



**Anabela Neto Dos
Santos**

**Representações Sociais de Professores, EE e
Inclusão de alunos com NEE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, marido, filhos e sogros, que acreditaram e colaboraram para que a realização deste trabalho fosse possível.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar,
universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro, Professor Auxiliar, Universidade
Lusíada do Porto

Prof. Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Maria Martins pela disponibilidade, atenção, partilha de saberes ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu marido, João, pela paciência, dedicação, ajuda e ânimo nas longas horas de trabalho, dando-me alento e motivação para persistir na realização deste trabalho.

Aos meus filhos, João e Tomás, pela compreensão, aconchego e carinho, demonstrados, nas horas menos boas da realização deste trabalho.

Aos meus amigos, pela compreensão das minhas longas ausências, mas acima de tudo, pela boa disposição partilhada e o reforço dado para continuar na persecução deste trabalho.

Aos elementos da Comissão Administrativa Provisória, aos docentes e aos Encarregados de Educação do agrupamento de escolas onde realizámos o nosso trabalho de campo.

palavras-chave

Representações Sociais; “Comunidade Educativa”; Relação Escola – família; Trabalho Colaborativo, Inclusão De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais;

resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo as Representações Sociais de profissionais e EE relativamente à “comunidade educativa, à relação escola-família, à colaboração entre profissionais e pais e a inclusão de alunos com NEE.

Trata-se de um Estudo de Caso realizado no ano lectivo 2012/2013, num agrupamento de escolas, ensino público, na zona de Ovar, que envolveu famílias e professores dos vários níveis de ensino. Os dados do estudo empírico resultaram da aplicação de inquéritos por questionário, da realização de entrevista e análise documental. Para o tratamento e análise dos dados obtidos recorreremos à triangulação de dados.

Podemos contatar, com base nos dados obtidos, que este agrupamento de escolas, caracterizado através das valorizações concedidas, por profissionais e EE, em vários domínios que se direccionaram para os objectivos delineados, na fase inicial, desta investigação:

- Perceber a emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa”;
- Compreender que Tipo de Representações Sociais têm os professores e EE relativamente ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE;
- Compreender que Representações sociais têm os professores e os EE sobre a inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula;
- Elencar um conjunto de boas práticas de intervenção na Inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem.

Esta escola tem revelado, através das práticas implementadas, ser uma escola que “espelha” uma escola que se diz comunidade educativa, refletindo, claros benefícios da sua abertura a outros agentes educativos. Revelou, ainda, nas interações sociais estabelecidas entre professores e EE, uma escola que “abre portas” à co-responsabilização dos vários agentes educativos no processo de ensino - aprendizagem. As conquistas reveladas através das apreciações concedidas pelos professores e EE denunciam conquistas positivas na implementação de um trabalho colaborativo entre a escola e a família, que, conjuntamente, colmatam em práticas de uma escola que promove uma educação inclusiva, efectivada, através de boas práticas inclusivas.

keywords

Social Representations; “Educational Community”; School-Family Relation; Cooperative Work; Inclusion of Students with Special Educational Needs;

abstract

This work aims to study the Social Representations of the teaching professionals and EE related to the “educational community”, school-family relation, cooperation between teaching professionals and parents and the inclusion of students with special educational needs.

It's a Case Study made in the 2012/2013 school year, in a public teaching school grouping, in the Ovar area, which involved families and teachers of the several levels of education. The empirical study data resulted from the use of questionnaire surveys, interviews and documental analysis. For the data treatment and analysis obtained, we've made the data triangulation.

Based on the obtained data, we can see that this school grouping, characterized by the given valuations by teaching professionals and EE, in several domains directed to the set goals in the initial phase of this research:

- Understand the emergency and valuation of the school as an “educational community”;
- Understand what kind of Social Representations the teachers and EE have related to the cooperative work in the school-family relations in promoting the inclusion of students with special educational needs;
- Understand what Social Representations the teachers and EE have about the inclusion of students with special educational needs in the teaching-learning processes in the class room;
- List a set of good intervention practices in the inclusion of students with special educational needs in the school and class room, namely, in the teaching-learning process.

This school has been showing, through the implemented practices, that it's a school that mirrors the one considered an educational community, reflecting clear benefits of its opening to other educational agents. Moreover, through the social interactions established between teachers and EE, it unveiled a school that opens windows to the co-responsibility of the several educational agents in the teaching-learning process. The accomplishments obtained through the valuations given by the teachers and EE reveal positive accomplishments in the implementation of a cooperative work between the school and the family, which, together, result in good practices of a school that promotes an inclusive education, applied through good inclusive practices.

ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
INTRODUÇÃO	2
1.Apresentação e enquadramento da problemática	2
2. Formulação do problema e dos objetivos	5
3. Estrutura da dissertação	6
CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E EE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	8
1.Sobre a teoria geral das Representações Sociais	8
1.1 Processos de formação das RS	11
1.2 Estruturação das representações sociais	12
2. Representações Sociais, de professores e EE, sobre a relação escola-família e inclusão de alunos com NEE	13
2.1 Representações sociais, de professores e EE sobre a relação escola-família	14
2.2. Representações sociais de professores e EE sobre a inclusão de alunos com NEE	21
CAPITULO II- ESCOLA/COMUNIDADE EDUCATIVA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	30
1.Considerações sobre a construção social das comunidades educativas	30
2.Da escola tradicional à escola comunidade educativa	31
2.1 Dimensão Organizacional	33
2.2 Dimensão Pessoal e Social	36
2.3 Dimensão Sociocultural	38
3. Comunidade educativa: relação escola-família	38
4. A construção legal da participação da família na escola	46
5. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial	48
6. Fundamentos do ensino inclusivo	51
7. Diferenciação Pedagógica	55
CAPITULO III- METODOLOGIA	60
1.Metodologia	60
1.1 Opção Metodológica - “Estudo de Caso”	61

1.1.1	Investigação qualitativa	62
1.1.2	Investigação quantitativa	62
1.1.3	Investigação Quali-Quanti: a triangulação de métodos e técnicas	64
1.2	Técnicas de Recolha e Tratamento da Informação	65
1.2.1	Análise documental	66
1.2.2	Entrevista	66
1.2.3	Inquérito por questionário	67
1.2.4	Tratamento de dados	67
1.3	Caraterização do caso em estudo, dos entrevistados e dos inquiridos	68
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		72
1.	Caraterização pessoal e profissional dos professores e EE	72
2.	RS de professores e EE acerca da emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa”	78
3.	RS de professores e EE relativamente ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE	87
4.	RS de professores e EE sobre a inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem e boas práticas na Inclusão de alunos com NEE na escola, na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.	107
CONCLUSÕES FINAIS		134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		146
ANEXOS		154
Anexo 1- Questionário a Professores		156
Anexo 2- Questionário a Pais/EE (Encarregados de Educação)		162
Anexo 3- Guião de entrevista		168
Anexo 4- Quadros Complementares		170
Anexo 5- Gráficos complementares		182

Índice de Quadros

Quadro 1- Género de professores e EE.....	73
Quadro 2: Parentesco EE/ criança	73
Quadro 3: Idade de professores e EE.....	74
Quadro 4: Escolaridade de EE	75
Quadro 5: Profissões e situação profissional de EE	76
Quadro 6: Tempo de Serviço de Professores e Tipo de Vínculo	76
Quadro 7: Grau de ensino em que leccionam professores e Grau de ensino frequentado por educando de EE	77
Quadro 8: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] à participação dos diferentes agentes educativos na escola	81
Quadro 9: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] face ao contexto da comunicação estabelecida entre ambos	94
Quadro 10: Valorização atribuída pelos professores [135] e EE [40] relativamente aos domínios solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola	101
Quadro 11: Valorização atribuída pelos professores [135] e EE [40] relativamente aos domínios solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico	104
Quadro 12: Experiência de professores [135] e EE [40] na inclusão de alunos com NEE	107
Quadro 13: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] face à educação inclusiva	108
Quadro 14: RS de professores e EE acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo	110
Quadro 15: Importância atribuída por professores [135] e EE [40] acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas implementadas pelos agentes educativos que mais se esforçam na promoção da inclusão	113
Quadro 16: Discriminação de Profissões	170
Quadro 17: Valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio	170
Quadro 18: Valorização atribuída pelos professores e EE na abertura da escola à comunidade	171
Quadro 19: Valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos	171
Quadro 20: Importância atribuída pelos professores e EE na relação escola -família na inclusão de alunos com NEE	172
Quadro 21: Importância atribuída pelos professores e EE acerca dos momentos de comunicação estabelecidos entre ambos.	172
Quadro 22: Importância atribuída pelos professores e EE das razões que dificultam o envolvimento na escola	172
Quadro 23: Valorização atribuída por professores e EE acerca das dificuldades sentidas no envolvimento dos alunos com NEE	173
Quadro 24: Valorização atribuída por professores e EE acerca dos benefícios sentidos no envolvimento com alunos com NEE	173
Quadro 25: Experiências positivas dos EE na inclusão de alunos com NEE (respostas dadas)	174
Quadro 26: Experiências positivas dos professores na inclusão de alunos com NEE	175
Quadro 27: Experiências positivas dos EE e professores na inclusão de alunos com NEE (categorias)	176
Quadro 28: Experiências negativas dos EE na inclusão de alunos com NEE	177

Quadro 29: Experiências negativas dos professores na inclusão de alunos com NEE	178
Quadro 30: - Experiências práticas negativas na inclusão de alunos com NEE para professores e EE	179
Quadro 31: Boas práticas dos EE na inclusão de alunos com NEE	179
Quadro 32: Boas práticas dos professores na inclusão de alunos com NEE	180
Quadro 33: Experiências bem sucedidas na inclusão de alunos com NEE para professores e EE	181

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Valorização atribuída por professores e EE na abertura da escola à comunidade	79
Gráfico 2: Valorização atribuída por professores e EE face à intensidade de realização das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio	83
Gráfico 3: Valorização atribuída por professores e EE face à intensidade das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos	85
Gráfico 4: Importância atribuída pelos profissionais e EE na relação escola-família na inclusão de alunos com NEE	88
Gráfico 5: Importância atribuída pelos professores acerca dos momentos de comunicação estabelecidos entre ambos	92
Gráfico 6: Importância atribuída pelos professores e EE acerca das razões que mais dificultam a colaboração na relação escola-família	98
Gráfico 7: Valorização atribuída por professores e EE acerca das dificuldades sentidas no envolvimento com alunos com NEE	117
Gráfico 8: Valorização atribuída por professores e EE acerca dos benefícios sentidos no envolvimento com alunos com NEE	120
Gráfico 9: Experiências práticas positivas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	122
Gráfico 10: Experiências práticas negativas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	125
Gráfico 11: Experiências bem sucedidas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	129
Gráfico 12: Género de professores e EE	182
Gráfico 13: Idade de professores e EE	182
Gráfico 14: Nível de habilitações académicas dos professores	182
Gráfico 15: Nível de escolaridade dos EE	183
Gráfico 16: Tempo de serviço dos professores	183
Gráfico 17: Situação profissional dos EE, categorias criadas com base na análise das profissões, explicita Cf. quadro 16, anexo nº 4	183
Gráfico 18: Situação profissional dos professores	184
Gráfico 19: Situação profissional de EE	184
Gráfico 20: Grau de ensino em que professores leccionam	184
Gráfico 21: Grau de parentesco de EE com a criança	185
Gráfico 22: Importância atribuída por professores [135] à participação de diferentes agentes educativos na escola	185
Gráfico 23: Importância atribuída por EE [135] à participação de diferentes agentes educativos na escola	185
Gráfico 24: Importância atribuída pelos professores no contexto de comunicação estabelecido com EE	186
Gráfico 25: Importância atribuída pelos EE no contexto de comunicação estabelecido com professores	186
Gráfico 26: Valorização atribuída pelos professores relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola	187
Gráfico 27: Valorização atribuída pelos EE relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola	187

Gráfico 28: Valorização atribuída pelos professores relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico	188
Gráfico 29: Valorização atribuída pelos EE relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico	188
Gráfico 30: Importância atribuída pelos professores à educação inclusiva	189
Gráfico 31: Importância atribuída pelos EE à educação inclusiva	189
Gráfico 32: RS de professores acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo	189
Gráfico 33: RS de EE acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo	190
Gráfico 34: Importância atribuída por professores acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas adotadas pelos agentes educativos	190
Gráfico 35: Importância atribuída por EE acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas adotadas pelos agentes educativos	191
Gráfico 36: Experiência de professores e EE na inclusão de alunos com NEE	191
Gráfico 37: Experiências práticas positivas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	192
Gráfico 38: Experiências práticas negativas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	192
Gráfico 39: Experiências bem sucedidas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE	193

“Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo” (Cury, 2003:11).

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2003: 17).

INTRODUÇÃO

1. Apresentação e enquadramento da problemática

A organização escolar tem a necessidade de acompanhar a “par e passo” as mudanças da sociedade. A evolução da educação escolar ao longo do século XX, obrigou a escola a reformular o seu papel, uma vez que a obrigatoriedade e a, conseqüente, massificação escolar, colocaram-na perante um espaço educativo mais alargado. Esta evolução constante, marcada por uma exigência crescente de escolaridade e profissionalismo, leva, conseqüentemente, à exigência de uma educação eficaz dos futuros cidadãos,

“um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é fator de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é expressão de cidadania conseqüente. Toma, assim força de direito e de dever, aparecendo como um valor a incentivar.” (Ministério da Educação in Homem, 2002:17).

Segundo Guerra (2002), a escola e a família não podem caminhar em direções opostas, caso se pretenda uma autêntica educação em valores. Este não é um processo fácil, nem simples, uma vez que a necessidade evidente da escola chamar a uma responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo da criança, abarcando uma reconfiguração de redes e práticas escolares, não deixa de ser um processo complexo, controverso e repleto de controvérsia. Desta forma, a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola têm vindo a ser postos em causa, quer no domínio das conceções da educação permanente, assim como no domínio das suas práticas. A visão da escola comunitária tenta cerzir dois universos até aqui separados, a pedagogia de aula e a relação com o meio.

Neste sentido e apesar das múltiplas Reformas Educativas a que temos assistido, a escola evidencia, ainda, relutância em integrar os vários atores educativos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo os Pais/EE (Encarregados de Educação), a primeira instância educativa da criança. Parece-nos que a escola continua a mostrar dificuldades em abrir portas à comunidade envolvente, não parecendo valorizar o quanto necessita da colaboração dos membros da sua comunidade para que se

verifique um alargamento das didáticas disciplinares, para que os saberes transversais possam acontecer.

Num cenário em que os professores possuem um maior poder discricionário na tomada de decisões relativamente às crianças no seio da organização escolar, “Mas o pedagogismo continua a manifestar o caráter limitado da sua apreensão dos fenómenos organizacionais e institucionais pelo que têm dificuldade em sobreviver como alternativa sem se socorrer do basismo comunitário. (Alves, Natália et al., 1996:101). É difícil alterar “hábitos enraizados” de um dia para o outro, “A presença de pais e mães na comunidade escolar não deve ser vista pelos profissionais como uma intrusão ou como uma ameaça.” (Guerra, 2002:7).

A escola enquanto comunidade educativa uma recontextualização de práticas baseada num deslocamento e alocação de funções a vários atores externos à escola, mas relacionados com o processo educativo. Portanto, “a comunidade deve ser entendida, num primeiro termo, como comunidade dos de “dentro”, sem partilhas de poder com os de fora.” (Alves, Natália et al., 1996:101). Parece, então, essencial que numa primeira fase se deva incentivar a coesão social e bem-estar da comunidade escolar para que a comunhão com o meio se torne possível numa fase seguinte. Desta forma, parece-nos relevante compreender a perda do etnocentrismo profissional, tradicionalmente enraizado, na discussão da avaliação e partilha de poderes com os restantes atores constituintes da comunidade educativa.

Com a autonomia concedida desde Janeiro de 1991, a mentalidade em vigor, seria melhorar os efeitos das nossas escolas, na promoção do sucesso e eficácia nos pressupostos educativos assumidos. Os pais, enquanto membros da comunidade educativa, ganham um papel mais ativo e participativo nas instituições escolares, “a aposta na participação dos pais surge como um elemento importante de uma estratégia do estado para normalizar e controlar melhor a ordem e a disciplina internas das escolas.” (Lima, 2002:9), constituindo, também, um importante recurso, enquanto colaboradores/parceria/ajudantes na prossecução dos objetivos escolares, assegurando, simultaneamente, a sua extensão a todo o meio envolvente.

É neste cenário, que se pretende compreender, de que forma é valorizada a colaboração escola-família à luz de uma responsabilização mutua de tarefas, na coexistência de um fundo ideológico de ajustamento mutuo entre os vários atores

educativos, na progressiva conquista de um caminho para a generalização do princípio da confiança recíproca, para a qual é fundamental uma pacificação das nossas escolas, “assinalam que persiste, todavia, um clima entre pais e professores caracterizado mais pela tensão e pela desconfiança do que pelo consenso e pela cooperação” (Lima, 2002:8).

Refletir sobre as representações sociais que marcam o Ser professor e o Ser EE perante a criação e fortalecimento de relações de cooperação entre ambos, em que “aos pais é atribuída, simplesmente, a missão de corroborar e reforçar as orientações e as determinações definidas pela escola” (Lima, 2002:9), parece-nos, fundamental de que forma o desafio do profissionalismo interativo constitui um repto ao aperfeiçoamento contínuo da escola na conquista do sucesso, efetivo, dos seus alunos, numa valorização do direito à cidadania ativa “deverá implicar a participação dos pais em todos os níveis de ação, no interior dos estabelecimentos de ensino, incluindo a sala de aula” (Lima, 2002:12).

Por outro lado, se refletirmos sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com núcleos familiares detentores de características e perfis muito específicos, surge-nos imediatamente as questões, Como perceber estes pais? Como chamá-los à escola? O que se pode fazer para que colaborem com os pressupostos Educativos? Quando, “a escola discrimina as famílias ao tratá-las como iguais.” (Sarmiento et al., 2009:21).

Famílias cujas crianças com perfis e necessidades distintas, quando inclusas na organização escolar exigem cuidados redobrados, uma pedagogia diferenciada e, burocraticamente, o preenchimento de formulários sem fim, “nunca os pais sentiram, tão intensamente, a responsabilidade e a incerteza inerentes a um novo contexto que lhes pede e exige muito mais do que lhes dá, que lhes fornece poucas pistas ou linhas de orientação para uma ação individual ou coletiva bem sucedida” (Lima, 2002:8). Então Como atender, intervir, coordenar esforços no sentido de conceder as respostas educativas adequadas a estes alunos? Quando, “um dos grandes paradoxos da escola é que ela discrimina ao tratar os alunos como iguais” (Sarmiento et al., 2009:21).

Como podemos, aferir, estes constituem os paradoxos base para a realização deste trabalho, embora seja um estudo que vários investigadores já realizaram, considero que continua a ser problema atual. Como tal, por muito pouco

conhecimento que acrescente a este assunto, continuamente, controverso e polêmico, considera-se que, as verdadeiras conquistas, fazem-se com pequenos passos.

2. Formulação do problema e dos objetivos

Não é novidade para ninguém que ao longo dos últimos anos temos assistido a uma vasto número de Reforma Educativas com o intuito de transformar teorias e práticas escolares, nomeadamente, ao nível do alargamento dos pressupostos educativos escolares a um território social mais alargado, exterior à organização escolar. Parece-nos que as relações entre professores e EE sempre foram um assunto polémico e, simultaneamente, um universo repleto de controvérsia e problemática, ao longo da história do sistema educativo Português. Uma vez que a ligação entre estes universos tão distintos, igualmente, marcada por uma cultura, formação, conceptualização, perceção e expectativas diferenciadas dessa mesma participação. Professores e EE deparam-se com uma recontextualização de práticas, nas quais se integra a necessidade de desenvolver um trabalho de equipa e parceria. Assim, assistimos, a uma necessidade de abertura da escola aos EE e, portanto à crescente exigência, destes, participarem ativamente na prossecução dos objetivos da escola, com base numa política de colaboração e de ação partilhada entre a escola-família, socorrendo-me da ajuda de um título publicado por Hargreaves e Fullan (2001) “Porque que é que vale a pena lutar?, que tão bem caracteriza o intuito desta necessidade. Assim sendo, considera-se fundamental compreender as representações sociais, que marcam o Ser Professor, assim como o Ser Encarregado de educação. Tentando, numa fase posterior, analisar quais as atitudes, as relações, as iniciativas e/ou ações conjuntas adotadas no sentido da colaboração, do trabalho de equipa entre ambos na promoção da inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula.

Neste sentido e como forma de orientar esta investigação colocamos **desde já o problema ou pergunta de partida:** Que Representações sociais têm os professores e os EE sobre a “comunidade educativa”, as relações escola-família e sobre o tipo de participação na inclusão de Alunos com NEE na escola?

Numa tentativa de aprofundar a compreensão e o entendimento sobre esta realidade, coexistente, nas nossas organizações escolares, tentaremos reunir

informação e dados pertinentes que nos ajudem a esclarecer, se possível, os seguintes objetivos específicos:

- 1) Perceber a emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa”;
- 2) Compreender que Tipo de Representações Sociais têm os professores e EE relativamente ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE.
- 3) Compreender que Representações sociais têm os professores e os EE sobre a inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula;
- 4) Elencar um conjunto de boas práticas de intervenção na Inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem.

3. Estrutura da dissertação

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. Depois de uma introdução, começamos por evidenciar o nosso problema, a pergunta de partida que constituirá o fio condutor de todo o trabalho. Mostrando a pertinência do estudo em questão, com a criação de objetivos e específicos que pretendemos analisar à medida que vamos realizando o estudo em causa.

Sendo que a abertura da escola à participação dos pais é uma exigência na atualidade, no primeiro capítulo tentaremos compreender quais os valores, atitudes e opiniões que marcam o Ser Professor e o Ser Encarregado de Educação relativamente à relação escola-família e à inclusão de alunos com NEE, assim como nos projetaremos nas transformações sociais, evidenciadas nos últimos tempos, que poderão estar na origem, desses diferentes constructos psicológicos. Desta forma, será com base numa análise das características e conceptualizações do professor, acima de tudo o que esperam ou fazem, as suas opiniões, no sentido de promover a colaboração com os EE de alunos com NEE. Também, analisaremos as características e conceptualizações das famílias, o que se alterou ao longo dos anos, tentando

percecionar as suas expectativas, atitudes e opiniões acerca do cultivo da relação com a escola dos seus filhos.

No segundo capítulo, aborda-se a contextualização do conceito comunidade educativa, realizando uma breve síntese dos normativos legais que regulam a origem do conceito, assim como se fará uma análise da sua importância na organização escolar. Tentando, simultaneamente compreender a importância da colaboração entre a escola e a família à luz da, crescente exigência, da existência de um trabalho participativo conjunto entre estas duas entidades. Analisaremos, ainda, o conceito de Necessidades Educativas especiais e de Educação Especial, realizando simultaneamente, um síntese histórica da evolução do conceito e das políticas implementadas, nomeadamente, da exclusão destes alunos à sua inclusão nas redes de ensino regular. Realizando, numa fase posterior, uma análise sobre pedagogia diferenciada.

No terceiro capítulo, realizaremos o estudo empírico, abordando a metodologia utilizada, as técnicas de recolha de dados, assim como, caracterizaremos a realidade em estudo, nomeadamente os EE e os professores, entrevistas e inquiridos, que constituirão a nossa amostra.

No quarto capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com a implementação do nosso estudo. Dados, estes, obtidos através das técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário e entrevista. Ao longo deste capítulo, analisaremos os dados mais relevantes para o estudo em causa, recorrendo à triangulação dos dados recolhidos através da aplicação das referidas técnicas a professores e EE, colmatando com a revisão da literatura realizada em cada um dos domínios analisados, com o objetivo de obter uma melhor compreensão e entendimento dos fenómenos estudados à luz da teoria das RS, tanto do universo dos EE de alunos com NEE, como dos professores que interagem pedagogicamente com esses alunos.

CAPÍTULO I – Representações Sociais de professores e EE sobre a relação escola família e inclusão de alunos com NEE

1. Sobre a teoria geral das Representações Sociais

O recurso às Representações Sociais (RS) de professores e EE como instrumento teórico-metodológico, afigura-se pertinente, para a compreensão da relação escola - família na inclusão de alunos com NEE, uma vez que ajudar-nos-á a compreender o papel destes subsistemas na interpretação da sua atividade, orientação da ação e sua justificação, que, conjuntamente, permitirá uma configuração específica dos papéis dos atores interventivos destes subsistemas na inclusão dos alunos com NEE. Portanto, o presente quadro teórico serve de suporte ao estudo que permitirá uma melhor compreensão e análise das RS dos inquiridos e entrevistados sobre a inclusão de alunos com NEE, uma vez que o subsistema que constitui a classe de professores incorpora as suas experiências biográficas e profissionalizantes, assim como o subsistema que constitui os EE de alunos com NEE abarcam uma cultura muito específica, bem como, conjuntamente, incorporam dinâmicas inerentes aos processos de mudança a que assistimos no plano educacional. Desta forma e com o objetivo de concetualizar a RS, identificar a sua dinâmica, a sua formação e transformação, partiremos das questões suscitadas por Jodelet, “como o social intervém na elaboração psicológica que constitui a representação social, como esta elaboração psicológica intervém no social?” (Jodelet in Pardal et al., 2011:31).

Para Moscovici in Pardal et al. (2011), o conceito de RS é complexo de difícil caracterização, parecendo entidades quase tangíveis, uma vez que “circulam, cruzam-se e cristalizam-se sem cessar através de uma palavra, de um gesto, de um encontro, no nosso universo quotidiano”(p.35), reforçando a ideia de que para percebermos a dialética em que se movem, temos que lançar um olhar sobre todas as relações, interações e objetos do universo que as circunda.

Não é fácil definir o conceito de RS, pois como refere Pardal et al. (2011), “dada a diversidade de caminhos que vão dar à encruzilhada em que se situa a inexistência de um mapa que mostre aos investigadores “coordenadas comuns”(p.43), o que trará duas consequências,

“a sua grande polissemia, expressão que é de inúmeros fenómenos e processos, e a possibilidade de autores que se reclamam de diferentes disciplinas poderem estar na mesma encruzilhada sem que disso se apercebam” (Doise in Pardal et al., 2011:43).

Para este autor as RS configuram-se com base no cruzamento de múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que estão na origem destes saberes socialmente elaborados e partilhados. Por outro lado, considera-se pertinente referenciar a definição proposta por Jodelet in Pardal et al. (2011),

“O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados.” (p. 35).

Assim sendo, a partir da vivência e da interação do indivíduo com o meio social e, nomeadamente, da dinâmica de interações dos diferentes grupos que integra, da forma como interpreta a complexidade de relações aí vivenciadas, configurará a RS, uma forma específica de saber constituída por conteúdos cognitivos e avaliativos do próprio indivíduo. Assim, as RS organizadas num núcleo central, configuram um sistema cognitivo que reproduz e constrói a realidade, implicando simultaneamente uma forma de ver o mundo (crenças, valores, normas, informação...) e a adoção de uma atitude para com ele.

Para Doise in Pardal et al. (2011), as RS podem ser entendidas como uma atitude, uma vez que esta se constrói a partir das atitudes, emoções e comportamentos partilhados pelos indivíduos, assumindo, desta forma, um carácter coletivo dos elementos que a constituem “as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes, por exemplo opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo a sua imbricação nas relações sociais diferentes” (p.42). Desta forma, na sua dinâmica, as RS configuram um pensamento prático que servirá de apoio à construção social para cada um dos indivíduos, com base num conhecimento elaborado e partilhado socialmente.

Para Moscovici in Pardal et al. (2011), as RS retratam “opiniões” ou “imagens”, são sistemas com uma lógica, com uma linguagem, com um estilo de discurso

próprios e uma estrutura que entrelaça múltiplas associações de valores e conceitos, o que lhes confere na sua constituição, a unificação de “teorias”, “ciências coletivas” sui generis que terão a sua aplicabilidade a âmbitos de existência e de atividades particulares (p.38). Neste domínio e considerando as RS como instrumentos de interpretação e de configuração a realidade, importa referir que a realidade no âmbito das RS “não existe a priori como realidade objetiva” (Abric in Pardal et al., 2011: 39), uma vez que toda a realidade é representada, ou seja, é apropriada e reestruturada por cada indivíduo ou grupo, reconstituída no seu sistema cognitivo em estreita ligação com a sua história, contexto social e ideológico. Assim, toda a representação é uma visão unitária e funcional do mundo.

Desta forma, para Abric in Pardal et al. (2011), as RS como visão funcional do mundo, assumem duas vertentes, um “sistema de representação da realidade” e “um guia para a ação”, pois desempenham um papel essencial na dinâmica das relações sociais, assim como nas práticas desenvolvidas pelos indivíduos. Considera-se a primeira vertente já devidamente explícita, pelo que incidiremos na segunda, a RS é um guia para a ação, uma vez que orientará as ações e as relações sociais (p.40).

