

**CAPÍTULO IV – Percepções dos Professores do Ensino
Básico acerca da Inclusão Educativa.
Estudo Empírico**

1-Enquadramento conceptual/Objectivos da investigação

Ao longo dos capítulos anteriores, tivemos a oportunidade de referir que o insucesso escolar, constitui um tema polarizador das preocupações da maioria dos discursos elaborados pelos diferentes agentes políticos e sociais sobre os contextos educativos, assim como de sublinhar que o grande desafio que se coloca à escola é o de encontrar formas de responder eficazmente a uma população escolar, cada vez mais heterogénea e proporcionar-lhe um tratamento diferenciado.

Em países com uma longa tradição de educação especial, as dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais têm constituído categorias incluídas em atendimento com programas específicos, embora presentemente se considere a inclusão educativa de todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Em Portugal, os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, nunca beneficiaram de forma extensiva de programas de educação especial, apesar de constatar, através, quer da nossa experiência, quer de dados estatísticos do Ministério da Educação, que estes alunos têm usufruído, nos últimos anos, de apoio educativo por parte de professores da educação especial, beneficiando assim de medidas do regime educativo especial. Actualmente, o atendimento aconselhado para estes alunos de acordo com as *Normas Orientadoras para a Realização dos Apoios Educativos* (já apresentadas anteriormente), passa sobretudo por uma mudança a nível do contexto da sala de aula, com estratégias de ensino diferenciadas e flexibilização curricular, bem como pela colaboração entre professores, nomeadamente entre o professor titular da turma e o professor de educação especial. Estas mudanças (que apresentam ainda uma fraca implementação nas nossas escolas) exigem a reestruturação da escola e do currículo e uma modificação importante em termos de atitudes, no sentido de permitir a todos os alunos, uma aprendizagem em conjunto.

É reconhecido, tanto pelos proponentes, como pelos críticos da inclusão educativa, que falta evidência empírica que documente fielmente os efeitos da inclusão (Banerji & Dailey, 1995). No entanto algumas investigações demonstram que os professores de educação regular rejeitam programas de inclusão, preferindo a prática corrente de providenciar o apoio necessário em programas combinados (Minke, 1996). As investigações citadas por esta autora apontam para que menos de metade dos professores assumem responsabilidades pelas crianças com défices colocadas nas suas

turmas. No entanto concordam que mesmo as crianças com deficiências graves têm o direito básico de receber a sua educação numa classe regular.

Mas quais são então as percepções dos professores face ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares?

No estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das percepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE. decorrentes de dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais, Monteiro (2000), concluiu que os professores parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, na perspectiva de inclusão educativa, que o apoio educativo ainda se fundamenta na orientação da educação especial e que consideram não haver, nas escolas, condições para atendimento a esses alunos.

Assim, esta nossa investigação pretende ser um aprofundamento do estudo levado a cabo por Monteiro (2000), acerca das percepções/attitudes dos professores face ao atendimento educativo prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, tendo os seguintes objectivos:

- 1- Contribuir para um melhor conhecimento das atitudes e percepções dos professores relativamente à inclusão educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e/ou Problemas de Comportamento (PC).
- 2- Especificar uma série de aspectos relacionados com a aplicação de um conjunto de diplomas legais que legitimam a aplicação prática dos modelos conceptuais sobre a inclusão, tais como:
 - 2.1. - Que tipo de adaptações fazem os professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (DA e PC)?
 - 2.2. - Em que circunstâncias o uso da modalidade "sala de apoio", é considerada adequada como local de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais (DA e PC)?
 - 2.3. - Quais as relações entre os diferentes grupos de professores e o seu sentido de eficácia?
 - 2.4. - Em que medida as atitudes dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar, determinam a aceitação de alunos com necessidades educativas especiais (DA e PC) nas suas salas de aula?
 - 2.5. - Quais as condições que os professores consideram que devem existir nas escolas para assegurar o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais (DA e PC)?
 - 2.6. - Quais as percepções que os professores do ensino regular têm acerca do

trabalho em conjunto com os professores de educação especial?

Face aos objectivos definidos e tendo em conta os dados da literatura, prevê-se que:

- 1- Os professores de educação regular considerem ser menos viáveis as adaptações instrucionais e curriculares do que os professores de educação especial/apoio educativo, e tenham mais dificuldade em lidar com os alunos com DA e PC.
- 2- A sala de apoio seja considerada pelos dois grupos o local mais adequado para o ensino/apoio dos alunos com DA e PC.
- 3- Os professores não apresentem diferenças quanto ao sentido de eficácia de ensino ou de resultados. Contudo os professores de educação especial deverão apresentar um nível superior de eficácia pessoal, relativamente aos professores de educação regular. Prevê – se igualmente que os professores de educação especial, se percepcionem como mais eficazes no ensino de alunos com necessidades educativas especiais (DA e PC).
- 4- Os professores da educação especial considerem que existem mais condições a nível das escolas para o sucesso da inclusão, do que os professores de educação regular.
- 5- Os professores da educação regular tenham percepções diferentes dos professores de educação especial quanto ao trabalho em conjunto.

2 – Método de recolha e análise dos dados

2.1. Sujeitos

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de professores da região do Grande Porto, dos três níveis do Ensino Básico: 1º, 2º e 3º ciclos, em duas situações profissionais: a leccionar turma regular ou em apoio educativo/educação especial. Foram ainda consideradas, para a caracterização dos grupos, a idade, o género, as habilitações académicas, o tempo de serviço docente, o tempo de serviço em educação especial/apoio educativo, a aquisição de formação especializada e a situação profissional.

O conjunto de sujeitos que foi estudado apresenta limitações, uma vez que se trata de uma amostra de “conveniência”, ou “voluntária”, sendo constituída pelos sujeitos que voluntariamente responderam ao questionário. É uma amostragem não probabilística, levantando um problema fundamental que é o da sua representatividade. Logo as inferências para a população ficam largamente prejudicadas.

Foram distribuídos 725 questionários e devolvidos 310, o que corresponde a uma percentagem de 42,7 %. Foram retirados do estudo 11 questionários, por se referirem a professores que não desempenhavam funções docentes, resultando assim numa amostra (N= 299), que corresponde a professores do ensino básico (1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo) a leccionar turma ou em situação de educação especial/apoio educativo, distribuídos pelos três níveis do Ensino Básico, conforme o quadro IV.

Quadro IV – Composição da amostra por nível de ensino

<i>1º CICLO</i>	<i>2º CICLO</i>	<i>3º CICLO</i>
153	66	80

Pela análise destes dados, constatamos o número reduzido de professores do 2º ciclo. Tal facto levou-nos a considerar um grupo único de professores do 2º/3ºciclo. Embora existam diferenças nestes dois níveis de ensino, podemos apontar semelhanças entre eles, quanto à organização e estrutura educativa, uma vez que ambos estão organizados por disciplinas. As diferenças entre níveis de ensino são muito mais marcantes entre o 1º ciclo (sistema de monodocência) e os 2º e 3º ciclos (sistema de pluridocência).

Assim os sujeitos foram constituídos em quatro grupos de referência, em função do nível de ensino (1º ciclo e 2º ciclo/3º ciclos) e da função docente (professor de educação regular e professor de educação especial /apoio educativo). Passemos agora a apresentar a caracterização dos sujeitos no quadro V.

Quadro V – Caracterização dos sujeitos

Variável	Categoria	PER (Total 241)				PEE (Total 58)			
		1ºCiclo (108)		2º e 3º ciclos (133)		1ºCiclo(45)		2º e 3º ciclos (13)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo	Masculino	13	12	32	24.1	1	2.2	4	30.7
	Feminino	95	88	101	75.9	44	97.8	9	69.3
Idade (8 professores não responderam)	<25 anos	4	3.8	3	2.3	3	6.8	1	8.3
	26-35 anos	17	16.0	31	24.0	8	18.2	—	
	36-45 anos	28	26.4	58	45.0	21	47.7	7	58.4
	46-55anos	54	50.9	36	28.0	11	25.0	3	25
	>56 anos	3	2.8	1	.7	1	2.3	1	8.3
Tempo de Serviço (5 prof. não Responderam)	<5anos	12	11.1	13	9.8	5	11.9	1	8.3
	6-10 anos	8	7.4	25	19	5	11.9	—	
	11-15 anos	7	6.5	23	17.4	2	4.8	1	8.3
	16-20 anos	9	8.3	27	20.5	11	26.2	4	33.3
	21-25 anos	21	19.4	26	19.7	10	23.8	4	33.3
	26-30 anos	45	41.7	15	11.4	8	19.0	2	16.8
	>31 anos	6	5.6	3	2.2	1	2.4	—	
Habilitações académicas	Bacharelato	73	67.6	15	11.3	16	35.6	—	
	Licenciatura	33	30.6	109	82	29	64.4	13	100
	Mestrado	2	1.9	9	6.7	—	—	—	
Situação Profissional (7 prof. não responderam)	QG/QND	68	64.8	115	88	19	43.2	12	92.3
	QDV/QNP	37	35.2	15	12	24	54.5	1	7.7
	Contratado	—	—	—	—	1	2.3	—	
Tempo de serviço em ed. especial (7 prof. não responderam)	Sem tempo	94	87.0	128	96.2	6	14.6	2	20
	1-3 anos	7	6.5	4	3	7	17.1	2	20
	4-6 anos	2	1.9	1	.8	4	9.8	3	30
	+ de 7	5	4.6	—	—	24	58.5	3	30
Formação especializada (8 prof. não responderam)	Sem formação especializada	91	86.7	117	91.4	21	46.7	3	23
	Educação esp.	4	3.8	—	—	20	44.4	5	38.5
	Outra	10	9.5	11	8.6	4	8.9	5	38.5

Nota: PER= Professor de Educação Regular; PEE= Professor de Educação Especial/Apoio Educativo; QG= Quadro Geral; QND= Quadro de Nomeação Definitiva; QDV= Quadro Distrital de Vinculação; QNP= Quadro de Nomeação Provisória

Analisando os dados apresentados neste quadro, chegamos às seguintes conclusões:

A maioria dos sujeitos são professores de educação regular (N=241) o que corresponde a 81% do total dos sujeitos. Neste grupo é ligeiramente superior o número de professores a exercer funções no 2º/3º ciclos (N=133), relativamente aos professores do 1º ciclo (N=108).

O número de sujeitos a exercer funções de educação especial/apoio educativo é de 58, sendo que 45 pertencem ao 1º ciclo e 13 ao 2º/3º ciclos.

A amostra é constituída maioritariamente por sujeitos do sexo feminino (N= 249) e mais de metade dos professores tem idades compreendidas entre os 36 e os 55 anos de idade.

A maioria dos professores tem uma situação estável, pertencendo ao quadro de escola (N= 214), havendo apenas um professor contratado, sendo os restantes vinculados (N= 77)

No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria dos professores do 1º ciclo tem o grau de bacharelato (N= 73), com excepção daqueles que exercem funções educação especial/apoio educativo onde o grau de licenciatura prevalece sobre o grau de bacharelato. No grupo dos professores do 2º/3º ciclo a grande maioria dos professores possui o grau de licenciatura, não existindo nenhum professor com o grau de bacharelato a exercer funções como professor de educação especial/apoio educativo.

Relativamente à formação especializada, 43% dos professores com funções de educação especial/apoio educativo possuem-na e curiosamente uma pequena percentagem (3,8%) de professores do ensino regular também referem ter adquirido essa formação.

No que diz respeito ao tempo de serviço em educação especial, 21,2% dos professores referem possuir experiência em funções de educação especial/apoio educativo e destes 30,6% são professores do ensino regular que já exerceram essas funções. Há no entanto um número considerável (N= 32) de professores, que tem mais de 7 anos de serviço nestas funções.

2.2. Instrumentos

A recolha de dados foi feita (1) através de inquérito, utilizando como instrumentos um conjunto de questionários (Anexo I) usado no estudo de Monteiro, (2000) e (2) de

entrevistas que foram construídas com questões relacionadas com alguns aspectos abordados previamente no questionário.

O conjunto de questionários aplicados, compreende a *Teacher Efficacy Scale* (Gibson & Dembo, 1984), bem como um conjunto de questões baseadas no questionário usado no estudo de Monteiro (2000), para além de incluir também questões, com o objectivo de recolher dados de caracterização profissional e pessoal dos sujeitos.

Assim, o conjunto de questionários é composto por:

- Dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos
- “Teacher Efficacy Scale” (Gibson & Dembo, 1984).
- Questões relativas à Inclusão Educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento

Neste conjunto de *questionários* composto por cinco páginas é feita previamente a descrição do objectivo do estudo, além das definições dos conceitos de Dificuldades de Aprendizagem e de Problemas de Comportamento. Estas definições têm sido veiculadas pela DREN (Direcção Regional de Educação do Norte) em documentos oficiais, o que nos leva a supor serem do conhecimento dos professores.

O objectivo geral das *entrevistas* foi o de especificar, clarificar, bem como aprofundar alguns dados levantados pela análise das respostas dadas pelos professores ao questionário.

O recurso a este meio complementar de recolha de informação permite-nos assegurar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspectos a serem considerados, nomeadamente do significado que os sujeitos atribuem a determinados fenómenos, ou seja traduz o modo como o sujeito organiza as suas experiências e como tal, só podem assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas.

A entrevista oferece, também, a oportunidade de clarificar e ampliar alguns aspectos, confirmando desta forma os dados obtidos.

Iremos de seguida proceder a uma descrição mais pormenorizada destes instrumentos:

2.2.1. Questionários

- **Dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.**

Neste questionário são recolhidos diversos dados pessoais sobre os

professores tais como a idade, sexo, formação académica e também dados de carácter profissional como o grau de ensino, tempo de serviço (total e em educação especial), situação profissional (tipo de vínculo) e situação actual (a leccionar turma, em educação especial/apoio educativo ou outra).

▪ **“Teacher Efficacy Scale” (Gibson & Dembo, 1984).**

A Teacher Efficacy Scale (T.E.S.) é um questionário construído por Gibson e Dembo (1984) com o objectivo de medir o *sentido de eficácia do professor*. A teoria subjacente ao questionário assume que a eficácia do professor é bidimensional consistindo em duas dimensões que correspondem às do modelo bifactorial de auto-eficácia proposto por Bandura (1977, cit. in Lopes, 1990).

