6 - "Sim". A5 - "Sim". A3 - "Sim". A4
		Promove a tutoria entre pares para facilitar a inclusão	Alguns professores colocam um aluno que saiba a matéria ao lado	- "Alguns professores, metem por exemplo, um aluno que saiba a matéria e isso...". A1

			do aluno com mais dificuldades para facilitar a integração e ajudá-los	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Exatamente”. A2</li> <li>- “(...) ao lado a tentar ajudar e a explicar, para haver convívio entre o aluno e o ...”. A2</li> <li>- “(...) pronto, os dois alunos. E para o ajudar na matéria”. A2</li> <li>- “O aluno... Os dois alunos, pronto”. A1</li> <li>“Sim”. A3</li> </ul>
		Sem explicitação	Não sei o que fazem os alunos e os professores para a integração dos alunos nas turmas	- “É pá, não sei”. A6
		Promove a integração do aluno com NEE nos trabalhos de grupo	Nos trabalhos de grupo os professores colocam-nos em grupos que os ajudem	- “(...) e nos trabalhos de grupo, os professores insistem sempre para que eles fiquem integrados num grupo tipo... que os ajudem”. A3
		Dá opção de escolha do grupo de trabalho ao aluno com NEE	Os alunos com NEE é que escolhem em que grupo querem ficar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “À escolha deles...”. A1</li> <li>- “À escolha deles...”. A2</li> <li>- “(...) não é o professor que escolhe. A1</li> </ul>

				- “É ele que... Por exemplo, nas aulas de Português, a pessoa escolhe um grupo e sentam-se mesmo que o grupo já tenha seis pessoas, eles sentam-se nosso ao lado e fazem o trabalho connosco”. A1
		Fomenta a participação dos alunos NEE nos trabalhos de grupo	Os alunos com NEE participam	- “E participam”. A2 - “E a professora insiste para eles fazerem as coisas”. A3 - “Exato”. A1 - “Puxa sempre por ele”. A1
			Os alunos puxam pelos alunos com NEE	- “Os alunos também puxam, sim”. A3
		Tenta motivar os alunos com NEE	O papel do PER é tentar motivar os alunos com NEE	“Tentam motivá-los”. A5
		Ajuda os alunos com NEE nas diferentes tarefas	O papel do PER é ajudá-los	“Ajudá-los”. A1 “(…) por exemplo, nos testes”. A1 “Sim”. A3 “E nos trabalhos”. A2

				<p>“Sim”. A4</p> <p>“Ajudam nos testes”. A6</p>
		Fomenta a interação para incluir os alunos com NEE nos trabalhos de grupo	O PER faz trabalhos de grupo com os alunos NEE	“(…) trabalhos de grupo”. A1
			O PER nos trabalhos de grupo deve tentar que todos interajam	“Nos trabalhos de grupo, obrigá-los a interagir com os outros”. A2
			Os alunos com NEE, não devem estar no grupo só por estar	“Não estarem ali só mesmo por estar”. A1
			Os alunos com NEE devem sentir o que é trabalhar em grupo	“(…) sentirem, digamos, o que é um trabalho de grupo”. A1 “(…) Mesmo o que é um trabalho de grupo”. A1
	Organização flexível das turmas	A escola coloca os alunos com NEE em turmas mais pequenas	A escola quando acolhe alunos com NEE, pode colocá-los em turmas mais pequenas para uma melhor integração	<p>- “(…) ou a porem-nos em turmas mais pequenas para se integrarem melhor.” A5</p> <p>- “As turmas mais pequenas”. A2</p>

		para uma melhor integração e apoio		- “Na nossa turma mais pequena, temos essas pessoas”. A5
			A escola quando forma turmas mais pequenas é para ajudar e apoiar os alunos com NEE	- “É para os ajudar mais”. A2 - “(...) para lhes dar mais apoio”. A2 - “(...) Dás muito mais apoio numa turma de 20 alunos do que numa de 30”. A2 - “Sim”. A3 - “Os nossos professores tem mais espaço de tempo para trabalhar com eles”. A1 - “(...) Se fosse uma turma de 20 ou 30 e tal alunos, por exemplo, o V. não tinha quase atenção nenhuma, digo eu”. A1
		Apoio dos alunos com NEE é difícil em turmas grandes	Em turmas grandes a ajuda aos alunos com NEE é muito difícil terem ajuda	- “Não sei, não sou um professor. Mas eu acho que numa turma de 35 alunos ou