Para Abric in Pardal et al. (2011), as RS afiguram quatro funções essenciais, funções do saber; funções identitárias, funções de orientação e funções de justificação. Para melhor compreendermos o que configura cada uma delas iremos explica-lo sucintamente: às RS confere-se a função de saber na medida em que permite a definição de um quadro de referência comum acerca da compreensão e explicação da realidade num saber prático de senso comum; a função identitária na medida em que a RS contribui para a definição da identidade de um grupo salvaguardando a sua especificidade, isto é, o que o marca e distingue dos outros, o que permitirá um controle social da coletividade sobre cada um dos seus membros; função de orientação, pois as RS servirão de guia para a ação, tendo em consideração os seguintes fatores essenciais: qual a estratégia cognitiva mais adequada para o sujeito intervir com base da finalidade da situação; o indivíduo ao selecionar e filtrar a informação vai adequá-la ao seu sistema de antecipações e expectativas pré existentes, pelo que será este sistema a determinar a interação a estabelecer e, ainda, a RS é orientadora de comportamentos e práticas obrigatórios. Relativamente às

funções justificadoras, as RS permitem a justificação das posturas comportamentais e tomadas de posição adotadas. (pp.40-41).

No início do processo de formação da RS, estão presentes elementos sociais e individuais, uma vez que o indivíduo ao interpretar e adotar um papel ativo no mundo, avalia-o e, conseqüentemente, emite juízos. No entanto, as RS não rejeitam a inovação; podem mesmo integrá-la no sistema constituído e transformá-la em elementos de construção de significados dos objetos da estrutura social” (Pardal et al., 2011:42).

1.1 Processos de formação das RS

Para Moscovici in Pardal et al. (2011), a elaboração das RS decorrem de dois processos intimamente ligados entre si, a “objetivação e a ancoragem”. Relativamente ao primeiro processo referenciado, podemos entendê-lo como o processo “torna concreto o que é abstrato”, acrescentando: “Quando a estrutura se opera entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente, o que era símbolo aparece como sinal, é nesse caso natural que se procure saber de quê, e fazer-lhe corresponder uma “realidade” (p:45).

Segundo Jodelet in Pardal et al. (2011), este processo implica duas dinâmicas, uma de seleção e de descontextualização, outra, de naturalização. A primeira caracteriza-se pela seleção de informação excluída do contexto ao qual pertencem e pela sua transformação em valores próprios, “uma ordem que se adapta à ordem pré-existente, atenuando assim o choque de toda a conceção nova” (Moscovici in Pardal et al., 2011:45). Relativamente à naturalização, esta também constitui uma importante operação da objetivação, uma vez que para Vela in Pardal et al. (2011),

“o fato de os conceitos retidos no sistema figurativo e as respectivas relações se constituírem como categorias naturais e adquirirem materialidade. Não só o abstrato se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade” (p:46).

Relativamente à ancoragem, processo que ocorre na elaboração das RS, caracteriza-se pela “incorporação do novo numa rede de categorias mais familiares” (Doise in Pardal et al., 2011:46), isto é a integração do “estranho” que provém do social, segundo uma significação e utilidade que lhe é conferida numa categoria

familiar, uma instrumentalização social do objeto representado. Nesta dinâmica, existe uma relação dialética entre os processos de objetivação e ancoragem na formação das RS, em que a segunda precede à primeira e que, por outro lado, a segunda se situa na sequência da primeira.

No entanto, ao aferirmos a existência de uma relação dialética nas RS poderemos, de certa forma, podemos estar a conferir-lhes uma característica de estabilidade, mas tal não deve ser confundido com a imutabilidade que lhe é inerente, uma vez que coexiste uma dialética entre as práticas sociais e as representações, à qual subjaz uma influência recíproca que confere às representações um cariz flexível.

1.2 Estruturação das representações sociais

Para entendermos, sucintamente, como se estruturam as RS, vamos analisar a teoria do núcleo central e dos sistemas periféricos. A teoria do núcleo central foi introduzida por Jean Claude Abric (1976), como uma hipótese de organização interna das RS.

Para Abric in Pardal et al. (2011), é o núcleo central que se configura como sendo o elemento mais estruturante das RS, uma vez que é nele que “se cristalizam, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças” (Laura Franco in Pardal et al., 2011:51).

Relativamente ao sistema periférico, é complementar e encontra-se em conexão permanente com o sistema central, assumindo duas funções muito importantes, proteção do núcleo central das RS e adaptação à realidade. Segundo Laura Franco in Pardal et al. (2011), o sistema periférico assume cinco funções essenciais: concretização do núcleo central; regulação das dinâmicas das representações e sua articulação com os contextos; prescrição de comportamentos e orientação funcional da ação; proteção do núcleo central; articulação das RS com a história e experiências dos sujeitos. Portanto, a este nível afigura-se uma maior individualidade, flexibilidade e adaptabilidade das RS. É nos sistemas periféricos que se iniciam as mudanças, funcionando, estes, como um filtro que protege o núcleo duro, pelo que só numa fase à posteriori, afetará o núcleo central (p.54)

2. Representações Sociais, de professores e EE, sobre a relação escola-família e inclusão de alunos com NEE

A relação entre a escola e a família retrata um processo longo, moroso e complexo. Revelando-se uma relação que afigura um caminho repleto de questões polêmicas e controversas, uma vez que, historicamente, é marcada pelo poder da escola sobre a família. No entanto, atualmente, evidencia-se urgente e essencial, realizar um forte apelo à participação e à colaboração das famílias nos pressupostos escolares.

Apesar de professores e EE assumirem funções específicas no sistema educativo, são necessárias zonas de interface comunicativo entre ambos à medida que os normativos teóricos publicados, nomeadamente, o Decreto – Lei 115/A/98 que defende a necessidade de existência de comunicações mais fluidas e ativas entre os professores e os EE.

Para analisar as representações sociais dos professores e EE, neste domínio, torna-se essencial, analisar as relações sociais estabelecidas nas suas múltiplas dimensões.

Para Spink in Barros et al. (2007), as RS não são simples (re) combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo, são também, alimentadas pelos produtos da ciência, que circulam publicamente através dos Média e de inúmeras versões populares desses produtos. Assim a elaboração das RS resultam de uma interconexão, por um lado dos conteúdos que circulam numa determinada sociedade que surgem tanto das produções culturais atuais e locais decorrentes do habitus ou surgindo como subprodutos da ciência, e por outro lado, presidem as forças decorrentes do próprio processo de interação social e das pressões para definir o objeto, de forma a confirmar e manter as identidades coletivas.

Se durante séculos assistimos a um enclausuramento e políticas segregacionistas dos alunos com NEE, recentemente exige-se uma coordenação de esforços para que as nossas organizações escolares se transformem em escolas inclusivas. Assim torna-se essencial compreender que “saber do senso comum” subjaz ao conceito de comunidade educativa em, estreita, inter-relação com a inclusão de alunos com NEE.

2.1 Representações sociais, de professores e EE sobre a relação escola-família

Apesar das grandes mudanças estruturais a que assistimos nas famílias dos nossos dias, mudanças estas que culminam com uma responsabilização de novos papéis e exigências sociais, uma crescente tensão para fazerem face ao ritmo que a sociedade imprime e, conjuntamente, à conseqüente limitação de tempo para as relações familiares, a incorporação da mulher no trabalho, que confere às famílias da atualidade uma nova identidade. Desta forma e sendo a família a primeira instituição educativa da criança,

“A família deixou de ser encarada apenas por um mero reflexo da estrutura social, para passar a ser vista como um espaço detentor de uma dinâmica própria, onde são desenvolvidas estratégias coletivas” (in Lima, 2002:252).

Na verdade as necessidades da sociedade de hoje são diferentes daquelas que conhecemos há alguns anos, segundo Cardoso, S/D, as mudanças a nível educacional introduzidas pelo quadro de Bolonha, não foram suficientemente eficazes na formação adequada perante as crescentes necessidades exigidas pelas transformações sociais, “a estrutura dos cursos tem que mudar e profundamente (...) o peso de práticas fortemente ancoradas em modelos de formação e nas configurações muito estáticas” (p.21), em que nas quais a formação relativa ao conhecimento e compreensão da complexidade das realidades humanas e sociais em constante devir e, nas quais, os professores têm que intervir, se encontra bastante fragilizada. Portanto, a formação implementada, deverá sobrevalorizar uma vertente qualitativa, perante a qual os cursos devem incluir competências estruturantes para a adaptação á mudança profissional ao longo da vida. Nesta área, a relação escola-família é marcada por tensões sentidas pelas famílias que denunciam a importância dada aos conteúdos científicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos

Numa assunção do papel extraordinariamente importante das famílias, torna-se fundamental refletir sobre as suas referências ideológicas que ao longo de gerações foram transmitidas, ou seja, cabe à família iniciar a criança na sociedade, transmitindo-lhe uma “herança cultural específica” (Perrenoud, 1970 in Pereira 2005:12), funcionando, também, como meio cultural de crescimento e de bem-estar de todos os membros que nela se inserem. É, realmente, no seio da família que a

criança encontra um ambiente de confiança e de harmonia, propicio à estabilidade emocional. Apesar da sua importância, a família não pode ser encarada isoladamente, isto porque, esta se encontra inserida numa comunidade social, com a qual interage e espelha as suas atitudes e ideologias “a essência humana não é uma abstração inerente ao individuo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (Jesus et al.: 2006:125).

Acerca das RS das famílias para educar, podemos analisar que as famílias são consideradas uma referência na transmissão de valores morais e sociais, nomeadamente, a apropriação de valores relacionados com a solidariedade, respeito pelos outros e a tolerância (Araújo, 2008:117). Por outro lado, com base neste investigador, podemos analisar, que as famílias relacionam a escola com a aquisição de conhecimentos, assim como a associam a um complemento da educação realizada na família (p.118),

“o papel da família é semelhante ao da escola, sendo que a primeira deve despertar a curiosidade e a Escola deve consolidar, mas ambas devem trabalhar ensinando a aprender para que isso seja um ato constante ao longo da vida” (Araújo, 2008:138-139).

Para Diogo (1998), as estratégias e princípios educativos desenvolvidos pelos pais parecem inscrever-se numa lógica mais vasta que tem a ver com o tipo de funcionamento de cada família. Esta diversidade de estilos educativos tem sido objeto de estudo, por exemplo Kellerhals e Montandon in Diogo (1998), apresentam tipologias como forma de explicar a diversidade de estilos educativos familiares, articulando variáveis como a coesão social e a classe social.

Para Troutot e Montandon in Diogo (1998), referem a coexistência de uma coerência tipológica” entre os sistemas de ação familiar e a sua relação com a escola. Distinguindo, as famílias “base”, caracterizadas pela autonomia, investimento individual e negociação, assumindo uma “delegação assumida”; as famílias “creuset”, caracterizadas pela fusão, abertura racional e comunicação, assumindo uma “colaboração potencial”; as famílias “refúgio”, caracterizadas pelo primado do grupo, fechamento e normatividade, assumindo uma “aliança condicional”; e as famílias “latência”, caracterizadas pela autonomia, coexistência funcional e importância dos princípios, assumindo uma “aceitação descomprometida”(p.87).

Como forma de minimizar, esta diversidade de tipologias assumidas pelas famílias na relação estabelecida com a escola, segundo Sasaki in Silva (2009), devem ser valorizadas práticas que promovam a relação escola-família,

“Existe, entre a escola e a família, um sistema de comunicação (telefonemas, cadernos, etc.) com o qual ambas as partes concordam, os pais participam nas reuniões de equipa escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos. As famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar”(p.13).

A valorização desta práticas, “reforçam o trabalho que ambos devem realizar na procura constante e recíproca visando a melhoria da qualidade do ensino praticado” (Balseiro, 2009:83), isto porque segundo estudos realizados neste domínio, transparecem,

“Todos nós ganhamos, porque sabemos que um trabalho que é desenvolvido num lado ou uma aposta que é feita tem continuidade em casa (...) É um trabalho (...) muito mais consistente, se for feito por vários agentes.” (Zenhás, 2006:92).

Segundo o estudo realizado por Araújo (2008), as RS dos EE relativamente ao seu envolvimento com a escola, assumem a participação em contexto escolar como um dever de cidadania (p.122). Desta forma, os EE

“estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades no processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento atual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor” (Nóvoa et al., 1999:104).

Por outro lado, relativamente ao grau de satisfação com o trabalho pedagógico, as RS dos EE assumem que a escola consegue dar uma resposta adequada às solicitações de pais e alunos. Assim, para M.^a Helena Sousa (2005), esta resposta adequada efetiva-se através da abertura dos EE ao contacto com a escola, numa perspetiva de colaboração na educação escolar dos seus filhos, com base na ajuda, vigilância e apoio prestado.

Por outro lado, assume-se de extraordinária importância a compreensão das “representações das famílias acerca da escola, das estratégias de escolarização enquadradas nos projetos de futuro que constroem para os seus filhos” (Lima, 2002:245). O Tipo de envolvimento concedido nos EE alicerça-se nas representações

que os pais têm acerca dos fatores determinantes do sucesso e prosseguimento da escolaridade.

Com base num estudo realizado por Diogo in Lima (2002), no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), identifica três tipos de envolvimento dos EE nas aprendizagens dos filhos, que assumem intensidades diferentes. A diferenciação do envolvimento parental realizada encontra-se, estreitamente, relacionada com os diferentes tipos de expetativas e aspirações dos EE, que resultam de uma diversidade de interpretações realizadas relativamente ao prosseguimento da escolaridade e às finalidades atribuídas à busca de um diploma escolar.

Esta diferenciação distingue três tipos de envolvimento parental: o primeiro, denuncia um tipo de envolvimento direto, no qual os EE assumem o abandono escolar como sendo, completamente, excluído das suas perspetivas educacionais. São pais que têm uma opinião positiva acerca dos benefícios e as virtualidades das realidades educativas e que desenvolvem esforços no sentido de conceder um acompanhamento continuado no percurso escolar dos filhos; o segundo, denuncia um envolvimento de retaguarda, é caracterizado por ser menos direto e regular, assumindo-se numa atitude de “desprendimento” dos EE na sua função de realizarem um acompanhamento diário e uma estimulação precoce ao trabalho escolar dos seus filhos; o terceiro, denuncia uma “intenção de envolvimento” que subjaz a famílias detentoras de baixo capital escolar e, não valorizando os propósitos educacionais, mostram-se tolerantes ao insucesso e, conseqüente, abandono escolar.

Para Diogo in Lima (2002), as expetativas e aspirações que os EE têm da escolaridade marcam a trajetória escolar, diferenciando dois tipos de expetativa. No primeiro, denuncia-se que o prosseguimento da escolaridade é o objetivo máximo e primordial para os seus filhos, “Correspondem às famílias que não só desejam, como esperam que os filhos atinjam um curso superior e que relacionam o seu futuro profissional com a formação universitária”(Diogo, 1998:140), evidenciam uma clara consciência de que o diploma escolar lhes permitirá manter ou melhorar a sua posição social, assim como a obtenção de um emprego melhor. Estes pais “desenvolvem estratégias de aproximação e participação, desejando uma tentativa de controlo, uma ação conjunta” (Duro-Bellat & Van Zanten in Homem, 2002:60), assumindo que os seus papéis e os dos professores são diferentes, embora

complementares, caracterizam-se por parceiros no processo de ensino-aprendizagem, explicitando a necessidade de criar “uma relação de trabalho que se concretiza por um sentido comum de finalidade, respeito mútuo e vontade de negociar” (Pugh in Homem, 2002:49).

Relativamente ao segundo tipo de expectativa, denuncia a tolerância à ideia de abandono escolar, embora que se valorize o prolongamento escolar, “(...) associados a uma trajetória escolar negativa da criança (uma ou mais reprovações) e dos irmãos” (Diogo, 1998:144).

No entanto, sendo a RS inerente a uma pessoa ou grupo de pessoas, poderemos aferir que cada realidade escolar vale por si mesma e, como tal, não podemos generalizar as opiniões partilhadas, significando que uma opinião ou uma interpretação concedida numa determinada realidade, só pode ser, devidamente compreendida quando enquadrada nas múltiplas condicionantes que integra.

Depois de realizarmos uma breve reflexão sobre as RS dos EE face à relação escola-família, iremos agora refletir sobre as RS dos professores face a essa mesma relação.

O professor constitui uma peça fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos em contexto escolar, para além de que se assume como o elo de ligação essencial entre a escola e a família. Desta forma, a sua capacitação profissional e a forma como lida com o desempenho das suas funções irá, igualmente determinar a forma como interpreta a relação escola-família.

“é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que almeja” (Freitas e Castro, S/D:1).

Para Ávila (2002), refere que existe uma ideologia reiterada nos professores acerca da participação dos pais na organização escolar,

“os pais não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos no final do período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo” (p.52).

Para Zenhas (2006), as percepções negativas que os professores têm acerca do interesse parental no percurso escolar dos filhos, evidenciando relutância “a

interferência dos pais na escola vem pôr em causa o seu poder, sendo este legitimado pela não participação daqueles” (Ferreira in Homem, 2002:60).

Segundo Lima (2002), refere que as RS dos professores evidenciam, um desagrado pela falta de comparência dos pais na escola. No entanto, com base na análise de outras investigações realizadas neste domínio, podemos refletir que os os esforços dos professores para alterar esta situação, “têm constatado que são poucos (Benavente, 1990) ou nenhuns (Don Davies, 1989). Esta situação pode relacionar-se com o receio dos professores a uma participação mais ativa dos pais na escola, pois a abertura da escola à família, poderá contribuir para “criar problemas” e (...) complicar as situações (Benavente, 1990:148) e “interferir na competência profissional” (Don Davies, 1989:83). Assim, “os professores parecem revelar que raramente associam a participação dos Pais/EE como uma mais-valia a nível da organização (Balseiro, 2009:76), parecendo revelar um sentimento de intromissão no trabalho desenvolvido.

Neste domínio, segundo Ferreira in Homem (2002), refere, qual será a utilidade de trazer os pais para as reuniões de carácter técnico em que eles não possam ter um papel ativo e decisório e se sintam inferiorizados?. Tal, porque a cultura da escola é dominada pelas perspetivas dos professores sobre as finalidades do envolvimento dos pais” (Afonso in Homem, 2002:48).

Em contrapartida, numa perspetiva de análise dos normativo-legais instituídos que defendem uma participação efetiva dos EE no percurso escolar, uma vez que “são elas as principais interessadas nos progressos e dificuldades dos seus filhos” (Lima, 2002:241) e numa assunção de que as famílias são fonte de informação sobre a criança, promovem uma postura de adesão e procura dos EE á escola, no sentido de as famílias possam “interferir e intervir diretamente” (Amiguiño in Lima, 2002:244), o que permitirá “incultar... disposições necessárias a uma adesão nítida e franca às práticas escolares” (Liénard e Servais in Lima, 2002:242).

Apesar da participação decretada, convém refletir que as RS dos professores, transparecem a ideia enraizada de que o papel dos pais é o de “recetores de informação sobre a criança e a sua evolução” (Lima, 2002:241). Esta perspetiva condiciona inconscientemente a motivação dos EE em procurar a escola, “papel

classicamente desempenhado e exigido aos pais pela própria instituição escolar” (Davies e Benavente in Lima, 2002:244).

Segundo Golby in Homem (2002), o envolvimento dos pais tem sido caracterizado como uma atividade de cidadãos privados, na procura de vantagens para a sua família. Esta posição, tradicionalmente está ligada a três áreas, o bem-estar da criança, o apoio e suporte na concretização dos valores defendidos pela escola e a reunião de fundos para atividades ou materiais escolares. Curiosamente, nas áreas em que é referida a necessidade de maior participação dos pais é fora da escola, como incentivar os filhos a serem aplicados, a valorizar o que se aprende na escola, ajudar a organizar o tempo, ensinar a comportar-se adequadamente na escola, ajudar na realização dos trabalhos de casa, “tudo áreas que não implicam a presença dos pais na escola” (Sá, Virgínio, 2003:418).

Nesta área, parece existir uma “demarcação de territórios” entre pais e professores, em que há uma clara relutância em partilhar poderes, direitos e responsabilidades, tal pode ser a justificação para que a participação dos pais não aconteça “...aspirando a formas mais expressivas de pesar na tomada de decisão no interior das escolas em domínios para que se julgam legitimados (Sá, Virgínio, 2003: 419).

Convém, neste momento do nosso trabalho, refletir sobre o próprio aluno, uma vez que é um elemento fundamental para a compreensão das RS dos professores na relação escola-família. Assim, nas últimas duas décadas, as relações entre os professores e os alunos sofreram grandes transformações, inicialmente o professor era detentor de todos os direitos e aos alunos cabia o cumprimento de um conjunto de deveres e obrigações que caso não cumprisse podia ser submetido a punições severas e “vergonhosas”, transparecia uma situação injusta de equilíbrio de direitos e deveres. Atualmente, como podemos analisar com a edição de noticiários diários, estas relações são diferentes, “tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina” (Nóvoa et al., 1999:107). Esta situação potencia sérias transformações na forma como o professor entende a relação estabelecida com os seus alunos e EE, pois se ao aluno quase tudo é permitido, “agressões verbais, físicas e psicológicas” aos professores e que, na maioria dos casos são reforçadas pelos pais e que, apesar da

imposição de medidas sancionatórias, os alunos parecem passar impunes. Tal acarreta repercussões nefastas ao nível da promoção relação escola-família.

Acabamos de realizar uma breve análise de situações que poderão condicionar e potenciar diferentes formas de interpretação da relação escola-família. Mas como já tivemos oportunidade de analisar nos testemunhos partilhados pelas famílias, estas não se demitem do seu papel de colaboradores no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Como tal, muitas são as transformações exigidas quer aos professores, mas igualmente aos EE, na construção de uma relação com alicerces, sólidos e consistentes, de coresponsabilização.

2.2. Representações sociais de professores e EE sobre a inclusão de alunos com NEE

O conceito de inclusão tem ocupado um espaço significativo nas reflexões realizadas, em vários domínios, nomeadamente na estrutura educacional. Ressalvando, a necessidade de se efetivar, nesta estrutura, uma prática menos estigmatizadora, na qual todos os alunos têm, igual direito no acesso e sucesso de aprender e, acima de tudo, de se desenvolver. Segundo Lima in Albuquerque (2007), este paradigma que constitui o conceito, inclusão, aparece, ainda, como novidade na escola e nas práticas das professoras. Torna-se, desta forma, essencial, analisar, algumas investigações já realizadas neste domínio e que nos ajudarão a compreender quais as opiniões dos professores acerca da aplicação dos pressupostos teórico-práticos da escola inclusiva.

De referir, que a distinção realizada pelos professores relativamente aos conceitos, integração e inclusão, se evidenciam, ainda pouco claros, coexistindo uma dualidade ou dificuldade em estabelecer as fronteiras entre estes conceitos, “o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi excluído, conseqüentemente, os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências da escola” (Mantoan in Albuquerque, 2007:100). No entanto, segundo Mittler in Albuquerque (2007), o significado do conceito de inclusão, é muito mais abrangente, “A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola” (p.102). Neste âmbito, muitas e diversas são as opiniões partilhadas pelos professores, “um

sentimento de incompletude ou impotência das redes de ensino em geral, das escolas e professores, em particular, na perspectiva da ação, do fazer valer a inclusão” (Beyer in Albuquerque, 2007:98).

Face à capacitação profissional para lidar com alunos com NEE, as RS dos professores, manifestam ressentimentos para com a sua formação inicial, uma vez que referem falta de capacitação profissional para atender às demandas educacionais destes alunos. Segundo Alves e Naujorks (S/D), a formação é muito mais de que uma mera atualização didática e pedagógica, que se transforma numa possibilidade de criar espaços, onde as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza (p.12). Cardoso (S/D), acrescenta, que os professores beneficiam de uma formação que permanece muito estreita, modelar, receituária e, acima de tudo, com base em práticas e procedimentos reproduzidos, em que o “desenvolvimento de capacidades de análise que sustentem a tomada de decisões; um aspeto da tão falada formação do professor intelectual, capaz de decidir em configurações sociais em permanente mudança” (p.33).

A esta falta de capacitação profissional evidenciada pelos professores para lidar com as necessidades manifestadas por estes alunos,

“Assim, trabalhar com crianças especiais não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos. Que ele seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática” (Figueiredo in Albuquerque e Machado, S/D:8).

Neste domínio, alguns professores assumem face a esta falta de capacitação profissional, um “misto de emoções” que as invade,

“alegam sentir medo, dúvidas e ansiedade diante da criança, ou seja o professor não consegue visualizar sua relação com o sujeito na sala de aula, camuflando sob um discurso integrador, a rejeição ou o descrédito no potencial interacional do grupo” (Albuquerque, 2007:105).

No entanto, como forma de superar esta falta de capacitação profissional, os professores referem a vontade de participar em cursos, capacitações e formação específica, referindo, por outro lado, a falta de suporte técnico-profissional nesta área. Esta situação, interfere nas RS dos professores aquando o envolvimento estabelecido com estes alunos, uma vez que referem um sentimento de abandono por parte das

autoridades administrativas, ao não promoverem ou colaborarem com a disponibilização de formação adequada e a preparação exigida para lidar com alunos com NEE, segundo Albuquerque e Machado (S/D), a falta de suporte técnico causa intranquilidade no desempenho docente.

Por outro lado, as RS dos professores evidenciam a necessidade de acompanhamento de um profissional especializado, como condição fundamental para que se possa realizar a verdadeira inclusão, destes alunos, na escola, “sobretudo o psicólogo, de modo geral, representam o “sonho de consumo” das professoras que se referem à inclusão” (Albuquerque, 2007:102). Acrescentando, “Só o psicólogo entende, tem empatia, escuta, conversa, sabe lidar, tanto com esses alunos como com as suas famílias”(p.144). Nesta linha Albuquerque (2007) & Albuquerque e Machado (S/D) referem que subjaz a ideologia de que o sucesso escolar depende da intervenção terapêutica.

Para Magalhães in Albuquerque (2007), a necessidade de práticas mais adequadas para com as necessidades evidenciadas por estes alunos, nada têm a ver com a necessidade de uma intervenção terapêutica,

“práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na clientela atendida. Prática que se concentram na medida em que a Escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às demandas da sua clientela.” (p.103).

Com base na análise das opiniões partilhadas pelos professores relativamente à participação de outros intervenientes no processo educativo do aluno com NEE, podemos analisar que, “A inclusão fica atrelada à ideia de que todos os que atuam na escola são responsáveis diretos pela educação do aluno com deficiência, o que fragiliza as competências política e técnica dos docentes” (Albuquerque, 2007:139).

Relativamente às RS de professores face à criança com NEE, torna-se relevante refletir, que desde a criança nasce, começa imediatamente a interagir com um mundo que a circunda, sendo que neste meio, coexiste, uma estruturação de representações sociais pré existentes. É, com base e no contato direto com estas representações sociais que a criança se vai desenvolvendo e que condicionaram as relações sociais estabelecidas com a restante sociedade,

“Assim, uma criança especial, que já “vem rotulada” pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações sociais que o professor faz da sua diferença/deficiência, sejam elas quais forem” (Freitas e Castro, S/D:1).

Assim acontece, que os professores, evidenciem falta de informação acerca do significado de NEE, desconhecendo as características associadas à especificidade inerente a cada uma das problemáticas, “Os professores buscaram na sua trajetória profissional argumentos para justificar a desinformação sobre o assunto relatando que nunca haviam trabalhado com alunos tão diferentes” (Alves & Naujorks, S/D:10).

Relativamente a este aspeto, podemos refletir sobre as práticas pedagógicas enraizadas num aluno modelo, ao qual subjaz a ideologia de uma uniformização da apropriação do saber. Para Mantoan in Albuquerque (2007), “quando igualamos o outro para que ele não se sinta diferente, acentuamos a ilusão de que todos somos iguais, negando o princípio da diferença” (p.99). Tal, abre uma discrepância abismal, com a pedagogia diferenciada, na qual se enaltece a apropriação do saber com o respeito inabalável pelo ritmo e forma, específicos e únicos, de cada aluno. Esta acreditação de que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo, num desprezo pelas singularidades de cada aluno, abre precedentes a uma RS que enfatiza o défice e não o saber desses alunos, “a igualdade de oportunidades pode estar sendo interpretada ou explicada como igualdade geral dos sujeitos” (Albuquerque, 2007:99).

As RS dos professores relativamente à afetividade para com estes alunos, transparecem um trato mais maternal do que profissional, “ externalizam sentimentos como amor para com estas crianças, apresentando uma visão estereotipada da sua relação cotidiana com elas” (Albuquerque e Machado, S/D:10). Segundo Albuquerque (2007), estes sentimentos deixam entrever práticas segregacionistas cristalizadas que se enraízam numa autoproteção, compaixão e piedade, uma vez que nas opiniões recolhidas as professoras exteriorizam carências emocionais e fragilidades sociais que culminam com uma visão estereotipada da relação estabelecida, diariamente, com o aluno com NEE (p.119). Desta forma, assumindo que este sentimento é capaz de, só por si, garantir, o sucesso do trabalho realizado,

“esse sentimento indica a expropriação do saber da professora, que permite ao trabalho pedagógico ocupar uma posição secundária dentro da escola, associado ao desempenho de funções habitualmente atribuídas à mulher no lar” (Novaes in Albuquerque e Machado, S/D:11).

Segundo Hargreaves (1998), os professores ao se aperceberem que podem estar a prejudicar ou a negligenciar os alunos, quer por não conseguirem satisfazer as suas necessidades, quer por não lhe conseguirem conceder a atenção de que necessitam, pode causar uma “culpa depressiva”, Rawls in Hargreaves (1998) “descreve a culpa como a emoção moral sentida quando reconhecemos que estamos a prejudicar as pessoas” (p.162).

No entanto, ainda, na relação estabelecida com alunos com NEE, podemos analisar, igualmente, testemunhos de professores que nos indicam opiniões divergentes das analisadas por último, na medida em que transparecem sentimentos positivos como, “lição de vida, razão de viver, desafio (...) expressam um certo prazer em receber um aluno com deficiência. Elas revelam uma atitude de aceitação e crença no potencial do aluno para o ensino-aprendizagem”(Albuquerque, 2007:120-121).