Gibson & Dembo (1984) investigaram as dimensões de eficácia do professor e o modo como essas dimensões se relacionavam com a teoria da auto-eficácia proposto por Bandura (1977, cit. in Lopes, 1990). Com recurso à análise factorial identificaram dois factores que se adequam ao modelo de Bandura. O primeiro factor representa o sentido de eficácia pessoal do professor, ou seja a crença na competência pessoal para fazer o aluno aprender e parece corresponder ao “sentido de eficácia pessoal” de Bandura. O segundo factor parece representar a crença na competência pessoal para produzir resultados, ou seja, a crença de que a competência do professor para produzir mudanças está limitada pelo meio ambiente e parece corresponder à “expectativa de resultados”, tal como é definido por Bandura.

A primeira versão do questionário incluía 53 itens construídos a partir de entrevistas realizadas com 90 professores, e a partir da análise da investigação relativa às características dos professores considerados como possuidores de um elevado sentido de eficácia. Depois de uma primeira análise resultou a eliminação de 23 itens ficando o questionário reduzido a 30 itens. Os 30 itens foram submetidos a análise factorial da qual resultou a presente escala com 16 itens (Lopes, 1990). Embora alguns investigadores utilizem a escala com 30 itens (Tsui, 1995), encontra-se na literatura outros estudos com a versão de 16 itens (Lopes, 1990; Bender *et al.*, 1995; Minke *et al.*, 1996).

O questionário é de auto-preenchimento e não exige condições especiais para ser preenchido. Pode ser passado individual ou colectivamente e as instruções estão escritas na parte superior da folha do questionário. Está apresentado num formato de escala

Likert, onde os 16 itens estão quantificados com 6 pontos, correspondendo 1 a “completamente em desacordo” e 6 a “completamente de acordo”

A T.E.S. avalia dois factores. Um primeiro factor inclui nove itens que avaliam o *sentido de eficácia pessoal do professor* ou, mais especificamente, a crença de que possui a capacidade de criar as condições necessárias para fazer o aluno aprender. Exemplo de um item deste factor é “Quando realmente me empenho, consigo melhores resultados, mesmo com os piores alunos”. O outro factor refere-se à crença na *eficácia do ensino, ou do seu resultado*, que reflecte a medida em que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, apesar de factores externos a si próprios. Exemplo de um item deste factor é “o professor está muito limitado naquilo que pode conseguir com os alunos porque o ambiente familiar deles é o que mais influencia os resultados” (Lopes, 1990).

Lopes (1990), realizou um estudo exploratório da escala, junto de 61 docentes do ensino pré-escolar e ensino básico, com o objectivo de avaliar as características da T.E.S. para a população portuguesa. Por meio de estudos de análise estatística, foram encontrados valores próximos dos valores encontrados por Gibson & Dembo (1984), resultado este significativamente coerente com o modelo teórico subjacente. De referir contudo, que o item 14 apresenta na versão portuguesa uma saturação positiva com o factor 1 e não com o factor 2, conforme a versão original, pelo que é aconselhável a integração deste item na subescala II (Monteiro, 2000).

A versão portuguesa do questionário foi a adoptada neste estudo, estando então incluídos na subescala I ou Factor 1 os itens IV1; IV5; IV6; IV7; IV9; IV10; IV12; IV13; IV14; IV15. A pontuação referente a este factor diz respeito ao *sentido de eficácia pessoal*, podendo variar entre 10 e 60. Quanto mais elevado este valor maior a expectativa de eficácia pessoal. A sub-escala II ou Factor 2, compreende os itens IV2; IV3; IV4; IV8; IV11; IV 16 e a pontuação referente a este factor que diz respeito ao *sentido de eficácia no ensino ou nos resultados*, pode variar entre 6 e 36. Quanto mais baixo este valor, maior a expectativa de resultado.

Foi também realizada uma análise desta escala, no que diz respeito à sua validade e consistência interna.

Procedeu-se à análise factorial de componentes principais, para conhecimento da validade da escala, tendo-se definido previamente um número de dois factores, de acordo com a formulação dos autores para a escala original. Encontraram-se valores que apontam para uma saturação factorial dos itens significativamente coerente com o

modelo teórico subjacente à construção da escala. De facto, os valores próprios encontrados são significativos (3.41 para o factor 1 e 2.36 para o factor 2) confirmando a emergência de dois factores, que no seu conjunto explicam 36 por cento da variância total. Estes dois factores identificados como *sentido de eficácia pessoal* e *sentido de eficácia no ensino ou nos resultados*, são responsáveis por uma fracção importante da variância acumulada.

Os valores de saturação dos itens encontrados para os nossos sujeitos, são semelhantes aos valores alcançados pelos sujeitos quer na versão original de Gibson & Dembo (1984), quer na versão portuguesa (Lopes, 1990), conforme se pode verificar nos quadros VI e VII.

Quadro VI – Comparação de saturação dos itens no Factor I, das versões da T.E.S.

	Presente Estudo	Lopes (1990)	Gibson et al. (1984)
Item 1	. 60	. 50	. 49
Item 5	. 24	. 52	. 46
Item 6	. 72	. 47	. 46
Item 7	. 65	. 53	. 53
Item 9	. 76	. 62	. 55
Item 10	. 66	. 55	. 61
Item 12	. 44	. 45	. 51
Item 13	. 40	. 67	. 49
Item 14	. 49	. 59	—
Item 15	. 17	. 46	. 48

Quadro VII – Comparação de saturação dos itens no Factor II, das versões da T.E.S

	Presente Estudo	Lopes (1990)	Gibson et al. (1984)
Item 2	. 60	. 54	. 54
Item 3	. 70	. 34	. 54
Item 4	. 68	. 62	. 60
Item 8	. 78	. 67	. 65
Item 11	. 32	. 39	. 52
Item 14	—	—	. 52
Item 16	. 13	. 40	. 45

Uma vez que se constatou, que o item 14, satura negativamente na sub-escala II (-. 27), optou-se, tal como foi proposto por Lopes (1990), pela integração deste item na sub-escala I. Verificou-se também que os itens 15 e 16 apresentavam saturações factoriais baixas (< 30). Contudo dado que a sua retirada não altera significativamente a consistência da escala, optou-se pela sua manutenção, de acordo, aliás, com idênticos procedimento em estudos anteriores sobre esta escala (ver Lopes, 1990).

Em relação à consistência interna, esta foi realizada através do cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach e os valores encontrados neste estudo representam níveis de significância estatística satisfatórios, o que indica que esta escala apresenta um grau de consistência interna significativo. Estes resultados estão muito próximos dos valores encontrados pelos sujeitos, quer na versão original de Gibson & Dembo (1984), quer na versão portuguesa (Lopes, 1990), conforme se pode constatar no quadro VIII.

Quadro VIII – Valores de Alpha das várias versões da T.E.S.

	Presente Estudo	(Lopes, 1990)	Gibson et. al (1984)
Escala global	. 69	. 76	. 79
Eficácia Pessoal do Professor	. 74	. 78	. 78
Eficácia do Ensino ou nos Resultados	. 68	. 60	. 75

▪ **Questões relativas à Inclusão Educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento.**

Este conjunto de 26 questões, relativas à inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de aprendizagem, foram as utilizadas no estudo de Monteiro (2000), que por sua vez foram construídas com base num questionário semelhante, usado em Minke *et al.* (1996).

Com estas questões pretende-se avaliar as percepções/atitudes dos professores, pedindo aos professores que se posicionem (de acordo, em desacordo), com base nas suas próprias experiências e/ou nos conhecimentos que têm, acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais devidas a dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, tendo sido agrupadas da seguinte forma:

-Atitudes relativas à educação de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento avaliadas de duas formas: um conjunto de itens onde se apresentam diferentes aspectos relacionados com local de ensino/apoio dos alunos com problemas escolares e com as dificuldades sentidas pelos professores ao lidar com esses alunos (itens II.1; II. 2; II. 6; II.7; II. 9; II.11; II.12; II.13); e um outro conjunto de itens onde se questiona sobre o grau de satisfação do professor em ensinar alunos com e sem problemas escolares bem como o seu grau de satisfação em ensinar alunos com problemas escolares conjuntamente com professor de educação especial, na sala de aula (itens III.1; III.2, III.3).

- *Percepção de competência do professor de educação especial* (itens II.3; II.4; II.5). Com estes itens pretendemos avaliar as percepções acerca da competência do professor contrastando as suas opiniões sobre métodos de ensino, preparação profissional e eficácia do professor de educação especial e do professor de educação regular.

- *Percepção acerca do trabalho em parceria entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular* (itens II.10; II.15; II.16). Com estes três itens pretendemos conhecer alguns aspectos do trabalho em conjunto de ambos os professores, nomeadamente se a elaboração dos programas escolares deverá ser partilhada, se as sugestões educativas do professor de educação especial tem em conta a realidade da sala de aula e se a colaboração entre ambos os professores tem sido satisfatória.

- *Percepção acerca de aspectos relacionados com a gestão-organização do ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento* (itens II. 8; II.14; II.17; II.18; II.19; II.20; II.21; II.22; II.23). Através destes itens são colocadas questões relativas ao facto de os professores: adequarem, habitualmente, estratégias de ensino e adaptarem as tarefas diárias para alunos com problemas escolares; considerarem a possibilidade de ensinar alunos com níveis diferentes de aprendizagem, na mesma turma; reconhecerem ser desejável existir na turma alunos com níveis diferentes de aprendizagem e a percepção da existência de condições na escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento.

Para este conjunto de questões, optou-se por uma escala tipo Likert, sendo as respostas a cada uma das questões ou itens, quantificadas numa escala de 4 pontos, correspondendo 1 a *completamente em desacordo* e 4 a *completamente de acordo*.

Embora as análises dos dados a realizar, tenham em conta os itens ou questões como medidas individuais, optou-se pela sua apresentação agrupadas da forma atrás descrita. As questões incluídas no 1º e 4º grupo, foram redistribuídas por estes dois grupos de uma forma diferente daquela que encontramos no estudo de Monteiro (2000), uma vez que consideramos ser aquela a forma mais adequada para a sua análise e apresentação dos resultados.

2.2.2. Entrevistas

O tipo de entrevista utilizada foi semi-directiva, no sentido que é definida por

Ghiglione & Matalon (1997), uma vez que permite, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe. Trata-se duma entrevista orientada por objectivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel directivo, mas apenas motivador das respostas. Para o efeito elaboramos um guião da entrevista (Anexo II), com base na literatura e nos dados fornecidos pelo questionário.

Foram definidos para as entrevistas os seguintes objectivos específicos:

Objectivo I: Especificar os aspectos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com NEE, explorando os aspectos a nível de organização e de gestão do processo de ensino-aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos, que os professores sentem quando trabalham com estes alunos

As estratégias utilizadas para este objectivo foram:

- Pedir ao professor que fale das condições que considera essenciais e que devem existir na escola, para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Objectivo II: Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência da sala de apoio para alunos com NEE., explorando de que forma se deveria articular o trabalho nesse local, com o trabalho na turma.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram:

- Pedir ao professor que se posicione perante a existência das salas de apoio e que especifique os motivos da sua concordância/discordância.

Objectivo III: Clarificar se efectivamente os inquiridos são de opinião que a percepção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com NEE se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros factores que possam condicionar a sua acção educativa.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram:

- Pedir ao professor para exprimir a sua opinião acerca da influência que a percepção que os professores têm da sua competência pessoal para ensinar, pode ter na aceitação de alunos com necessidades educativas especiais.

Objectivo IV: Conhecer as vantagens que os professores possam considerar, para o exercício da sua profissão, do trabalho em parceria.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram:

- Pedir ao professor que fale das vantagens e/ou desvantagens do trabalho em parceria, para a seu desempenho profissional.

Com o objectivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para tratamento dados recolhidos, utilizando os seguintes procedimentos:

- Definição dos conteúdos relevantes, com base na sua relação com os objectivos da entrevista, uma vez que, não existindo um sistema de categorias definidas à priori, considerámos os objectivos orientadores das entrevistas e os objectivos da análise convergentes, constituindo-se em planos da análise de conteúdo. Da mesma forma, o “corpus” da análise é constituído por todos os protocolos de entrevista, pois todo o material de análise foi expressamente produzido para este estudo.

- Definição das unidades de contexto e das unidades de registo. As primeiras correspondem aos protocolos de cada entrevista, sendo toda ela, frequentemente, necessária para compreender as unidades de registo. Estas unidades – indicadores – foram definidas como unidades de significado relacionadas com os objectivos da análise de conteúdo. Cada unidade de registo constitui também um indicador de frequência.

- Processo de categorização, onde os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em categorias, através de um processo duplo de comparação entre indicadores de diferentes entrevistas (análise horizontal) e da contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista individual de cada professor (análise vertical). Neste processo, fez-se uso quer de uma estratégia indutiva, quer de uma estratégia dedutiva. Passo a passo, os resultados da análise indutiva iam sendo confrontados com os pressupostos teóricos existentes. Esta articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas, conduziu a especificações, precisões e refinamentos das categorias, que de início eram mais restritas e discriminativas. As categorias terminais são então provenientes de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais.

Com base nestes procedimentos, foram definidas categorias e subcategorias em função dos indicadores comuns encontrados nas oito entrevistas, tendo-se constituído 6 categorias e 15 subcategorias, que se apresentam a seguir:

I: Especificar os aspectos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com NEE, nomeadamente a nível de organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem, bem como as necessidades a nível de apoios e recursos.

1- Políticas educativas: maior autonomia das escolas, menos burocracia, maior desenvolvimento tecnológico, melhor formação de professores, maior colaboração entre serviços públicos e mais autoridade e prestígio do professor.

2- Organização curricular: momento da diversificação, conteúdos programáticos, métodos e estratégias pedagógicas, tipos de currículos (diversificados, simplificados, adaptados, flexíveis, reduzidos).

3- Organização da escola: elaboração das turmas a nível de alunos e de professores, na avaliação e encaminhamento dos alunos, na articulação entre escolas, na articulação entre os técnicos e na escolha do local adequado de ensino para esses alunos

4- Recursos/Apoios necessários

4.1.- Humanos

4.2.- Materiais

5- Aspectos relativos aos professores: disponibilidade, crenças, capacidade de trabalho, motivação, flexibilidade.

II: Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência da sala de apoio para alunos com NEE, explorando de que forma se deveria articular o trabalho nesse local com o trabalho na turma.

1- Circunstâncias

1.1.- Relativas ao aluno: problemas e dificuldades apresentadas.

1.2.- Relativas ao professor: método de ensino.

1.3.- Organização curricular: currículos e conteúdos programáticos.

- 2- Formas de articulação
 - 2.1.– Planificação conjunta
 - 2.2.– Trabalho conjunto
 - 2.3.– Ajuda pontual ao professor do ensino regular

- 3- Funções/responsabilidades do professor de apoio
 - 3.1. – Relativas aos alunos
 - 3.2. – Relativas ao trabalho de consultoria

III: Clarificar se efectivamente os inquiridos são de opinião que a percepção dos professores acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com NEE, se torna num obstáculo à aceitação desses alunos, explorando outros factores que possam condicionar a sua acção educativa.