				<p>uma coisa assim, não tinha quase ajuda nenhuma”. A1</p> <p>- “Era mais difícil”. A2</p> <p>- “(...) não havia tempo”. A2</p> <p>- “São mais 34 pessoas para ensinar”. A1</p>
	Monitorização do processo por parte da direção	Acompanhar e monitorizar os alunos com NEE	A direção também deve acompanhar os alunos com NEE para saber se está tudo bem	- “(...) a direção também deve acompanhar os casos de educação especial para saber se está tudo bem”. A2
		Monitorizar as notas dos alunos com NEE	A direção quer saber as notas dos alunos com NEE	- “Sim, para ver se as notas descem ou...”. A3
			Eu concordo que eles querem saber das notas dos alunos com NEE	- “Eu acho”. A2
	Articulação entre o PER/PEE	O PER trabalha com o PEE	O PER trabalha com a professora de EE	“Trabalha com a professora de educação especial”. A1
O PER trabalha com o conselho de turma		O PER trabalha com o conselho de turma	<p>“Também em conselho de turma”. A1</p> <p>“Sim”. A2</p> <p>“Sim”. A4</p>	

				<p>“Sim”. A5</p> <p>“Sim”. A3</p> <p>“Sim”. A6</p>
Colaboração entre todos os atores educativos	Os psicólogos devem colaborar na educação de alunos com NEE	Os psicólogos também devem colaborar na educação dos alunos com NEE		<p>“Psicólogos”. A1</p> <p>“Psicólogos”. A2</p> <p>“Os psicólogos ou... os que ajudam os professores”. A5</p>
	Os professores de apoio devem colaborar na educação de alunos com NEE	Os professores de apoio também colaboram		<p>“Professores de apoio”. A2</p>
	Os assistentes operacionais devem ajudar na educação de alunos com NEE	Os auxiliares de educação também ajudam		<p>“Os auxiliares de educação ajudam”. A1</p> <p>“Ah sim, sim. Ajudam”. A2</p> <p>“Sim, ajudam”. A4</p> <p>“Sim”. A3</p> <p>“Sim”. A6</p> <p>“Sim”. A4</p>
Como tornar a escola mais inclusiva	Sensibilizar os outros alunos	A escola deve sensibilizar os outros alunos		<p>Sensibilizar, por exemplo, mais os outros alunos”. A2</p>

		Sensibilizar os colegas da turma	A escola deve sensibilizar os colegas	"(...) os colegas da turma". A2
		Sensibilizar os professores	A escola deve sensibilizar os professores	"(...) os professores". A2 "Sim". A3 "Sim". A4
		Fomentar a interajuda	A escola deve dar indicações para que todos ajudem mais	"(...) dizer para eles ajudarem mais". A2
		Sem explicitação	Não sei o que poderia facilitar a inclusão	"Eu acho que não sei". A6
		Lutar contra o preconceito	A escola devia lutar contra o preconceito mais do que os professores	"Mas tipo devia ser mais a escola a lutar contra o preconceito do que os próprios professores". A3
Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	Recursos materiais	A escola tem rampas	A escola tem rampas	"A escola tem rampas". A2 "Sim". A4
		Necessidade de existência de elevadores nos pavilhões	A escola deveria ter elevadores nos pavilhões	"Haver elevadores nos pavilhões". A5 "Ya". A1
	Recursos humanos	Necessidade de mais professores	A escola deveria ter mais professores	"Ter mais professores para ajudar". A3

				"Ya". A1
		Necessidade de mais assistentes operacionais	A escola deveria ter mais auxiliares de educação	"E auxiliares de educação". A2

**ANEXO 10 – SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA *FOCUS GROUP* A ALUNOS**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores						Total
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	
Percepção dos alunos sobre a inclusão	Concordância com a Inclusão	Todos devem ter o direito ao acesso à escola	1	1	.	1	1	1	5
		A escola tem alunos com NEE	1	1	1		1		4
		A escola pode ajudar os alunos com NEE		1					1
		Participação dos alunos com NEE nas atividades	1	1			1	2	5
		A escola quando acolhe os alunos com NEE é para os integrar	1	3	1		1	1	7
		A escola é inclusiva quando acolhe os alunos com NEE	1	1	1			1	4
	Implicações/ vantagens da inclusão para alunos com NEE	Acesso à escola facilita interação social			1				1
		Apoia alunos com NEE a desenvolverem a comunicação			1				1
		Ajuda a pensar o futuro dos alunos com NEE		1					1
		Apoio a integração na sociedade	2	1					3
		Possibilidade de interação com todos os alunos			1				1
		Possibilidade de fazer amizades	1	1	3				5