Relativamente à utilidade da inclusão dos alunos com NEE, as RS dos professores evidenciam uma valorização da socialização, o que nos projeta para uma ação pedagógica em que se enaltece o convívio com os pares, em detrimento do entendimento da alteridade, o reconhecimento da plenitude e singularidade inerente a cada ser humano. Assim, segundo Ferreira in Albuquerque (2007),

“Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas socializar o aluno com deficiência (...) parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada” (p.108).

Segundo Hargreaves (1998), enquadrando esta valorização da socialização do aluno com NEE, verifica-se que para os professores a decisão das prioridades se torna, bastante difícil, “Quando o empenhamento apaixonado no cuidado é combinado com critérios fracos de avaliação da sua concretização, a consequência é a culpa e o esgotamento “ (p.167).

Por outro lado, na relação direta, com estes alunos, as RS dos professores transparecem uma preocupação que se prende com o desenvolvimento, uma vez que “a lentidão do processo e (...) a não possibilidade de aprendizagem” (Albuquerque,

2007:123), uma vez que referem que poucos alunos conseguem evoluir. Esta realidade, reflete, nas RS dos professores, sentimentos de impotência e impossibilidade nas práticas pedagógicas adotadas. Desta forma, podemos verificar, que os professores referem que alguns conhecimentos acadêmicos não são acessíveis a esses alunos, “Alguns conteúdos curriculares acabam sendo negligenciados ou negados a esse grupo, em nome da sua suposta incapacidade” (Albuquerque, 2007:129). Face a esta realidade, os professores que recorrem a outras estratégias aquando a prática pedagógica implementada, tais como o desenho, a pintura, o recorte, colagem, etc., atividades com menor status acadêmico, “procuram de certa forma naturalizar a deficiência dos alunos, ou ainda conservam atitudes preconceituosas ou de marginalização” (Albuquerque e Machado, S/D:12).

Perante o referido estigma dos alunos com NEE, não aprenderem ou aprenderem lentamente, os professores depositam a responsabilidade do insucesso das aprendizagens nos próprios alunos. Segundo Albuquerque (2007), o aluno com deficiência torna-se responsável pela sua distração ou dispersão, assim “o aluno deveria se modificar para permanecer na escola e a escola permaneceria isenta de rever sua prática frente à diversidade de seus alunos” (Alves e Naujorks, S/D:11), uma vez que na visão dos professores, estas manifestações servem para desmobilizar a sua competência técnica perante toda a turma. Como forma de colmatar, esta situação, segundo Albuquerque (2007), os professores assumem ao longo dos seus testemunhos o desenvolvimento de ações e atividades pedagógicas centradas numa relação autoritária, preconceituosa e excludente (p.126).

Neste sentido, as RS dos professores são marcadas por um modelo de homogeneidade na relação de ensino-aprendizagem estabelecida com os alunos com NEE, nos quais entreveem práticas de naturalização que transparecem uma falta de entendimento da alteridade, o reconhecimento da plenitude e da singularidade do sujeito. Neste domínio, o Ministério público Federal do Brasil in Albuquerque (2007), esclarece,

“Grande parte dos professores contínua na ilusão de seus alunos apresentarão um desempenho semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para se aprender um dado conteúdo escolar, esquecem-se de suas diferenças e especificidades.” (p.124).

Para Hargreaves (1998), o fato de muitos professores se concentrarem na lecionação dos conteúdos programáticos, pode originar uma “culpa persecutória”, com sendo um padrão que aprisiona o estado emocional de muitos profissionais de educação, à qual subjaz uma completa rejeição à inovação, quer no desenvolvimento de materiais, quer em abordagens mais próprias e interessante, limitam-se a cumprir o currículo pré definido com receio de prejudicar os alunos nos testes ou “inovações indesejadas, ou cuja validade e exequibilidade são postas em dúvida” (p:162).

Por outro lado, existem, também, algumas referências dos professores à falta de recursos materiais, “Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem” (Nóvoa et al., 1999:106), sendo esta considerada uma condicionante que limita a efetivação das aprendizagens. Desta forma,

“Reconhecemos que as precárias condições materiais e pedagógicas disponíveis concorrem para que as docentes substituam práticas verdadeiramente inclusivas pela adoção de posturas centradas no amor, compaixão, compreensão, atenção, dedicação, solidariedade e paciência para com o próximo, isto é, ao frágil e dependente aluno que lhe chega para ser incluído” (Albuquerque, 2007:134-135).

Segundo Cardoso (S/D), verifica-se ao nível da instância política uma falta no papel mediador e prospetivo do governo, a quem competiria informar a cerca das necessidades do sistema, assim como negociar prioridades, apontar direções e, acima de tudo, assegurar financiamentos (p.27). No entanto, podemos refletir sobre outras opiniões acerca desta carência de recursos, “O professor sabe da necessidade de recursos e de acessibilidade, mas não se reconhece como provedor desses meios às pessoas com necessidades especiais.” (Almeida & Naiff, 2011:36).

Considera-se, ainda, pertinente refletir sobre a preocupação transmitida pelos professores que neste “misto” de dificuldades, limitações, angústias e imaturidade para agir perante as necessidades, efetivas e reais, dos alunos com NEE, uma vez que as RS dos professores, evidenciam, também, uma preocupação que se direciona com as suas perspetivas de futuro destes alunos.

Atualmente a inclusão é um princípio exigido nas práticas educacionais, no entanto, a imagem profissional dos professores reflete uma mudança com esta exigência,

“Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento da confusão respeitante às competências que o professor necessita para exercer a complexa função que lhe atribui.” (Goble e Porter in Nóvoa et al., 1999:100).

Olhando para as mudanças exigidas aos professores, Alvin Toffler in Nóvoa et al. (1999), define como “o choque do futuro”, referindo-se a um desajustamento sentido por este grupo, que se baseia na perda das referências culturais até então conhecidas, isto porque, sendo os professores caracterizados por uma cultura muito própria e específica, “A cultura escolar é a cultura da classe dominante que não é uma cultura universal nem a única cultura da sociedade mas a cultura que conseguiu impor-se numa determinada relação de forças” (Diogo, 1998:21).

Segundo Martin Cole in Nóvoa et al. (1999), “Uma crise de identidade: os professores numa época de mudanças políticas e económicas”(p.104), confrontam-se com o desmoronar das linhas que os caracterizavam, com as quais se identificavam, com as quais mostravam a sua importância e poder, “Todo o ensino (...) pressupõe implicitamente um corpo de saberes, se *savoir-faire* e sobretudo de *savoir-dire* que, constituem o património das classes cultivadas” (Bourdieu e Passeron in Diogo, 1998:pp.22-23). Esta exigência de transformação dos significados culturais assumidos pelos professores, despoleta “Este mesmo sentimento de desencanto afeta hoje muitos professores” (Nóvoa et al., 1999:96).

Albuquerque e Machado (S/D), na prática, a educação inclusiva, promove a angústia, o medo e a solidão, uma vez que explicitando sentimentos de aflição e incapacidade para desempenhar a docência perante os alunos com NEE. Igualmente, para Albuquerque (2007), é refletido entre as linhas do estudo por si implementado, os sentimentos de negatividade que se “desenham” nas opiniões dos professores, quando se referem à inclusão, “Os termos mais recorrentes (...) são os adjetivos. Mapeando-os, constatamos que dos vinte e nove adjetivos, vinte deles são carregados de negatividade e somente nove indicam positividade” (p.111). Contrariamente, alguns professores, revelam outro tipo de sentimentos, “sentem-se felizes, maravilhadas, tranquilas e gratificadas com a presença dessas crianças nas suas salas de aula” (Albuquerque, 2007:111). Segundo Albuquerque e Machado (S/D), a expressão de sentimentos contraditórios e acabam por se particularizar numa transformação da sua própria imagem profissional do professor.

Desta forma, em muitas investigações, realizadas, neste domínio, as conclusões são equiparadas, segundo Goffredo (2005); Pires & Pires (1998); Manzini (1999); Sant'Ana (2005); Alves & Naujorks (2005) in Albuquerque e Machado, S/D:12), nas representações sociais dos professores acerca da escola inclusiva evidencia-se resistência e impossibilidade, objetivadas nas lacunas da própria formação, falta de apoio técnico e atitudes preconceituosas e negativas para com os alunos com NEE.

Com base na Teoria das Representações Sociais, já tivemos oportunidade de constatar, ao longo da realização deste estudo, que é possível apreender, na prática, as questões individuais e sociais na produção do pensamento social, analisando de que forma se articulam o saber científico e o saber do senso comum, de forma a representar os objetos sociais. Neste aspeto, os atores sociais diferem ao representá-los, portanto, tornou-se fundamental, compreender as imagens, opiniões e atitudes que tecem as famílias de alunos com NEE face à inclusão, não esquecendo, com base em Moscovici in Barros et al. (2007), que as RS não são estáticas e que “reproduzem aquilo que se pensa acerca de determinado objeto social, sofrendo alterações com base nos indivíduos e no social em que estão inseridos.

As RS, aqui, apresentadas são preditores poderosos do comportamento dos grupos sociais analisados, ou seja, a forma de pensar socialmente pode levar a comportamentos condizentes, segundo Almeida & Naiff, 2011 cit. Sá, 1996; Vala & Monteiro, 2000; Abric, 2001, os grupos precisam de se familiarizar com os fenómenos sociais à sua volta, organizando as suas representações numa estrutura hierárquica de cognições em que o núcleo central representa o conteúdo mais forte naquele momento (p.35).

Capítulo II- Escola/comunidade educativa e a inclusão de alunos com NEE

1.Considerações sobre a construção social das comunidades educativas

Atualmente, as nossas escolas confrontam-se com a exigência de múltiplas alterações, instituídas através de diversos normativos legais, a escola de hoje é muito diferente daquela que conhecemos há alguns anos. Interessa, pois, compreender o que mudou, não de uma forma exaustiva, mas com base numa seleção prioritária, das mudanças e alterações da escola que, conseqüentemente, podem influenciar as representações sociais de pais e professores, enquanto, elementos fundamentais na relação entre a escola e a família.

Podemos analisar, numa primeira instância, que a escola espelha a economia na qual se integra. Segundo a análise de Vilar (1993), “o modelo tradicional de escola, ou seja, a escola fechada ao seu “Meio” mais imediato, não tem possibilidade de responder adequadamente às necessidades cada vez mais exigentes de uma sociedade em permanente mudança” (p.72).

A escola sentiu a necessidade de acompanhar tal evolução e mudança. De facto, o desenvolvimento das sociedades industrializadas, e o conseqüente aumento da idade que os alunos têm que permanecer na escola, o que tornou a escola de massas inevitável, acarretando consigo um conjunto de exigências ao nível do ensino que um estado totalitário não pode assegurar sozinho.

No nosso país, a revolução de abril, revela-se um importante marco na exigência de alterações, tanto na economia, mas também nas nossas escolas. Segundo Sacristán (2000), a escolarização massiva que caracteriza as sociedades modernas, numa condição de progresso material e espiritual de cada individuo e da sociedade, revela-se uma realidade ou, mesmo, um ideal.

Esta escolarização, surge como importante ferramenta na resolução da crise que as nossas escolas refletem, a igualdade social e cultural dos seus alunos, “Numa democracia social a educação tem que ser niveladora das desigualdades de partida”(p.14), no entanto, o facto de conceder a mesma educação a sujeitos desiguais não constitui uma política igualitária, acarretando, desta forma, sérios riscos de exclusão social e abandono escolar.

No entanto a escola de massas, é considerado por Sacristán (2000), um projeto otimista, uma vez que, sendo um direito universal, preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), permite que todas as crianças integrem o ensino, mesmo aqueles que até então não o faziam. A acompanhar, o prolongamento dos anos que as crianças têm que permanecer na escola, conduziram a um aumento brutal nas taxas de escolarização, o que por si mesmo, despoletou um conjunto de novos problemas.

A escola que até aqui era frequentada, apenas por elites, vê-se a integrar alunos com proveniências sociais e culturais bastante diversificadas. A forma como se vive se sente a escola é completamente diferente daquela que se refletia como um direito, um local de desenvolvimento pessoal e interpessoal, passou a ser uma obrigação e como tal, acarreta efeitos negativos de indisciplina e desinteresse. Portanto, quer a heterogeneidade, quer o sentimento de obrigatoriedade manifestado pelos alunos, refletem, nos professores, ansiedade e angústia perante tantas alterações, sobre as quais não foram questionados.

2. Da escola tradicional à escola comunidade educativa

Considera-se de extrema importância fazer a ponte entre a escola tradicional e a escola enquanto comunidade educativa, uma vez que só com a análise e compreensão, devida, das transformações das várias dimensões que estruturam a escola, podemos aferir as, conseqüentes alterações nas atitudes e valores sociais que marcam os professores e EE, que, por si mesmo, acarretam alterações no tipo de relações estabelecidas entre ambos.

Para melhor compreendermos o que se alterou, nos normativos legais, à semelhança do que aconteceu na Europa, “Many state and local government passed legislation to create advisory communitities or schools at the schools district” (Davies, 2008:38), igualmente, no nosso país com a publicação do Decreto – Lei 115 – A/98 atribui destaque aos pais e, acima de tudo, aos processos de influência destes nas tomadas de decisão ao nível das políticas educativas e ao nível da direção das escolas. Desta forma, no domínio das teorias da administração em geral, a “gestão participativa” refere-se a um conjunto de princípios e processos que têm por base um envolvimento regular e significativo de todos na tomada de

decisões, ao qual subjaz, “ adoção de atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos de construir, livre e responsavelmente, como protagonista, a realidade que vivem (Guerra, 2002:10).

Com a publicação da LBSE (1986), assistimos ao início de um processo de reforma do sistema educativo, com a proposta de múltiplas transformações na administração das escolas. A LBSE, abriu portas a um desenrolar de situações que refletem a emergência de um novo modelo de administração escolar. Daqui, surgiram um conjunto de propostas através do Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas, publicado em Janeiro de 1988, nos Documentos Preparatórios II, que explicita no artigo 2º, “A direção e a gestão de escolas são aqui concebidas como instrumentos organizacionais para a consecução das finalidades e objetivos da educação escolar previstos na LBSE” (Formosinho, S/D:28).

O Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas (1988), propõe um novo modelo político e administrativo para as escolas, tal como a constituição prevê, um modelo de escola democrático, participativo e descentralizado, em que toda a sociedade civil ganha um novo papel, com outra relevância, ocultando, em si mesmo, a necessidade de desburocratização.

Não podemos deixar de referir a importância da proposta final, explicita na “Proposta Global de Reforma” (PGR), como forma de complementar e fundamentar o novo modelo de administração escolar proposto pela LBSE, que determina no art.º 45.º, nº3 “na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa”. Como podemos constatar este princípio obriga à existência de uma flexibilidade da escola na sua organização estrutural pedagógica “a organização e administração de um sistema educativo são a sua dimensão instrumental que, em princípio, está ao serviço dos grandes fins educativos propostos” (Formosinho, S/D:55).

Acabámos de analisar a legislação que nos parece mais marcante para compreendermos a situação em questão. Claro que, muitos foram os normativos legais publicados, mas para Davies (2008) “On the other side of the ledger there remains important gaps between the good words, intentions, and laws and actual practice in our public schools” (p.40).

2.1 Dimensão Organizacional

Como forma de melhorar o nosso entendimento acerca das transformações propostas, sente-se a necessidade de refletir acerca do modelo de administração centralizado e a emergência do novo modelo de administração descentralizado.

Num modelo centralizado, a administração central, através da publicação de múltipla legislação, garante o total poder de decisão na articulação dos meios administrativos e fins pedagógicos. A escola é, única e exclusivamente, um serviço local do estado, funcionando segundo uma dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da educação, refletindo uma entidade organizacional sem qualquer autonomia. Na verdade, este modelo de administração escolar, não permite às escolas autonomia científica, pedagógica, curricular, organizativa, financeira e administrativa. Para um melhor entendimento, desta situação, iremos refletir sobre este conceito organizacional, que segundo Formosinho (S/D), assenta em dois níveis de decisão, as decisões políticas próprias da direção, estritamente relacionadas com opções fundamentais e valores coexistentes num processo por ela assumido e as decisões técnicas relacionadas com os meios de sua implementação, baseadas no saber profissional. (p.31).

Neste modelo de administração escolar a comunidade escolar inclui os membros da organização, professores, funcionários e alunos, excluindo os restantes clientes, os pais. Delimitando, desta forma, as suas fronteiras a uma questão legal e física, incluindo como sendo seus elementos de pertença, somente, os que estão integrados na cadeia hierárquica dependente da administração central. Neste sentido, a prestação de contas sobrevaloriza a dimensão instrumental, numa valorização dos ritos, num controlo do cumprimento dos meios, independentemente, dos fins atingidos, numa perspetiva de responsabilização quase que, exclusivamente, burocrática.

“as disposições da administração educativa nos diferentes países assumiam a escola como um lugar reservado da vida(...) as respetivas legislações tendessem a dificultar, quanto não a impedir, a entrada dos pais no recinto escolar” (Moreno in Vilar, 1993:80).

Nesta perspetiva, também o professor, como sendo funcionário do estado, numa relação contratual de emprego, apenas a ele lhe deve obediência. A escola está organizada pelos professores, são eles quem possuem todo o poder dentro dos “muros” que envolvem a escola, sendo o profissionalismo docente o que vigora, “poder que o professor, como produtor dos serviços essenciais, detém sobre a implementação de boa parte das decisões da direção da escola” (Formosinho, S/D:51).

Perante esta realidade, os EE desempenham um papel, apenas, formal e passivo, em todos os domínios, uma vez que, comparativamente, com os professores, possuem escassos conhecimentos acerca da realidade em questão, isto é, sobre a forma com se estrutura a escola, o seu funcionamento e os problemas aí existentes. Os EE estão muito limitados na sua participação, uma vez que são vistos como consumidores e, como tal, apenas devem defender e preocupar-se com os seus filhos, revelando desinteresse e passividade no envolvimento de questões coletivas, nomeadamente ao nível da melhoria dos serviços prestados.

Contrariamente, a escola enquanto comunidade escolar caracteriza-se pelos princípios da democraticidade, incluindo na comunidade escolar todos os membros interessados no processo educativo, não só os membros da organização, professores, funcionários e alunos, assim como todos os outros clientes, nomeadamente, os pais. Surgindo, então, uma nova fronteira na conceção de escola, já não física e legal, mas uma fronteira social.

Para Formosinho (1989), o Ordenamento proposto (1988) confere à escola autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa. No entanto esta é uma autonomia com limites e que tem como contrapartidas o aumento progressivo de participação e a mudança do tipo de responsabilização a cada um dos intervenientes.

O aumento de autonomia conferida às escolas acarreta um aumento da responsabilização, na qual a prestação de contas não se faz, única e exclusivamente, ao Estado, mas, acima de tudo, à comunidade educativa e, a posteriori aos órgãos de administração regionais e à Inspeção, numa perspetiva

de administração estatal desconcentrada. A prestação de contas é de tipo democrático, procurando justificar os meios usados em função dos fins atingidos.

Na atualidade, os EE, não são vistos como simples beneficiários, mas, acima de tudo, de clientes, o que lhes permitem participar e influenciar as decisões da escola “têm legitimidade para tentar influenciar os serviços educativos que a escola produz”(Formosinho, S/D:57). Os alunos e as suas famílias são representantes da comunidade e da sua respetiva cultura, “os alunos são a comunidade dentro da escola” (Sarmiento et al., 2009:36).

Para Davies (2008), “parents and concerned community residents have a right and an obligation to be meaningfully involved in the affairs of public schools” (p.33).. A participação na direção da escola fica, desta forma, aberta a todos os interessados. Tal, conduz necessariamente, a uma mudança no papel de professor que reflete num desempenho orientado para os alunos e para as famílias. Tal, pode criar alguma tensão nos professores, que estavam habituados ao livre arbítrio, uma vez que consideram-se os profissionais na área, desvalorizando a participação dos pais “leigos” na vida escolar.

Para Vilar (1993), existe uma necessidade de mudança de mentalidades e da forma de atuar dos profissionais de ensino (p.74), uma vez que se verifica “a resistência que muitos docentes oferecem à modificação das práticas organizativas a que estão habituados” (Moreno in Vilar, 1993:75), assim, a organização escolar é a primeira e a que, verdadeiramente, deve mudar.

O conceito de comunidade educativa pressupõe um jogo social entre os vários intervenientes no processo educativo, que Habermas in Formosinho, (S/D), implica a construção de uma racionalidade “intersubjetiva”, na qual através da patilha se coordenam as condições e se definem as linhas da ação educativa, com recurso a uma ação social promotora dos desejos e interesses comunitários. Portanto, a escola como comunidade educativa “é um território onde se experimentam as fronteiras e o seu alargamento de um entre-nós” (Formosinho, S/D:81).

Está delineado um novo modelo de escola, com diferentes conceções políticas de democracia e de modelos de administração escolar. Vilar (1993) as propostas no âmbito da Reforma têm que se basear no trabalho cooperativo dos protagonistas

relacionados com a sua implementação, exigindo, assim, a coordenação de várias medidas estruturais e de funcionamento que promovam o seu desenvolvimento,

“Convenhamos que a escola é um sistema social e como tal é caracterizado pelas suas finalidades, por um sistema de interação, por um território delimitado por uma fronteira e pelos atores que a constituem (...) A fronteira da organização social escolar tem que decorrer não dos limites físicos da instituição, mas do sistema de interação que estrutura a organização social da escola” (Formosinho, S/D:31).

A comunidade educativa vem legitimar a relação entre a escola-família e, simultaneamente, reestruturá-la numa rede complexa de interações. Emergindo, como já analisamos anteriormente, como um importante recurso para solucionar a crise vivida no seio das organizações escolares.

2.2 Dimensão Pessoal e Social

Com base na análise da LBSE (art.º 2º e 3º), a escola é entendida como promotora do desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, abarcando os domínios, intelectual, afetivo, psicomotor, espiritual e moral, atendendo à participação e às necessidades da realidade social envolvente.

A escola mostra uma abertura para com todas as entidades relacionadas com o processo educativo, “estimular o diálogo entre os vários interlocutores, contribuindo assim para a lecionação de programas que habilitem os alunos a viver e adaptarem-se ao seu meio social” (Durkeim in Arroteia, 1998:28). Isto porque a escola prepara os alunos para integrarem a sociedade, numa capacitação profissional para a vida ativa/laboral.

A escola é, também, vista como promotora de mudança social, uma vez que através da educação facultada permite “vencer algumas barreiras sociais, culturais e tecnológicas abrindo o caminho ao avanço da sociedade” (Arroteia,1998:31). No entanto, atualmente, esta função é contestada por alguns investigadores, uma vez que numa sociedade em que a taxa de desemprego não para de crescer e os jovens licenciados têm inúmeras dificuldades em integrarem um primeiro emprego, colocam-se, cada vez mais as seguintes questões, De que serve, estudar tantos anos. O que nos reserva o futuro? Claro é, que nesta dimensão, a escola assume, ainda, uma função económica, ao dar o seu contributo, na formação dos alunos, para dar a

resposta adequada às crescentes exigências das sociedades atuais. Daqui, surge uma preocupação, Será que a escola, implicitamente, desenvolva uma função reprodutora? Isto porque, com a escola de massas, assistimos ao agravamento das assimetrias das famílias e alunos que integram as nossas escolas, se as escolas não adotarem políticas de atendimento e envolvimento específico às características de cada membro, então continuará como sendo um agente reprodutor de classes, sendo que as famílias mais desfavorecidas as mais afetadas, “onde as desigualdades sociais se perpetuam arrastando consigo a capacidade de mobilização interna e a dinâmica deste conjunto” (Arroteia, 1998:32).

Torna-se essencial que a escola se entenda como um sistema educativo aberto, que segundo Arroteia (1998), garanta as condições para que todos os alunos possam, no respeito pela sua herança cultural, atingir o sucesso educativo, em que as famílias sejam entendidas e em que os docentes atinjam uma satisfação profissional.

Por outro lado, a escola desempenha uma função política, uma vez que espelha nas suas práticas, sempre uma ideologia política, quer através da seleção que pratica, dos conteúdos que ensina, dos métodos de gestão a que recorre e, mesmo, nas atividades que desenvolve.

À escola e à família, cabe a função socializadora (LBSE, art.º3), sendo esta uma função muito importante da segunda entidade respetivamente, nos primeiros anos de vida, a herança cultural, que, condicionará, em grande escala o desempenho da primeira entidade.

A escola, complementarmente à função anterior assume a função personalizadora, segundo Arroteia (1998), a orientação no desenvolvimento da integralidade do aluno, promovendo as capacidades de reflexão crítica, formulação de opiniões pessoais e preparar para uma intervenção nos vários setores da vida social. Simultaneamente, a escola prepara os jovens para a vida ativa, capacitação profissional, no desenvolvimento de um conjunto de competências que preparam o aluno para a vida laboral.

Alves in Diogo (1998), refere que estas finalidades e funções não são sempre idênticas para os diferentes atores ligados à escola, direta ou indiretamente, professores, direção da escola, ministério da educação e pais (p.63).

2.3 Dimensão Sociocultural

A sociedade de hoje é muito diferente da que conhecíamos, portanto a necessidade da escola acompanhar esta transformação torna-se numa, verdadeira exigência. Uma escola aberta a toda a comunidade a quem serve, que segundo Vilar (1993), deve ser uma entidade construída socialmente com base nos processos de interação social e em, estreita, relação com o contexto na qual está inserida. Neste sentido, atualmente, segundo Moreno in Vilar (1993), a organização escolar assume uma dimensão comunitária, na medida em que dinamiza, simultaneamente, a educação e o desenvolvimento cultural da comunidade (p.80).

A escola ao integrar uma grande diversidade de alunos, uma vez que antes de iniciarem a sua escolarização já realizaram um longo percurso na educação familiar, repleta de relações sociais que marcaram e delinearão o seu “Eu”,

“O mundo de vida, enquanto fundamento, é a fonte de onde se obtém as definições da situação que os implicados pressupõem como aproblemáticas. Nas suas operações interpretativas os membros de uma comunidade de comunicação deslindam o mundo objetivo e o mundo que partilham intersubjetivamente, frente aos mundos subjetivos de cada um e frente a outros coletivos”(Habermas in Formosinho, S/D:102).

A escola ao deparar-se com uma multidão de alunos de diversas origens socioeconómicas, interesses e conhecimentos variados, detentores de heranças culturais diversificadas, confronta-se com a necessidade e exigência de atender às especificidades individuais de cada aluno, ou mesmo, do grupo de alunos, “Com o intuito de prosseguir e alcançar, facultando a integração das aprendizagens oferecidas pela escola, com os demais conhecimentos adquiridos pelo aluno no meio em que vive” (Arroteia, 1998:29).

3. Comunidade educativa: relação escola-família

Muitas são as definições do conceito, mas “Comunidade nunca é algo estático, inteiramente coeso e, muito menos, socialmente homogéneo. É cruzando dinâmicas e heterogeneidades locais, sempre precárias, que se constrói a relação escola-família enquanto relação escola-comunidade ” (Sarmiento et al., 2009:35). Desta forma, a esta relação subjaz toda e qualquer interação entre docentes, alunos, famílias, dirigentes associativos dos pais e outros dirigentes comunitários,

o que despoleta uma rede de relações em permanente e constante mudança, isto é, em constante mudança e transformação.

A relação educativa no pensamento clássico, como já refletimos anteriormente, resumia-se ao professor e aluno, numa concepção “centralizadora e mutilante” (Pocztar e Morin in Sousa 1998:52). Contrariamente, a escola vista como sistema, reflete uma dimensão globalizante, em que o indivíduo integra a sociedade, mas também esta está no indivíduo e em que cada pessoa a partir daquilo que lhe é transmitido, consegue construir algo novo. Desta forma, para que possamos compreender a relação pedagógica, implica que entendamos, numa primeira fase, o significado de comunidade educativa, uma vez que “a relação pedagógica articula-se com outras relações, as existentes dentro da escola, assim como no subsistema família-escola e no subsistema escola-sociedade” (Benoit et al.; Levy-Basse e Michard in Sousa, 1998:52).

A relação escola-família é uma temática que preocupa e suscita interesse a muitos investigadores, uma vez que é uma relação bastante complexa e controversa, na medida em que abarca duas entidades bastante diferenciadas.

Na linha de investigações que têm sido realizadas neste domínio, estão direcionadas em preocupações como: o papel dos pais na promoção do sucesso educativo dos seus filhos (Silva in Lima, 2002); a participação dos pais enquanto cidadãos ativos no interior dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2002); tipos de envolvimento parental (Diogo in Lima, 2002), a cidadania das crianças (Sarmiento et al., 2009), relações existentes entre os vários intervenientes no processo educativo, assim como as suas diferentes perspetivas e expectativas, etc. Embora, estas linhas de investigação, sigam por diferentes vertentes, abarcam o intuito de melhor entendimento da realidade em questão, na medida em que se interrelacionam e complementam.

Com a realização, deste trabalho, pretende-se uma melhor compreensão da relação existente entre a escola-família, como tal não o poderemos fazer, se a desligarmos da relação escola-comunidade, uma vez que, tal como refletido, anteriormente, esta tornou-se essencial para que o processo educativo se caminhe, tanto para a inclusão de todos os alunos, como para o sucesso das suas aprendizagens,

“A organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses de todos os elementos das comunidades educativas.” (Morgado, 1997:10).