- 1- Influência da percepção de competência própria

- 2- Outros factores relativos aos professores
 - 2.1.- Características pessoais: empenhamento, disponibilidade, motivação, insegurança.
 - 2.2.- Competências técnico/ profissionais

- 3- Condições de trabalho: número de alunos, falta de tempo.

IV: Conhecer as vantagens que o professor possa considerar, no trabalho em parceria, para o exercício da sua profissão.

- 1- Vantagens para os professores
 - 1.1.- Gerais não especificadas
 - 1.2.- Desenvolvimento profissional
 - 1.3.- Organização do trabalho

A categoria “Funções/responsabilidades do professor de apoio educativo” surge, porque embora não derivando de nenhum objectivo prévio definido para a entrevista, nos indicadores referentes à categoria “Formas de articulação”, aparece um conjunto de

afirmações que remete para este aspecto específico e que, pelo seu interesse, se considerou numa categoria separada.

Concluída a categorização, procedemos à definição conceptual e operacional das categorias e das subcategorias (definindo os critérios de inclusão dos indicadores), que se apresenta a seguir:

Especificar os aspectos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com NEE

Foram definidas cinco categorias, onde se incluíram os indicadores segundo os seguintes critérios:

1- Políticas educativas respeitantes aos aspectos relacionados com orientações e normativos legais, que devem emanar do Ministério da Educação para o sucesso da inclusão, tais como: maior autonomia das escolas, menos burocracia, maior desenvolvimento tecnológico, melhor formação de professores, maior colaboração entre serviços públicos e mais autoridade e prestígio do professor.

Ex. :

“...As escolas não têm autonomia para as aplicar (as decisões) ...”

“...Os professores têm muito trabalho burocrático que lhes dificulta a sua intervenção...”

“...Existe um vazio muito grande em termos técnicos para o atendimento das NEE...”

“...A formação de professores também.”

“...Tem que haver uma colaboração entre o ministério da educação e o ministério do trabalho e segurança social...”

“...Os professores estão desmotivados pela falta de autoridade e prestígio social... e não podem intervir.”

2- Organização curricular, onde se incluem as unidades de registo referentes aos aspectos que os professores consideram importantes a nível curricular, para a inclusão de alunos com NEE tais como: Tipos de currículo (diversificados, simplificados, adaptados, flexíveis, reduzidos) conteúdos programáticos, métodos e estratégias pedagógicas, momento da diversificação.

Ex. :

- “...Em primeiro lugar uma diversificação curricular...”
- “...Portanto, ...ou o programa é simplificado...”
- “...Acho que com ligeiras adaptações é possível.”
- “ ...Tem que haver um currículo muito mais flexível para esses alunos...”
- “...Não os podemos atender com os programas que temos.”
- “...As disciplinas de carácter mais teórico, deveriam existir em função dessas disciplinas práticas e não como principais.”
- “...Acho que a partir do 4º ano já deveria haver essa diversificação...”

3- Organização da escola relacionada com a forma como a escola se deve organizar para criar condições à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente na elaboração das turmas a nível de alunos e de professores, na avaliação e encaminhamento dos alunos, na articulação entre escolas, na articulação entre os técnicos e na escolha do local adequado de ensino para esses alunos.

Ex.:

- “Em primeiro lugar a redução do número de alunos por turma ...”
- “...E também os professores seriam uma espécie de equipa só para essa turma.”
- “...Para já era preciso fazer um diagnóstico..., com técnicos competentes.”
- “...Mais do que uma professora dentro da sala de aula...”
- “...Eles (alunos) teriam orientação vocacional...que detectassem as preferências dos alunos...”
- “...Talvez uma ligação com a escola primária, se houvesse uma ligação maior...”
- “...Claro com a orientação do professor de educação especial e do psicólogo...”
- “...Embora na mesma escola...”
- “...Muitas vezes acho que deve existir uma sala fora...”
- “...Eu defendo que o apoio deve ser dado fora da sala de aula...”
- “...Talvez fosse mais produtivo dentro da sala com os outros professores e não fora.”

4- Recursos / Apoios

Foram consideradas 2 subcategorias, tendo-se incluído em cada uma delas os indicadores, com base nos seguintes critérios:

4.1.- Humanos, quando os recursos e apoios referidos como necessários para a inclusão de crianças com NEE dizem respeito a pessoas que intervêm com essas crianças.

Ex.:

“...de professores honestos e especializados nessas áreas...”

“...a equipa de apoios educativos ser alargada a outros profissionais, até a terapeutas da fala...”

“... Portanto se houvesse mais psicólogos...”

4.2.- Materiais, quando os recursos e apoios referidos dizem respeito a instalações, equipamento e material didático.

Ex.:

“...muitos alunos a abandonar a escola por não terem condições.”

“...um espaço para essas crianças...”

“...mais material didático.”

5- Condições relativas aos professores que os entrevistados consideram importantes para lidar com alunos com NEE, nomeadamente: disponibilidade, crenças, capacidade de trabalho, motivação, flexibilidade.

Ex.:

“...Há professores que estão mais disponíveis para as problemáticas...”

“...E a mentalidade dos professores, porque muitas vezes há resistências.”

“...Porque os professores têm muita dificuldade em atender a essa diversidade.”

“Eu acho que os professores estão muito desmotivados, por ver que os alunos não aprendem...”

Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência da sala de apoio para alunos com NEE

1- Circunstâncias

As três subcategorias definidas, incluem indicadores respeitantes aos seguintes critérios:

1.1.- Relativos aos alunos - quando as razões de concordância dos professores se prendem com problemas e dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Ex.:

“...É impossível ter alunos (na sala), com deficiência mental, que não conseguem ler.”

“... Estar numa sala em que não percebem nada do que se está a passar.”

“...Eu acho que sim, para esses, (dificuldades de aprendizagem), acho que...”

“...Esses miúdos podem beneficiar um pouco do que estão a ouvir (na sala), mas distraem-se.”

“...E depois esses miúdos iam aumentar os problemas comportamentais...”

1.2.- Relativos aos professores - quando as razões se prendem com a forma como os professores organizam as aulas, com o seu método de ensino.

Ex.:

“Isso depende do professor, da dinâmica que consegue imprimir à sala...”

“...Porque muitas vezes, há as quatro classes dentro da sala...”

“...Há alturas que eu acho que há actividades que devem ser feitas fora da sala.”

“...Porque na sala de aula é um professor a falar para um lado e o outro professor a ter que gerir para o outro.”

1.3.- Relativos à organização curricular, currículos e conteúdos programáticos - quando as razões se prendem com o tipo de currículos utilizados e com os programas das disciplinas.

Ex.:

“...Claro que teria um currículo diferente, mas como gerir isto na sala de aula?...”

“...Com um programa completamente diferente...”

“...A sala de apoio está para o português funcional e matemática funcional.”

2- Formas de articulação

Foram definidas três subcategorias onde os indicadores foram incluídos com base nos seguintes critérios:

2.1.- Planificação conjunta - quando os professores consideram que a articulação entre os dois professores (do ensino regular e do apoio educativo) deve passar por uma planificação/programação elaborada, discutida e aceite pelos dois professores.

Ex.:

“...Tem que ser do conhecimento (o programa) do professor do ensino regular e aceitar.”

“...Se o professor não estiver implicado nele, também não vai pegar nele.”

“...Seriam os dois que planificariam...”

2.2.- Trabalho conjunto - quando os dois professoras assumem em conjunto responsabilidades pelo ensino dos alunos com NEE”

Ex.:

“...As professoras têm que fazer o trabalho em conjunto.”

“...Seriam as duas que ensinariam esse aluno.”

2.3.- Ajuda pontual ao professor do ensino regular - quando os professores consideram que a articulação diz respeito apenas às situações em que o professor do ensino regular necessita da ajuda do professor de apoio educativo.

Ex.:

“...quando eu por exemplo não posso sair da sala e tem de haver alguém que retire o aluno e o leve para outras actividades...”

“... Sempre que há um problema deve-se recorrer à professora de educação especial...”

3- Funções/responsabilidades do professor de apoio

Os indicadores apresentados nestas duas subcategorias, foram incluídos com base nos seguintes critérios:

3.1.- Relativos aos alunos - quando se refere ao apoio específico, mais individualizado, ou a um grupo, bem como a um trabalho de dinamização da classe/turma.

Ex.:

“...apoio concreto aos alunos e às suas necessidades...”

“...sobretudo nos casos mais graves (apoio directo).”

“...existe um trabalho de especialista (com os alunos).”

3.2.- Relativas a trabalho de consultoria - tais como dar orientações e fomentar reuniões.

Ex. :

“...dá o feed-back...”

“...dá-nos orientações...”

“...está presente nas reuniões de conselho de turma...”

“...o professor (de apoio) aparece como um organizador dos apoios...”

Clarificar efectivamente se os professores são de opinião que a percepção acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com NEE se torna num obstáculo à inclusão desses alunos.

A análise dos indicadores que remetem para as três categorias definidas, organizam-se com base nos seguintes critérios:

1- Influência da percepção da competência própria, onde se incluem os indicadores em que os professores indicam claramente a percepção de competência própria, como um obstáculo à aceitação, apesar de poderem considerar outros aspectos.

Ex.:

“...Eu acho que sim (que determina a aceitação).”

“...Eu acho que sim, porque muitas vezes aos professores aparecem alunos com dificuldades e eles não têm conhecimentos suficientes para lidar com esses alunos...”

“...Claro que sim, porque se eles (os professores) acharem que têm capacidades, eles intervêm...”

2- Outros factores relativos aos professores, entendidos como outros aspectos que para além da percepção de competência própria, influenciam a aceitação de alunos com NEE

2.1.- Características pessoais, respeitantes a aspectos tais como empenhamento, disponibilidade, motivação, insegurança.

Ex:

“...Pode não ter as competências ou achar que não as tem e no entanto ter aquela vontade que determina tudo.”

“...a sua capacidade de se dar aos outros, acho que isso é fundamental.”

“...Mas eu penso que até o mais importante é a disponibilidade de cada um...”

“...O professor tem que ter motivação, senão qualquer coisa serve para dizer que não é capaz...”

“...que não sabem trabalhar com eles por insegurança...”

2.2.- Competências técnico-profissionais, relativas a aspectos do foro técnico-profissional.

Ex.:

“...os professores que de uma forma geral são conhecidos como sendo pessoas competentes são também por serem pessoas capazes de diversificar...”

“...um professor que não consegue manobrar em termos curriculares, tem muita mais dificuldade em aceitar esses alunos...”

“...o professor deveria ter conhecimento das técnicas e não só ...”

3- Condições de trabalho: quando os professores referem aspectos relacionados com o desempenho das suas funções tais como o número excessivo de alunos, a falta de tempo, como impeditivos da aceitação de alunos com NEE.

Ex.:

“...Por exemplo uma turma numerosa é um factor importante (para a aceitação).

“...e depois não têm tempo disponível para atender esses alunos...”

“...É mais as condições de trabalho.”

Conhecer as vantagens que os professores possam considerar no trabalho em parceria, para o exercício da sua profissão.

1- Vantagens para os professores

Os critérios definidos para a inclusão dos indicadores nas três subcategorias estipuladas foram os seguintes:

1.1.- Gerais, não especificadas, quando emitem opiniões positivas sem explicitar em que domínio.

Ex.:

“...É benéfico para o professor.”

“...Acho que sim (traz vantagens).

“...Acho que traz vantagens.”

1.2.- Desenvolvimento profissional, quando é referido que o trabalho em parceria traz vantagens em termos do desenvolvimento dos professores, enquanto profissionais.

Ex.:

“...Traz porque me enriquece.”

“...São experiências que eu adquiro...”

“...Em termos de desempenho profissional é uma mais valia...”

“...Acho que todas as contribuições, todas as estratégias que se inventam diariamente, acho muito positivo.”

1.3.- Organização do trabalho, quando é referido que o trabalho em parceria facilita uma melhor organização do trabalho.

Ex:

“...Acho que no fundo ajuda no trabalho do professor...”

“...numa situação de aula os dois a trabalharem é mais vantajoso e melhor para nós.”

“...porque são dois profissionais que estão a discutir determinado assunto e forma de actuação.

No que respeita à fidelidade na aplicação do sistema categorial e, dado que a codificação foi apenas assegurada pelo autor do trabalho, dever-se-ia efectuar um teste de concordância intra-individual. Contudo, como a aplicação deste procedimento, com o objectivo de apreciar a concordância dos resultados da categorização em dois momentos diferentes, iria decorrer num curto intervalo de tempo, conduzindo ao comprometimento da fidelidade, optou-se então, pela descrição exaustiva e pormenorizada da definição operacional e conceptual das categorias, para garantia da estabilidade do processo.

2.3. *Procedimentos*

2.3.1. *Questionários*

Dos 725 questionários entregues, 600 foram distribuídos a partir dos Coordenadores de três Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), pertencentes a três concelhos do Grande Porto e daí através dos professores de educação especial para os professores das escolas e 125 questionários através de professores da Escola Superior de Educação do Porto, aos alunos do curso de complemento de formação.

A recolha de dados efectuou-se durante o 2º período do ano lectivo de 2001/2002.

2.3.2. *Entrevistas*

Foram realizadas entrevistas a oito professores, seleccionados pelo grau de concordância ou discordância com as afirmações do questionário. Assim dos quatro grupos de referência, constituídos em função do nível de ensino (1º ciclo e 2º ciclo/3º ciclos) e da função docente (professor de educação regular e professor de educação especial /apoio educativo), foram escolhidos dois professores de cada grupo, que, de acordo com as respostas ao questionário, se posicionavam nos extremos: completamente de acordo, o que correspondia a uma maior frequência de respostas pontuadas com 4, para as perguntas de ordem directa e uma maior frequência de respostas pontuadas com 1, para as questões de ordem inversa e completamente em desacordo, que correspondia a uma maior frequência de respostas pontuadas com 1, para as questões de ordem directa e uma maior frequência de respostas pontuadas com 4 para as questões de ordem inversa.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente a cada professor, na sua escola, estando presentes apenas o entrevistado e o entrevistador. As entrevistas foram gravadas com autorização e decorreram durante o 3º período do ano lectivo de 2001/2002.

3- Apresentação e análise dos resultados

Apresentam-se de seguida os resultados da análise dos dados. Primeiramente será apresentada a análise dos dados dos questionários e seguidamente a análise dos dados das entrevistas.