		Promove sentimentos de pertença a um grupo	4	2	4		1		11
		Facilita a interajuda entre os alunos	1					4	5
Ambivalência face à inclusão		A escola faz alguma diferenciação na aprendizagem dos alunos com NEE					1		1
		A inclusão dos alunos com NEE depende da ajuda dos colegas que com eles convivem	4	1	2	3			10
		Isolamento dos alunos com NEE	1	1	1				3
Papel dos professores na inclusão		Colaboração entre professores para ajudar os alunos com NEE	1						1
		Responsabilização pelo ensino de todos os alunos	2	2	1	1	2	2	10
Barreiras face à inclusão		A escola não ajuda /apoia a inclusão		2	3				5
		Escola junta na mesma turma repetentes e alunos com NEE			2			1	3
		A turma reduzida é formada por alunos com NEE e alunos repetentes			2				2
		Turmas com muitos alunos repetentes prejudicam as aprendizagens dos alunos com NEE	1		1	1			3
		Os assistentes operacionais nem sempre participam no processo de inclusão	1	3			1		5

		Os professores da escola não fomentam a inclusão	1		1				2
		A direção dá importância apenas à parte burocrática	1		1				2
		A escola não tem preocupação com as aprendizagens dos alunos com NEE	2	1	1	1	3	1	9
		O preconceito dos alunos prejudica a inclusão	3	1					4
	Escassa aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares	Não querem ajudar os alunos com NEE	1	1					2
		Não gostam dos alunos com NEE	1	1					2
		Ignoram os alunos com NEE	1	1	1		1		4
		Não deixam falar os alunos com NEE	1	1	2				4
Perceção dos alunos sobre o papel do professor de educação especial	Intervenção centrada no aluno com NEE	Ajudar os alunos com NEE	2	2	2		1	2	9
		Apoiar os alunos com NEE	3	2					5
	Cooperação entre o PER	Cooperar com o PER	1	1					2
		Dar opinião em conselho de turma sobre os alunos	3	3	1		2		9
		Desconhecimento sobre com quem trabalha o PEE						1	1
	Contextos de trabalho do PEE	Trabalha sala de professores	1						1
		Trabalha em contexto de sala de aula	1					1	2

		Trabalha em salas específicas		2					2
	Articulação com os diferentes atores educativos	Trabalhar com psicólogos	2	2					4
		Trabalhar com pessoas experientes em EE	1						1
		Trabalhar com PER				1			1
		Trabalhar com a direção		2					2
Perceção dos alunos sobre o papel do professor de ensino regular	Avaliação diferenciada do currículo	Elaboração de testes diferentes					1		1
		Elaboração de testes mais fáceis	1						1
	Adequação de estratégias	Níveis diferentes de preocupação dos PER na adequação de estratégias para alunos com NEE	2	3	2	2		1	10
		Adequação de estratégias para os alunos com NEE	2	1			1		4
Fatores facilitadores de inclusão	Valorização do papel do PER no processo de inclusão	Maior preocupação dos PER com os alunos NE da sua turma	1	1	1	1	1	1	6
		Promove a tutoria entre pares para facilitar a inclusão	2	3	1				6
		Sem explicitação						1	1
		Dá opção de escolha do grupo de trabalho ao aluno com NEE	3	1					4

		Fomenta a participação dos alunos NEE nos trabalhos de grupo	6	2	3				11
		Tenta motivar os alunos com NEE					1		1
		Ajuda os alunos com NEE nas diferentes tarefas	2	1	1	1		1	6
Organização flexível das turmas		A escola coloca os alunos com NEE em turmas mais pequenas para uma melhor integração e apoio	2	4	1		2		9
		Apoio dos alunos com NEE é difícil em turmas grandes	2	2					4
Monitorização do processo por parte da direção		Acompanhar e monitorizar os alunos com NEE		1					1
		Monitorizar as notas dos alunos com NEE		1	1				2
Articulação entre o PER/PEE		O PER trabalha com o PEE	1						1
		O PER trabalha com o conselho de turma	1	1	1	1	1	1	6
Colaboração entre todos os atores educativos		Os psicólogos devem colaborar na educação de alunos com NEE	1	1			1		3
		Os professores de apoio devem colaborar na educação de alunos com NEE		1					1
		Os assistentes operacionais devem ajudar na educação de alunos com NEE	1	1	1	2		1	6
		Sensibilizar os alunos		2					2

	Sensibilização de professores e alunos	Sensibilizar os professores		1	1	1			3
		Sem explicitação						1	1
		Fomentar a interajuda		1					1
		Lutar contra o preconceito				1			1
Identificação dos recursos humanos e materiais facilitadores de práticas inclusivas	Preocupação na adaptação do espaço físico	A escola tem rampas		1		1			2
		Necessidade de existência de elevadores nos pavilhões	1				1		2
	Recursos Humanos insuficientes	Necessidade de mais professores	1		1				2
		Necessidade de mais assistentes operacionais		1					1