Para Sarmiento et al., (2009) na relação escola-família podemos globalizar o termo em relação escola-família-comunidade, isto porque se é pretendido analisar as relações entre a escola e a família, não podemos deixar de incluir nesta análise a própria comunidade, uma vez que é necessário olhar para “a comunidade como ator social no âmbito daquela relação”. (p. 28).

Para Lima (2002), esta é uma relação que tanto pode significar complementaridade, como tensão, uma vez que a defesa de interesses pode ser distinta, “dado que a educação é um bem posicional, os direitos de escolha dos indivíduos estão, a este respeito, necessariamente em conflito com os dos outros, conseguindo os agentes mais eficazes assegurar as opções mais vantajosas” (Jonathan in Lima, 2002:104).

A relação escola-família apresenta uma terminologia muito variada, segundo Lima (2002), pode significar cooperação, parceria, envolvimento, colaboração, participação parental, mas que nesta diversidade de terminologias engloba todo o tipo de interações e de atores que integram ambas as realidades, para Zay in Lima (2002) a parceria deriva do latim *pars*, *partitio* que se refere a uma divisão, separação de grupos com interesses distintos. Segundo Davies (2008), “term “parceria” implies “informal work among persons or entities as a part social roots at the local level”, (p.34). Desta forma, todas as interações podem revelar “ todo um continuum que vai desde a cooperação ao conflito” (Lima, 2002:101).

A caracterizar a complexidade desta relação entre a escola e a família, Silva in Lima (2002), define a vertente escola e a vertente lar, assim como duas dimensões, a individual e a coletiva. Na vertente escola, inclui todas as atividades implementadas na escola, individual ou coletivamente, pelos professores, pais ou alunos, constituindo a face mais visível desta relação, a segunda vertente inclui todas as atividades relacionadas com a escola, mas desempenhadas em casa pelos alunos e/ou pais, sendo estas de difícil controlo por parte da escola, o que pode conduzir a um mau entendimento do envolvimento dos EE no processo de escolarização dos filhos. A

dimensão individual abarca as atividades desenvolvidas por cada um dos intervenientes desta relação, em que a atividade mais frequente dos EE está direcionada para a defesa dos interesses dos seus filhos, “o seu aparentemente inevitável papel conservador” (Dale in Lima, 2002:99), daí o interesse do governo em promover o envolvimento dos pais. Relativamente à dimensão coletiva, podemos dizer que esta engloba uma atuação organizada de cada grupo social, os professores ao nível da escola, os pais nas associações de pais, os alunos nas associações de estudantes.

Para Benavente in Lima (2002), a emergência de novos papéis nas práticas profissionais dos professores são, intrinsecamente, práticas sociais, mesmo a prática pedagógica implementada “assente numa atitude de envolvimento individual, será tanto mais rico quanto partilhado e sustentado por uma cultura de solidariedade e cooperação entre os diferentes atores” (Morgado, 1997:10). Assim, com Reforma Educativa, assistimos a uma crescente pressão no sentido dos professores promoverem um relacionamento de colaboração com as famílias e as comunidades, abarcando, na visão de Nóvoa in Lima (2002), novos contextos de intervenção e, acima de tudo, transformações nos ideais até então acreditados, como o abandono do uso da linguagem escolar, terminologia própria da cultura docente, no relacionamento realizado com as famílias de outros meios e aceitar no interior da escola outros atores sociais que não exclusivamente os tradicionais, implica uma alteração das relações de poder, da alteração das relações de dominação.

A interação pais-professores situa-se na encruzilhada da educação escolar com a educação familiar, assim tanto os professores como os pais, enquanto cidadãos e agentes educativos devem coordenar esforços numa responsabilização conjunta do ato educativo, uma vez que se preocupam com “o bem-estar e a formação das mesmas crianças” (Silva in Lima 2002:122). Este mesmo autor, acrescenta, que a coexistência desta relação é uma questão de cidadania, perante a qual se apela à necessidade de articulação entre os vários intervenientes, significando que “O aprofundamento da relação escola-família, constitui, pois, uma forma de aprofundamento da democracia”(p. 122).

Os pais, enquanto cidadãos intervenientes e ativos na sociedade, devem sentir, por parte da escola que integra o seu educando, uma alteração de práticas, assim

“Uma efetiva “abertura” da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos”(Canário in Lima, 2002:126). Portanto, a resposta positiva a este desafio exige “que a escola possa articular a sua própria cultura com os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos” (Morgado, 1997:15). Esta aceitação da diferença abrirá precedentes inquestionáveis ao envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem, o que trará consequências positivas nos pressupostos escolares, ou seja, o envolvimento dos pais acarreta repercussões positivas no aproveitamento escolar dos alunos (Henderson in Davies,1989:38).

Segundo Canário in Sarmiento et al. (2009), os alunos quando integrados numa determinada escola e sala de aula representam, simultaneamente, várias dimensões, filhos, alunos e a própria comunidade em que se integram,

“There is much research and common sense that shows that when the separate parts of the child’s worlds are connected appropriately and in some harmony, the child benefits and so does the school and the community” (Davies, 2008:34).

Portanto, a melhor forma, de analisarmos a abertura da escola às famílias passa por entender o modo como ela trata os seus alunos, segundo Perrenoud in Sarmiento et al. (2009), não podemos esquecer a importância do aluno como ator social, se quisermos entender a relação entre a escola e a família. Para este investigador, o papel da criança na relação entre a escola-família é o de um “go-between, um vaivém que leva e traz mensagens”(p. 23), tal constitui para a família o meio mais seguro de perceberem o que se passa dentro da escola, mas para os professores “traduz a melhor ilustração de como o território da sala de aula só aparentemente é opaco e inexpugnável e de como a fragilidade daqui resultante os pode expor” (p.24).

Assim, a relação professor-aluno tem que sofrer uma reconfiguração, “o facto, da criança desempenhar tendencialmente um papel subalterno não significa, porém, como vimos, que ele seja nulo” (Sarmiento et al., 2009:37), sendo necessário existir uma coordenação de esforços no sentido de assegurar um espaço interventivo e participativo aos seus alunos.

A escola, deverá adotar uma atitude de cautela, na forma como focaliza a sua atenção na criança, “a presença dos corpos dos alunos, dentro da escola e da sala de aula não significa que as suas mentes aí estejam representadas” (Sarmiento et al., 2009:37). Acrescentando que o aluno só conseguirá realizar o seu percurso de aprendizagem com sucesso, se ao longo deste caminho, as suas raízes culturais forem respeitadas.

Muitas são os obstáculos e os benefícios do envolvimento dos pais na colaboração com os pressupostos escolares.

Segundo Davies (1989), o envolvimento e a participação dos EE devem basear-se em princípios democráticos sólidos, consistentes como forma de se evitarem efeitos perversos, isto é, preparando cuidadosamente a distribuição equilibrada de poderes entre os vários atores sociais, prevenindo situações injustas e desequilibradas de participação.

Daqui que se destaquem como finalidades e benefícios da relação escola-família: ajudar as crianças, ajudar os pais, ajudar as escolas, promover melhorias na sociedade democrática.

Quando dizemos que com o envolvimento parental podemos ajudar as crianças, segundo Becher in Davies (1989) os benefícios deste envolvimento não são, única e exclusivamente direcionados para a melhoria do aproveitamento académico dos alunos e a concretização dos fins escolares, mas também, contribuem para o aumento da autoestima, da eficiência e motivação para os pais darem continuidade à sua própria educação (p.38).

Quando dizemos que com o envolvimento parental podemos ajudar os pais, segundo Becher in Davies (1989), estes assistiram ao aumento de sentimentos de autoestima, da eficiência e, acima de tudo da motivação para continuarem a sua educação. Por outro lado a educação de pais, promove o seu desenvolvimento pessoal que, trará, benefícios sociais e educacionais para os seus filhos.

Quando dizemos que com o envolvimento parental podemos ajudar as escolas, uma vez que se os professores ao sentirem a colaboração dos EE, podem sentir o seu trabalho de forma mais satisfatória, na partilha de preocupações, “tendem a encarar o professor com mais simpatia” (Epstein in Davies, 1989:40). De acordo com estudos americanos, a participação parental ajuda a escola, na medida em que “reduz a

alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição” (Becher in Davies, 1989:40).

Com o envolvimento parental podemos promover melhorias na sociedade democrática, isto porque se encararmos a escola como reprodutora de desigualdades económicas e sociais, numa luta entre forças democráticas e elitistas, então caber-lhe-á apoiar ou mesmo iniciar mudanças económicas e sociais, “os movimentos sociais nas sociedades democráticas libertam o estado das restrições impostas pelas forças reprodutivas” (Carnoy e Levin in Davies, 1989:41). Nesta perspetiva, as famílias de baixos rendimentos, muito têm a ganhar, sendo o seu envolvimento na vida escolar, visto como “um bom treino que os ajude a passarem de uma atitude passiva face ao Estado para uma atitude participativa” (Almond e Verva in Davies, 1989:43).

Torna-se fundamental reconhecer alguns problemas que a relação escola família abarca. Um dos grandes problemas é que a escola e a família são estruturas diferentes e, como tal, assumem diferentes funções, nomeadamente nas atividades desenvolvidas e nas interações que estabelecem. A família valoriza a criança como individuo, a escola como membro, portanto as relações da criança com a escola são transitórias, impessoais e racionais, enquanto na família são prolongadas, pessoalizadas e emocionais. Daqui resulta, que não seja fácil a delimitação de fronteiras nos papéis a desempenhar, “a família e a escola aparecem, muitas vezes, em sobreposição e muita da ansiedade entre pais e professores é consequência dessas ambiguidades” (Lightfoot in Davies, 1989:43), criando atitudes de insegurança e desconfiança.

No envolvimento parental, um dos aspetos mais relevantes na criação de efeitos perversos e indesejados desta relação entre a escola e a família é, segundo Lima (2002), a clivagem sociológica, assente em três grandes eixos, a classe social, o género e a etnia/raça. No caso da realidade portuguesa,

“direciona-se para o seu cliente ideal. O WASP português (white, anglo-saxon, protestant)- o aluno (e não a aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média. Em geral a escola portuguesa não promove, não aproveita, nem sequer reconhece, a diversidade cultural nela presente” (Stoer in Lima, 2002:105).

Torna-se, importante referir esta clivagem na relação aqui estudada, uma vez que existe a ideia enraizada de uma forte ligação entre as origens sociais dos alunos e o seu sucesso educativo,

“Many of these children are simply falling through the cracks, many dropping out of school early, many unprepared for work or responsible citizenship, many suffering from underdeveloped social and academic skills.”(Davies, 2008:33).

Também a classe social das famílias surgem como uma barreira à relação escola-família, Canário in Sarmiento et al. (2009), chama a nossa atenção, para a heterogeneidade social e cultural dos alunos e famílias que integram a escola, uma vez que a classe social influencia os recursos educacionais, financeiros e informativos. Portanto, os pais de classes mais baixas, com poucas competências profissionais, que não dominam as regras da escola, mostram-se pouco disponíveis para nela intervir. Por outro lado, algumas vezes, não têm competências para apoiar os filhos. Enquanto os pais da classe média, com competências profissionais, dominando as regras da escola e com poder financeiro, mostram-se mais disponíveis para recorrer à escola, “as escolas valorizam de forma desigual, as várias culturas familiares” (Lareau in Davies 1989:45).

Face ao exposto, a escolar ao sobrevalorizar, o que dizem ser “bons pais” pode originar inúmeros obstáculos à participação das famílias socialmente desfavorecidas “efeito de Pigmalião, tendem a interiorizar esta definição e a agir em conformidade” (Lima, 2002:115).

As escolas, tendencialmente, legitimam a continuidade cultural das classes médias, tendendo a funcionar mono culturalmente, não fomentando a ponte e a troca entre culturas, caindo numa exclusão social, Segundo o estudo etnográfico realizado por Lareau (1989), a escola realiza uma discriminação entre as diferentes classes sociais, ao valorizar os recursos privilegiados que só algumas classes são detentoras, permitindo somente a continuidade cultural à cultura socialmente dominante.

Por último, a escola ao ser vista por natureza como uma organização, engloba características muito específicas, segundo Davies (1989), procedimentos rotineiros, com relutância à mudança e quando esta acontece é feita lenta e morosamente, evitamento de incertezas e busca de relações internas e externas estáveis. Tal muitas

vezes não é compreendido pelos EE Para além destas características específicas inerentes à organização escolar, temos os professores, detentores de uma cultura muito própria, habituados a dominar o que se passa dentro de recinto escolar, podem evidenciar relutância em abrir-se a uma colaboração que, no caso das famílias das classes baixas pode não ter a resposta adequada, no caso das classes médias pode criar sentimentos de insegurança e receio.

4. A construção legal da participação da família na escola

A emancipação da escola como comunidade educativa, não poderia acontecer, se não acontecesse, simultaneamente, uma valorização dos valores democráticos e de participação como já refletimos ao longo deste trabalho a LBSE (1986), referenciava a importância da adoção deste valor na gestão das organizações escolares, assim como a adoção das estruturas de organização necessárias à sua implementação. Desta forma, a publicação deste normativo – legal representa um avanço bastante significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola, nomeadamente no artigo 43º e 45º, são referidos os “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” pelos quais a administração e gestão das escolas se devem orientar.

O Decreto – Lei 115 – A/98 atribui destaque aos pais e, acima de tudo, aos seus processos de influência nas tomadas de decisão ao nível das políticas educativas e ao nível da direção das escolas. Neste normativo – legal, surge um novo órgão de gestão designado Assembleia de Escola, no qual a representação docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia e a representação dos pais deve ser superior a 10% desse mesmo total (art.º9º, ponto 2 e 3). Como podemos analisar, o poder político apostou na crescente introdução dos pais nos órgãos de gestão das escolas, nomeadamente na Assembleia de Escola, numa tentativa, segundo Afonso in Lima (2002) de criar um equilíbrio entre os docentes e os pais. No entanto, muitos dos representantes dos pais que integram estes órgãos são detentores de um capital cultural muito próximo do escolar, pois ser-lhes-á mais fácil relacionarem-se com os professores. No entanto, O processo da formalização da participação dos pais nos órgãos das escolas conduziu a situações que se caracterizam por uma razoável

diversidade de soluções, quer quanto ao peso dessa representação, quer quanto aos poderes conferidos às estruturas em que os pais têm presença.

Daqui surge um problema de partilha, diálogo e representatividade da generalidade dos pais, nomeadamente os de meios mais pobres e desfavorecidos. Onde fica a democracia representativa? Se Lima (2002) se refere a “pais-gestores” abarcando uma gestão participada na escola, então “As limitações da democracia representativa não se resolvem eliminando-a, mas antes aprofundando-a e tentando articulá-la com a democracia participativa (p. 111).

No domínio das teorias da administração em geral, a

“gestão participativa” refere-se a um conjunto de princípios e processos que têm por base um envolvimento regular e significativo de todos na tomada de decisões(...) um comportamento social radicado em valores públicos e não só de interesses privados. É, portanto, adoção de atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos de construir, livre e responsabilmente, como protagonista, a realidade que vivem (Guerra, 2002:10).

Podemos assim dizer que a participação é o princípio básico da democracia e, desta forma, relaciona-se com valores essenciais como o diálogo permanente, debate aberto, capacidade de crítica, pluralismo, respeito mútuo e solidariedade. Assim, participar é uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e avaliação da atividade que se desenvolve na escola ou na sala de aula. Isto é, refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos de construir, livre e responsabilmente, como protagonistas, a realidade que integram, tanto em valores públicos como em interesses privados.

Numa dimensão conceptual e educativa de participação é necessário ter em consideração o contexto social e histórico em que tem lugar. No qual podemos entender o conceito como uma ação social que consiste numa intervenção ativa nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação das atividades que se desenvolvem na escola e na aula.

A finalidade da participação na escola não é somente organizativa ou funcional, mas também educativa. Não se deve participar apenas para conseguir determinados fins extrínsecos à própria participação, mas porque esta tarefa é, em si mesma, enriquecedora e com significância muito positiva, devendo “incluir noções de

parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a participação de todos (Marques, 1994:5)

Portanto, os pais são vistos como elementos essenciais na colaboração da implementação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, porque Silva in Lima (2002), os pais são educadores e, como tal são importantes agentes educativos, adotando uma pedagogia familiar que complementa a pedagogia escolar, assim os pais-gestores, que como membros de pleno direito, beneficiam de uma gestão participada na escola com poder de decisão nos órgãos da escola,

“O bom pai é aquele que parece ser deferente para com a superioridade do conhecimento, da perícia e da competência do professor. Aparenta depositar confiança no juízo do professor e na definição que este faz da situação, ao mesmo tempo, a impressão de desempenhar um papel de apoio aos professores”(Sharp & Green in Lima, 2002:114).

Permitir aos pais que sejam cidadãos intervenientes e ativos é promover “vontade de se “imiscuírem” nos assuntos públicos, entre eles o da escolarização dos seus filhos” (Silva in Lima, 2002:125). Desta forma, assistimos à pretensão de desenvolver a participação parental.

5. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial

Segundo Sousa (2007), a deficiência é um “constructo social”, ou seja, a forma como é encarada, assim como as políticas de intervenção dependem das representações e valorizações que variam segundo os contextos sociais e históricos, de “modelos conceptuais” (pp. 41-42). Como tal, ao longo do tempo, podemos verificar uma assunção de atitudes sociais distintas em relação às pessoas portadoras de deficiências que resultam de diversos fatores, particularmente o avanço das ciências e da tecnologia (Mazzotta, 1993:14).

Desta forma, faremos uma breve análise histórica das etapas mais marcantes do processo evolutivo da Educação Especial, segundo Mazzotta (1993), a Educação Especial ou “educação de excepcionais”, constitui um dos ramos ou modalidades de educação que tem despertado a atenção de muitos investigadores no intuito de a perceberem e compreenderem melhor.

Numa primeira fase, é considerada pelos autores que estudam esta temática como sendo a pré-história da Educação Especial uma vez que nesta época, sociedades antigas, "(...) era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças" (Bautista, 1993:22).

Na Idade Média os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais como eram consideradas "seres imperfeitos" eram apedrejados ou a Inquisição condenava-os à morte na fogueira. Sendo este um período marcado, na generalidade por uma rejeição por vergonha dos familiares destas pessoas, sendo que prevalecia um consenso social pessimista enraizado,

"na condição de "incapacitado", "deficiente", "inválido" é uma condição imutável, que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para tender às necessidades específicas desta população" (Mazzotta:1993:14).

Desta atitude social, caracterizada por uma segregação, uma descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa, podemos dizer que surge uma segunda fase, no séc. XIX, ainda marcada por uma política de segregação, em que começa a existir a noção de que a sociedade teria que proteger e se responsabilizar pela população com deficiência, é nesta altura que surgem instituições especializadas para deficientes e estudiosos que se interessavam por estas problemáticas.

Depois deste período caracterizado por uma marginalização, surge, na década de 40/50 do século XX, um período marcado pelo intuito de dar assistência, acreditando que as pessoas portadoras de deficiência são "incapacitadas" e, como tal, não podem participar na vida da sociedade, não lhes sendo reconhecida cidadania, mas devem beneficiar de assistência "refletindo atitudes sociais marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário" (Mazzotta, 1993:14), baseado, no modelo médico baseia-se na Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens da OMS.

A partir dos anos 60 do século XX vai haver alterações sociais, políticas, económicas e sociais que vão provocar modificações na forma de ver e Educação Especial, que vão levar a novas abordagens pedagógicas. Nesta linha assistimos a fase de integração nas estruturas regulares do ensino.

Reconhece-se que as pessoas portadoras de deficiência são cidadãos e sujeitos de direitos que devem estar plenamente integrados na sociedade, contudo continua a insistir-se mais na reparação das suas incapacidades do que na promoção das suas potencialidades para o exercício de uma cidadania ativa, como tal, é garantido o direito de acesso, mas não ainda valorizado o direito de sucesso.

Após o 25 de Abril, a emergência dos valores democráticos “um mundo onde todos têm um interesse e ninguém é excluído” (Thomas in Pacheco, 2007:16), despoletam a popularidade da noção de Inclusão, com princípios relacionados com a igualdade e a luta contra a exclusão social.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), com maior visibilidade a partir dos anos 70 nos EUA, conjuntamente, com o processo da globalização e massificação escolar, vêm ressaltar, a dimensão do respeito pela diversidade humana.

Segundo Sanches & Teodoro (2006), foi com Warnock Report (1978) que surgiram perspectivas, realmente, inovadoras ao nível do ensino das crianças com algum tipo de deficiência, introduzindo o conceito de Necessidades Educativas Especiais. No entanto a definição oficial do conceito, acontece em 1981 com o Education Act na Inglaterra, explicitando que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial” (p. 67). No entanto, este conceito, esteve até 2003, agregado às crianças com determinadas características de deficiência, só com Armstrog & Barton in Sanches & Teodoro (2006), o termo NEE engloba, genericamente, a diversidade de categorização médica, ou seja, os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita ou da leitura (p.67) ou “conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais” (Correia, 2005:13).

Segundo Sanches & Teodoro (2006), a rutura formal com a educação especial dá-se aquando a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), que deu origem á Declaração de Salamanca (1994), assente nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva, abarcando os Direitos das Crianças com NEE, fazendo referência à Declaração Universal dos direitos do Homem (1948); à convenção relativa aos direitos da Criança (1989); à Declaração Mundial sobre a

Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), clarificando o conceito, “a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca, 1994:6).

Decorrente da publicação da LBSE (1986), são criadas as Equipas de Educação Especial (EEE), que são consideradas “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema educativo não superior, definindo como um dos seus objetivos, respeitantes á Educação Escolar, Ensino Básico, “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Segundo Correia (2005), aos serviços de educação Especial cabe uma gama de serviços de apoio especializados, na dimensão académica, terapêutica, psicológica, social e clínica, que coordenadas, com base nas suas características e objetivando a maximização do potencial do aluno, permitirão uma resposta adequada às suas necessidades especiais.

6. Fundamentos do ensino inclusivo

Começa uma caminhada legislativa de cariz científico, realizadas individualmente ou por organizações mundiais que dão origem a orientações de política educativa, determinando o quanto é urgente combater a exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.

Assim, salientaremos o Decreto-Lei n.º319/91, por ser considerado um importante marco nesta temática, uma vez que veio preencher uma lacuna à muito sentida no âmbito da educação especial. Com a publicação deste decreto, assistimos à reivindicação do direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE, estabelecendo, simultaneamente a necessidade de desenvolvimento de um plano educativo individualizado (PEI) e de programas educativos (PE), no art.º 15.º e 16.º, com o intuito de responder às necessidades específicas desses alunos.

Introduz, ainda o conceito de meio menos restritivo possível (MMRP), referindo que estes alunos só podem ser afastados dos ambientes educacionais regulares caso a gravidade da sua problemática o justifique.

Numa primeira fase esta integração foi física, acompanhada da criação de classes especiais, das quais integrariam as crianças com maior gravidade da sua problemática. De ressaltar que, na relação entre o professor do regular e o da educação especial não havia qualquer diálogo e partilha, segundo Correia (2005), era como um sistema dentro de outro sistema.

Numa segunda fase a integração foi social, assumindo que o aluno com alguma deficiência, beneficiará, caso se junte aos seus colegas em algumas atividades académicas e sociais. Aqui a classe especial dá lugar à sala de apoio, “a dualidade sistémica era evidente: parte da sua instrução processava-se na sala de apoio e parte na classe regular” (p. 9), permitindo a integração académica aos alunos com problemáticas ligeiras. Tal, veio a evidenciar que estes alunos conseguiam alcançar o sucesso educativo nas classes regulares.

O Decreto-Lei n.º319/91 é visto como um mediador entre os vários modelos de atendimentos a alunos com NEE, desde a integração física e social nas escolas públicas, caso as problemáticas em questão o permitissem, senão assistiríamos à exclusão destes alunos, até à sua inclusão global no processo académico das classes regulares.

Avizinhava-se uma tarefa árdua, mas os defensores dos alunos com NEE, reivindicaram o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel, pois carecia das respostas educativas adequadas para estes alunos.

Nascia o movimento Regular Education Initiative (REI), que segundo Will in Correia (2005), propunha uma adaptação da classe regular ao atendimento das NEE. Sendo esta a base do movimento da inclusão, “o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (Correia, 2005:9).

Com o Decreto-lei n.º3 de 7 de Janeiro de 2008 numa assunção de promoção da educação inclusiva, visando uma equidade educativa, pretende-se que o sistema e as práticas educativas assegurem a gestão da diversidade de respostas educativas aos alunos com NEE. Assumindo-se que uma escola inclusiva abarca uma individualização

e personalização das estratégias educativas no sentido de estimular as competências universais que permitam a progressão da autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O Decreto-lei n.º3 de 7 de Janeiro de 2008, pressupõe a ativação de apoios especializados, como meio de resposta a estes alunos com limitações significativas em vários domínios e que, conseqüentemente, necessitam deste apoio conjuntamente com uma adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio na concretização das suas aprendizagens.

Por outro lado, o referido normativo-legal, pressupõe a elaboração de planos individualizados a cada criança, nomeadamente o PEI e do PIT, sendo o primeiro, o plano educativo individual e o segundo, o plano individual de transição. Estes documentos, pressupõem um conjunto de estratégias e medidas de intervenção, para um caso específico, nos respeito ao ritmo, à individualidade, às competências e necessidades do aluno em questão.

Esta lei marca a diferenciação pedagógica, nos seus vários capítulos, uma vez que a existência de apoios especializados, com o seu trabalho conjunto de diagnóstico e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, é por si mesmo diferenciador. Nesta diferenciação de intervenções e estratégias pretende-se um processo educativo mais justo, uma vez que, aceita, responde e cria estratégias alternativas e adaptativas para cada aluno pois, ao contemplar o benefício de: Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17.º); Adequações Curriculares Individuais (art.º 18.º); Adequações no Processo de avaliação (art.º 19.º); adequações no Processo de Matricula (art.º 20.º); Tecnologias de Apoio e Outros Serviços (art.º 21.º), que permitem, conjuntamente, uma coordenação das condições essenciais para que a escola inclusiva exista, como promotora de uma igualdade de oportunidades.

A educação inclusiva tornou-se uma política aceite internacionalmente, Pacheco et al. (2007), as iniciativas da União Europeia, levadas a cabo pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e outras organizações não-governamentais, permitiram que todas as crianças tenham o direito de ser educadas em escolas integradoras, sem discriminação perante o grau de deficiência que são detentoras. Pode-se, assim, dizer, que “ inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade,

fraternidade, direitos humanos ou democracia” (Wilson in Sanches & Teodoro, 2006:69).

Assumir a diversidade de alunos, com NEE e sem NEE é requalificar e permitir a consolidação de valores essenciais na sociedade,

“A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César in Sanches & Teodoro, 2006:70).

Nesta perspectiva, toda a educação pressupõe o princípio base fundamental, a capacidade de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Portanto, para que tal seja possível, deverá abarcar, segundo Thomes, Walker e Webb in Sanches & Teodoro (2006), a comunidade como um todo, num posicionamento de abertura à diferença, sem rejeição ou seleção, proporcionando acessibilidade física e educativa a todos, desenvolvendo trabalho colaborativo e não competitivo num clima de democracia e equidade.

Pretendendo, neste sentido, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos NEE, independentemente da “ligeireza” ou “severidade” da sua problemática, podemos aferir a emergência de um movimento humanista e social, cujo principal objetivo é equacionar experiências diversificadas que se construam a partir das suas realizações iniciais e da observação dos seus ambientes de aprendizagem.

É, neste sentido que a política inclusiva assenta, segundo Correia, 2005, a sua base conceptual reflete que todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências; a percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência “pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejem matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola” (Pacheco et al., 2007:15).

Às escolas são exigidas, como anteriormente referido, múltiplas transformações, de entre elas o princípio da “rejeição zero”, uma vez que os alunos NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e

nível de ensino, “aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso á escola normal, a qual deve acomodá-la dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades” (Pacheco cit. Unesco, 2007:15);

Para que tal, se concretize na prática, são valorizados como métodos de ensino preferenciais, o ensino cooperativo e a tutoria de pares são,

“o trabalho colaborativo em equipes, desenvolvendo uma estrutura compartilhada, envolvendo famílias, o domínio geral do educador, relações claras sobre os papéis entre profissionais, uso efetivo do pessoal de apoio, determinação dos serviços de apoio, desenvolvimento de planos educacionais individualizados significativos e avaliação da eficiência da educação” (Pacheco cit. Giangreco, 2007:15).

De referir que, estes apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE, uma vez que, com base nos conceitos propostos por vários autores, o termo “necessidades educativas especiais” contempla a população deficiente, mas não se restringe, única e exclusivamente a ela. Jesus (2006), procura com base na Declaração de Salamanca (1994), esclarecer,

“tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educativas especiais e, esta, dentro do principio fundamental da educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa com o dualismo existente entre a educação regular e a educação especial” (p. 114).

A educação inclusiva, assume, desta forma, a pretensão de um atendimento a todo e qualquer aluno, cujas necessidades decorram das suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem, ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

7. Diferenciação Pedagógica

No ambiente escolar, sempre foram notórias as diferenças entre os vários alunos, ao longo do tempo, verificando-se um esforço para gerir estas diferenças. No entanto, numa filosofia educativa em que não vigorava o conceito de inclusão, tentava-se solucionar os problemas levantados por estas diferenças pois existia a consciencialização das mesmas, mas com as estratégias implementadas acentuavam-nas, ainda mais, aprofundando a discriminação.