3.1. Questionários

- **“Teacher Efficacy Scale” (Gibson & Dembo, 1984).**

No quadro IX apresenta-se a estatística descritiva relativa à média, desvio padrão, erro padrão de estimativa e coeficiente de variância para cada uma das sub-escalas e em função de cada um dos grupos de professores.

Quadro IX – A Eficácia dos Professores por Grupo

P	N	Média	Eficácia Pessoal				Eficácia do Ensino				
			D.P.	E.P.	Variância	N	Média	D.P.	E.P.	Variância	
E	1º	105	39.10	6.38	.62	40.7	106	20.83	4.78	.46	22.88
R	2º/3º	128	37.56	6.27	.55	39.4	130	20.89	4.61	.40	21.34
P											
E	1º	43	39.79	5.12	.78	26.31	45	21.08	4.13	.61	17.12
E	2º/3º	11	38.81	6.17	.36	35.16	10	21.50	6.72	2.1	45.16

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; N=nº de sujeitos; D.P.=Desvio Padrão;E.P.=Erro Padrão.

Após a análise da significância estatística das diferenças de resultados encontrados, (médias) entre os grupos, verifica-se que os professores não diferem significativamente em relação a ambos os factores, nomeadamente quanto ao factor *eficácia no ensino ou nos resultados*, tendo-se obtido $F(3, 283), 1.97, p > .05$ e também quanto ao factor *eficácia pessoal* tendo-se obtido $F(3, 287), .085, p > .05$.

- **Questões relativas à Inclusão Educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento.**

Para este conjunto de questões, como já foi referido anteriormente, a análise estatística realizada teve em conta os itens como medidas individuais.

1- Atitudes relativas à educação de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento

O quadro X apresenta a distribuição de respostas para os 8 itens que avaliam diferentes aspectos relacionados com local de ensino/apoio dos alunos com problemas escolares e com as dificuldades sentidas pelos professores ao lidar com esses alunos.

Quadro X – Local de ensino/apoio dos alunos com problemas escolares; dificuldades sentidas.

Item	Grupos de Professores	CD		MD		MA		CA		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
As necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA e/ou PC são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula	PER	1º.	8	7.4	14	13.0	54	50.0	32	29.6
		2º/3º	13	9.8	40	30.1	65	48.9	15	11.3
	PEE	1º.	5	11.6	7	16.3	21	48.8	10	23.3
		2º/3º	3	25.0	1	8.3	4	33.3	4	33.3
Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com DA e/ou PC.	PER	1º.	19	17.6	19	17.6	50	46.3	20	18.5
		2º/3º	6	4.5	31	23.3	55	41.4	41	30.8
	PEE	1º.	10	22.7	10	22.7	21	47.7	3	6.8
		2º/3º	3	23.1	3	23.1	4	30.8	3	23.1
Ensinar alunos com DA e/ou PC é demasiado pesado para os professores de educação regular	PER	1º.	13	12.1	18	16.8	45	42.1	31	29.0
		2º/3º	8	6.1	38	28.8	51	38.6	35	26.5
	PEE	1º.	4	8.9	13	28.9	18	40.0	10	22.2
		2º/3º	2	15.4	2	15.4	5	38.5	4	30.8
As necessidades da maioria dos alunos com DA e/ou PC podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.	PER	1º.	37	34.3	38	35.2	28	25.9	5	4.6
		2º/3º	53	40.2	51	38.6	22	16.7	6	4.5
	PEE	1º.	12	27.3	13	29.5	14	31.8	5	11.4
		2º/3º	7	53.8	1	7.7	3	23.1	2	15.4
Dos alunos com: DA; PC; DA e/ou PC, os últimos são os mais difíceis de lidar.	PER	1º.	4	3.8	7	6.6	27	25.5	68	64.2
		2º/3º	3	2.3	7	5.3	42	31.6	81	60.9
	PEE	1º.			2	4.4	12	26.7	31	68.9
		2º/3º			1	7.7	3	23.1	9	69.2
De entre os alunos com DA; PC; DA e/ou PC, apenas os alunos com DA deveriam permanecer a tempo inteiro na sala de aula.	PER	1º.	36	33.3	28	25.9	31	28.7	13	12.0
		2º/3º	27	20.5	53	40.2	41	31.1	11	8.3
	PEE	1º.	9	20.0	13	28.9	19	42.2	4	8.9
		2º/3º	4	30.8	3	23.1	5	38.5	1	7.7
A sala de apoio é o local adequado ao ensino dos alunos com: DA; PC; DA e/ou PC.	PER	1º.	22	20.6	27	25.2	39	36.4	19	17.8
		2º/3º	19	14.5	36	27.5	58	44.3	18	13.7
	PEE	1º.	16	36.4	13	29.5	11	25.0	4	9.1
		2º/3º	3	23.1	5	38.5	4	30.0	1	7.7

Quadro X – Local de ensino/apoio dos alunos com problemas escolares; dificuldades sentidas (continuação).

A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequada	PER	1º.	1	.9	5	4.7	24	22.4	77	72.0
		2º/3º	1	.8	4	3.1	38	29.5	86	66.7
mente às necessidades de cada aluno com DA e/ou PC	PEE	1º.					5	11.1	40	88.9
		2º/3º			1	7.7	3	23.1	9	69.2

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; CD = completamente em desacordo; MD = moderadamente em desacordo; MA = moderadamente de acordo; CA = completamente de acordo. 1º= 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º= 2º/3º ciclo do Ensino Básico

Constatamos algumas diferenças significativas entre os grupos ($\chi^2(3, N=296) = 15.21, p < .05$), no que diz respeito às respostas ao item “*As necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA e/ou PC são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.*” Essas diferenças significativas apenas se verificam entre os professores de ensino regular do 1º ciclo e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo ($z = -3.93, p < .001$), manifestando-se estes professores mais em desacordo com a afirmação. Os professores de educação especial dos dois níveis de ensino estão de acordo entre si ($z = .000, p > .05$), bem como de acordo com a afirmação. Não se encontram diferenças significativas entre os dois grupos de professores do 1º ciclo ($z = -1.107, p > .05$), nem, entre os dois grupos de professores do 2º/3º ciclo ($z = -.760, p > .05$).

Encontram-se também diferenças significativas de opinião entre os grupos quanto ao facto de *os alunos sem problemas serem prejudicados quando na turma existem alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento* ($\chi^2(3, N=298) = 14.764, p < .05$). Essas diferenças verificam-se entre os professores do ensino regular do 1º ciclo ($z = -2.44, p < .05$) e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo, bem como entre os professores da educação especial do 1º ciclo e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo ($z = -3.55, p < .001$) manifestando-se os professores do 2º/3º ciclo mais de acordo com a afirmação nos dois casos. Entre os professores do 1º ciclo não há diferenças significativas ($z = -1.64, p > .05$), estando os dois grupos mais de acordo com a afirmação, nem entre os professores do 2º/3º ciclo ($z = -1.42, p > .05$), estando os professores de ensino regular mais de acordo com a afirmação. Não há diferenças significativas entre os professores de educação especial ($z = -.471, p > .05$), sendo que cerca de metade dos professores concorda com a situação e a outra metade não, tendo em conta as frequências das respostas.

Em relação às respostas à afirmação “*Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento é demasiado pesado para os*

professores do ensino regular”, não se encontram diferenças significativas ($\chi^2 (3, N = 297) = 827, p > .05$), estando grande parte dos professores de acordo com a afirmação.

Os professores tendem a discordar de que as necessidades da maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento possam ser satisfeitas na sala de aula, sem o apoio da educação especial. Não há, quanto a este aspecto diferenças de opinião entre os quatro grupos ($\chi^2 (3, N = 297) = 6.56, p > .05$).

Grande parte dos professores está de acordo em relação ao facto de considerar que *os alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento são o grupo mais difícil de lidar*. Não se verificaram diferenças significativas nas respostas dos diversos grupos ($\chi^2 (3, N = 297) = 1.512 p > .05$).

Não se encontram diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito à questão de considerar que *entre os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem, devem permanecer a tempo inteiro na sala de aula regular* ($\chi^2 (3, N = 298) = 1.83 p > .05$). Grande parte dos professores está em desacordo, exceptuando o caso dos professores de educação especial do 1º ciclo, em que cerca de metade concorda com a afirmação.

Considerar que *a sala de apoio é o local adequado de ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento* é uma questão que divide os professores do ensino regular e os professores de educação especial, estando estes mais em desacordo com a afirmação. Encontram-se diferenças significativas entre os grupos ($\chi^2 (3, N = 295) = 9.94 p < .05$), mais especificamente entre os dois grupos de professores do 1º ciclo ($z = -2.44 p < .05$), estando os professores do ensino regular mais de acordo com a afirmação e entre os professores do ensino especial do 1º ciclo e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclos ($z = -3.02 p < .05$), estando estes também mais de acordo com a afirmação. Entre os professores dos dois níveis de ensino (1º ciclo e 2º/3º ciclo), quer nos professores de educação especial, quer nos professores de educação regular, as diferenças não são significativas.

Quase todos os professores manifestam um grau elevado de acordo, com uma percentagem de 95,9 %, ao considerar que *a inclusão educativa não é um local mas um*

conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. Existem contudo diferenças significativas ($\chi^2(3, N=294) = 8,32$ $p < .05$) entre os grupos. Há diferenças entre os dois grupos de professores do 1º ciclo ($z = -2.33$ $p < .05$), e entre estes e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo ($z = -2.9$ $p < .05$) uma vez que todos os professores do ensino especial estão de acordo com a afirmação.

Tomando as questões no seu conjunto, pode-se afirmar que os professores consideram que as necessidades da maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento não podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial, bem como consideram como sendo prejudicial para os alunos sem problemas, a presença na turma, de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento havendo apenas nos professores de educação especial do 2º/3º ciclo um maior desacordo quanto a esta questão.

Considerar a sala de apoio como local mais apropriado ao ensino destes alunos, conta apenas com o desacordo dos professores de educação especial dos dois níveis de ensino. Contudo, a maioria dos professores considera que as necessidades sociais e emocionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, discordando apenas o grupo dos professores do ensino regular do 2º/3º ciclo.

Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento é considerado como tarefa difícil por quase todos os professores, sendo o grupo dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento encarado como o mais difícil de lidar. Por outro lado, a maioria dos professores está em desacordo, quando consideram que apenas os alunos com DA deveriam permanecer a tempo inteiro na sala de aula, exceptuando o caso dos professores do 1º ciclo de educação especial, em que esta questão os divide.

Finalmente, a grande maioria dos professores considera que a inclusão educativa não é um local, mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento.

O quadro XI apresenta as três questões que pretendem explorar o grau de satisfação/insatisfação dos professores em ensinar alunos com DA e/ou PC e alunos sem problemas.

Quadro XI – Grau de satisfação/insatisfação

Item	Grupos de Professores	MI		I		S		MS		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Ensinar crianças com DA e/ou PC, na sala de aula regular	PER	1º.	11	10.6	43	41.3	45	43.3	5	4.8
		2º/3º	14	10.6	75	56.8	43	32.6		
	PEE	1º.	2	4.7	19	44.2	22	51.2		
		2º/3º			3	25.0	7	58.3	2	16.7
Ensinar crianças com DA e/ou PC, na sala de aula regular, conjuntamente com o professor de educação especial/ apoio educativo.	PER	1º.	3	3.4	19	21.8	48	55.2	17	19.5
		2º/3º	2	3.3	13	21.3	33	54.1	13	21.3
	PEE	1º.	3	9.4	7	21.9	18	56.3	4	12.5
		2º/3º	1	16.7	2	33.3	2	33.3	1	16.7
Ensinar crianças sem problemas escolares na sala de aula regular.	PER	1º.	1	1.0	2	1.9	33	32.0	67	65.0
		2º/3º			2	1.5	49	37.4	80	61.1
	PEE	1º.			1	2.4	19	46.3	21	51.2
		2º/3º			1	8.3	4	33.3	7	58.3

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; MI = Muito insatisfeito; I = insatisfeito; S = satisfeito; MS = muito satisfeito; 1º= 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º= 2º/3º ciclo do Ensino Básico

Encontramos diferenças significativas entre os quatro grupos de professores ($\chi^2(3, N = 290) = 14.72 p < .05$), no que diz respeito ao ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na sala de aula. Essas diferenças verificam-se entre os professores do ensino regular ($z = -2.25 p < .05$), pois os professores do 2º/3º ciclo revelam-se pouco satisfeitos, enquanto que nos do 1º ciclo, metade sente-se satisfeita e a outra metade não. Entre os professores dos dois níveis de ensino da educação especial, as diferenças são também significativas ($z = -1.98 p < .05$). São os professores de educação especial do 2º/3º ciclo que se sentem francamente mais satisfeitos.

Existem também diferenças significativas entre os professores da educação especial do 1º ciclo e os do ensino regular do 2º/3º ciclo ($z = -2.28 p < .05$), estando estes menos satisfeitos, bem como entre os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo e os da educação especial também do 2º/3º ciclo ($z = -3.24 p < .001$). Estes últimos sentem-se mais satisfeitos. Entre os professores do 1º ciclo do ensino regular e os professores do ensino especial do 2º/3º ciclo também se verificaram diferenças significativas ($z = -2.09 p < .05$).

Não foram encontradas diferenças significativas em relação ao item “ Ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na sala de aula regular conjuntamente com o professor de educação especial”($\chi^2(3, N = 186) = 2.56 p > .05$). No entanto, há a referir que este item foi respondido por 41.6 % do total

dos sujeitos, distribuídos de forma desigual pelos quatro grupos (PER 1º = 46,8%, PEE 1º = 17,2%, PER 2º/3º = 32,8%, PEE 2º/3º = 3,2%). No questionário este item era apresentado com a nota de “ Responda apenas se tiver experiência da situação”. Parece-nos, tendo em conta as percentagens obtidas, que de uma forma geral os professores se sentem satisfeitos em trabalhar conjuntamente, exceptuando o caso dos professores de educação especial do 2º/3º ciclo, que esta questão divide perfeitamente (50% para a insatisfação e 50% para a satisfação).

Em relação ao último item deste grupo de questões, não foram encontradas diferenças significativas (χ^2 (3, N =286) = 2.27 p>. 05). De uma forma geral, os professores expressam um elevado grau de satisfação em ensinar crianças sem problemas na sala de aula regular.

Analisando as três questões no seu todo, verificamos que ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na sala de aula regular não é percebido da mesma forma pelos quatro grupos de professores, enquanto que em relação ao ensino de crianças sem problemas, tal já não se verifica.

São os professores do ensino regular, principalmente os do 2º/3º ciclo, aqueles que notoriamente se sentem menos satisfeitos no ensino de crianças com problemas escolares. No entanto, tal insatisfação não se aplica no que diz respeito ao ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento na sala de aula regular conjuntamente com o professor de educação especial, quer para este grupo de professores, quer para os restantes.