Segundo Perrenoud (2000), a ideia de que todo o mundo deve ser instruído para ser livre, independentemente da sua origem ou destino profissional criou, a nível

escolar, uma partilha igualitária de conhecimentos que, conseqüentemente, agravou as desigualdades de êxito escolar. Para Meirieu (1997), uma das grandes ilusões da eficácia de um ensino igual para todos, reside no facto de muitas crianças terem de fazer, na escola, de forma diversa, e ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens. A escola atual assume práticas pedagógicas enraizadas na homogeneização, na igualdade de todos os alunos.

A educação inclusiva visa transformações notórias, neste domínio, uma vez que assume a individualização de cada criança, assumindo que cada um integra características únicas e inigualáveis, perante as quais a escola deve refletir e, posteriormente, conceder a intervenção pedagógicas adequada. Assim, torna-se necessário, a coexistência de uma escola reflexiva,

“uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão in Jesus et al.: 2006:207).

Com certeza, esta prática reflexiva, proporcionará uma reconceptualização de práticas no sentido da educação inclusiva, Ainscrow in Sanches e Teodoro, 2006:72, propõem seis linhas orientadoras para que, simultaneamente, com esta escola reflexiva, se iniciem as transformações necessárias á, efetivação, da educação inclusiva. Este autor sobrevaloriza a existência de uma liderança eficaz, um envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nos pressupostos escolares, uma planificação realizada colaborativa mente; criação de estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e adoção de uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Atualmente, a escola confronta-se com um desafio, “uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade que abrange todos” (Jesus et al., 2006:208), uma vez que a escola terá que conceder uma resposta adequada aos alunos que nela buscam os saberes, que só ela concede, mas acima de tudo, conceder uma resposta enquadrada e efetiva à formação integral dos seus alunos.

Segundo Morgado (1997), a escola ao integrar uma enorme heterogeneidade populacional, deverá articular a sua própria cultura com os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos. Sendo, esta, a condição fundamental para que se passe a uma progressiva diferenciação de abordagens e de gestão dos processos educativos. (p.15).

Como já podemos analisar, é prática normal das nossas escolas, distinguir, os alunos, pelo seu engenho, tratá-los e agrupá-los de acordo com as suas características, habilidades e dificuldades, são práticas inerentes ao desenvolvimento da sensibilidade pedagógica.

Para Sacristán (2000), a variedade entre os seres humanos é consubstancial à sua própria existência, somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas, que não são estáticas, tornando-nos diversos em relação a nós próprios ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam. Esta variedade manifesta-se, também, como multiplicidade entre indivíduos, isto é, as construções, na base das quais o sujeito se inter-relaciona com os outros, dando lugar a vidas interiores tão diferentes. Desta forma, os professores deveriam estar habituados a viver e conviver com a diferença a assumirem as práticas pedagógicas implementadas, nesse contexto, as singularidades dos sujeitos potenciam, de forma desigual, os objetivos educativos.

A escola como instituição apropriada para o educando tem que compreender e entender os seus utentes como sendo seres que evoluem, considerando a diversidade de níveis de inteligência geral existentes, bem como a variedade de aptidões específicas de cada um.

Cada aluno possui recursos culturais que podem ajudar nas suas aprendizagens, e deverá ter a oportunidade de planificar o seu trabalho de acordo com as suas necessidades. Esta organização do trabalho na sala de aula deverá, também, ter em consideração aspetos como, a gestão do tempo, o espaço físico e as matérias. Para além disso, o professor deverá criar um ambiente de partilha de poder com os seus alunos, dando-lhes espaço para serem autónomos, ou seja, criando oportunidades de serem responsáveis pela gestão das suas próprias aprendizagens.

Portanto, numa perspectiva de individualização de percursos, o aluno torna-se no parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o

sentido do ato pedagógico e na forma de gerir o currículo escolar, exigindo como uma verdadeira revolução na cultura profissional dos docentes, na gestão do currículo e na organização da escola, “A pedagogia diferenciada origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário: a individualização dos percursos de formação” (Perrenoud, 2000:44).

Deverá a escola afastar-se de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a centrar-se no aluno e, acima de tudo, nas suas necessidades singulares. Portanto, diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000:9).

A diferenciação pedagógica acentua a função docente como organizador de respostas para que a aprendizagem do aluno se possa processar. Para que tal se possa processar, importa,

“Romper com a pedagogia magistral -a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo - e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticas de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Perrenoud in Resendes e Soares, 2002:29).

Desta forma, conhecer os seus alunos nos seus pontos fortes e fracos é algo que deve constituir uma das principais preocupações dos professores, isto porque, este levantamento de capacidades dos alunos ajudará a ultrapassar bloqueios e a escolher quais as estratégias pedagógicas adequadas a cada caso. Segundo Visser (1993), os professores ao implementarem o currículo devem coordenar esforços no sentido de selecionar, os métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem e de estudos, mais adequadas, a casa aluno. Assim, os professores devem ter em consideração as características próprias de cada aluno, na sua especificidade de pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem, conseguirá, que estes aprendam mais e melhor. (p.289).

Para Ainscow in Sanches e Teodoro (2006), é necessário reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças. Para ele, uma escola para todos deve: primeiro, possuir professores capazes de organizar as suas salas de aula de modo a assegurar a aprendizagem de todos os alunos; segundo, reestruturar as escolas de forma a apoiarem os professores neste seu esforço. Em

relação ao primeiro ponto, existem dois fatores determinantes, a disponibilidade, a realização de uma planificação individual e a capacidade de modificar planos e atividades quando necessário. Acrescentando que os professores deverão estar disponíveis aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico e para refletir sobre as suas experiências. Deverão, ainda, olhar para os recursos materiais, embora úteis, raramente como sendo o fator chave para uma melhor pedagogia.

Para Wang in Resendes e Soares (2002), tem que haver adaptações pedagógicas para que o sucesso escolar dos alunos aconteça realmente. Assim sendo, as escolas têm que criar ambientes de aprendizagem que respeitem um padrão de justiça educacional que se aplique à diversidade dos alunos e, conseqüentemente, o “focus” do professor deverá centrar-se na identificação de práticas que garantam a igualdade de acesso ao currículo, ou seja, coordenar as práticas necessárias que promovam a igualdade de aprendizagens do currículo.

Capítulo III- Metodologia

1. Metodologia

Para que possamos compreender, adequadamente, os procedimentos inerentes a esta investigação, iremos refletir sobre o significado do conceito Metodologia. Este, é um vocábulo que abarca, alguma, ambiguidade, ou seja, vários sentidos, uma vez que é utilizado com diversas significâncias. No entanto, frequentemente, é associado à ciência que estuda os métodos científicos, as técnicas de investigação e, até mesmo, a epistemologia. Relativamente a esta última dimensão, pode ser entendida como ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza, validando a teoria do conhecimento. Metodologia assume-se como o processo global da investigação, no qual se articulam teorias, métodos e técnicas (Pardal, 2011).

Em todo este processo evidencia-se de extraordinária relevância que o investigador reúna uma posição de cautela, de ponderação e de reflexão, não permitindo que a sua própria cultura interfira na investigação, assim deve atender “o espírito científico, qualquer que seja o objeto a que se aplique, utiliza sempre as mesmas regras gerais de procedimento, ainda que variem consideravelmente os métodos utilizados para submeter uma hipótese à prova dos factos” (Landsheere in Pardal, 2011:27), tendo

A investigação social, no seu sentido mais amplo, permite uma progressão dos quadros conceptuais das ciências sociais e os seus modelos de análise, no seu sentido mais restrito, permitem o estudo de fenómenos particulares. Este, deverá sustentar “um método de trabalho – selecionado, e (re) inventado, em função dos objetivos da investigação” (Pardal, 2011:8) é suscetível de interpretações ou conclusões credíveis.

Tal, como referido ao longo do texto, o problema que orienta esta investigação são as RS de professores e de EE sobre a comunidade educativa, a relação escola-família e sobre o tipo de participação na inclusão de alunos com NEE na escola. Com base na grande teoria das RS, inaugurada por Moscovici (1976), com “(...) a preocupação em assegurar uma ampla base descritiva dos fenómenos da representação social” (Pardal et al.,2011:79), pretendemos, com esta investigação valorizar os suportes através do quais as RS são veiculadas na vida quotidiana.

Arruda in Pardal et al. (2011) refere que o estudo de campo da representação significa a sua compreensão enquanto campo estruturado de significações, saberes e informações.

Não obstante optarmos pelo estudo de caso na investigação privilegia-se uma abordagem metodológica abrangente, dado recorrer-se a uma investigação mista ou quali-quantitativa, uma vez que permite uma combinação, durante todo o processo de pesquisa, entre o método quantitativo e o qualitativo, “A pesquisa oscila entre os esquemas de pensamento indutivo e dedutivo, além de exigir um enorme dinamismo por parte do pesquisador durante o processo”(Sampieri et al.,2006:18).

1.1 Opção Metodológica - “Estudo de Caso”

Nesta investigação utiliza-se o estudo de caso “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum centrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso” (Adelma net al. in Bell, 2008:23). Por outro lado, o estudo de caso consiste numa estratégia de investigação, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Pardal, 2011:33).

A esta investigação subjaz uma estratégia de investigação mista, em que o investigador, com base no quadro teórico delineado, dos objetivos definidos e da própria especificidade do fenómeno, coordena esforços no sentido de recorrer às técnicas mais adequadas. Portanto, segundo Yin (2001), torna-se fundamental, que o investigador tenha bem definidas as questões de pesquisa, refletindo sobre a importância da “substância” e a “forma”, como condições essenciais às questões da pesquisa. Achramm in Yin (2001) refere que a linha base orientadora em todos os estudos de caso é a tentativa de esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, ou seja, o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e quais os resultados” (p.31), com base na articulação nos planos de pesquisa, na combinação de dados qualitativos e quantitativos, adotando uma vertente de estudo de caso misto, uma vez que nas diferentes etapas do processo de pesquisa, podemos triangular os dados obtidos, confrontando-os através dos dois métodos.

1.1.1 Investigação qualitativa

O estudo de caso é uma estratégia de investigação, predominantemente, qualitativa, sendo, pretensão desta investigação recorrer a técnicas como a entrevista e a análise documental, como forma de recolher informação que nos forneçam os dados necessários aos objetivos delineados.

A investigação qualitativa procura nos fenómenos sociais uma compreensão dos acontecimentos, uma valorização dos significados, com referência à sociologia compreensiva, de Max Weber, interacionismo simbólico e à fenomenologia, não configurando preocupação com a generalização de resultados. Sendo portanto, um método naturalista que assenta numa valorização da análise realizada pelo investigador num intuito de interpretar a realidade estudada.

Para G. Mead in Pardal (2011), a fixação dos elementos que na ação são fundamentais para a formação e compreensão das estruturas sociais, assim como a compreensão destas e dos comportamentos dos seus atores: “O objeto de análise é, assim, formulado em termos de ação e dos significados que lhe são atribuídos pelos atores, pressupondo-se, por conseguinte, que qualquer uniformidade do real social só existe na aparência” (Léssad-Hérert et al in Pardal, 2011: 22).

Na investigação qualitativa o investigador é visto como sendo parte do objeto estudado, uma vez que, este, procura integrar-se no meio natural do fenómeno e adotando uma observação participante, procura a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que estuda. Verificando-se uma assunção da subjetividade numa valorização da sensibilidade do investigador, em que a compreensão do fenómeno só pode ser realizada a partir da sua integração no meio natural ao fenómeno estudado.

1.1.2 Investigação quantitativa

Apesar do estudo de caso ser uma estratégia de investigação, predominantemente, qualitativa, tal como referido anteriormente, privilegiando uma abordagem metodológica abrangente, iremos recorrer a uma investigação mista ou quali-quantitativa, uma vez que permite uma combinação, durante todo o processo de pesquisa, entre o método quantitativo e o qualitativo. Desta forma, analisar as linhas

orientadoras da investigação quantitativa, uma vez que é nossa pretensão, complementar a recolha de dados, com recurso a técnicas, como a aplicação de inquérito por questionário.

A investigação quantitativa, valoriza a explicação causal dos fenómenos sociais e a conseqüente procura de leis explicativas dos mesmos, com base em provas empíricas retiradas da observação, da comparação e da experimentação, ou seja na existência de regularidades no fenómeno social e a possibilidade de deteção de indicadores objetivos que as exprimam. Desta forma, com referência ao Positivismo, “A abordagem positiva da sociologia pressupõe a produção de conhecimento acerca da sociedade com base em provas empíricas retiradas da observação, da comparação, da experimentação” (Giddens in Pardal e Lopes, 2011:21), adotando uma valorização no produto do trabalho realizado em detrimento do processo.

A investigação qualitativa, na sua análise, valoriza a ação social individual na criação das estruturas sociais, procurando a regularidade e a constância dos fenómenos estudados, “parte da premissa que toda a cultura ou sistema social tem um modo único para entender coisas e eventos. Essa cosmovisão afeta a conduta humana” (Sampieri et al, 2006:10). Assim, um estudo qualitativo procura compreender o seu fenómeno de estudo enquadrado no seu ambiente natural e, portanto “não pretendem generalizar de maneira intrínseca os resultados das populações mais amplas, nem necessariamente obter amostras representativas (sob a lei da probabilidade); não pretendem nem mesmo que seus estudos sejam replicados” (Sampieri et al, 2006:11).

A investigação quantitativa associada às ciências naturais que no desenvolvimento do seu trabalho recorrem a modelos matemáticos e estatísticos, coexiste com uma valorização do espírito científico na recolha e tratamento de dados, “associam aos experimentos, as pesquisas a questões fechadas ou aos estudos em que se empregam instrumentos de medição padronizados” (Sampieri et al, 2006:10). Desta forma, esta investigação é marcada por um isolamento do investigador em relação ao objeto estudado, numa preocupação com a neutralidade do investigador e, direcionando a investigação na procura de uma explicação do real através da procura de uma relação causal entre variáveis. Numa assunção de objetividade, em que o

distanciamento face ao objeto estudado permite a explicação causal do fenómeno a partir do exterior.

1.1.3 Investigação Quali-Quanti: a triangulação de métodos e técnicas

Na expressão moderna acerca da investigação científica nas ciências sociais fala-se numa tradição dualista, uma vez que, apesar das diferenças marcantes existentes nestes métodos, “Independentemente da “guerra” de paradigmas e do seu valor, é inegável que, com o reconhecimento da sua especificidade e autonomia, é cada vez mais clara a importância de cada uma das estratégias de investigação em análise no campo social” (Pardal, 2011:29). Podemos dizer que a diferença não é sinónimo de incompatibilidade, isto porque a realidade social que se pretende estudar, assim como as próprias condições da investigação podem sugestionar a necessidade de complementaridade entre os dois métodos.

O estudo de caso baseia-se num modelo de análise intensiva de uma situação particular, “em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Pardal, 2011:33), em que para que exista recolha e tratamento de dados é necessário, numa primeira instância, o desenvolvimento de preposições teóricas, ou seja, a criação de objetivos que, constituíram as linhas orientadoras base de todo o processo de investigação.

Segundo Uew Flick in Pardal (2011), a relação entre estes métodos pode evidenciar-se, ao nível da articulação nos planos de pesquisa, na combinação de dados qualitativos e quantitativos, na articulação dos resultados e na generalização da investigação. Portanto quando se refere à articulação nos planos de pesquisa quer dizer que ambos os métodos, em fases diferentes do processo de pesquisa, podem ser triangulados, confrontando-se os dados obtidos através dos dois métodos; na combinação de dados qualitativos e quantitativos refere-se ao facto da combinação poder ser orientada para a transformação de dados qualitativos em quantitativos e vice-versa; combinado a frequência de certas respostas em entrevistas e a mesma frequência de padrão de resposta em questionário, o que permite que um melhor conhecimento do fenómeno estudado; articulação dos resultados qualitativos e

quantitativos também, a este nível, refere a combinação de resultados da entrevista e do questionário, podendo esta combinação ser direcionada com diferentes objetivos, no sentido de obter um conhecimento mais alargado ou validar mutuamente os resultados das duas abordagens; na generalização da investigação refere que, a este nível, torna-se mais difícil a combinação de métodos, pois esta generalização encontra-se tradicionalmente associada aos métodos quantitativos. Nesta perspetiva a grande diferenciação a ser feita é “quais os casos?” em que assenta a investigação e não “quantos casos?”.

Portanto Sampieri et al (2006), mostra que existe uma tendência para a fusão, o casamento quali - quanti, uma vez que através da convergência ou triangulação de dados, será possível um avanço no conhecimento, “A triangulação é complementar no sentido de sobrepor enfoques em uma mesma pesquisa mesclar diferentes facetas do fenómeno de estudo” (p. 12). Assim, poder-se-á realizar uma investigação com maior profundidade, agregando uma perspetiva mais completa, “verificação da existência de certos fenómenos e da veracidade de informações individuais através da recolha de dados a partir de um determinado número de informações e de fontes e comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível” (Guia de Estudos do Curso E811 da OU in Bell, 1993:96).

1.2 Técnicas de Recolha e Tratamento da Informação

No conhecimento da realidade social, os métodos e técnicas interligam-se indissociavelmente, e é em estreita relação à teoria que se delineia o plano de trabalho de investigação. Este, servirá de inspiração a todo o percurso global da pesquisa, bem como aos procedimentos técnicos de recolha de dados sobre o objeto em estudo. Assim sendo, o método consiste no plano orientador da investigação.

As técnicas são o instrumento para a realização do plano de trabalho. Existe uma variedade de técnicas às quais podemos recorrer, para tal devemos analisar e refletir, à priori, quais as mais adequadas e apropriadas à situação em estudo, e acima de tudo, analisando os dados e informações que se pretendem recolher.

1.2.1 Análise documental

A maioria dos projetos de ciências da educação recorre á análise documental, no sentido de complementar a informação obtida por outras técnicas. Portanto, “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (Johnson in Bell, 1993:101).

A análise documental tem que ser previamente planeada, tal como a revisão teórica efetuada, numa fase anterior, uma vez que a quantidade de material documental que o investigador pode estudar é, inevitavelmente, influenciada pelo tempo de que dispõe para esta fase da investigação. Como tal, será essencial, que realize uma seleção controlada, para que não se perca com documentos irrelevantes para o estudo em questão. Assim, no decorrer desta investigação, considerou-se pertinente consultar o Projeto Educativo 2010/2013, sendo que este agrupamento de escolas foi submetido a um processo de agregação escolar, no passado junho de 2012, está a reformular o seu Projeto Educativo, mas estando em fase de realização, foi impossível aceder aos dados actualizados. Por outro lado, analisámos o processo interno de registo de pessoal docente, assim como, analisámos o mapa geral de alunos com Necessidade Educativas Especiais.

1.2.2 Entrevista

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Com a entrevista consegue-se uma coletânea de dados que não é possível através de uma questionário, uma vez que permite explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. De tal forma que, permite uma reflexão acerca de cada uma das respostas dadas, na medida em que é possível a observação do tom de voz, a expressão facial a hesitação, etc. dos inquiridos. Segundo Yin (2001), o estudo de caso sustenta muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, abarcando fontes de evidências não incluídas por um historiador, a observação direta e as entrevistas.

A preparação da entrevista deve ser tão cuidadosa como a construção de um questionário, com os tópicos devidamente selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado. Segundo Wiseman e Aron in Bell (1993), a entrevista requer uma preparação cuidadosa, muita paciência

e experiência considerável, pois esta técnica permitirá a recolha de informação valiosa. A este nível será fundamental o recurso a uma linguagem cuidada e, globalmente, compreensível para todos os inquiridos.

Refere-se como principal perigo, o fator da parcialidade se imiscuir nas entrevistas, “de os entrevistadores serem seres humanos e não máquinas” (Selltiz et al. in Bell, 1993:141), estes autores referindo-se à influência do entrevistador nos entrevistados. Fazer uma entrevista não é tarefa fácil, sendo difícil encontrar um equilíbrio entre a objetividade total e a tentativa de colocar o entrevistado à vontade. Desta forma, será uma das condições essenciais a ter em consideração, a marcação do local e hora para que não se verifiquem quaisquer perturbações externas.

1.2.3 Inquérito por questionário

Antes da conceção de qualquer inquérito por questionário, é fundamental que, numa primeira instância, se realize um planeamento, consulta e definição exata da informação que se necessita obter. Os inquéritos constituem uma forma rápida de recolher um determinado tipo de informação, necessitando, acima de tudo, de um espírito de colaboração relativamente aos inquiridos.

A conceção de um bom inquérito permitirá a recolha da informação necessária, reunindo as condições de aceitação dos indivíduos por um lado, por outro que na fase de analisar e interpretar os dados não surjam problemas. Para tal, a formulação das questões deve ser objeto de reflexão ponderada, rejeitando questões que suscitem ambiguidade, imprecisão ou, mesmo suposição de dualidade de significados.

1.2.4 Tratamento de dados

Os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas ou análise documental, pouco significado têm até serem analisados e avaliados.

Assim sendo, a seleção adequada de documentos, já referenciados anteriormente, ganha especial importância na “análise de conteúdo”, “uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto” (Krippendorff in Bell, 1993:106).

Segundo Bell (1993), as fontes documentais podem ser interpretadas de várias formas, assumindo os documentos uma infinidade de significados, no entanto “O princípio orientador de análise documental deve ser, no entanto, que tudo deve ser questionado. O ceticismo e a empatia devem ser qualidades desejáveis nesta matéria” (p.113).

O recurso a procedimentos estatísticos torna-se um importante recurso no tratamento dos dados recolhidos. A este nível, existem uma série de recursos informáticos e programas de computador. Para realizar a análise estatística dos dados recolhidos no inquérito por questionário recorreremos ao programa Excel.

1.3 Caracterização do caso em estudo, dos entrevistados e dos inquiridos

Este estudo é realizado num agrupamento de escolas da zona centro, composto por cinco Jardins de Infância, por seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico por duas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e por uma escola Secundária.

Este agrupamento fica situado no extremo sul do concelho de Ovar, É uma vila com um passado histórico digno de algum registo e um estilo de vida que tem sofrido alterações significativas. Até há algumas décadas atrás, a sua população estava vocacionada para a agricultura, criação de gado e produção de leite, o que proporcionava às populações um nível económico satisfatório. Ultimamente, têm vindo a verificar-se alterações que se prendem com o abandono da agricultura a desertificação do interior, e com a fixação de novos agregados familiares que vêm para trabalhar em empresas do concelho e que aqui montam residência, dado o valor acessível dos terrenos. Verifica-se, assim, que existem zonas sociais distintas e que influenciam os vários estabelecimentos que formam o Agrupamento: uma zona quase exclusivamente residencial; outra onde a agricultura é um meio de vida e de subsistência; outra ainda de grande risco social, associada a famílias desestruturadas; e ainda uma zona de “exclusão social”, ligada à etnia cigana.

Este agrupamento de escolas possui um universo de 1662 alunos, sendo que cinquenta e quatro são alunos com NEE, distribuídos pelos diferentes ciclos, Jardim de Infância (2 alunos); 1ºCEB (7 alunos); 2º e 3º CEB (29 alunos) e secundário (16 alunos). Possui, ainda um universo de 200 professores dos diferentes grupos de

recrutamento, sendo que 16 professores estão direccionados para as Atividades de Enriquecimento Curricular e 88 funcionários, sendo que 55 são assistentes operacionais, 14 assistentes técnicos, 12 são assistentes operacionais com contratos de emprego de inserção social, e 7 são assistentes operacionais com contratos de trabalho a termo resolutivo certo.

Sendo este um estudo de caso que contempla as representações de professores e EE na inclusão de alunos com NEE, considerou-se pertinente recorrer às seguintes técnicas de recolha de informação: inquéritos por questionário e entrevista. Assim, a aplicação do inquérito por questionário direccionou-se a dois subsistemas, professores (cf. anexo nº1) e EE (cf. anexo nº2). Relativamente à aplicação do inquérito por questionário foram distribuídos, no momento das avaliações do 2º período, 400 inquéritos por questionários a professores dos vários níveis de ensino (desde o pré-escolar ao secundário), neste mesmo momento, foram igualmente distribuídos 75 inquéritos por questionário aos EE de alunos com NEE. No entanto, apenas foram recolhidos 135 inquéritos por questionário preenchidos pelos profissionais e 40 de EE, pelo que esta constitui a nossa amostra para esta investigação. Era constituído por vinte e quatro questões, no caso dos profissionais e vinte e cinco questões no caso dos EE.

A aplicação da entrevista direccionou-se a professores e EE. Desta forma, foi elaborado um guião de entrevista (cf. anexo nº3). Foram realizadas, durante o mês de abril, sete entrevistas, aplicadas a dois EE (EE1 e EE2), dois Professores de Educação Especial (PEE1 e PEE2), dois professores que lecionam com alunos com NEE (um Professor de Educação de Infância (PEI) e um Professor do 1º CEB (P1CEB) e, ainda, à Presidente da Comissão Administrativa Provisória (PCAP), as nomenclaturas referidas entre parênteses referem-se a cada uma das entidades descritas e têm duas funções, garantir o seu anonimato, assim como a sua referência aquando a citação referida em texto no tratamento de dados.

Conforme já anteriormente descrito, a realização de entrevistas teve como principal objectivo a obtenção de informação, mais detalhada e pormenorizada, que servirá de complemento fundamental aos dados recolhidos no inquérito por questionário. Foi realizada uma análise flutuante de toda a informação recolhida

aquando a realização das entrevistas, realizando-se uma selecção adequado dos dados que se considerem pertinentes ao complemento de dados dos inquéritos por questionário.

Capítulo IV- Apresentação e discussão dos resultados

Com base na informação recolhida através dos inquéritos por questionário, realizámos uma interpretação e análise dos dados, sempre, sustentada por uma apresentação dos resultados obtidos, realizando uma descrição apoiada na informação recolhida aquando a realização das entrevistas e na revisão bibliográfica necessária.

Tal como descrito, anteriormente, a nossa amostra é constituída por 135 de professores e 40 de EE, sendo a nossa questão de partida-Que Representações sociais têm os professores e os EE sobre a “comunidade educativa”, as relações escola-família e sobre o tipo de participação na inclusão de Alunos com NEE na escola? Procedemos à recolha de informação nestes dois grupos, com o objectivo de obtenção de dados que nos permitam uma análise comparativa das suas representações sociais acerca da “comunidade educativa”, da relação escola-família e a participação na inclusão de alunos com NEE. Assim sendo, organizaremos a apresentação e discussão de resultados em quatro partes. Na primeira parte realizaremos uma análise da caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, numa segunda fase analisaremos as suas RS na emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa”, numa terceira parte analisaremos as RS face ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE e numa quarta parte, analisaremos as RS acerca da inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, projectando um conjunto de boas práticas de intervenção na Inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem.

1.Caraterização pessoal e profissional dos professores e EE

Nesta fase da nossa investigação, iremos debruçar-nos sobre a caracterização pessoal e profissional quer dos professores, quer dos EE inquiridos.

Iniciaremos pela caracterização do género de professores e EE. Com base na análise do quadro 1 e gráfico 12 anexo nº 5, podemos aferir que a maioria dos inquiridos, tanto ao nível dos professores como dos EE, é do sexo feminino, sendo que 74,1% representa os professores e 75,0% os EE.

Quadro 1: Género de professores e EE

Género	Professores		EE	
	N	%	N	%
1- Masculino	35	25,9	10	25,0
2- Feminino	100	74,1	30	75,0
Total	135	100,0	40	100,0

No que diz respeito ao grau de parentesco com a criança com NEE e com base na observação dos dados recolhidos, no quadro 2 e gráfico 22 anexo nº 5, dos EE inquiridos, podemos constatar que a maioria é mãe 57,5%, mas também relevante 20,0% temos o pai. Não poderemos deixar de referir os 17,5% de avós que colaboraram com esta investigação e se evidenciam como os principais responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos com NEE.

Quadro 2: Parentesco EE/criança

Parentesco	N	%
1. Pai	8	20,0
2. Mãe	23	57,5
3. Irmão	1	2,5
4. Avó	7	17,5
5. Avô	1	2,5
Total	40	100,0

Por outro lado, relativamente à faixa etária dos grupos inquiridos, quadro 3 gráfico 13 anexo nº 5, podemos verificar que a maioria de professores, com 67,4%, e EE, com 40,0% têm mais de 36 anos. No entanto, considera-se importante salientar

que ao nível dos EE, há uma percentagem relevante 27,5% de inquiridos com idades compreendidas entre os 26 e os trinta anos.

Quadro 3: Idade de professores e EE

Intervalo de Idades	Professores		EE	
	N	%	N	%
1- até 25 anos	0	0,0	4	10,0
2- 26 a 30 anos	9	6,7	11	27,5
3- 31 a 35 anos	35	25,9	9	22,5
4- mais de 36 anos	91	67,4	16	40,0
Total	135	100,0	40	100,0

Quanto ao nível de escolaridade, quadro 4 e gráfico 14 e 15 anexo nº 5, apurámos relativamente aos professores que a habilitação mais frequente, com 67,4%, é a licenciatura, mas que existe, ainda, uma percentagem significativa 17,0% de professores com outra habilitação, sendo que o mestrado é o mais referenciado nos dados recolhidos.

Por outro lado, considera-se significativo referir, uma vez que esta investigação abarca a inclusão de alunos com NEE, que existe uma percentagem significativa de inquiridos com a Especialização em Educação Especial 12,6%. Relativamente ao nível de escolaridade dos EE apurámos que 35,0% têm habilitações até ao 9º ano de escolaridade, no entanto, também com uma percentagem relevante 27,5% que, apenas, possui habilitações até ao 6º ano de escolaridade. Considera-se pertinente acrescentar que dos EE inquiridos, reunimos igual percentagem 15,0% ao nível da conclusão do 1º ciclo do ensino básico e ao nível do secundário.

Quadro 4: Escolaridade de Professores e EE

Nível de escolaridade		Professores		EE		
		N	%		N	%
1. Bacharelato		4	3,0	1.1ºCEB (1º a 4º ano)	6	15,0
2. Licenciatura		91	67,4	2. 2ºCEB (5º e 6ºano)	11	27,5
3. Educação Especial		17	12,6	3. 3º CEB (7º a 9ºano)	14	35,0
4. Outro	Mestrado	23	17,0	4.Secundário	5	12,5
	Pós graduação			5.Curso Superior	4	10,0
	Complementos de formação			6. Outro	0	0,0
Total		135	100,0		40	100,0

Relativamente à actividade profissional dos EE, com base no quadro 5 e quadro 16 anexo nº 4, foram criadas três categorias, Doméstico (a), Trabalhador independente e Trabalhador dependente, com o objectivo de facilitar a sua interpretação. Apurámos que uma grande percentagem dos EE trabalha por conta de outrem, com 62,5%, por outro lado, com 20% temos EE que trabalham por conta própria e com menor percentagem 17,5%, EE domésticos. Por outro lado, quando solicitados acerca da sua situação profissional, grande percentagem 37,5%, assume que está desempregado e, apenas 30,0% se encontra empregado. Este poderá ser um dado fundamental a desenvolver ao longo, desta investigação, uma vez que poderá acarretar influência ao nível do acompanhamento escolar dos seus educando (as).

Quadro 5: Profissões e Situação Profissional de EE

Profissões EE	N	%	Situação Profissional EE	N	%
Doméstico (a)	7	17,5	1.Empregado(a)	12	30
Trabalhador indep.	8	20	2.Desempregado(a)	15	37,5
Trabalhador dep.	25	62,5	3.Doméstico(a)	7	17,5
			4.Reformado(a)	6	15,0
Total	40	100,0		40	100,0

Relativamente aos professores inquiridos, constatamos no quadro 6 e gráficos 16 e 18 anexo nº 5, que 40,7% têm entre 11 e 20 anos de serviço. De referir que com uma percentagem, também, significativa 30,4%, temos professores com 21 a 30 anos de serviço. Por outro lado, a maioria possui um vínculo com o Ministério da Educação, mais especificamente, com um agrupamento de escolas, com 55%, o que evidencia alguma estabilidade em termos profissionais. Por outro lado, podemos constatar que existe um grande número de contratados 27% a leccionar neste agrupamento de escolas, o que poderá influenciar um trabalho de adequada continuidade pedagógica.

Quadro 6: Tempo de Serviço de Professores e Tipo de Vínculo

Intervalo de tempo de Serviço	N	%	Tipo de Vínculo com entidade patronal	N	%
1. 1 a 3 anos	2	1,5	1. Contratado(a)	37	27,0
2. 4 a 10	25	18,5	2. QZP	24	18,0
3. 11 a 20	55	40,7	3. QA	74	55,0
4. 21 a 30	41	30,4			
5. mais de 30	12	8,9			
Total	135	100,0		135	100,0

Relativamente ao grau de ensino em que os professores leccionam, durante o ano lectivo 2012/2013, constatamos no quadro 7 e gráficos 20 e 21 anexo nº 5, que a maioria se encontra a lecionar no 3º CEB 27,0% e no 2º CEB 21,0%, também com uma percentagem significativa temos os professores do secundário 20,0%. Analisando os dados dos EE relativamente ao grau de ensino frequentado pelos seus educandos, podemos constatar que a maioria frequenta o Pré-escolar 27,5% e o 1º CEB 25,0%, os restantes educandos distribuem-se pelos restantes níveis de ensino.

Quadro 7: Grau de ensino em que leccionam professores e Grau de ensino frequentado por educando de EE

Professores			EE		
Grau de ensino em que leccionam	N	%	Grau de ensino frequentado por educandos	N	%
1. Pré-escolar	15	9,0	1. Jardim de Infância	11	27,5
2. 1º CEB	30	18,0	2. 1º CEB	10	25,0
3. 2º CEB	36	21,0	3. 2º CEB	7	17,5
4. 3º CEB	47	27,0	4. 3º CEB	6	15,0
5. Secundário	34	20,0	5. Secundário	6	15,0
6. Educação Especial	9	5,0			
7. Técnicos Especializados	0	0,0			
Total	171(1)	100,0		40	100,0

¹ Este valor, ultrapassa a amostra [135], pelo fato de coexistirem, neste agrupamento de escolas, professores a lecionar em mais que um grau de ensino.

2. RS de professores e EE acerca da emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa”

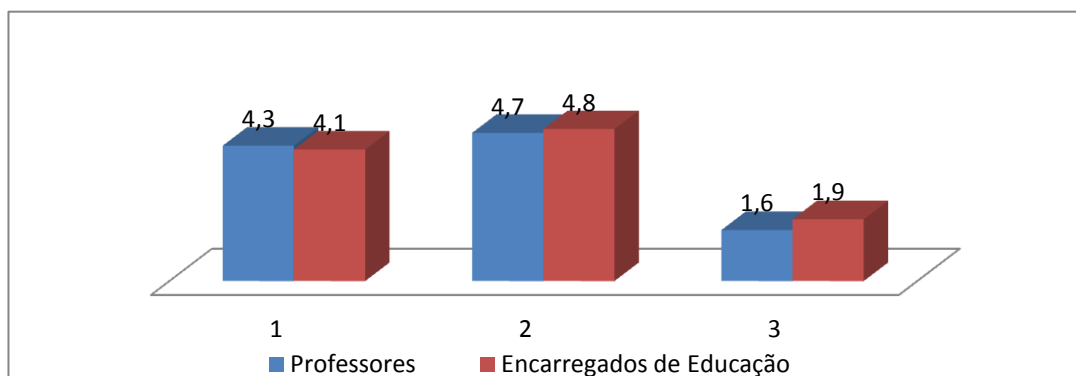
Inserida numa sociedade em constante mudança, a escola dos nossos dias confronta-se com a exigência premente de acompanhar essa mudança. A escola já não pode estar fechada em si mesmo, mas tem a necessidade de se abrir à comunidade sob pena de não conseguir acompanhar as solicitações que lhe são exigidas. Com a reorganização escolar implementada pelo nosso Ministério da Educação, muita tem sido, efectivamente, a legislação publicada no sentido de sustentar esta abertura,

“a ideia da comunidade educativa associada à escola surgiu, em Portugal, no plano normativo, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir daqui foi-se configurando em diversas propostas, formulações, modelos práticos de consecução e reflexões teóricas paralelas, uma conceção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa” (LBSE, p.112).

Neste domínio, procuramos aferir a valorização atribuída por professores e EE relativamente à abertura da escola á comunidade, “a natureza das relações comunitárias: a possibilidade de geração de interpretações e disposições de acção partilhadas, sob o mesmo fundo, o qual constitui o horizonte a partir donde se estabelecem essas partilhas “ (Formosinho et al., S/D:102).

Com base na média ponderada das respostas obtidas (numa escala de 1 a 6, em que 1 representa concordância mínima e 6 concordância máxima) e que constam no gráfico 1 e quadro 17 anexo nº4, constatamos que, tanto professores com uma $X=4,7$ como os EE, com uma $X=4,8$ valorizam esta abertura em situações pontuais. Tal como nos refere um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, “Esta escola e qualquer outra está aberta à comunidade e qualquer outra instituição que colabore e tenha funções na educação, na educação, principalmente, nos alunos a quem serve” (P1CEB).

Gráfico 1: Valorização atribuída por professores e EE na abertura da escola à comunidade



Legenda dos itens:

1- É fundamental em todas as situações

2- É fundamental em situações pontuais

3- É irrelevante

$X = N/n$ em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa mínimo e 6 o máximo)

Reforçando, esta perspectiva, o Presidente da CAP, refere, “Sim, considero que é positivo para todo o agrupamento”. Assim como o EE2, afirma, “Esta abertura é notória mesmo”.

Segundo Formosinho et al. (S/D), “escolas abertas à comunidade são estabelecimento de ensino que integram a participação comunitária, nos centros locais de educação é a comunidade local institucional (...) que constrói, dirige e gere a instituição educativa” (p.107).

No entanto, embora com uma média menor, tanto os professores $X=4,3$ e os EE $X=4,1$ valorizam esta abertura como sendo fundamental em todas as situações. Desta forma, na informação recolhida em entrevista “Eu acho que, actualmente, é cada vez mais importante esta abertura da escola à comunidade em geral” (PEE1). Também, se reforça, “É maior e é benéfica”(EE2). Segundo Sarmiento et al. (2009),

“A relação escola-família-comunidade desdobra-se pela interação social entre uma pluralidade de atores (...) construir pontes entre culturas- a cultura escolar e a(a) cultura (s) local (ais)- assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte dos implicados” (p.39).

Mas Fullan & Hargreaves (2001), acrescentam, “O desafio do profissionalismo interativo constitui um repto ao aperfeiçoamento contínuo das escolas. Trata-se de um processo que, por sua vez, conduz a ganhos no sucesso dos alunos”. (p.12)

No entanto, segundo a informação partilhada na entrevista realizada a um Profissional de Educação de Infância (PEI), “Pela minha experiência, ainda há muitos docentes e muitas escolas que têm alguma dificuldade em aceitar-se e abrir-se à comunidade”. Para Sarmento et al. (2009),

“é pondo em interação docentes, crianças e suas famílias, dirigentes associativos dos pais e, outros dirigentes comunitários, que se constrói e recontroi permanentemente uma teia de relações sociais cuja resultante é sempre transitória e incerta” (p. 35).

Procuramos, neste momento, identificar a importância atribuída pelos professores e EE relativamente à participação de vários agentes educativos na escola. Com base nas respostas obtidas quadro 8 e gráficos 22 e 23 anexo nº5, aferimos que 91,1% dos professores concorda totalmente (CT) com a importância da sua participação como agente educativo na escola. Igualmente, os EE reforçam esta valorização em que 87,5% CT e 12,5%, concorda (C). No que respeita à participação dos EE como agentes educativos, tanto os professores com 65,2% de CT e 32,6% de C, como os EE valorizam a sua participação como agentes educativos com 60,0% CT e 35% C.

Podemos, também, constatar que os professores evidenciam uma grande valorização na participação dos alunos com 73,3% de CT e 21,5% C, igualmente, os EE, revelam esta valorização com 50,0% de CT e 42,5% C.

No que diz respeito a outros profissionais, especificamente, técnicos especializados como terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, etc..., os professores evidenciam uma maior valorização da sua participação na escola com 61,5%CT e 37,0 %C, do que os EE com 46,3%CT e 24,4%C.

Considera-se pertinente acrescentar que os professores demonstram uma menor valorização dos auxiliares de acção educativa com 51,9%CT e 36,3%C, mas os EE evidenciam, ainda mais marcadamente, uma desvalorização da participação destes agentes educativos da escola com 37,5%CT e 42,5%C.

Relativamente à valorização concedida à participação de outros agentes, como autarquias e outras associações, os professores atestam a sua valorização com 22,2%CT e 53,3%C, mas os EE manifestam uma valorização, muito reduzida com 15%CT e 37,7%C.

Quadro 8: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] à participação dos diferentes agentes educativos na escola

Importantes para a escola	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof%	EE%	Prof%	EE%	Prof%	EE %	Prof%	EE %	Prof%	EE %
1-Os professores	91,1	87,5	8,9	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Os EE/Pais	65,2	60	32,6	35	1,5	5	0,7	0,0	0,0	0,0
3- Outros profissionais (técnicos especializados)	61,5	46,3	37,0	24,4	0,0	17,1	1,5	9,8	0,0	2,4
4- Auxiliares de ação educativa	51,9	37,5	36,3	42,5	5,2	10	5,9	7,5	0,7	2,5
5- Outros agentes (autarquias e outras associações)	22,2	15,0	53,3	37,5	20	22,5	3,7	17,5	0,7	7,5
6- Os alunos	73,3	50,0	21,5	42,5	3,0	7,5	2,2	0,0	0,0	0,0

No entanto, nos dados recolhidos nas entrevistas realizadas, podemos aferir que, a valorização concedida à participação de outros agentes educativos, nomeadamente as autarquias e outras associações, se evidencia divergente dos dados obtidos nos inquéritos por questionário, “As autarquias, muitas vezes, apoiam financeiramente algumas atividades; as coletividades fazem, muitas vezes, trabalhos que dentro da escola que podem ajudar, de fato, a angariar alguns fundos para que se melhore o nosso trabalho e as nossas atividades dentro da sala” (PEI). Por outro lado, acrescenta-se, “ Eu, com as autarquias tenho as saídas, tenho os transportes (...) posso com transporte dado pela câmara ir verificar in loco aquilo que se passa, portanto, tudo o que vem de fora é sempre muito bom para um trabalho de qualidade” (PEI).

Podemos, ainda, reflectir sobre outra opinião, “Podemos, também ver, que ao nível das autarquias e das associações económicas, eles estão representados no Conselho Geral e, aqui também, posso frisar em termos de agentes educativos, as terapias, não é?” (PEE2).

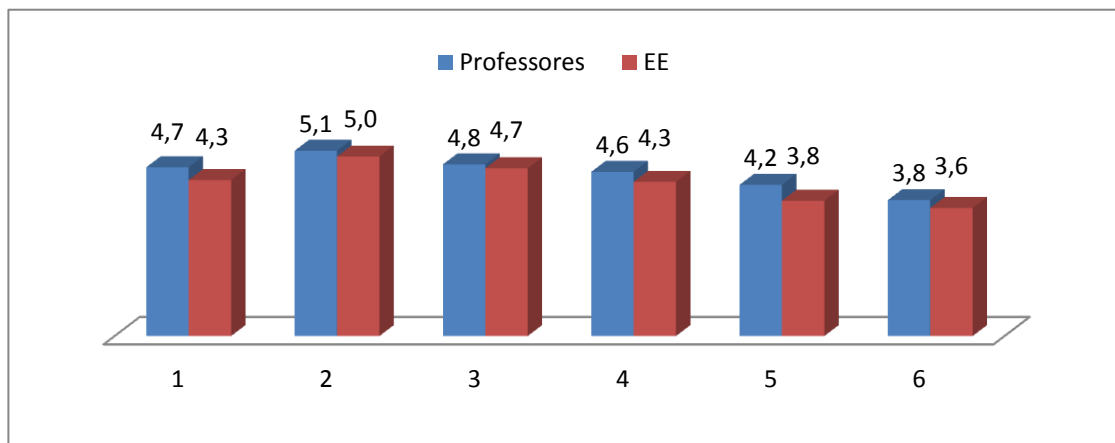
Para Formosinho et al. (S/D), “A participação de todos os implicados no processo educativo na direcção da escola exige um espaço social próprio, um enquadramento organizacional específico e uma regulamentação jurídica” (p.113). Por outro lado, acrescenta, “a ideia de comunidade educativa associada à escola pressupõe a sua autonomia, a participação de todos os interessados no processo educativo e uma responsabilização do tipo democrático” (p.117).

Desta forma, torna-se essencial analisar a valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade de realização das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio envolvente. Com base nos dados presentes no gráfico 2 e quadro 17 anexo nº4, podemos constatar, que os professores evidenciam uma grande valorização na partilha realizada entre professores, com $X=5,1$, igualmente os EE atestam esta valorização $X=5,0$. Ambos os grupos, professores $X=4,8$ e EE $X=4,7$ manifestam uma valorização das partilhas realizadas entre professores e EE. A reforçar, “eu acho que tem que haver colaboração com os pais, com outros familiares até, em professores e, nomeadamente com a equipa ”(EE1).

De salientar que os professores manifestam, também, uma valorização da partilha realizada por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem $X=4,7$, já os EE também atestam com $X=4,3$.

Segundo, Sarmiento et al. (2009), as partilhas realizadas aquando a relação escola-família, não se reduzem à interação, única e exclusivamente, de pais e professores, mas pressupõe uma multiplicidade de atores, uns centrais e outros periféricos, mas cuja centralidade/marginalidade nunca se encontra definida a priori, uma vez que pode variar com o decorrer do processo de interação social”. Assim, tanto professores $X=3,8$, como EE $X=3,5$ evidenciam uma desvalorização atribuída da partilha realizada entre EE, professores e Auxiliares de ação educativa, assim como da partilha entre professores e outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações económicas, etc...). Podemos refletir sobre esta desvalorização, uma vez que, na questão anteriormente analisada, tanto EE com professores, já concediam pouca valorização destes agentes educativos pertencentes à comunidade educativa.

Gráfico 2: Valorização atribuída por professores e EE face à intensidade de realização das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio



Legenda dos itens:

- 1- Partilha realizada por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem
- 2- Partilha entre professores
- 3- Partilha entre professores e EE (Encarregado de Educação)
- 4- Partilha entre EE e outros profissionais (técnicos especializados; terapeutas;)
- 5- Partilha entre EE, professores e Auxiliares de ação educativa
- 6- Partilha entre professores e outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações económicas, etc...)

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo).

A vincar a valorização, anteriormente, analisada,

“escola aberta à comunidade educativa é sempre uma mais-valia, há mais partilha, há uma melhor forma de resolução dos problemas (...) desenvolvimento de algumas atividades dentro da escola (...) As pessoas que de um modo geral intervêm mais na escola são os pais e os autarcas, portanto, as autarquias” (PEI).

Para Nóvoa in Formosinho et al. (S/D), quando se refere a comunidade educativa,

“o espaço de construção de um equilíbrio organizacional dinâmico, que facilite a mudança e a inovação não deve esbater as diferenças entre os atores educativos, nem esquecer os interesses específicos de cada um dos grupos em presença no seio das escolas” (p.120).

Considera-se, nesta fase, da nossa investigação, relevante identificar a valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos. Desta forma, com base gráfico 3 e quadro 19 anexo nº 4, podemos analisar que a apreciação de professores e EE é,

tendencialmente, positiva em todos os itens. De referir, que são os EE que evidenciam, globalmente, uma maior apreciação das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos. Desta forma, tanto professores $X=4,0$ como EE $X=4,4$ consideram coexistir uma melhoria dos recursos materiais como sendo resultante da abertura da escola a outros agentes educativos. Tal é reforçado na seguinte opinião,

“para resolver alguns problemas relativamente a materiais que sejam necessários, recursos humanos, em termos de recursos humanos, talvez, nas funcionárias que são colocadas nessas próprias escolas e, também, satisfazem as necessidades de alguns alunos que precisam de ajuda e noutros aspetos de alunos carenciados também.”(EE2).

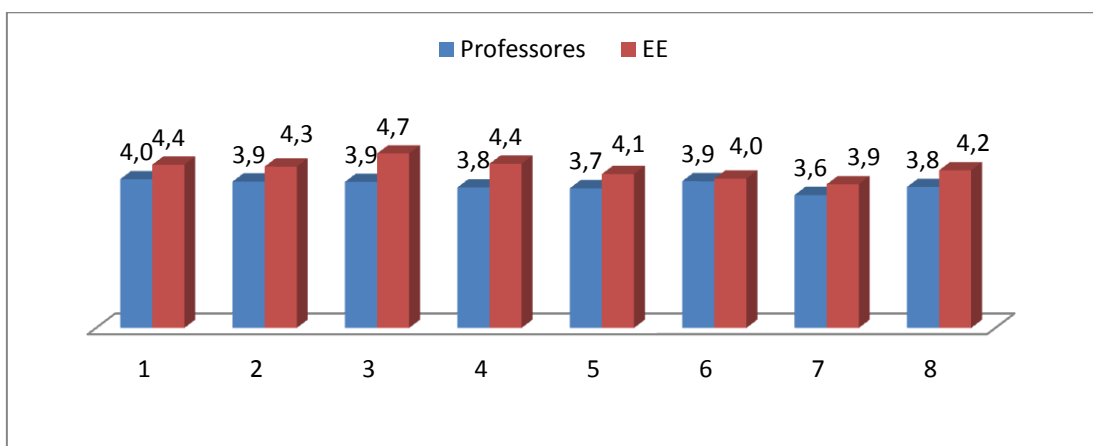
Por outro lado, podemos constatar que ambos os grupos inquiridos, professores $X=3,9$ e EE $X=4,7$, referem melhorias no funcionamento da cantina. Embora que com menor valorização, ambos os grupos inquiridos referem melhorias a nível dos recursos humanos, professores $X=3,9$ e EE $X=4,3$. A este nível a seguinte opinião esclarece,

“Portanto, através de protocolos que temos com a autarquia, cruz vermelha portuguesa, com a Cercivar,... com empresas, com universidades, institutos, outros agentes económicos que, com os quais tentamos colmatar quer a falha de recursos humanos, quer de recursos materiais, quer, portanto, desenvolver projectos que permitam um desenvolvimento dos alunos e o sucesso educativo”(PCAP).

Referem, ainda, melhorias na satisfação das necessidades dos alunos, professores $X=3,7$ e EE $X=4,4$, melhorias na satisfação dos próprios EE, professores $X=3,7$ e EE $X=4,1$ e da própria escola, professores $X=3,9$ e EE $X=4,0$. Como podemos constatar, o grupo de EE inquiridos evidencia uma maior valorização das melhorias, nos domínios, anteriormente explicitados, do que os professores. Podemos, ainda, refletir, sobre a seguinte opinião que nos ajuda a esclarecer acerca das melhorias referenciadas,

“Olhe, o esforço que eu vejo (...) abrindo a escola à comunidade, eu tenho mais infraestruturas do que teria se trabalhasse individualmente (...) eu tenho apoios dos centros de saúde, da parte da saúde que me ajuda em muitas coisas, em que é capaz de vir fazer palestras para os encarregados de educação, em que pode vir, muitas vezes, ajudar nos trabalhos de sala (...) até a adquirir alguns materiais”(PEI).

Gráfico 3: Valorização atribuída por professores e EE face à intensidade das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos



Legenda dos itens:

1-Recursos materiais

2-Recursos humanos

3-Funcionamento da cantina

4-Satisfação das necessidades dos alunos

5-Satisfação das necessidades dos EE

6-Satisfação das necessidades da escola

7-Satisfação das necessidades de todos os outros agentes

8-Sucesso escolar

9-Controle da indisciplina

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

No entanto, ao nível da satisfação das necessidades de outros agentes educativos, tanto professores X=3,6 e EE X=3,9, já não referem tal apreciação. Também referem melhorias ao nível do controle da indisciplina, professores X=3,5 e EE X=3,6, embora que atribuam uma menor valorização neste aspeto.

Considera-se, ainda, relevante referir que existe uma divergência entre as apreciações concedidas relativamente às melhorias no sucesso escolar, já que os EE X=4,2 consideram que a abertura da escola a outros agentes educativos acarretou uma promoção do sucesso educativo, em contrapartida, os professores, não concedem tal valorização X=3,8. No entanto, a seguinte opinião esclarece acerca das melhorias resultantes desta abertura e que contribuem, por si mesmo, para o sucesso educativo, “a nossa escola tem um protocolo com o gabinete e as terapias são dadas

num contexto escolar, estou a falar em termos de acompanhamento psicológico, terapia da fala, que, por si só é uma grande vantagem para os EE” (PEE2).

Na verdade, a escola enquanto comunidade educativa traduz a necessidade da escola se adequar ao espaço social que a envolve, de tal forma, que a actividade escolar se torne significativa para todos os intervenientes. Mas a mudança, nem sempre é fácil, Formosinho et al. (S/D),

“estas tensões e contradições são inerentes aos processos de mudança, que constituem na sua essência processos permanentes de construção social, cabe à sociedade civil um importante papel na concepção e condução destas mudanças” (p.116).

Como já analisamos a escola foi, durante muitos anos, um contexto fechado, perante o qual, os agentes educativos eram aqueles que se circunscreviam dentro das “paredes” do próprio recinto escolar. Desconstruir esta imagem, esta prática usual, não é processo fácil. Atualmente, exige-se às nossas escolas que a atividade escolar se torne, verdadeiramente significativa, para tal todos têm que se envolver, participar, entrosar, pois para Sarmento e Formosinho in Formosinho et al. (S/D), “a escola-comunidade educativa, tal como qualquer comunidade, é um território onde se experimentam as fronteiras e o seu alargamento de um entre-nós” (p.120). Para reforçar sobre a importância da abertura da escola a outros agentes educativos e, consequentemente, o poder que a união acarreta,

“Nós sozinhos, vergamos, vergamos, isto nós somos como vimes, um vime só não faz nada, dois vimes juntos é difícil de partir, porque um só parte rapidamente, mas os dois juntos ou podem ser quatro, cinco ou seis, nunca mais ninguém nos verga e podemos ir por aí fora”(PEI).

Poderemos, assim, aferir que a união de esforços acarreta força e poder de “luta” pelos objetivos pretendidos, para (Formosinho et al. (S/D), “a abertura da escola à comunidade pode constituir, alternativamente, uma forma de realização de uma acção educativa, intersubjetivamente construída e empreendida no contexto de um território local” (p.107), mas para tal assume-se de extraordinária importância da valorização “processo colectivo que se estruturam as condições e se definem os termos de uma acção educativa conduzida e interpretada a partir de um sentido de partilha”(Formosinho et al. (S/D):119).

Podemos constatar que, a referida abertura, tem constituído uma prática comum, especificamente, neste agrupamento de escolas. Dessa abertura, com base nos dados

recolhidos, muitas têm sido as melhorias, mas nem todos os inquiridos e entrevistados têm a mesma opinião, segundo Formosinho et al. (S/D),

“numa comunidade educativa onde interagem pessoas e grupos com interesses distintos e até divergentes, emergem representações sociais diversas e conflitantes sobre a escola e sobre as suas finalidades, projectos e actividades sociais e educativas. Neste sentido, a comunidade educativa não exprime uma visão estática do consenso, mas uma visão dinâmica e até conflitual da realidade social” (p.118).

3. RS de professores e EE relativamente ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE

Como já tivemos oportunidade de analisar no decurso desta investigação, a relação escola-família é uma temática que preocupa e suscita interesse a muitos investigadores, uma vez que é uma relação bastante complexa e controversa, na medida em que abarca duas entidades bastante diferenciadas. Como tal, considerou-se pertinente compreender que Tipo de Representações Sociais têm os professores e EE relativamente ao trabalho colaborativo na relação escola-família na promoção da inclusão de alunos com NEE. Uma vez que, as RS assumem um extraordinário contributo para um melhor entendimento, “As RS permitiriam desta maneira não apenas viabilizar uma leitura da realidade, no caso de uma profissão, como também ser instrumentos fundamentadores da acção” (Dias in Sousa et al., 2009:47), permitindo, desta forma uma compreensão mais aproximada do que ocorre, concreta e efectivamente, nas nossas escolas, nomeadamente, no agrupamento de escolas em estudo, decidimos que esta seria a base essencial da nossa linha de investigação. Segundo Abric in Sousa et al. (2009),

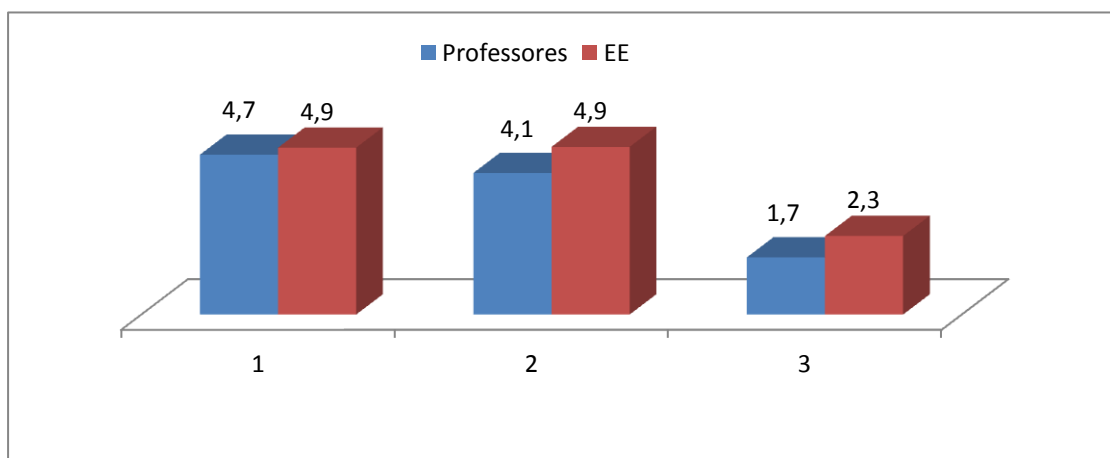
“as representações sociais assumem um importante papel através da sua contribuição na definição da identidade do grupo profissional, apoiando o controle social exercido pela colectividade sobre cada um dos seus membros, disseminando valores entendidos como comuns, delimitando territórios e espaços de poder e difundindo conteúdos singularizadores” (p.46).

Iremos, então, identificar a valorização atribuída na relação escola-família, especificamente, na promoção da inclusão de alunos com NEE, com base no gráfico 4 e quadro 20 anexo nº 4, podemos constatar que os EE evidenciam, globalmente, uma maior valorização desta relação quer em todas as situações X=4,9, quer em situações

pontuais $X=4,9$. A consolidar, os dados recolhidos no inquérito por questionário, temos as opiniões partilhadas no decurso das entrevistas realizadas relativamente a esta abertura,

“De alguns anos para cá, esta abertura tem-se tornado maior, há uma preocupação crescente em incluir e trazer os alunos com NEE para uma turma normal que tenha um acompanhamento, mas sempre atendendo às suas necessidades educativas especiais” (EE2).