2 - Percepção de competência do professor de educação especial

Este grupo de questões é constituído por três itens que avaliam as opiniões dos professores em relação à competência do professor de educação especial e os resultados encontram-se no quadro XII

Quadro XII – Competência do professor de educação especial.

Item	Grupos de Professores	CD		MD		MA		CA		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Os professores de educação especial/apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular.	PER	1º.	20	18.7	27	25.2	49	45.8	11	10.3
		2º/3º	3	2.4	18	14.2	68	53.5	38	29.8
	PEE	1º.	3	6.7	6	13.3	25	55.6	11	24.4
		2º/3º	1	7.7	2	15.4	8	61.5	2	15.4
Os professores de educação especial/apoio educativo têm melhor preparação que os professores de educação regular para ensinar crianças com DA e/ou PC.	PER	1º.	14	13.1	25	23.4	50	46.7	18	16.8
		2º/3º	9	6.8	12	9.0	56	42.1	56	42.1
	PEE	1º.	2	4.5	8	18.2	23	52.3	11	25.0
		2º/3º			2	15.4	4	30.8	7	53.8
Os professores de educação especial/apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com DA e/ou PC.	PER	1º.	12	11.1	31	28.7	56	51.9	9	8.3
		2º/3º	6	4.6	24	18.5	74	56.9	26	20.0
	PEE	1º.	4	8.9	10	22.2	28	62.2	3	6.7
		2º/3º			2	15.4	7	53.8	4	30.8

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; CD = completamente em desacordo; MD = moderadamente em desacordo; MA = moderadamente de acordo; CA = completamente de acordo. 1º= 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º= 2º/3º ciclo do Ensino Básico

Encontram-se diferenças significativas entre os grupos no que respeita ao uso, pelos professores de educação especial, de métodos diferentes de ensino ($\chi^2(3, N = 292) = 30.48 p < .001$). Os professores do ensino regular do 1º ciclo têm percepções divergentes em relação aos professores da educação especial do mesmo ciclo ($z = -3.15 p < .001$), estando estes últimos mais de acordo com a afirmação. Os professores do 1º ciclo de ensino regular em relação aos professores do 2º/3º ciclo do mesmo nível de ensino ($z = -5.35 p < .001$) também consideram a existência de métodos diferentes, estando estes últimos mais de acordo com a afirmação. Não se verificaram diferenças significativas entre os restantes grupos e de uma forma geral todos os grupos de professores estão maioritariamente de acordo com a afirmação.

Quanto à percepção de melhor preparação por parte do professor de educação especial, encontramos diferenças significativas ($\chi^2(3, N = 297) = 25.19 p < .001$). Essas diferenças encontram-se entre os professores do ensino regular dos dois níveis de ensino ($z = -4.66 p < .001$), entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os professores do ensino especial do 2º/3º ciclo ($z = -2.68 p < .05$). Os professores do 2º/3º ciclo quer do ensino regular quer da educação especial são os que se posicionam mais de acordo com a afirmação.

Quanto à percepção de que os professores de educação especial são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, encontramos diferenças significativas ($\chi^2(3, N = 296) = 15,5 p < .001$). Essas diferenças são encontradas entre os professores do 1º ciclo do ensino regular e os professores do 2º/3º ciclo também do ensino regular ($z = -3.38 p < .001$), estando os últimos mais de acordo com a afirmação. Entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os professores da educação especial do 2º/3º ciclo há também diferenças significativas ($z = -2.42 p < .05$), estando os últimos mais de acordo com a afirmação. Existem também diferenças significativas entre os professores do ensino especial dos dois níveis de ensino ($z = -2.03 p < .0019$), situando-se os professores do 2º/3º ciclo mais de acordo com a afirmação.

Parece-nos pois que os professores do 2º/3º ciclo quer do ensino regular quer da educação especial são os que estão mais de acordo com a questão.

3 - Percepção acerca do trabalho em parceria entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular

Relativamente à percepção dos professores face ao trabalho em parceria (ver quadro XIII), não existem diferenças significativas, nas respostas ao item “*A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial tem-se revelado satisfatória*” em que ($\chi^2(3, N = 298) = 6.11 p > .05$). A maioria dos professores concorda com a afirmação.

Quadro XIII – Trabalho em parceria.

Item	Grupos de Professores		CD		MD		MA		CA	
			n	%	n	%	n	%	n	%
A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial tem-se revelado satisfatória.	PER	1º.	2	1.9	11	10.3	62	57.9	32	29.9
		2º/3º	1	.8	25	18.8	82	61.7	25	18.8
	PEE	1º.			5	11.1	32	71.2	8	17.8
		2º/3º			2	15.4	10	76.9	1	7.7
A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professor(s) da turma e o professor de educação especial/ apoio educativo.	PER	1º.					5	4.7	102	95.3
		2º/3º	2	1.5			22	16.5	109	82.0
	PEE	1º.					3	6.7	42	93.3
		2º/3º					1	7.7	12	92.3
As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial/apoio educativo, têm, normalmente, em conta a realidade das salas de aula regulares.	PER	1º.	5	4.7	21	19.6	69	64.5	12	11.2
		2º/3º	3	2.3	41	31.5	77	59.2	9	6.9
	PEE	1º.			4	8.9	28	62.2	13	28.9
		2º/3º			4	30.8	6	46.2	3	23.1

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; CD = completamente em desacordo; MD = moderadamente em desacordo; MA = moderadamente de acordo; CA = completamente de acordo. 1º= 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º= 2º/3º ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao facto de a responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos dever ser partilhada por ambos os professores, de educação especial e de educação regular, encontramos diferenças significativas ($\chi^2(3, N=298) = 12.16$ $p < .05$). Essas diferenças significativas encontram-se apenas entre os professores do ensino regular dos dois níveis de ensino ($z = -3.17$ $p < .05$), pois enquanto os professores do 1º ciclo concordam plenamente com a afirmação, apenas 1,5% dos professores do 2º/3º ciclo discordam. Todos os restantes professores concordam com a questão, como se pode constatar pelos dados referidos no quadro seguinte.

Quanto às sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial, verificam-se diferenças significativas ($\chi^2(3, N = 295) = 19.11$ $p < .001$) precisamente entre os professores do 1º ciclo do ensino regular e da educação especial ($z = -3.12$ $p < .001$), estando os professores de educação especial mais de acordo com a afirmação. Existem igualmente diferenças entre os professores do 2º/3º ciclo do ensino regular e os professores da educação especial do 1º ciclo ($z = -4.33$ $p < .001$).

4- Percepção acerca de aspectos relacionados com a gestão-organização do ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento

No quadro XIV resumem-se os dados referentes ao grupo de questões relativas a diversos aspectos da gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro XIV – Gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem

Item	Grupos de Professores	CD		MD		MA		CA		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Cada aluno com DA e/ou PC tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	PER	1 ^º	1	.9	6	5.6	28	25.9	73	67.6
		2 ^º /3 ^º	3		11		43		73	
	PEE	1 ^º			4	8.9	6	13.3	35	77.8
		2 ^º /3 ^º			1	7.7	4	30.8	8	61.5
As condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA e/ou PC:	PER	1 ^º	50	46.7	38	35.5	18	16.8	1	.9
		2 ^º /3 ^º	62	46.6	53	39.8	15	11.3	3	2.3
	PEE	1 ^º	11	24.4	22	48.9	11	24.4	3	2.2
		2 ^º /3 ^º	2	16.7	5	41.7	5	41.7		
Habitualmente os professores de educação regular utilizam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com DA e/ou PC.	PER	1 ^º	2	1.9	13	12.1	74	69.2	18	16.8
		2 ^º /3 ^º			62	46.6	62	46.6	9	6.8
	PEE	1 ^º	6	13.3	16	35.6	18	40.0	5	11.1
		2 ^º /3 ^º	1	7.7	3	23.1	9	69.2		
Normalmente os professores de educação regular adaptam as tarefas diárias para os alunos com DA e/ou PC.	PER	1 ^º	3	2.8	15	13.9	65	60.2	25	23.1
		2 ^º /3 ^º	2	1.5	58	43.6	60	45.1	13	9.8
	PEE	1 ^º	4	9.1	13	29.5	23	52.3	4	9.1
		2 ^º /3 ^º	3	23.1	6	46.2	4	30.8		
Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.	PER	1 ^º	11	10.2	31	28.7	54	50.0	12	11.1
		2 ^º /3 ^º	30	22.7	50	37.9	46	34.8	6	4.5
	PEE	1 ^º	7	15.6	7	15.6	14	53.3	7	15.6
		2 ^º /3 ^º	3	23.1	6	46.2	2	15.4	2	15.4
Numa mesma turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.	PER	1 ^º	9	8.3	21	19.4	64	59.3	14	13.0
		2 ^º /3 ^º	35	26.3	49	36.8	44	33.1	5	3.8
	PEE	1 ^º	7	15.6	12	26.7	19	42.2	7	15.6
		2 ^º /3 ^º	2	15.4	8	61.5	1	7.7	2	15.4
É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com DA e/ou PC.	PER	1 ^º	9	8.3	28	25.9	52	48.1	19	17.6
		2 ^º /3 ^º	24	18.3	36	27.5	55	42.0	16	12.2
	PEE	1 ^º	1	2.2	11	24.4	24	53.3	9	20.0
		2 ^º /3 ^º			4	30.8	7	53.8	2	15.4
É desejável que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes.	PER	1 ^º	37	34.3	20	18.5	34	31.5	17	15.7
		2 ^º /3 ^º	23	17.3	32	24.1	63	47.4	15	11.3
	PEE	1 ^º	11	24.4	9	20.0	20	44.4	5	11.1
		2 ^º /3 ^º	1	7.7	4	30.8	8	61.5		

Quadro XIV – Gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem (continuação).

A existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de alunos com DA e/ou PC.	PER	1º.	9	8.4	9	8.4	23	21.5	66	61.7
		2º/3º	5	3.8	14	10.6	34	25.8	79	59.8
	PEE	1º.	4	9.1	3	6.8	15	34.1	22	50.0
		2º/3º	5	3.8	14	30.0	34	25.8	6	46.2

Nota : PER = Professor de educação regular, PEE = Professor de educação especial; CD = completamente em desacordo; MD = moderadamente em desacordo; MA = moderadamente de acordo; CA = completamente de acordo. 1º= 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º= 2º/3º ciclo do Ensino Básico

A grande maioria dos professores concorda que cada aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades. Não existem diferenças significativas entre os vários grupos (χ^2 (3, N=294) = 7.17 p > .05).

Nem todos os professores são de opinião que as condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento (X^2 (3, N = 297) = 13.02 p < .05). Existem diferenças significativas entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os professores da educação especial do 1º ciclo (z = -2.42 p < .05) estando os professores do ensino regular francamente mais em desacordo. Essas diferenças também se verificam entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os do ensino especial do 2º/3º ciclo (z = -2.26 p < .05), estando também os professores do ensino regular mais em desacordo. Existem também diferenças entre os professores do ensino especial do 2º/3º ciclo e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo (z = -2.49 p < .05), estando estes mais em desacordo. Há ainda a considerar as diferenças entre os professores do ensino especial do 1º ciclo e os professores do 2º/3º ciclo do ensino regular, estando estes últimos mais em desacordo com a questão.

Existem diferenças significativas entre os diversos grupos de professores (χ^2 (3, N = 298) = 30.75 p < .001). Analisando especificamente essas diferenças, encontramos as entre os professores do 1º ciclo (z = -3.87 p < .001), onde os professores do ensino regular se apresentam mais de acordo com a afirmação, entre os professores dos dois níveis de ensino do ensino regular, onde os professores do 1º ciclo se encontram também mais de acordo com a questão (z = -5.24 p < .001) e entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os do ensino especial do 2º/3º ciclo, onde se verifica a

mesma situação ($z = -2.08$ $p < .05$). Em relação aos outros pares possíveis não encontramos diferenças significativas.

Em relação à hipótese de os professores de educação regular adaptarem normalmente as tarefas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, encontramos resultados muito semelhantes à questão anterior, ou seja, existem diferenças significativas entre os diversos grupos ($\chi^2 (3, N = 298) = 32.54$ $p < .001$). Essas diferenças são encontradas entre os dois grupos de professores do 1º ciclo ($z = -3.15$ $p < .05$) apresentando-se os professores do ensino regular mais de acordo com a questão, entre os professores dos dois níveis de ensino do ensino regular, onde os professores do 1º ciclo se encontram também mais de acordo com a questão ($z = -4.69$ $p < .001$), entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os professores da educação especial do 2º/3º ciclo ($z = -3.14$ $p < .001$) e entre os professores do ensino especial ($z = 2.2$ $p < .05$), onde os professores do 1º ciclo concordam mais com a afirmação. Entre os professores do 2º/3º ciclo, verificaram-se também diferenças ($z = -2.38$ $p < .05$).

Os professores pronunciam-se diferentemente quanto à possibilidade de numa mesma turma se poder ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos ($\chi^2 (3, N = 298) = 18.86$ $p < .05$). Essas diferenças verificam-se entre os professores dos dois níveis de ensino do ensino regular ($z = -3.68$ $p < .001$), onde os professores do 1º ciclo se encontram mais de acordo com a questão, e entre os professores da educação especial do 1º ciclo e os professores do 2º/3º ciclo do ensino regular ($z = -3.18$ $p < .001$), onde os primeiros estão mais de acordo com a questão.

O mesmo acontece, quando se questiona os professores em relação à possibilidade de ensinar na mesma turma alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura ($\chi^2 (3, N = 299) = 33.18$ $p < .001$). Essas diferenças verificam-se entre os professores dos dois níveis de ensino do ensino regular ($z = -5.62$ $p < .001$), entre os professores da educação especial do 1º ciclo e os professores do 2º/3º ciclo do ensino regular ($z = -2.72$ $p < .05$), e entre os professores do ensino regular do 1º ciclo e os professores da educação especial do 2º/3º ciclo ($z = -2.51$ $p < .05$).

Existem diferenças significativas quando os professores consideram a possibilidade de realizarem adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, ($\chi^2 (3, N = 297) = 9.47 p < .05$).

Essas diferenças verificam-se entre os professores do ensino regular ($z = -2.19 p < .05$), estando os professores do 1º ciclo mais de acordo com a questão e entre os professores do ensino especial do 1º ciclo e os professores do ensino regular do 2º/3º ciclo ($z = -2.64 p < .05$), estando os professores do 1º ciclo do ensino especial mais de acordo.