Gráfico 4: Importância atribuída pelos professores e EE na relação escola-família na inclusão de alunos com NEE



Legenda dos itens:

1- É fundamental em todas as situações

2- É fundamental em situações pontuais

2- É irrelevante

$X = N/n$ em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Embora com menor valorização, os professores, evidenciam valorizar a relação escola-família em todas as situações $X=4,7$ e, apenas com $X=4,1$, em situações pontuais. Assim, reforça a seguinte opinião,

“Os pais, a família é fundamental no processo de aprendizagem das crianças. A escola tem que, se quiser ter sucesso, tem que funcionar com a família e a família tem que funcionar com a escola, tem que haver, aqui, uma partilha e uma interligação escola família e família (PEI).

Por outro lado, ambos os grupos inquiridos, referem a sua discordância face à desvalorização desta relação, os EE $X=2,3$ e os professores $X=1,7$. Assumindo, desta forma, a importância que assume esta relação na inclusão de alunos com NEE. Segundo Homem (2002), com base no estudo realizado acerca da “Participação dos pais no bairro”, refere “Alicerçada na comunicação, a participação dos pais fundava-se

(...) numa relação de confiança por parte dos pais, relação essa que nomeadamente as educadoras desejam estabelecer e se esforçam por manter” (p.270). Reforçando que a efetivação da relação escola-família deve promover como construto gradual a comunicação, uma vez que é uma “peça” fundamental para a promoção de uma interação profícua.

Para Goodlad in Homem (2002), a base para a comunicação é a confiança, acrescentando segundo Lima in Homem (2002), e se a ausência da comunicação exclui a possibilidade de participação” (p.272). Sublinha, ainda, a questão da confiança ou a falta dela implica a disponibilidade de aceitação do outro, da sua valorização e entendimento, factores que se assumem de extraordinária importância, quando certos EE de estratos sociais mais baixos, se encontram mais afastados da cultura académica (p.61).

O Presidente da CAP ao partilhar a sua opinião, também, se aproximou desta questão,

“Nalguns casos é uma relação, um bocadinho estrutural, tem a ver com formação, a grande maioria dos EE são de um estrato socioeconómico baixo, com um nível de literacia baixo e bastante baixo, (...) quando vêm à escola a linguagem é outra, não percebem essa linguagem, há aí uma dificuldade. Mas no geral, quando são solicitados, respondem positivamente” (PCAP).

Como podemos analisar, nalgumas situações, esta relação tem que ser promovida, pois segundo os dados recolhidos no estudo etnográfico realizado por Lareau em 1989 in Lima (2002),

“os pais da classe média, por comparação com os dos meios populares, não se envolvem mais como apresentam um tipo de relação com a escola e os professores assente num conhecimento por dentro dos problemas escolares que contrasta com o outro tipo de pais” (p.118).

Este autor, fala-nos de clivagem sociológica, quando “constata a diferença na quantidade e qualidade de interações entre a escola e a família” (p.118), quando refere o distanciamento das famílias de meios socioeconómicos baixos nas interações estabelecidas com a escola, relativamente “os pais que-pelos seus recursos sociais, culturais e materiais- estão em melhores condições de responderem às solicitações da escola” (p.117).

No entanto, poderemos analisar, outra opinião, que apesar de evidenciar uma valorização da relação escola- família, levanta uma questão que se considera relevante,

“Eu penso que a família, a família já vem, é um elo com o qual a escola trabalha, ou seja, a escola não funciona, na minha opinião, sem a ligação à família, contato com os pais, com EE (...) as pessoas participam cada vez mais e muito bem (...) Poderíamos depois falar na qualidade da participação, mas isso é outra coisa” (P1CEB).

Segundo Bottery in Homem (2002), “ A participação implica, muitas vezes, divergência e discórdia, ou seja, pôr em causa o status quo e o paradigma instituído da estabilidade, da paz, da tranquilidade e da sobrevivência”(p.61).

Para Sarmiento et al. (2009)

“a relação escola-família-comunidade implica relações entre culturas e relações de poder (...) Estamos perante uma relação sempre frágil, volátil e desigual, uma relação que configura e é configurada pelo tipo de sociedade em que se insere e da qual constitui parte e parcela” (p.40).

Para Montandon in Lima (2002), “apesar de educadores e professores manifestarem o seu desagrado pela falta de comparência dos pais na escola, não se verifica o desenvolvimento de grandes esforços para alterar as situações, talvez pela segurança que advém deste modo de funcionamento onde as relações são codificadas e o raio de acção dos indivíduos está bem definido” (p.241).

Tratando, esta parte da nossa investigação, o aprofundamento das RS dos professores e EE acerca do trabalho colaborativo, então, considera-se pertinente, analisar a valorização atribuída por estes grupos aos vários canais de comunicação entre a escola e a família, uma vez que “ A dificuldade de comunicação escola-família é clássica e tem sido objecto de muitos debates e investigações, mas os resultados surgem pouco generalizados, eficazes e convictos” (Cardoso, 2006:95).

Analisando, a valorização atribuída por professores e EE acerca dos momentos de comunicação utilizados na efetivação da relação entre a escola e a família, que constam no gráfico 5 e quadro 21 anexo nº 4, podemos analisar que a apreciação de professores e EE é, tendencialmente, positiva em todos os itens, à excepção da valorização atribuída, professores X=3,6 e EE X=3,1 ao contato estabelecido via correio eletrónico na comunicação estabelecida entre a escola e a família. Por outro lado, tanto professores X=3,8 como EE X=3,3 atribuem pouca valorização à

comunicação estabelecida por carta enviada por correio. De salientar, que nestes dois tipos de comunicação utilizadas entre a escola e a família, os EE não concedem a apreciação concedida pelos professores.

Tanto professores X=5,2 como EE X=5,2 apreciam a comunicação realizada aquando as reuniões individuais com equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos, assim como apreciam, professores X=5,2 e EE X=5,4 a comunicação realizada aquando as reuniões individuais entre ambos. A reforçar, estes dados, podemos analisar a opinião acerca da valorização concedida aos contactos individuais,

“no meu ponto de vista são as melhores porque há um contato direto entre o professor e o EE, há uma partilha e nessa partilha podemos chegar a uma forma de ajudar o nosso aluno, não é? O nosso filho. Enquanto que nas reuniões de grupo, nas reuniões com todos os pais não há essa partilha”(EE2).

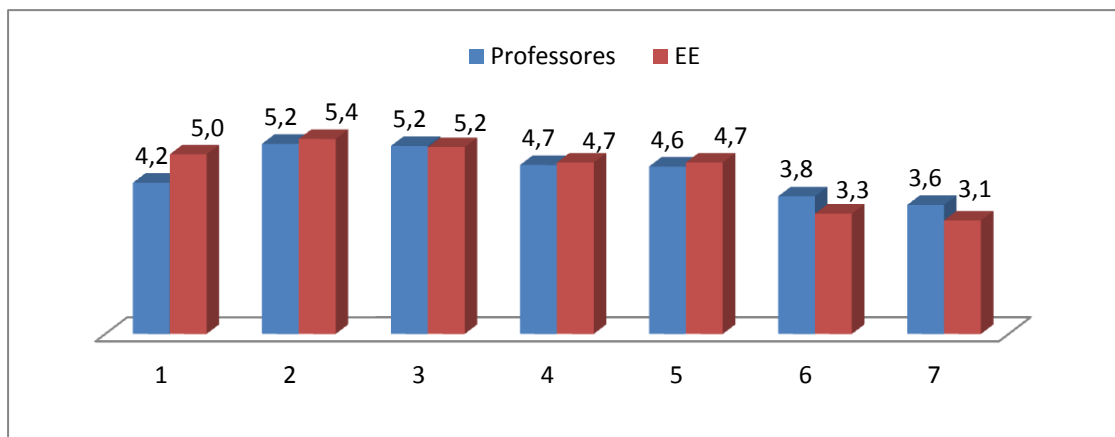
Segundo Montadon in Lima (2002), “muitos pais mostram-se, cada vez mais interessados em obter dos professores o máximo de informações que possam ser relevantes para compreenderem a actividade escolar concreta”(p.151). Por outro lado, Marques in Zenhas (2006), refere “a necessidade de estabelecer contactos frequentes e diversificados com EE, a fim de abranger a diversidade de famílias, dando contudo, um maior destaque aos atendimentos individuais”(p.118).

Por outro lado, enquanto os EE X=5,0 apreciam a comunicação estabelecida nos momentos informais, igualmente, os professores evidenciam esta valorização X=4,2, mas com menor apreço do que o concedido pelos EE. Assim o reforça a seguinte opinião,

“Eu, no meu dia-a-dia procuro ter vários tipos de conversas informais com os pais dos meus alunos, procuro chamá-los a reuniões, sempre que considero necessário, mas é uma relação muito aberta e muito próxima.” (PEE1).

Para Resendes e Soares (2002), é neste trabalho de equipa e parceria, com base no diálogo, que se vai muito mais além de simples discussões, criando modalidades de interacção que provocam o aparecimento de formas alternativas de encarar as tarefas e de resolver os problemas (p.32).

Gráfico 5: Importância atribuída pelos professores acerca dos momentos de comunicação estabelecidos entre ambos



Legenda dos itens:

1. Momentos informais na escola
2. Reuniões individuais com os EE
3. Reuniões individuais com: equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos
4. Contatos telefónicos
5. Através da caderneta do aluno
6. Através de carta enviada por correio
7. Através de correio electrónico

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa mínimo e 6 o máximo)

Os professores referem, ainda, que apreciam, X=4,7, os contatos estabelecidos via telefone e X=4,6 e o contato estabelecido através da caderneta do aluno, X=4,6. A consolidar, estas opiniões, na investigação realizada por Zenhas (2006) que se intitulou “O Diretor de Turma: estudo de caso”, revelou que o telefone é,

“uma via de comunicação de acesso fácil e rápido, para situações de emergência, mas que deverá funcionar nos dois sentidos, ou seja de EE para profissionais como vice versa. O telefone afigura-se-lhe como o meio mais adequado, em determinadas situações” (p.123).

Também, no estudo realizado por Feiteira (2007), verificou-se igualmente que um dos meios de comunicação privilegiados na comunicação entre professores e EE é a caderneta escolar (p.121).

No entanto, outra opinião evidencia-se, um pouco, divergente das explicitadas anteriormente,

“Bom aí já é um bocadinho mais complicado porque o método da caderneta nem sempre funciona, pode não ser apresentada aos EE, acho que o melhor seria, mesmo, via telefone, marcação de reuniões ou via postal, também, mas creio que o telefone é uma coisa mais pessoal, tem um grande envolvimento de ambas as partes, há um interesse em comunicar” (EE2).

Para Perrenoud in Zenhas (2006), “O envio de mensagens através da caderneta corre o risco de os alunos, voluntaria ou involuntariamente, não as fazerem chegar ao seu destino” (p.125).

Como podemos analisar, a valorização concedida, pelos grupos inquiridos e entrevistados, aos diversos momentos de comunicação assumem diversas opiniões, mas segundo Moscovici in Diogo (1998), as RS assumem uma função identitária, uma vez que uma representação é a representação de um sujeito, “Uma representação traduz a posição, os valores de um individuo ou grupo na medida em que cada objecto é transformado em algo familiar de modo específico por cada grupo (p.42).

Até aqui, tratamos a valorização atribuída pelos professores e EE nos vários canais de comunicação entre a escola e a família. De seguida, iremos procurar identificar a importância atribuída por estes grupos ao contexto de comunicação realizado entre ambos. Segundo Adams & Christenson in Zenhas (2006), a oportunidade e a qualidade da comunicação são dois pressupostos fundamentais subjacentes ao desenvolvimento e ao sucesso da colaboração entre a escola e a família (p.90).

Desta forma, com base no quadro 9 e gráficos 24 e 25 anexo nº 5, podemos constatar que os professores com 66,4%CT e 30,6%C e os EE com 40,0 CT e 52,5% C, apreciam a utilização dos momentos de comunicação no sentido de aferir comportamentos e hábitos da criança em casa e na escola, reflectindo sobre uma opinião partilhada,

“mas a escola terá, sempre, que aproveitar os conhecimentos trazidos pelas crianças já da família, ora, não se pode começar a trabalhar a criança sem se ter um conhecimento da mesma. Nós temos que ver em que ponto é que a criança se localiza, se situa no seu grau de aprendizagem e explorar a partir desse momento (...) na maioria dos casos sim, influência no comportamento da criança”(PEI).

Para Ivey in Zenhas (2006), este processo de atendimento engloba três fases, reforçando a importância de uma recolha pormenorizada de informações acerca de cada aluno. Numa primeira etapa, a compreensão das percepções dos EE e nas etapas

seguintes, existe uma colaboração entre ambos no estabelecimento de objectivos e a selecção de estratégias de intervenção, tendo sempre em consideração as expectativas e opiniões dos EE, que culminam na aplicação e avaliação do plano elaborado.

Quadro 9: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] face ao contexto da comunicação estabelecido entre ambos

Itens	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %
1- Para trocar "opiniões" sobre avaliação	50,4	52,5	37,8	32,5	5,9	0,0	2,2	15,0	3,7	0,0
2- Para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola	66,4	40,0	30,6	52,5	2,2	0,0	0,0	7,5	0,7	0,0
3- Quando a criança é "fonte" de problemas para a turma	64,9	77,5	29,9	20,0	2,2	0,0	0,7	2,5	2,2	0,0
4- Quando a turma é "fonte" de problemas para a criança	42,2	30,0	35,6	35,0	4,4	7,5	9,6	22,5	8,1	5,0
5- Quando os EE solicitam	38,8	27,5	44,0	35,0	9,7	2,5	6,0	12,5	1,5	22,5
6- Quando outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas, etc.) o solicitam	43,6	37,5	51,9	57,5	0,8	0,0	3,0	2,2	0,8	2,5
7- Levantamento de interesses dos EE	27,6	25,0	35,8	25,0	9,4	5,0	12,7	12,5	4,5	32,5
8- Para esclarecimento de dúvidas	46,3	25,0	47,0	32,5	2,2	7,5	3,7	10,0	0,7	25,0
9- Para partilha de estratégias	46,3	27,5	38,8	30,0	7,5	5,0	4,5	20,0	3,0	17,7
10- Para partilha de materiais	41,0	23,0	42,0	30,0	7,0	5,0	4,0	20,0	6,0	22,5

Podemos constatar que os professores concedem grande apreciação com 64,9%CT e 29,9%EE) na partilha de informações relativas aos problemas criados pela própria criança, isto é, cujos comportamentos/manifestações adotadas constituem um problema para a turma que a integra. Igualmente os EE com 77,5%CT e 20,0%EE

denunciam tal apreciação, o que explicita, segundo o contributo de Epstein in Zenhas (2006) “ênfatisa a comunicação de carácter predominantemente negativo” (p.91), reflectindo que este comportamento poderá despoletar comportamentos de afastamento por parte dos EE, uma vez “que os pais podem aceder menos à escola com receio de ouvirem dizer mal dos seus filhos” (Zenhas, 2006: 91).

Relativamente a este aspeto, o Presidente da CAP, acrescenta, “ em termos de controlo da indisciplina, portanto, na prevenção, no controlo de assiduidade, a esse nível sobretudo isso a nível da prevenção da indisciplina, da realização de trabalhos de casa, do acompanhamento dos alunos”(PCAP).

Para Zins & Ponti in Zenhas (2006),

Ao atribuírem esse problema apenas a causas centradas nos alunos, os docentes da turma estão a corresponder a uma tendência dos professores, em geral, identificada pela investigação, para atribuírem as causas dos problemas a características, traços ou disposições das crianças ou da família, subestimando os contributos de factores relacionados com os próprios docentes” (p.111).

Igualmente, explícito, está a valorização atribuída pelos professores com 50,4% CT e 37,8% C e EE com 52,5%CT e 32,5%C em recorrer aos momentos de comunicação com as famílias no sentido de trocar opiniões sobre avaliação dos alunos. Esta apreciação projecta-se na seguinte opinião,

“Aqui têm-se sempre um objectivo (...) na minha opinião, que é o pedagógico, tem a ver com as necessidades de aprendizagem dos educandos, chamamos mais à escola para articularmos mais com aqueles que têm mais necessidades em termos de aprendizagem”(P1CEB).

Segundo Zenhas (2006), as reuniões de avaliação ocorrem num momento chave do ano lectivo, no início e no meio dos períodos escolares, reunindo todos os intervenientes envolvidos no processo educativo dos alunos. Estas reuniões funcionam como pólos estruturantes do trabalho colectivo e/ou individual realizado na turma, em que a apresentação e análise de resultados, é fundamental, assim como a definição de medidas a implementar por professores, alunos, escola e EE.

Por outro dado, podemos analisar que os professores apreciam com 46,3%CT e 47,0%C o esclarecimento de dúvidas dos EE, assim como apreciam a partilha de estratégias com 46,3%CT e 38,8%C aquando a comunicação estabelecida. Mas os EE,

apesar de apreciarem este conteúdo de comunicação, não concedem tão elevada apreciação como os professores atribuíram. Relativamente a este conteúdo de comunicação na relação escola -família,

“Se o professor partilhar connosco o que é que está errado, o que é que devemos e podemos formatar todas as dificuldades que ele tem, também, nós podemos trabalhar em casa (...) Sim dificuldades, neste caso pedagógicas, mas também no envolvimento social do aluno na escola, da interação que ele tem com os outros”(EE2).

Para Epstein in Zenhas (2006),

“não obstante a intervenção de cada uma dessas instituições se fazer de acordo com as suas funções e áreas de competência, garante a continuidade entre as suas mensagens e contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas face à escola e à aprendizagem”(p.117).

Considera-se pertinente reflectir que, apesar dos professores com 38,8%CT e 44,0%C conferirem pouca importância ao fato dos EE solicitarem a sua ida à escola e, sendo esta uma investigação que contempla a inclusão de alunos com NEE, um Profissional do 1º CEB, referiu,

“Mais valorizada, não sei se se poderá dizer mais valorizada, que é mais necessária, se aliarmos a necessidade ao precisar (...) as crianças com NEE têm mais necessidade ou a família tem mais necessidade de colaborar com a escola, de estar na escola, de vir à escola... dada a especificidade da própria criança”(P1CEB).

Por outro lado, embora que com menor valorização dos contextos de comunicação, anteriormente, analisados, os professores com 43,3%CT e 51,9%C, concedem, alguma importância às solicitações realizadas com outros profissionais, nomeadamente equipa de educação especial, médicos, terapeutas, etc. no entanto, os EE denunciam uma maior apreciação com 37,5%CT e 57,5%C, do que os profissionais neste domínio.

Na referida análise, considera-se relevante salientar, que os dados recolhidos referem-se à especificidade do agrupamento de escolas em estudo e, portanto,

“não nos devemos surpreender com o fato da representação, unidade de imagens, de conceitos e de significação relacionados com o objecto se construa ao mesmo tempo como reflexo deste e como actividade do sujeito, individual ou social (...) Na origem desta ultrapassagem estão a interacção e a tróica continuas entre o meio social e indivíduo ou grupo”. (Martins et al., 2008:30).

Considera-se, ainda, relevante analisar, a desvalorização atribuída pelos EE com 12,5%CT e 32,5C relativamente aos momentos de comunicação potenciarem um levantamento de interesses dos EE.

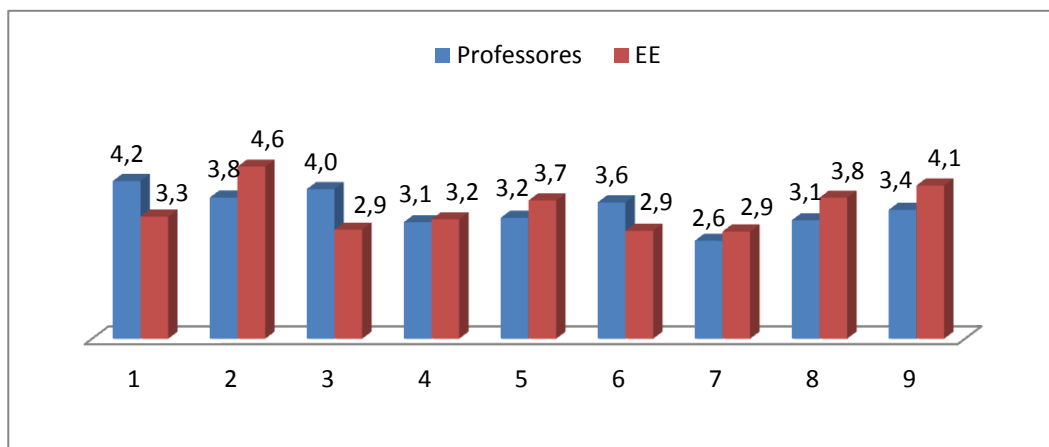
Realizada a análise da valorização concedida por professores e EE aos momentos de comunicação, assim como ao contexto em que se realizam, considera-se relevante identificar a importância atribuída por professores e EE acerca das razões que mais dificultam o envolvimento dos EE na escola, Para Lima (2002), “Os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e género, são, antes de mais, educadores” (p. 123).

Com base no gráfico 6 e quadro 22 anexo nº4, constatamos que, os professores conferem uma grande valorização $X=4,2$ ao facto dos EE não possuírem conhecimentos no domínio escolar como sendo uma razão que limita o envolvimento dos EE na escola. A este nível os EE, mostram a sua discordância, concedendo, apenas uma valorização de $X=3,3$. A acrescentar informação, nesta limitação, o EE1 denuncia “ Falta de formação das famílias, muitas vezes, a falta de profissionalismo dos próprios professores”. Podemos assim, reflectir, que as opiniões divergem, dependendo da interpretação realizada, por cada um enraizadas nas vivências conhecidas.

Segundo Silva in Sarmiento et al. (2009), a relação escola-família, assim como a a relação escola-família-comunidade, constitui uma relação entre culturas e, também, uma relação de poder, que para Bordieu in Sarmiento et al (2009), é uma relação em que a escola discrimina os alunos, as famílias e as comunidades, na medida em que os assume como iguais entre si. Desta forma, Lightfoot in Sarmiento et al. (2009), alerta, “debater ideias ou mesmo entrar em conflito exige o domínio do código sociolinguístico dominante” (p.29).

Por outro lado, os professores concedem, também, grande importância $X=4,0$ ao facto dos EE mostrarem falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos como sendo uma razão que, também dificulta o envolvimento dos EE na escola. Também, neste domínio, os EE manifestaram uma desvalorização $X=2,9$. Assim o acrescenta a seguinte opinião, “Os horários. Por vezes, é muito difícil conciliar os horários de atendimento e, mesmo, as informais é um bocadinho complicado estar a gerir o tempo que temos para disponibilizar, não é?” (EE2).

Gráfico 6: Importância atribuída pelos professores e EE acerca das razões que mais dificultam a colaboração na relação escola-família



Legenda dos itens:

1-Falta de conhecimentos no domínio escolar

2-Horários de atendimento

3-Falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos

4-Temas nas reuniões abordados

5- Insatisfação na resolução de problemas

6-Valorização dada à educação escolar

7-Ausência de credibilidade do professor

8-Distância física entre os interlocutores

9. Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes à escola

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa mínimo e 6 o máximo)

Os professores apontam, ainda, uma grande valorização face aos horários de atendimento $X=3,8$ como constituindo uma razão que dificulta o envolvimento dos EE na escola. Igualmente, os EE atestam esta apreciação $X=4,6$ que esta é uma razão que limita a colaboração com a escola. A reforçar, esta valorização outra opinião partilhada, “a falta de tempo dos EE, até porque o horário escolar, nem sempre se coaduna com o horário de trabalho dos pais, o que limita, muitas vezes, a articulação correta”(PEI).

A valorização desta dificuldade dos EE conseguirem não compatibilizar a vida profissional com as idas à escola é um obstáculo referenciado, em inúmera literatura, como constituindo um grave entrave ao envolvimento das famílias com a escola, para Diogo in Zenhas (2006), “não existirem instrumentos legais que viabilizem a participação dos EES em reuniões nas escolas durante os seus horários laborais”(p.91).

Os professores, também, conferem pouca apreciação $X=3,6$ ao fato dos EE não concederem a valorização necessária e adequada à educação escolar. Assim acrescenta a opinião, “Porque é que alguns pais não se envolvem? Haverá muitos fatores, a falta de tempo, alguma, alguma, falta de valorização da escola... por aí”. (P1CEB). Por outro lado, outra partilha esclarece,

“a falta de conhecimentos ou a falta de atribuir importância ao que se faz na escola, nós fazemos um trabalho pedagógico muito importante, o desenvolvimento de capacidades específicas (...) os pais com que eu lido, os pais de nível de formação médio baixo, não têm bem esta noção (...) estamos a ensinar-lhes coisas muito importantes para a vida (...) ser, cada vez, mais autónomos e serem uns futuros cidadãos o mais integrados possível”.(PEE1).

Segundo Silva e Villas-Boas in Zenhas (2006),

“reconhecem na classe docente para atribuir o não envolvimento dos EEs na escola ao seu desinteresse pela educação dos filhos” (p.92). No entanto, Silva in Zenhas, acrescenta, “sendo uma relação entre culturas uma relação de poder e tendendo a escola representar a cultura socialmente dominante, deverá ser ela a dar os primeiros passos nesse sentido” (p.92).

Neste domínio os EE evidenciam a sua discordância, uma vez que manifestam uma desvalorização $X=2,9$ face a esta falta de valorização relativamente à educação escolar.

De referir que os EE, manifestam nas opiniões partilhadas uma grande valorização ao fato de não encontrarem mais motivos que os levam a procurar a escola $X=4,1$, assim como ao fato de existir uma grande distância física entre os interlocutores $X=3,8$. Manifestam, uma apreciação mínima na ausência de credibilidade do professor $X=3,9$, constituindo estas limitações que dificultam o seu envolvimento com a escola.

Esta posição revela uma tradição de separação entre a família e a escola que surge na literatura, segundo Diogo, Marques & Villas-Boas in Zenhas (2006), “como um dos grandes obstáculos entre as suas instituições, que acaba por colocar os pais à margem da escola, particularmente, nas famílias desfavorecidas ou com culturas diferentes das dominantes”(p.90-91).

Analizamos as razões, mais valorizadas por professores e EE, que limitam o envolvimento das famílias com a escola, com base nos dados recolhidos e que se evidenciaram divergentes em alguns aspectos nos dois subsistemas inquiridos,

convém reflectir segundo Carvalho, Epstein & Marques in Zenhas (2006), deverá coexistir um esforço nos programas de colaboração escola -família, com o objectivo de corresponderem à diversidade de interesses das famílias (p.101).

Para Davies in Zenhas (2006), “A chamada dos pais à escola deve estar integrada num programa que garanta uma diversidade de oportunidades de colaboração, suficientemente abrangente para corresponder às características e às necessidades de todas as famílias. (p.101).

Iremos, agora, identificar a valorização atribuída pelos dois grupos face aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola como um todo. Desta forma, importa reflectir sobre a análise das RS que circulam no quotidiano das suas práticas escolares, uma vez que,

“Há que, neste processo, captar o movimento de substituições e deslocamentos de sentidos que permanece no terreno das representações que circulam e não desaparecem do cotidiano escolar, bloqueando as transformações, pela configuração da conjuntura ou da conjunção de forças de que procedem e dos procedimentos que as instituem ou as consolidam. Da mesma forma, tão ou mais importante, há que se identificar não só as permanências, mas os momentos de rutura, capturando e caracterizando as representações que impulsionam atos criadores” (Sousa et al., 2006:59).

Com base na análise dos dados do quadro 10 e gráficos 26 e 27 anexo nº 5, constatamos que os professores apreciam com 20,0%CT e 48,9%C a colaboração dos EE em reuniões sociais (lanches, exposições, palestra, etc.), e, apreciam também, a sua participação na requalificação do espaço físico, com 15,6%CT e 51,9%C, igualmente, denunciam os EE com 12,5%CT e 60,0%C. Assim o revela, uma opinião partilhada aquando entrevista realizada, “estão sempre disponíveis para participar, para participar em festas, em convívios, portanto, penso que é muito positivo do meu ponto de vista a minha relação com a família, com EE” (PEE1).

Quadro10: Valorização atribuída pelos professores [135] e EE [40] relativamente aos domínios solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola

	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %
1-Organização de festas/visitas de estudo	21,5	7,5	48,1	62,5	11,9	0,0	15,6	22,5	3,0	7,5
2-Reuniões sociais (lanches, exposições, palestras)	20,0	12,5	48,9	55,0	16,9	5,0	11,9	20,0	3,0	7,5
3- Participação em requalificação de espaço físico	15,6	5,0	51,9	60,0	20,7	12,5	8,9	15,0	3,0	7,5
4- Participação em requalificação em materiais pedagógicos	10,4	5,0	47,4	27,5	23,7	17,5	14,1	25,0	4,4	25,0
5- Comparticipações monetárias	9,6	17,5	40,0	57,5	24,4	7,5	19,3	12,5	6,7	5,0

Segundo o estudo realizado por Sá (2004), podemos analisar que, igualmente, os professores manifestam uma valorização relativamente à colaboração dos EE que “se concentra em domínios relativamente marginais e, sobretudo, não envolvem qualquer reconfiguração das relações (assimétricas) de poder dentro da escola” (p.408). Também, a este nível os EE atestam a sua apreciação com 17,5% e 57,5%) relativamente às comparticipações monetárias como forma de colaborar com a escola. Por outro lado, os EE com 7,5%CT e 62,5%C atestam a sua apreciação relativamente à organização de festas/visitas de estudo, os professores também conferem tal valorização com 21,5%CT e 48,1%C.