As opiniões dos professores não divergem significativamente quanto à desejabilidade de, na mesma turma, coexistirem grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes ($\chi^2 (3, N = 299) = 3.28 p > .05$), sendo os professores do 1º ciclo do ensino regular, os que menos estão de acordo com essa possibilidade.

Verifica-se um acordo elevado entre os professores relativamente à afirmação de que a existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de alunos com dificuldades escolares ($\chi^2 (3, N=296) = 3.02 p > .05$).

Analisando os itens no seu conjunto, parece-nos que quando as questões nos remetem para assuntos de carácter mais geral, tais como os aspectos organizacionais, se encontra um maior acordo entre os professores, excepto nas respostas dadas à questão “*As condições que existem actualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento*”, onde existem diferenças entre os professores, mais especificamente entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial, estando estes últimos mais de acordo com a questão. Assim, a grande maioria dos professores concorda que deve ser elaborado um programa individualizado que dê respostas às necessidades dos alunos com DA e/ou PC, considera que a existência de um currículo único levanta problemas à inclusão dos alunos com dificuldades escolares, bem como é de opinião de que é desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes.

No que diz respeito às questões mais directamente relacionadas com a gestão da sala de aula, nomeadamente a adequação de estratégias, a adaptação das tarefas, ou a gestão de currículos diferentes, as respostas apontam para diferenças entre os grupos. Nem todos os professores consideram que os professores de educação regular utilizam estratégias adequadas de organização na sala de aula, estando os professores do 1º ciclo

do ensino regular mais de acordo com a afirmação do que os outros grupos, encontrando-se também resultados idênticos no que se refere às respostas dadas à afirmação “*Normalmente os professores de educação regular adaptam as tarefas diárias para os alunos com DA e/ou PC.*”

Apenas os professores do 1º ciclo, quer do ensino regular, quer do ensino especial, concordam que é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos, tal como concordam que é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.

Finalmente, este mesmo acordo também se verifica quando os professores consideram a possibilidade de realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento.

3.2. Entrevistas

Para cada categoria e/ou subcategoria procedeu-se à inscrição dos indicadores, registando-os numa grade de cotação (ver exemplo em anexo III) a partir da qual foi possível proceder à sua quantificação.

Seguidamente, apresentam-se os principais resultados de aplicação dessa grade de categorização dos dados das entrevistas, organizados de acordo com os objectivos da análise do conteúdo:

I – Especificar os aspectos que os professores consideram essenciais, para a inclusão de alunos com N.E.E.

Quadro XV- Aspectos essenciais

		Frequência		
Políticas educativas	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	3
			2º/3º	0
			Subtotal	3
	PEE	Acordo	1º.	0
			2º/3º	4
		Desacordo	1º.	10
			2º/3º	1
			Subtotal	15
		Total	18	
Organização curricular	PER	Acordo	1º.	1
			2º/3º	6
		Desacordo	1º.	3
			2º/3º	4
			Subtotal	14
	PEE	Acordo	1º.	9
			2º/3º	22
		Desacordo	1º.	9
			2º/3º	4
			Subtotal	34
		Total	48	
Organização da escola	PER	Acordo	1º.	7
			2º/3º	6
		Desacordo	1º.	4
			2º/3º	7
			Subtotal	24
	PEE	Acordo	1º.	4
			2º/3º	3
		Desacordo	1º.	6
			2º/3º	11
			Subtotal	24
		Total	48	
Recursos/Apoios humanos	PER	Acordo	1º.	2
			2º/3º	3
		Desacordo	1º.	4
			2º/3º	3
			Subtotal	12
	PEE	Acordo	1º.	1
			2º/3º	2
		Desacordo	1º.	8
			2º/3º	1
			Subtotal	12
		Total	24	

Nota: PER =Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º =2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Quadro XV- Aspectos essenciais (continuação)

		Frequência	
Recursos/Apoios materiais	PER	Acordo	1º. 2
			2º/3º. 2
		Desacordo	1º. 1
			2º/3º. 2
		Subtotal	7
	PEE	Acordo	1º. 3
			2º/3º. 1
		Desacordo	1º. 0
			2º/3º. 2
			Subtotal
		Total	13
Relativos aos professores	PER	Acordo	1º. 0
			2º/3º. 3
		Desacordo	1º. 0
			2º/3º. 0
		Subtotal	3
	PEE	Acordo	1º. 0
			2º/3º. 1
		Desacordo	1º. 3
			2º/3º. 4
			Subtotal
		Total	11

Nota: PER =Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º =2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Nem todos os professores referem como essencial, mudanças a nível de políticas educativas para o sucesso da inclusão. No grupo dos professores de educação regular, apenas o professor do 1º ciclo em desacordo, menciona esse aspecto. No grupo dos professores de educação especial já se verifica uma maior referência, quer pela frequência dos indicadores (15), quer pelo facto de haver só um professor (o do 1º ciclo em desacordo), a não mencionar tal aspecto.

Quanto à organização curricular, todos os professores mencionam aspectos desta ordem, como essenciais, para garantir a inclusão de alunos com N.E.E.

Os professores de educação especial são aqueles que maior referência fazem neste domínio, com uma frequência de 34 indicadores. Dentro deste grupo são os professores em acordo, que apresentam uma maior frequência de indicadores. No grupo

dos professores de educação regular não existem diferenças entre os professores em acordo e os outros, quanto à frequência dos indicadores.

No que respeita à organização da escola, o grupo dos professores de educação regular, e o grupo dos professores de educação especial, apresentam uma frequência idêntica de indicadores, tendo todos os professores, mencionado um destes aspectos. No primeiro grupo, são os professores em acordo, que apresentam maior frequência de indicadores, contrariamente ao que se verifica nos professores de educação especial, em que são os professores em desacordo que apresentam uma maior frequência.

Quanto à necessidade de recursos humanos para o sucesso da inclusão, quer os professores de educação regular, quer os professores de educação especial apresentam iguais frequências de indicadores. Também quer num grupo quer no outro, são os professores que se posicionam em desacordo, que referem mais vezes este indicador.

Relativamente à necessidade de recursos materiais, verificamos que todos os professores fazem referência a tal aspecto, com a excepção do professor do 1º ciclo da educação especial que se tinha posicionado em desacordo. Constata-se uma frequência idêntica nos dois grupos de professores quer da educação regular, quer da educação especial.

Nem todos os entrevistados consideram as características pessoais dos professores como essenciais para o sucesso da inclusão. Dentro do grupo dos professores de educação regular, apenas o professor do 2º/3º ciclo em acordo, refere tal condição. No grupo de professores de educação especial, todos fazem referência a qualquer uma característica pessoal dos professores, excepto o professor do 1º ciclo que se tinha posicionado como concordante. Como tal, existe uma diferença a nível de indicadores entre os dois grupos, apresentando os professores de educação especial uma maior frequência.

Considerando na sua globalidade, todos os indicadores respeitantes a este 1º objectivo, constatamos que as condições que os professores consideram mais importantes para o sucesso da inclusão, prendem-se com os aspectos relativos à organização da escola, à organização curricular e aos recursos humanos, sendo mencionados quer pelos professores de educação regular, quer pelos professores de

educação especial. No entanto no que diz respeito especialmente à organização curricular, são os professores de educação especial os que maior referência fazem. Os aspectos relativos às políticas educativas, embora com alguma expressão, não são referidos por todos os professores, notando-se a maior frequência, nos professores de educação especial. São os aspectos relativos às características pessoais dos professores, aqueles que menos indicadores apresentam.

II- Aprofundar as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência da sala de apoio para alunos com n.e.e.

Quadro XVI- Circunstâncias/Formas de articulação/Funções

		Frequência		
Circunstâncias relativas aos alunos	PER	Acordo	1º.	1
			2º/3º	1
		Desacordo	1º.	1
			2º/3º	1
			Subtotal	4
	PEE	Acordo	1º.	3
			2º/3º	5
		Desacordo	1º.	1
			2º/3º	5
			Subtotal	14
		Total	18	
Circunstâncias relativas aos professores	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	3
			2º/3º	1
			Subtotal	4
	PEE	Acordo	1º.	1
			2º/3º	2
		Desacordo	1º.	3
			2º/3º	2
			Subtotal	8
		Total	12	

Nota: PER = Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º = 2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Quadro XVI- Circunstâncias/Formas de articulação/Funções (continuação)

		Frequência			
Circunstâncias relativas à organização curricular	PER	Acordo	1º.	0	
			2º/3º	0	
		Desacordo	1º.	1	
			2º/3º	0	
		Subtotal		1	
		PEE	Acordo	1º.	0
	2º/3º			4	
	Desacordo		1º.	0	
			2º/3º	3	
	Subtotal		7		
Total		8			

Nota: PER = Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º = 2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Relativamente aos aspectos relacionados com os alunos, que os professores apontam, para justificar a existência da sala de apoio, todos os professores mencionaram uma ou várias circunstâncias. É notória a diferença entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, mencionando estes, um número mais elevado de indicadores respeitantes às dificuldades e problemas dos alunos que justificam a existência da sala de apoio.

Quanto aos aspectos relacionados com a forma como os professores organizam as aulas apenas dois professores, o do 1º ciclo e o do 2º/3º ciclo do ensino regular concordantes, não apresentam qualquer indicador. Todos os outros fazem referência a este aspecto e tal como na categoria anterior, são os professores de educação especial que mencionam um número mais elevado de indicadores.

No que diz respeito aos aspectos curriculares que os professores consideram justificáveis, para existência da sala de apoio, só um professor do grupo de educação regular (1º ciclo discordante) é que faz referência a estes aspectos e no grupo dos professores de educação especial apenas os professores do 2º/3º ciclo manifestam tais motivos. É também este grupo que se verifica um número mais elevado de indicadores.

Quadro XVI- Circunstâncias/Formas de articulação/Funções (continuação)

		Frequência		
Planificação conjunta	PER	Acordo	1º. 0 2º/3º 0	
		Desacordo	1º. 3 2º/3º 0	
			Subtotal 3	
	PEE	Acordo	1º. 5 2º/3º 6	
		Desacordo	1º. 5 2º/3º 4	
			Subtotal 20	
	Total		23	
	Trabalho conjunto	PER	Acordo	1º. 0 2º/3º 0
			Desacordo	1º. 2 2º/3º 0
				Subtotal 2
PEE		Acordo	1º. 4 2º/3º 0	
		Desacordo	1º. 0 2º/3º 1	
			Subtotal 5	
Total		7		
Ajuda pontual		PER	Acordo	1º. 1 2º/3º 3
			Desacordo	1º. 0 2º/3º 1
				Subtotal 5
	PEE	Acordo	1º. 0 2º/3º 0	
		Desacordo	1º. 0 2º/3º 0	
			Subtotal 0	
	Total		5	

Nota: PER = Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º = 2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Relativamente às formas de articulação entre o professor de educação regular e o professor de educação especial, na categoria planificação conjunta, apenas um professor do grupo de educação regular (1º ciclo em desacordo), refere esta forma. Todos os professores de educação especial, mencionam esta forma de articulação e com uma frequência elevada ($n=20$).

Relativamente à forma de articulação em que os dois professores assumem em conjunto responsabilidades pelo ensino dos alunos com N.E.E., apenas o professor do 1º ciclo do ensino regular e curiosamente em desacordo, refere tal aspecto. No grupo dos professores de educação especial, somente o professor do 1º ciclo em acordo e o professor do 2º/3º ciclo em desacordo é que apontam para esta forma de articulação.

Finalmente no que respeita à forma de articulação em que o professor de educação especial fornece uma ajuda pontual ao professor de educação regular, somente estes últimos mencionam tal aspecto e destes apenas os professores do 2º/3º ciclo.

Quadro XVI- Circunstâncias/Formas de articulação/Funções (continuação)

			Frequência	
Relativas ao aluno	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	2
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
	Subtotal			2
	PEE	Acordo	1º.	0
			2º/3º	5
		Desacordo	1º.	1
			2º/3º	3
	Subtotal			9
Total			11	
Relativas ao trabalho de consultoria	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	3
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
	Subtotal			3
	PEE	Acordo	1º.	0
			2º/3º	3
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
	Subtotal			3
Total			6	

Nota: PER = Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º = 2º/3º ciclos do Ensino Básico.

No que concerne às funções do professor de educação especial, os dados relativos àquelas que se relacionam com os alunos, apontam para uma diferença quanto à frequência de indicadores mencionados pelos professores da educação regular ($n=2$) e

pelos professores de educação especial, apresentando estes um valor superior ($n=9$). Apenas um professor de educação especial (1º ciclo concordante) não refere nenhuma função relativa aos alunos.

No que diz respeito às funções relativas ao trabalho de consultoria, apenas um professor de educação regular (2º/3º ciclo em acordo) e um professor de educação especial também do 2º/3º ciclo em acordo, apontam estas funções, ambos com a mesma frequência ($n= 3$).

Tendo em conta a generalidade dos indicadores relativos a este segundo objectivo, verificamos que são as circunstâncias relativas aos alunos, aquelas a quem os entrevistados atribuem maior importância, sendo os professores de educação especial, aqueles que mais indicadores apresentam relativos a qualquer uma das circunstâncias mencionadas.

No que respeita às formas de articulação entre o professor de educação especial e o professor de educação regular é sem dúvida a subcategoria “planificação conjunta” aquela que os professores consideram a forma mais adequada de articulação. A subcategoria “ajuda pontual” reúne poucos indicadores ($n= 5$), sendo apenas referida por três professores de educação regular. São os professores de educação especial, que maior referência fazem nas outras subcategorias.

Finalmente, em relação às funções dos professores de apoio, são aquelas que dizem respeito ao trabalho com o aluno, que os entrevistados mais indicam e também neste caso são os professores de educação especial que maior número de indicadores referem.

III - Clarificar se efectivamente os professores são de opinião que a percepção que os professores têm acerca da sua competência pessoal para ensinar crianças com N.E.E., se torna num obstáculo à aceitação desses alunos.

Quadro XVII- Percepção da Competência Própria/Outros Factores

			Frequência	
Influência da percepção de competência própria	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	2
			2º/3º	2
		Subtotal		
	PEE	Acordo	1º.	1
			2º/3º	2
		Desacordo	1º.	2
			2º/3º	0
		Subtotal		
Total			9	
Características pessoais	PER	Acordo	1º.	2
			2º/3º	2
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Subtotal		
	PEE	Acordo	1º.	1
			2º/3º	5
		Desacordo	1º.	2
			2º/3º	5
		Subtotal		
Total			17	
Competências técnico profissionais	PER	Acordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	3
			2º/3º	4
		Subtotal		
	PEE	Acordo	1º.	2
			2º/3º	3
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	4
		Subtotal		
Total			16	
Condições de trabalho	PER	Acordo	1º.	4
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Subtotal		
	PEE	Acordo	1º.	1
			2º/3º	0
		Desacordo	1º.	0
			2º/3º	0
		Subtotal		
Total			5	

Nota: PER =Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1º = 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º/3º =2º/3º ciclos do Ensino Básico.

Nem todos os professores consideram que a percepção de competência própria, seja um aspecto que possa determinar a aceitação, de alunos com N.E.E. por parte dos professores. Os professores do 1º ciclo e do 2º/3º ciclo do ensino regular em acordo e o professor de educação especial do 2º/3º ciclo também em acordo, não fazem qualquer referência a este aspecto. A frequência de indicadores nos dois grupos (educação especial e educação regular) é idêntica.

Todos os professores mencionam as características pessoais como condicionantes da aceitação de alunos com N.E.E., excepto os professores da educação regular do 1º e 2º/3º ciclo em acordo. Os professores de educação especial mencionam um número francamente mais elevado de indicadores do que os professores de educação regular.

As competências técnico/profissionais são outro dos aspectos que os professores fazem referência quando consideram que podem condicionar a aceitação de alunos com N.E.E., embora nem todos o refiram, como é o caso dos professores de educação regular do 1º e 2º/3º ciclo em acordo e do professor de educação especial do 1º ciclo em desacordo. A frequência de indicadores é superior nos professores de educação especial.

As condições de trabalho são mais outro aspecto referido pelos entrevistados. Contudo nem todos os professores o referem como impeditivo da aceitação de alunos com N.E.E. Apenas o professor de educação regular do 1º ciclo em acordo e o professor de educação especial também do 1º ciclo em acordo o fazem com uma frequência respectivamente ($n=4$) e ($n=1$).

Fazendo a análise da globalidade dos indicadores respeitantes a este terceiro objectivo, verificamos que são as características pessoais e as competências técnico – pedagógicas, os aspectos que os professores consideram mais salientes para condicionar a aceitação de alunos com N.E.E., atribuindo uma importância relativa à percepção de competência própria. Apesar de nem todos os professores referirem aqueles dois aspectos, são no entanto as categorias que apresentam um número mais elevado de indicadores. Aqui também encontramos uma superioridade a nível frequência de indicadores, nos professores de educação especial. Parece-nos que os professores não

atribuem muita importância às condições de trabalho, pois apresentam uma baixa frequência ($n= 5$).

IV - Conhecer as vantagens que os professores possam considerar no trabalho em parceria, para o exercício da sua profissão.

Quadro XVIII- Vantagens

		Frequência	
Gerais não especificadas	PER	Acordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	3
	PER	Desacordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 1
		Subtotal	3
	PEE	Acordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 1
		Subtotal	3
	PEE	Desacordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	3
		Total	6
Desenvolvimento profissional	PER	Acordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 2
		Subtotal	3
	PER	Desacordo	1 ^o 0
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	3
	PEE	Acordo	1 ^o 2
			2 ^o /3 ^o 1
		Subtotal	3
	PEE	Desacordo	1 ^o 4
			2 ^o /3 ^o 5
		Subtotal	12
		Total	15
Organização do trabalho	PER	Acordo	1 ^o 0
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	8
	PER	Desacordo	1 ^o 3
			2 ^o /3 ^o 5
		Subtotal	8
	PEE	Acordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	2
	PEE	Desacordo	1 ^o 1
			2 ^o /3 ^o 0
		Subtotal	2
		Total	10

Nota: PER =Professor de educação regular ; PEE = Professor de educação especial; 1^o = 1^o Ciclo do Ensino Básico; 2^o/3^o =2^o/3^o ciclos do Ensino Básico.

Quase todos os professores emitem opiniões positivas acerca do trabalho em parceria, sem explicitar em que domínio. Não existem diferenças entre os professores de educação regular e os de educação especial quanto à frequência de indicadores.

Somente os professores de educação regular do 2^a/3^o ciclo em desacordo, não fazem referência a aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional que consideram ser vantajoso no trabalho em parceria. Os professores de educação especial apresentam um maior número de indicadores.

Nem todos os professores mencionam vantagens em termos de organização do seu trabalho, no trabalho em parceria. No grupo dos professores de educação regular, só os professores em desacordo do 1^o ciclo e do 2^o/3^o ciclo é que fazem referência a esse aspecto, bem como no grupo dos professores de educação especial, são os dois professores do 1^o ciclo que também referem tal aspecto. Os professores de educação regular apresentam uma maior frequência de indicadores.

No que diz respeito à generalidade dos indicadores relativos a este quarto objectivo, de uma forma global os professores consideram existir vantagens no trabalho em parceria. São os aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional, aqueles que os professores mais referem e dentro destes são os professores de educação especial que o fazem com maior frequência. Quanto aos aspectos que se prendem com a organização do trabalho, embora sejam referidos por menos professores, apresentam uma frequência razoável ($n= 10$).

4- Discussão dos resultados

Ao pretender colocar todas as crianças nas salas de aula regulares, o movimento da inclusão educativa veio pôr em causa as práticas escolares, tanto da educação regular como da educação especial.

É necessário, segundo os defensores da *inclusão*, criar uma nova cultura do sistema educativo, determinando que o aluno é o centro do processo educacional. A individualização, suporte da educação especial, é proposta pela *inclusão*, para todas as crianças. Isto implica flexibilizar o currículo, proceder a adaptações curriculares para ir ao encontro das necessidades, interesses e capacidades do aluno (Kugelmass, 1995; Udavari-Solner & Thousand, 1995).

Contudo, uma das preocupações dos críticos da inclusão, diz respeito à viabilidade da inclusão educativa e ao desenvolvimento de um adequado sistema de apoio nas salas de aula regular (Macmillan *et al.*, 1995). O pressuposto de que “bons professores podem ensinar todos os alunos” é, segundo estes críticos, imprudente e insustentável, sendo pouco provável que os professores de educação regular aceitem de boa vontade alunos com dificuldades escolares nas suas aulas e que lhes proporcionem uma instrução eficaz (Kauffman, 1989, Kauffman *et al.*, 1988; Semmel *et al.*, 1991, cit. in Minke *et al.*, 1996).

A *inclusão* não é, neste momento, consensual, devendo ser discutida e pensada em diversos níveis de análise (Clark, *et al.*, 1995), como por exemplo, naquele que concerne às atitudes dos professores.

Sabemos pelos dados da literatura, que as percepções dos professores têm uma influência considerável na intervenção educativa, condicionando e enformando a prática daqueles (Malouf & Schiller, 1995). Assim sendo, não é de prever, que ao impor por lei a inclusão educativa, se assegure a sua implementação.

No estudo realizado, cujo objectivo geral é contribuir para um melhor conhecimento das atitudes e percepções dos professores relativamente à inclusão educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e/ou Problemas de Comportamento (PC), recolhemos dados que nos permitem fazer algumas reflexões a este propósito.

Os dados foram recolhidos em dois momentos do estudo, o que permitiu através de uma metodologia mista (análise quantitativa e análise qualitativa), aprofundar alguns dos objectivos específicos, formulados inicialmente. Nesta discussão final dos resultados, procuramos fazer uma integração da análise e interpretação dos dados feita parcelarmente, relacionando-os com a revisão prévia da literatura.

A discussão dos resultados obtidos permite-nos tecer algumas considerações, tendo em vista os objectivos e suposições inicialmente formuladas para este estudo. Contudo, outros aspectos, que foram surgindo na análise aos resultados são também tidos em conta.

Conforme tínhamos previsto, parece poder afirmar-se, que os professores do ensino regular têm mais dificuldade em lidar com os alunos com DA (Dificuldades de Aprendizagem) e PC (Problemas de Comportamento) e contrariamente ao previsto, não parecem considerar menos viável realizar as adaptações instrucionais e curriculares, do

que os professores de educação especial, apesar de encontrarmos algumas diferenças por ciclo de ensino.

Assim, um número considerável de professores do ensino regular, considera uma tarefa difícil ensinar alunos com DA e/ou PC, não concorda que as necessidades da maioria desses alunos possam ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial, considera que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento são os mais difíceis de lidar, revela-se insatisfeita ao ensinar crianças com DA e/ou PC na sala de aula regular, mas mostra-se bastante satisfeita em ensinar crianças sem problemas escolares.

Por outro lado, a maioria destes professores considera que utiliza habitualmente estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com problemas e que adapta as tarefas diárias a esses alunos. Contudo, um razoável número de professores de educação especial não concorda com estas duas afirmações. Os professores do 2/3º ciclos referem como desejável que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem diferentes, enquanto que os professores do 1º ciclo consideram que na mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos, que é possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com DA e/ou PC, bem como ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.

Algumas investigações (e.g. Scruggs & Mastropieri, 1996), sugerem que os professores estão mais dispostos a ensinar alunos com dificuldades ligeiras, do que ensinar alunos com graves incapacidades, porque aparentemente os professores percebem ser necessário maiores recursos e melhores competências para conseguirem desempenhar tal tarefa. A conjugação das duas problemáticas, dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, apresenta-se como bastante complexa, embora estes alunos possam ter histórias académicas semelhantes (Gresham, *et al*, 1996).

Parece-nos óbvio que no nosso estudo quer os professores de educação regular quer os professores de educação especial considerem uma tarefa difícil ensinar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais. Da mesma forma, como seria de esperar, os professores expressam um elevado grau de satisfação em ensinar alunos sem problemas. Cremos por isso que os professores estão essencialmente vocacionados para ensinar, ou seja transmitir conhecimentos para o aluno “médio” e sentem grandes dificuldades em lidar com os outros alunos.

Diversos estudos sugerem que os professores do ensino regular fazem habitualmente muito poucas adaptações instrucionais que facilitem a aprendizagem dos alunos com problemas (Bender *et al.*, 1995). Outros estudos, que pretendem relacionar o uso de estratégias e adaptações instrucionais adequadas aos alunos com dificuldades com o sentido de eficácia do professor, concluíram que os professores com atitudes positivas e que se percebem como eficazes, são os que usam mais estratégias adequadas. No entanto, noutros estudos em que são usadas metodologias qualitativas na avaliação destas questões, constata-se que mesmo os professores de educação regular, seleccionados como eficazes no atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, consideram mais as adaptações durante a ocorrência das aulas, do que as adaptações que exigem mudanças mais profundas e extensas, como é o caso das alterações a nível da planificação e do currículo (Vaughn & Schumm, 1996).

A investigação tem revelado que os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, parecendo pouco provável que façam adaptações que lhes exijam um maior dispêndio de tempo (Minke *et al.*, 1996; Vaughn & Schumm, 1996).

Apesar de grande parte dos nossos professores de educação regular ter emitido uma opinião favorável quanto à possibilidade de se realizarem as adaptações curriculares necessárias aos alunos com problemas escolares, não nos parece (partindo da nossa experiência profissional), que na prática diária o façam, embora pareçam concordar que alterar partes do programa é a melhor maneira de dar resposta às necessidades desses alunos. Seria por isso de todo interessante realizar estudos respeitantes às práticas educativas dos professores, recorrendo quer ao inquérito quer à observação directa.

Curiosamente quer os professores de educação especial quer os professores do ensino regular, dos 2º/3º ciclos, não acredita que se possa ensinar simultaneamente alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados, bem como alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos. Esta situação, pode eventualmente dever-se à estrutura organizacional das escolas e às funções do professor de apoio destes níveis de ensino, que diferem substancialmente das escolas do 1º ciclo.

No 1º ciclo, a monodocência permite, quer ao professor do ensino regular quer ao professor de educação especial, o estabelecimento de relações mais próximas, não só dos alunos mas também do meio familiar. Tal situação facilita a detecção atempada dos problemas e uma maior probabilidade de resolução dos mesmos pelos dois professores, facilitando a tarefa de ensinar.

Nos 2º/3º ciclos, as escolas têm um elevado número de alunos e estes 9 a 10 professores durante a semana lectiva, não permitindo o estabelecimento de relações tão próximas. Por outro lado, o professor de educação especial raramente trabalha no mesmo espaço (sala de aula) com o professor de educação regular, assumindo mais as funções de consultor. Sabemos também que as dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais se agudizam nos níveis mais elevados de escolaridade, evoluindo em trajectórias cada vez mais complexas, dificultando a intervenção e tornando o ensino muito mais penoso.

Contrariamente ao que tínhamos previsto, a sugestão de que *“a sala de apoio é o local adequado de ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento”*, não recolhe a concordância de todos os professores inquiridos. São os professores de educação especial, aqueles que apresentam uma percentagem maior de desacordo, enquanto que nos professores de educação regular cerca de metade deles concorda com a afirmação.

Comparando estas respostas, com outras fornecidas no questionário, verificamos que a posição assumida pelos professores de educação especial é consonante com a que se verifica nas respostas dadas ao item *“as necessidades sociais e emocionais dos alunos com DA e/ou PC são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula”*, onde uma grande maioria dos professores está de acordo com a sugestão. Em relação aos professores de educação regular, também se verifica esse acordo.

Quanto à questão de se considerar que *“entre os alunos com DA; PC; e/ou DA e PC, apenas os alunos com DA deveriam permanecer a tempo inteiro na sala de aula”*, bem como em relação à questão de os professores considerarem *“que os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com DA e/ou PC,”* já não se verifica idêntica consonância, uma vez que se constata, nos dois casos, que cerca de metade dos professores de educação especial do 1º ciclo e do 2º/3º ciclos concorda com tal situação.

As questões relacionadas com a colocação de alunos com necessidades educativas especiais, são centrais na *inclusão educativa* e têm sido objecto de uma larga discussão nos últimos anos (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1995; Kavale & Forness, 1999). Durante anos, a sala de apoio constituiu o local onde no essencial, os alunos com dificuldades de aprendizagem recebiam o apoio, tendo, com o crescente movimento da *inclusão*, começado a assistir-se a um abandono desta forma de atendimento. Embora os dados da investigação refiram que a colocação por si só revela

pouca eficácia, esta questão mantém-se no centro de preocupações da educação especial (Kavale & Forness, 1999).

Os resultados dos inquéritos parecem indicar que os professores de educação especial, de uma forma geral, se revêem nos princípios da *inclusão* educativa, ao concordarem que o local mais adequado para o ensino dos alunos com N.E.E., é a sala de aula. Porém, quando nos propusemos especificar esta questão, procurando conhecer as circunstâncias em que os professores são favoráveis à existência da sala de apoio, os resultados encontrados remetem-nos para outras considerações.

De acordo com os resultados das entrevistas, todos os professores de educação especial entrevistados se manifestaram de acordo com a existência da sala de apoio, sendo também aqueles que apontaram um maior número de circunstâncias favoráveis. São questões relacionadas com os alunos, tais como dificuldades e problemas apresentados - a que os professores atribuem grande importância - seguidas dos aspectos relacionados com a forma como os professores organizam as aulas, que finalmente são apontados como motivos essenciais para justificar a existência da sala de apoio e a necessidade de providenciar currículos diferenciados.

Parece-nos por isso que se verifica uma certa desorientação entre os professores de educação especial. Se por um lado as directivas emanadas do Ministério da Educação para a organização dos apoios educativos desaconselham a retirada da sala de aula dos alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de problemáticas tais como as dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais, por outro lado o apoio educativo na sala de aula levanta problemas ao professor de educação especial, uma vez que se confronta com a dificuldade de repartir o seu tempo por várias salas de aula, colaborar com mais professores e ter menos tempo para cada aluno. O ensino ocorre no espaço de outro professor e não seu próprio espaço e esta situação potencia situações de conflito (Zigmond & Baker, 1995).

Conforme tínhamos previsto, os resultados encontrados na “*Teacher Efficacy Scale*”, mostram-nos que os professores não diferem uns dos outros no que respeita ao “sentido de eficácia de ensino ou de resultados”, ou seja, a medida em que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, ou em que podem provocar mudanças nos alunos apesar de factores externos, tais como condições de habitação ou antecedentes familiares, o que aliás se verifica noutros estudos (Monteiro, 2000).

Contudo, contrariamente ao que tínhamos previsto e ao que se constata noutros estudos (Monteiro, 2000; Minke *et al*, 1996), os professores de educação especial não

apresentam um nível superior de eficácia pessoal, ou seja não diferem também quanto ao “sentido de eficácia pessoal” que representa a crença de que possuem as competências necessárias para produzir aprendizagens dos alunos.

Procurando relacionar estes resultados em auto-eficácia com as respostas dadas a outras questões do questionário e com os resultados das entrevistas, verificamos que uma percentagem acentuada (48.9%) de professores de educação especial do 1º ciclo se sente insatisfeita em ensinar crianças com N.E.E. na sala de aula. Também, uma percentagem elevada (87.5%) de professores do 1º ciclo de educação especial se sente satisfeita em ensinar crianças sem problemas escolares. Constatamos também que uma percentagem considerável (43.2%) de professores de educação especial do 1º ciclo considera que as necessidades da maioria dos alunos com N.E.E. podem ser satisfeitas na sala de aula, sem o apoio da educação especial. Por outro lado, verificamos que nas respostas dadas à questão da entrevista, “*Considera que as atitudes dos professores face a si próprios, nomeadamente a nível da percepção da sua competência para ensinar, determinam a aceitação de alunos com N.E.E. na sua sala de aula?*”, são as características pessoais e as competências técnico – pedagógicas, os aspectos que os professores consideram mais salientes, verificando-se que os professores de educação especial apontam com mais frequência estes aspectos do que os professores de ensino regular. Mais ainda, qualquer um dos grupos atribui uma importância relativa à percepção de competência própria, não se encontrando diferenças de frequência entre eles.

A investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia influenciam fortemente o clima da sala de aula e obtêm melhores resultados na sua prática profissional (Gibson & Dembo, 1984 cit. in Bender *et al.*, 1995), bem como apontam para os professores de educação especial, como os que têm mais alto grau de auto-eficácia (Minke *et al.*, 1996).

Será que devido à mudança que a filosofia inclusiva exige, no que diz respeito ao papel do professor de educação especial, remetendo-o para um apoio mais indirecto (de consultoria a professores e pais e de cooperação no ensino), do que directo ao aluno, o professor sente que perdeu “protagonismo”, deixando de ser o “especialista”, uma vez que se dilui o carácter individual do seu desempenho profissional? Será que a insatisfação que dizem sentir (essencialmente os professores do 1º ciclo), no ensino de alunos com N.E.E., está relacionada com a percepção de uma mais baixa competência para ensinar? Será que o professor de educação especial, já não considera a auto-

eficácia como um aspecto determinante para o bom desempenho das suas funções? Carecemos de informação para poder responder a estas questões.

Parece confirmar-se, contudo, que apesar de os professores de educação especial não apresentarem um sentido de eficácia superior ao dos professores de educação regular, estranhamente, consideram que possuem melhor preparação que os professores de educação regular, que usam métodos diferentes e que são mais eficazes no ensino de crianças com DA e/ou PC, opiniões estas também partilhadas pelos professores de educação regular, apesar de encontrarmos diferenças por ciclo de ensino. São os professores dos 2º/3º ciclos que expressam uma opinião mais favorável, nas três afirmações.

Por outro lado, quando analisamos os dados das entrevistas, no que diz respeito às funções dos professores de educação especial, são estes que sublinham com ênfase a tradicional função do “especialista”, referindo-se ao trabalho de apoio específico ao aluno com dificuldades escolares.

Num estudo de meta-análise de algumas intervenções mais utilizadas em educação especial levado a cabo por Kavale & Forness (1999), com o objectivo de avaliar a eficácia da educação especial, ficaram demonstrados os limites da eficácia das práticas de educação especial, ao concluírem que aquelas nem sempre promovem o sucesso escolar. Encontramos porém, na literatura, a referência à crença de que diferentes métodos e competências são necessários para ensinar crianças com problemas escolares (Minke *et al*, 1996; Semmel *et al.*, 1991).

Com base na nossa experiência profissional, cremos que a aparente contradição encontrada no nosso estudo se deve ao facto de os professores de educação especial, apesar de conhecerem e usarem métodos e estratégias de ensino diferentes e supostamente mais eficazes do que aqueles praticados pelos professores de educação regular, deparam na sua prática diária com condicionantes à sua implementação (devido à mudança preconizada pela *inclusão*) e consequente constatação da relativa eficácia desses métodos. Daí que o sentido de eficácia pessoal possa ser alterado, para níveis mais baixos.

Conforme tínhamos previsto, para a maioria dos professores de educação regular, as condições que existem actualmente na maioria das escolas, não permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com DA e/ou PC. A presença destes alunos na sala de aula, é vista também por estes professores, como sendo prejudicial para os alunos sem problemas.

Scruggs and Mastropieri (1996), numa revisão de alguns estudos referentes à percepção dos professores acerca dos recursos necessários para implementação da inclusão, concluíram que a maioria dos professores considera não possuir recursos suficientes, embora muitos deles concordem que possuem melhores recursos materiais do que apoio a nível humano.

Estes mesmos investigadores, ao estudarem os motivos pelos quais os professores percebem que os alunos com problemas produzem efeitos negativos na sala de aula, nomeadamente nos outros alunos sem problemas, chegaram à conclusão que a maioria dos professores apresenta como justificação para tal o facto de a sala de aula não ter as condições necessárias para acolher todos os alunos.

De facto quando analisamos as respostas dadas à questão da entrevista “*Quais as condições que pensa que devem existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com N.E.E. possa ter sucesso?*” verificamos que os professores apontam com maior frequência a necessidade de recursos humanos do que de a necessidade recursos materiais. Contudo são os aspectos que se prendem com a organização da escola e com a organização curricular, aqueles que os professores consideram mais importantes para o sucesso da inclusão. Para além destes aspectos, mas com uma menor expressão, os professores curiosamente fazem referência às políticas educativas e às características pessoais dos professores. Aquela opinião parece ir de encontro ao que os proponentes da inclusão (Reynolds et al, 1987; Stainback & Stainback, 1987, 1994, 1999, entre outros) consideram de todo essencial para haver mudanças efectivas, quando se referem à flexibilização e diversificação educacionais.

A maioria dos professores considera satisfatória a colaboração existente entre o professor de educação especial e o professor de educação regular e sente-se satisfeita em ensinar crianças com problemas conjuntamente com o professor de educação especial.

Não nos parece que o conceito de colaboração (apesar de não o termos definido perante os professores) seja entendido por eles no sentido que lhe é dado pelo movimento da inclusão educativa. Para Ware (1995) “a colaboração pressupõe a capacidade dos profissionais trabalharem em conjunto para identificar problemas comuns e, através de uma reflexão colectiva, planear, testar e rever soluções” (pág. 127). Contudo, no nosso estudo os professores fazem referência ao trabalho em conjunto, quando se pronunciam sobre as formas de articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula e o trabalho desenvolvido na sala de apoio.

Quando questionados de que forma se deveria articular o trabalho na sala de aula regular com o trabalho na sala de apoio, os professores – essencialmente os de educação especial -apontam em primeiro lugar a planificação conjunta, entendida como aquela que é elaborada, discutida e aceite pelos dois professores. Em segundo lugar, e na linha da questão anterior, são principalmente os professores de educação especial que apontam o trabalho em conjunto onde os dois professores assumem conjuntamente responsabilidades pelo ensino dos alunos com N.E.E., como outro modo de articulação.

Da mesma forma, quase todos os professores emitem opiniões positivas acerca do trabalho em conjunto, verificando-se que os professores de educação regular fazem mais referência a vantagens relacionadas com uma melhor organização do trabalho e os professores de educação especial mencionam mais vantagens respeitantes ao seu desenvolvimento profissional.

Num estudo realizado no nosso país, sobre os modos de colaboração entre os professores, Seabra (1999) refere que a organização e implementação do trabalho entre os dois professores, não apresenta, na maioria dos casos, características colaborativas, mas sim uma forma de funcionamento que se manifesta numa divisão de funções entre os professores, ou seja, o professor de educação especial ocupa-se, em exclusivo do apoio específico aos alunos com necessidades educativas especiais, enquanto que o professor de educação regular dinamiza a classe.

Parece-nos pois, que quando os professores mencionam que a colaboração entre eles tem vindo a revelar-se satisfatória, se referem a aspectos em que os dois estão de acordo sobre as funções de cada um deles, numa perspectiva de não ingerência profissional, apesar de considerarem que a articulação entre eles deve passar por uma planificação e trabalho conjunto e de também considerarem haver vantagens nessa forma de trabalho.

Contrariamente ao que tínhamos previsto, os professores de educação regular e os professores de educação especial não apresentam percepções diferentes quanto ao trabalho em conjunto. A grande maioria concorda que a responsabilidade na elaboração e implementação dos programas educativos deva ser partilhada entre o professor da turma e o professor de educação especial e também considera que as sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial têm em conta a realidade das salas de aula regulares.

Apesar do atendimento aconselhado para estes alunos passar sobretudo por mudanças a nível da sala de aula, tais como a flexibilização curricular, a adequação de

estratégias de ensino e a planificação de recursos humanos e técnicos, não nos parece que os professores de educação regular se prontifiquem a fazê-las sozinhos, pois tudo indica que esses mesmos professores consideram o professor de educação especial imprescindível no apoio dos alunos com necessidades educativas especiais.

Outras investigações dão-nos conta (Zigmond & Baker, 1995) que o papel do professor de educação especial na sala de aula reduz-se praticamente, a uma “ajuda” ao professor de educação regular, ou seja, na resposta às necessidades imediatas dos alunos com problemas. O professor de educação especial faz recomendações e sugestões para esses alunos e o professor de educação regular toma as decisões para o resto da turma.

Parece-nos pois que os professores de educação regular continuam a considerar que os alunos com problemas são da competência do professor de educação especial, apesar de no nosso estudo concordarem que a responsabilidade do ensino deva ser partilhada.

Se compararmos com outros resultados já apresentados, em que os professores consideram que existem poucas condições para o ensino, apontando a necessidade de mais recursos humanos, parece compreensível que os professores de educação regular continuem a manter a dependência de outros profissionais para realizar as mudanças que lhes são exigidas. O recurso a uma metodologia de investigação complementar que privilegiasse a observação directa, seria importante para confirmação destas práticas.

Considerar que a inclusão educativa não é um local, mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento, recolhe um grau elevado de acordo (95%) entre os professores.

O termo “local” pode ter vários significados, em vários contextos, e em educação tem conotações especiais, especialmente no campo da educação especial (Kauffman & Lloyd, 1995). O lugar, particularmente a nível físico, tem sido o foco da polémica gerada dentro da educação especial, devido ao facto de realmente definir proximidade ao grupo de pares. Deste modo, *“o facto de um aluno estar no mesmo local que os outros tem sido assumido como sendo a condição necessária senão suficiente para receber uma igual oportunidade educacional”* (Kauffman, 1993, pág. 7).

Entendemos, como a maioria dos professores inquiridos, e como outros investigadores (Zigmond & Baker, 1995; Vaughn & Schumm, 1995) que não devemos deixar que as preocupações quanto ao “lugar onde ensinar” requeiem para segundo plano os aspectos de “o que” e “como” ensinar. O sistema educativo deve por isso

providenciar um contínuo de serviços de modo a que seja conseguido um ensino apropriado e efectivo para cada criança com necessidades educativas especiais.

A maioria dos professores está também de acordo que a existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de alunos com DA e/ou PC. Igualmente, um número elevado de inquiridos concorda que cada um desses alunos tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.

De facto, cada aluno com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento apresenta particularidades a que é preciso atender, sendo inevitável a diversificação a nível do currículo e dos modos de aprendizagem, para que a diferença seja respeitada (Azevedo, 1996).

As actuais políticas educativas relativamente ao ensino básico, estabelecidas há pouco tempo pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, onde se definem os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, referem entre outras, as questões do currículo, nomeadamente a nível da organização curricular entre os vários ciclos, a construção de um currículo nacional com base na definição de competências e de aprendizagens nucleares no final do ensino básico, a articulação do currículo nacional com variantes curriculares específicas, consagradas nos projectos curriculares de escola e de turma, bem como a diversificação das ofertas curriculares, destinadas especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa. *“Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial, entendendo-se como alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, aqueles que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”.* (art.10º)

No nosso entender, estas medidas para serem implementadas, deparam com uma série de problemas, que passam não só pela falta de formação de professores na área de elaboração de projectos, mas também pela dificuldade em conseguir que a escola funcione como espaço de partilha, reflexão e avaliação sobre a realidade escolar e sobre as grandes finalidades que se pretendem atingir.

Por outro lado, os alunos com problemas escolares decorrentes das Dificuldades

de Aprendizagem e dos Problemas Comportamentais têm sido até agora vistos como um problema de educação especial e não como um problema de educação regular, beneficiando os alunos, dessa forma, de programas específicos de atendimento. Com as novas orientações, o atendimento aconselhado para esses alunos passa, não por medidas de educação especial, mas sobretudo por mudanças no contexto da sala de aula a nível de estratégias e actividades de ensino e da flexibilização curricular, mudanças essas que, são de difícil implementação na escola, pois “*apenas alguns professores (poucos sem dúvida) se revelam capazes de lidar com as discrepâncias de conhecimentos dos seus alunos*” (Lopes, 2001; pág. 93).