Quando analisamos a apreciação concedida pelos professores e EE relativamente á colaboração na requalificação de materiais pedagógicos, podemos contatar que os professores valorizam esta colaboração com 10,4%CT e 47,4%C, mas

os EE atestam uma posição divergente, uma vez que com 25%D e 25%DT, ainda com 17,5%.

Podemos, agora, aferir que os domínios apreciados pelos professores na colaboração dos EE com a escola se encontram em conformidade com o estudo realizado por Guerra em 1999 sobre as Assembleias de Escola,

“víamos como pais e mães participavam em questões pouco relevantes. A intervenção estabelecia-se nas actividades extra-escolares, na aplicação da disciplina, nas decisões formais, mas não no que se refere ao substancial da actividade” (Guerra in Guerra, 2002:45).

Para concluir, esta análise, poderemos reflectir sobre uma opinião partilhada, “a desenvolver, se calhar, actividades conjuntas, poderiam existir, também, algumas propostas de actividades em que os pais não participem mas que proponham, necessidades, escolhas de materiais” (EE1).

Com base na análise das valorizações, anteriormente analisadas face aos domínios de intervenção solicitados ao nível da escola, podemos reflectir que nos conduzem a uma importante questão, a questão da “demarcação de territórios”, referenciada em Sá (2004) e que é reforçada numa investigação recente realizada,

“É de referir a inoperância participativa dos pais em questões de fundo (finalidades educativas, processo de ensino, valores da educação, análise de processos...), apesar de estarem presentes na organização e financiamento de actividades extra-escolares, na tomada de decisões formalizadas e nas gestões perante a administração educativa”(Guerra in Guerra, 2002.45).

Para Lefebvre in Sousa et al. (2009), as RS,

“Apresentam-se como possibilidade de desvendar as condições por meio das quais determinadas representações dos professores (ou de outros sujeitos envolvidos na educação) se formam, tendo em vista o seu carácter retrospectivo e prospectivo” (p.56).

Portanto, ao tentarmos identificar a formação e modificação das RS, torna-se possível aferir o gérmen da sua origem, assim como reflectir sobre a sua mudança.

Iremos, nesta fase da nossa investigação identificar a valorização atribuída pelos dois grupos aos domínios de intervenção aquando a colaboração ao nível pedagógico, nomeadamente na inclusão de alunos com NEE. Pelo que, não podemos prescindir da análise das RS que circulam no quotidiano das suas práticas escolares, uma vez que “A análise das representações docentes deve pressupor que as representações

provêm de seus suportes sociais- o discurso e a prática social” (Lefebvre in Sousa, 2009:59).

Com base nos dados do quadro 11 e gráficos 28 e 29 anexo nº 5, podemos constatar, ambos os grupos inquiridos manifestam, globalmente, uma grande valorização à partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do aluno/educando, professores com 48,1%CT e 43,7%C) e os EE com 32,5%CT e 60,0%C. A reforçar estes dados, poderemos analisar uma opinião partilhada, “um espírito aberto, um espírito de observação contínua e dentro das necessidades que têm dentro do seu próprio grupo” (PEI).

Ambos os grupos inquiridos, evidenciam uma grande apreciação da partilha de informação sobre as necessidades dos alunos/educandos, profissionais com 47%CT e 42,5%C) e os EE com 40,0%CT e 52,5%C). No que diz respeito a este domínio, poderemos acrescentar o contributo de uma opinião partilhada,

“que os pais são, de longe, um grupo muito importante na inclusão porque são eles que sentem, na pele, as dificuldades, muitas vezes, dos filhos, não conseguem dar aos filhos melhores qualidades e uma escola de qualidade” (PEI).

Por outro lado, outra opinião reforça que a partilha de necessidades dos alunos/educandos assume extraordinária importância, pois,

“eu acho que nós conseguimos fazer um trabalho pedagógico melhor, conhecemos melhor as crianças, conseguimos envolver mais os pais e, às vezes, ajudar a clarificar alguma dificuldade que eles tenham, mesmo em relação aos próprios filhos e às problemáticas deles (...)Fundamental para a inclusão dos alunos, é fundamental porque eles conhecem os filhos, nós conhecemos os alunos, temos perspectivas diferentes que se devem, podem e devem complementar.”(PEE1).

Segundo Correia (S/D), esta partilha de informação acerca da problemática do aluno/educando é, extraordinariamente, importante, uma vez, “diz respeito à identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com o fim de determinarmos os seus níveis atuais de realização académica e social (competências) ” (p.19). Por outro lado, acrescenta, que os profissionais devem contar com a colaboração de outros profissionais, assim como dos pais (p.19).

Quadro11: Valorização atribuída pelos professores [135] e EE [40] relativamente aos domínios solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico

	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %
1-Partilha de informação sobre necessidades dos educandos	47,0	40,0	42,5	52,5	5,2	0,0	5,2	7,5	0,0	0,0
2-Partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do educando	48,1	32,5	43,7	60,0	8,1	2,5	0,0	5,0	0,0	0,0
3-Partilha de dificuldades sentidas na inclusão do seu educando	43,0	30,0	45,9	35,0	7,4	7,5	3,7	20,0	0,0	7,5
4-Participação em programas de estimulação e compensação educativa	39,8	42,5	39,1	32,5	11,3	10,0	7,5	5,0	2,3	10,0
5-Participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas no processo inclusivo	45,5	34,1	37,3	39,0	12,7	14,6	0,7	4,9	3,7	7,3
6- Participação no contato com outros serviços (médicos; terapeutas, etc...)	34,3	47,5	50,0	45,0	14,9	7,5	0,0	0,0	0,7	0,0
7- Participação na construção do PEI ou PIT (Programa Educativo Individual; Programa individual de Transição)	37,0	50,0	48,9	40,0	7,4	7,5	5,9	2,5	0,7	0,0

Por outro lado, os professores com 43,0%CT e 45,9%C apreciam a partilha de dificuldades sentidas na inclusão do aluno, mas os EE não conferem tal apreciação com 30,0%CT e 35,0%C, revelando a este nível a sua desvalorização com 20,0%D e 7,5%DT e 7,5% I. Neste domínio poderemos reflectir sobre a seguinte opinião,

“são os pais que têm o problema (...)sentem a dificuldade dos seus filhos, que sentem dificuldades em dar aos seus filhos aquilo que pretendiam dar e não podem dar, depois há aqueles que dão e os filhos não progredem e depois há a preocupação daqueles que até poderiam progredir e não progredem por falta de materiais e apoios necessários para o fazer”(PEI).

Segundo Davies in Zenhas (2006), a colaboração a nível pedagógico, proporciona às famílias oportunidade de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para educar as crianças (p.30). Por outro lado, para Marques in Zenhas (2006), “conduzindo a um melhor desempenho do papel de educadores” (p.30).

Ainda, se considera pertinente analisar a valorização atribuída pelos professores face à colaboração dos EE na construção do PEI (Programa Educativo Individual) ou PIT (Plano Individual de Transição) com 37,0%CT e 48,9%C, também, neste domínio, os EE apreciam a sua colaboração com 50,0%CT e 40,0%C).

De fato, este domínio de colaboração solicitado aos EE de alunos com NEE, está previsto no normativo legal que protege os direitos destas crianças, o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, assim, “Os pais ou encarregados de educação têm o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo (art.º3.º, n.º 1). Por outro lado, a referida legislação acrescenta, “A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação” (art.º 11.º, n.º 2).

De referir, que os EE, apreciam a colaboração solicitada pelos professores relativamente à sua participação no contato com outros serviços, nomeadamente médicos, terapeutas, etc. com 47,5%CT e 45,0%C.

Segundo Correia (S/D), a coexistência de uma equipa multidisciplinar afigura-se de extraordinária relevância, constituída por um representante do órgão directivo, um educador ou um professor da turma (consoante o nível de ensino), um educador ou professor de educação especial, um auxiliar de educação e os pais, mas, uma vez que coordenar esforços para uma educação apropriada implica uma recolha pormenorizada de informação acerca do aluno, poderão ainda considerar-se “quando necessário (...) psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, especialista em problemas de comunicação (linguagem e fala), médico ou enfermeiro” (p.25).

Desta forma, poderíamos, abarcar os domínios, anteriormente analisados, embora que, alguns, quantificados de forma divergente entre professores e EE, e projectá-los para um tema tão debatido que constitui a continuidade educativa, entre a escola e a família, conceito, este, explícito em opinião partilhada em entrevista,

“os pais ao estarem atentos, no fundo, também já estão a colaborar, não é? com o professor e também devido acompanhamento em casa, não é? Há uma continuidade de todo o processo” (PEE2).

Desta forma, esta continuidade educativa é reclamada pelos professores, para Diogo (1998), os pais não se demitem da educação escolar dos seus filhos, ao contrário do que os professores normalmente clamam (p.178).

Segundo Epstein e Connors in Zenhas (2006), a escola não pretende que as famílias ensinem as tarefas escolares, mas que apoiem e monotorizem o trabalho escolar e as tarefas de aprendizagem das crianças (p.135). Poderemos, também, acrescentar “preferem participar no seu próprio espaço, ou seja, apoiando e supervisionando o trabalho escolar da criança (Diogo, 1998:178).

Para Marques in Zenhas (2006), quando se refere ao apoio solicitado pelos professores relativamente aos EE, esclarece, “aspectos como a criação de um ambiente adequado ao estudo, a fixação de rotinas e o desenvolvimento de hábitos de trabalho (p.135).

Para finalizar, o tratamento deste domínio da nossa investigação, considera-se relevante reflectir que, esta colaboração assume, na verdade, extraordinária importância, “As famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões”(p.26-27), uma vez que no que se refere aos professores, às escola e às famílias, “Essa colaboração contribui para modificar as percepções” (Chora et al. In Zenhas, 2006:31) e, acima de tudo, “as atitudes” (Davies in Zenhas, 2006:31).

4. RS de professores e EE sobre a inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem e boas práticas na Inclusão de alunos com NEE na escola, na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Depois de realizarmos uma análise sobre as RS de professores e EE acerca do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com NEE, procuramos, nesta fase da nossa investigação compreender que RS têm os professores e os EE sobre a inclusão de alunos com NEE nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

A educação inclusiva tem despoletado dúvidas, anseios, curiosidades, potenciando, assim, várias investigações na área. Uma vez que, nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), este conceito tem ganho peso e afirmação objectivando a capacidade de acolher todas as crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Sendo esta uma investigação que abarca as RS, para Penin in Sousa et al. (2009),

“No interior de um estudo específico, o interesse da análise das representações- entendidas como fatos de palavras e acção social- a partir da sua vivência, assim como lidam com as representações sociais existentes, com maior ou menor força, em sua vida quotidiana, com características criativas, miméticas ou reiterativas” (p.59).

Desta forma, tentaremos agora identificar qual o contato e experiência de professores e EE qual na inclusão de alunos com NEE, com base no quadro 12e gráfico 36 anexo nº5, podemos constatar que a totalidade dos EE inquiridos (100%) já teve experiência com a inclusão de alunos com NEE, ao nível dos professores, apenas (79%) teve essa experiência.

Quadro12: Experiência de professores [135] e EE [40] na inclusão de alunos com NEE

Itens	Respostas Amostra			
	Prof	EE	Prof %	EE %
Sim	106	40	79,0	100,0
Não	29	0	21,0	0

Iremos procurar identificar a importância atribuída por professores e EE face à educação inclusiva. Com base no quadro 13 e gráficos 30 e 31 anexo nº5, podemos analisar que quer professores com 54,8%CT e 26,7%C como EE com 75,0%CT e 25%C atribuem uma grande importância à educação inclusiva. Relativamente ao conceito, aqui, tratado, considera-se relevante, reflectir sobre uma opinião partilhada em entrevista,

“Mas, para mim a inclusão é muito mais do que a inclusão de crianças com NEE o direito à escola para todas as crianças e que a inclusão não é só para crianças com NEE, mas também para todas as crianças que são de grupos mais vulneráveis, como etnias, outros países, ou qualquer que seja a necessidade, tanto a nível pedagógico, como a nível social, como a nível económico e, muitas vezes, a integração é o abrir das portas a todas as crianças, sem...sem olhar a quem e olhando ao seu ser, à sua postura e ao seu ritmo, isso para mim é que é uma escola inclusiva” (PEI).

Nesta perspectiva, segundo Pereira (1996), a necessidade de desenvolvimento das escolas inclusivas, necessita de “estruturas educativas que se adaptem a todas as crianças, independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, o que significa que à escola, como forma específica de organização social, compete incluir todas as pessoas, aceitar as diferenças, apoiar as aprendizagens e responder às necessidades individuais e familiares de todos os alunos” (p.7).

Quadro13: Importância atribuída pelos professores [135] e EE [40] face à educação inclusiva

	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %
1.Muito Importante	54,8	75	26,7	25,0	5,9	0,0	5,9	0,0	6,7	0,0
2.Pouco Importante	6,3	2,5	15,9	5,0	11,9	15,0	27,8	27,5	38,1	50,0
3.Nada Importante	1,6	0,0	4,8	5,0	17,5	15,0	15,1	22,5	61,1	57,5

No entanto, os professores manifestam, ainda, uma postura de indecisão com 5,9% e com 5,9%D e 6,7%DT face à importância atribuída à inclusão destes alunos,

mas que se considera relevante analisar, uma vez que em entrevista, foi, igualmente partilhada uma opinião similar,

“é um bocadinho mais difícil (...) em termos de inclusão do aluno com NEE na sala de aula, eu concordo, plenamente, nomeadamente, em termos de socialização, embora também considere que em determinadas disciplinas, seja mais difícil e daí, realmente, considerar, que sejam retirados de algumas disciplinas e que possam ser trabalhados em contexto individualizado ou de pequeno grupo, (...)é difícil trabalhar-se com vinte alunos” (PEE2).

Podemos, ainda, analisar que alguns professores demonstram pouca apreciação face à educação inclusiva com 27,8%D e 38,1%DT. Considera-se de todo pertinente, reflectir sobre a seguinte opinião, uma vez que nos ajuda ao entendimento desta apreciação concedida pelos professores, “Há NEE para as quais a escola não está preparada para dar respostas, respostas necessárias aquela problemática” (P1CEB), parece-nos relevante explicitar uma opinião divergente, mas que nos acrescenta informação acerca da alternativa para contornar a falta de preparação das escolas para incluir estes alunos, “Participar é, efectivamente, arranjar recursos humanos e materiais para podermos trabalhar com eles e desenvolver as capacidades que eles têm (...) mas é para isso que nós estamos aqui e é, por isso, que esta política é bem-vinda nesse sentido” (PEE1). No entanto, os EE denunciam a sua discordância com 27,5%D e 50,0%DT face à pouca importância da inclusão dos alunos com NEE.

Para Machado et al. (2005), uma escola inclusiva é aquela que se mostra capaz de trabalhar com a diversidade humana numa assunção de qualidade. Este autor, reforça a sua posição, clarificando,

“A escola inclusiva não é aquela que simplesmente coloca para dentro as pessoas com necessidades educativas especiais e depois não sabe o que fazer com eles, ela nos mostra que a “verdade” que sustenta a nossa escola- pensar que todos os que ela “aceita” são iguais, que precisam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo- é um grande engodo” (p.51).

Pretendemos, agora, identificar as RS de professores e EE acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo. Conforme o explicito no quadro 14 e gráficos 32 e 33 anexo nº 5, podemos constatar que, tanto professores com 42% como EE com 28,6%, atribuem extrema importância ao docente de educação especial, assumindo que é o agente educativo que mais se esforça na promoção do processo inclusivo. Igualmente os professores apreciam os esforços realizados pelos

Pais/EE com 20,7%, de forma semelhante os Pais/EE apreciam o seu esforço com 28,6%.

Relativamente ao segundo agente educativo que mais se esforça na promoção do processo inclusivo, podemos analisar uma apreciação divergente entre os professores e os EE, uma vez que os primeiros atribuem muita importância aos professores do 1º CEB (18,0%) e ao docente de educação especial com 17,6%, os EE apreciam a sua próprio esforço na promoção do processo inclusivo com 36,4% e no esforço realizado pelos docentes de educação especial com 33,3%).

Quadro14: RS de professores [135] e EE [40] acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo

Itens	1ª Opção		2ª Opção		3ª Opção	
	%		%		%	
	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE
1. Educadores de Infância	12,4	14,3	16,0	6,1	16,7	12,5
2. Professores de 1º CEB	10,7	8,6	17,6	6,1	21,7	12,5
3. Professores de 2º e 3º CEB e Secundário	3,3	2,9	14,3	9,1	7,5	15,6
4. Diretor (a) do Agrupamento	5,0	8,6	6,7	0,0	5,8	3,1
5. Coordenador de Estabelecimento	2,5	0,0	6,7	6,1	5,8	15,6
6. Docente de Educação Especial	42,1	28,6	17,6	33,3	15,0	18,8
7. Pais/EE	20,7	28,6	14,3	36,4	15,0	9,4
8. Técnicos Especializados	3,3	8,6	6,7	3,0	12,5	12,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No que se refere ao terceiro agente educativo que mais se esforça na promoção do processo inclusivo, também, podemos analisar opiniões, um pouco divergentes nos grupos inquiridos, já que os professores direccionam a sua valorização para os professores do 1º CEB com 21,7%, para o docente de educação especial com 15,0% e

para os Pais/EE com 15,0%, em contrapartida, os EE apreciam o esforço realizado pelo docente de educação especial com 18,8%, mas, também, apreciam o esforço realizado pelos professores de 2º e 3º CEB e Secundário e para o Coordenador de estabelecimento com 15,6%.

Podemos assim identificar que, quer os professores e EE, inquiridos direccionam a sua maior valorização para os docentes de educação especial e, por outro lado para os Pais/EE, como sendo os agentes que mais se esforçam na promoção do processo inclusivo. Assim, podemos analisar as seguintes opiniões partilhadas que se consideram um importante contributo para a compreensão das RS manifestas por profissionais e EE, “São as educadoras de infância, as educadoras da educação especial e a mãe e o pai e os avós” (EE1). Por outro lado,

“Se calhar o próprio professor de educação especial (...) é aquele que, no fundo, acaba por sentir mais, não é? E acaba por se envolver mais (...) um professor do ensino regular, é lógico que tem que se preocupar com esses alunos e preocupa-se, mas tem muitos alunos” (PEE2).

Segundo Ainscrow (1996), “os papéis a desempenhar por aqueles que são considerados especialistas em necessidade especiais são vitais” (p.41)

Por outro lado, embora que com menor apreciação do que os agentes educativos, anteriormente analisados, os professores valorizam para os professores do 1º CEB. Os pais, em contrapartida, apreciam o esforço dos professores de 2º e 3º CEB e Secundário, assim como o Coordenador de estabelecimento. A reforçar, esta posição, poderemos analisar,

“os professores que estão na sala desses alunos, são importantes. São eles que vão gerir o acompanhamento do aluno (...) os EE são muito importantes neste processo, são eles que vão unir todos eles, todos os terapeutas, psicólogos, professores, o professor do ensino especial, também. Mas de fato, o professor da sala, é aquele que tem o poder de verificar se está a correr bem, se está acompanhado” (EE2).

Para Ainscrow (1996), refere-se relativamente aos professores enquanto agentes educativos essenciais na promoção do processo inclusivo, caracterizando-os como “cerne de todo este processo” (p.41). Acrescentando que, este processo só terá os resultados desejáveis, caso se verifique um envolvimento de todos os professores da escola, o que revela uma mudança radical relativamente assunção tradicional da criança com NEE, cuja responsabilidade cabia aos especialistas (p.41).

Com base na leitura realizada sobre os vários contributos dos oradores no seminário “Uma educação inclusiva a partir da escola que temos” (1999), reflectindo sobre a participação de Joaquim Bairrão Ruivo relativamente ao seu estudo realizado em 1997, “Dever-se-á ter em conta a inclusão no sistema educativo de outros profissionais como elementos de cooperação com o professor e a escola, nomeadamente terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social, etc.” (p.52). Nesta área, a seguinte opinião reforça,

“Os terapeutas, também, se envolvem bastante (...) protocolo que esta escola tem, é realmente é uma mais-valia e acaba por haver também uma maior articulação porque nós, também, acabamos por encontrar o terapeuta da fala, o psicólogo e portanto também há uma maior e melhor comunicação” (PEE2).

Da análise realizada, convém salientar que “as nossas percepções, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós próprios e que acabamos por considerar realidade” (Goodman in Ainscrow, 1996:45). No entanto, só poderão ser compreendidas enquanto enquadradas num contexto específico, neste caso, o agrupamento de escola em estudo. Para Abric in Pardal et al. (2011),

“toda a realidade é representada, isto é, apropriada pelo individuo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores dependente da sua história e do contexto social e ideológico que o rodeia” (p.39).

Iremos, agora, identificar a importância atribuída por professores e EE acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas adotadas pelos referidos agentes educativos. Com base na análise do quadro 15 e gráficos 34 e 35 anexo nº 5, podemos constatar que os professores manifestam uma grande importância com 59,3%CT e 38,5%C no esforço dos agentes educativos, anteriormente analisados relativamente à troca de informação com todos os intervenientes do processo educativo. Também os EE, explicitam esta valorização com 30,0%CT e 50,0%C), embora que com menor apreciação do que os profissionais. A reforçar estes dados, considera-se oportuno analisar a opinião expressa,

“uma vez que estes docentes, participam nas reuniões de conselho de turma (...) dão informações acerca dos alunos e, portanto, que estão muito presentes, auxiliam os outros professores na relação (...)gostaria aqui de salientar o esforço e a colaboração dos assistentes

operacionais (...) são mesmo fundamentais para a integração dos alunos”(PCAP, excerto de entrevista realizada a 12 de abril de 2013).

Segundo Nielsen (1999), a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa, suplementar, que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração (p.19). Reforçando, “Este processo para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço cooperativo e colectivo (p.24).

Quadro15: Importância atribuída por professores [135] e EE [40] acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas implementadas pelos agentes educativos que mais se esforçam na promoção da inclusão

	Concordo Totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo Totalmente	
	Prof %	EE%	Prof %	EE %	Prof%	EE %	Prof %	EE %	Prof %	EE %
1. Procura de formação especializada adequada	47,4	37,5	41,5	32,5	2,2	5,0	7,4	17,5	1,5	7,5
2. Investigação pormenorizada do problema	43	30,0	40,7	37,5	3,7	2,5	11,1	17,5	1,5	12,5
3. Troca de informação com todos os intervenientes no processo educativo	59,3	30,0	38,5	50,0	0,0	2,5	1,5	12,5	0,7	5,0
4. Reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas	45,4	30,0	26,2	37,5	26,2	17,5	2,2	15	0,0	0,0
5. Amor, dedicação e muita disponibilidade	42,0	35,0	26,0	50,0	26,0	5,0	4,1	10,0	1,8	0,0

Os EE conferem extrema importância com 35,0%CT e 50,0%C) aos esforços realizados no sentido de coexistirem sentimentos, como amor, dedicação e muita disponibilidade por parte dos agentes educativos. Segundo Nielsen (1999), a tendência de muitos professores e pais é optar pela sobreproteção da criança com NEE, uma vez que podem sentir esta necessidade como forma de tentar proteger a criança de qualquer fracasso ou rejeição (p.29). Acrescentando, esta sobreproteção, “impede a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e

não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional”(p.29-30). Já os professores não concedem tal apreciação à importância deste esforço na promoção do processo inclusivo com 42,0%CT e 26,0%C.

Os professores atestam uma grande valorização com 47,4%CT e 41,5%C face à procura de formação especializada adequada por parte dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo. Com base na opinião explícita em entrevista, “Eu acho que é, portanto, vamos ver, em termos de formação de informação formação dos professores” (PCAP). No entanto, apesar de alguns EE concederem alguma apreciação neste domínio com 37,5%CT e 32,5%C, também podemos analisar que, uma grande fasquia manifesta a sua discordância com 17,5%D e 7,5%DT. Desta forma, o EE2 explicita a sua interpretação desta realidade,

“os professores que não têm formação de ensino especial, pouca coisa concluem, acabam muito por se encostar ao professor do apoio, ao professor de ensino especial, não se esforçam (...), com um bocadinho de esforço conseguiam ultrapassar”.

Ainda, neste domínio, a seguinte opinião, considera-se pertinente a esta reflexão,

“a formação, por vezes, não temos horários para fazer as formações, as formações são muito caras, portanto há uma série de factores que dificultam o nosso trabalho, será um bocadinho um trabalho de mais autodidacta que se tenta fazer noutra sentido para superar essas dificuldades”. (PEE1).

Com base no contributo dado por Ana Costa em Seminário Conselho Nacional de Educação (1999),

“É muito vasta e rica, entre nós, a experiência das escolas por parte das instituições de Formação. No entanto, são grandes os constrangimentos para o desenvolvimento dessas acções (especialmente falta de tempo destinado especificamente para tal) e existe um vasto campo de atuação a ser preenchido caso se priorize, no conjunto das funções destas instituições. Este papel de consultadoria e de orientação dirigida aos agentes educativos” (p.33).

Considera-se, ainda, relevante analisar que os professores evidenciam uma valorização, ainda que menor, do que os domínios, anteriormente analisados com 43,0%CT e 40,7%C), no esforço realizado pelos referidos agentes educativos face à investigação pormenorizada do problema do aluno. Em contrapartida, também, a este nível, alguns os EE manifestam apreciação nesse esforço com 30,0%CT e 37,5%C, mas analisamos que, uma grande percentagem, evidencia a sua discordância com 17,5%D

e 12,5% DT, não conferindo a apreciação atribuída pelos professores. Podemos, identificar, como origem, desta discordância, com base na informação colhida na literatura lida o longo do nosso estudo, a comunicação realizada entre profissionais e EE, pois “É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais” (Nielsen, 1999:25), uma vez o professor, deve preocupar-se em reunir com os EE dos alunos com NEE, imediatamente, aquando o seu conhecimento de colocação do aluno na turma, assim como deve promover e estimular esta comunicação regularmente. Esta comunicação assume-se, ainda, mais importante, se reflectirmos que “os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão” (Nielsen, 1999: 29). Relativamente, a esta questão, um profissional realiza a sua interpretação, “Quando nos aparece um aluno com uma problemática, que nós não conhecemos, temos que os estudar” (PEE1).

Considera-se relevante analisar, embora que tendo-se evidenciado a reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas, um esforço menos valorizado, globalmente, tanto pelos EE com 30,0%CT e 37,5%C como pelos professores com 45,4%CT e 26,2%C na promoção do processo inclusivo. Relativamente, a este assunto, em opinião partilhada aquando realização de entrevista,

“fazem é, às vezes o “pino” para conseguirem dar as respostas mais adequadas, ... falta é tempo (...) porque o educador do ensino regular e a criança com necessidades específicas necessita de outras respostas que o professor ou o educador, muitas vezes, não tem para lhe dar” (P1CEB).

Como podemos analisar, com base nesta interpretação realizada face à reformulação de estratégias diferenciadas, apesar de, inicialmente, vincar o esforço de todos nas respostas educativas facultadas ao aluno com NEE, depois direcciona a sua opinião no sentido, desta reformulação, constituir uma competência do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de educação especial porque é o que tem formação na área, transparecendo, igualmente, uma desresponsabilização relativamente aos outros professores.

Para Alper et al. in Nielsen (1999), os professores com formação na área de educação especial podem orientar o trabalho pedagógico, nomeadamente na

coordenação de estratégias adequadas, a implementar com alunos com NEE, por parte dos professores das classes regulares. Mas, “O professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como ao ritmo de aprendizagem, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno” (p.19).

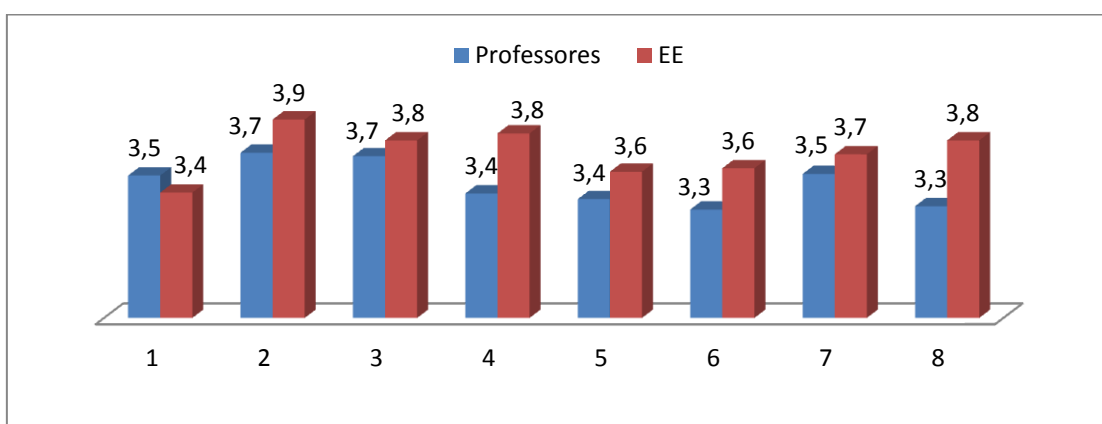
Tal como já tivemos oportunidade de analisar ao longo da revisão da literatura necessária para este estudo, podemos aferir que as políticas que subjazem à educação especial se foram modificando, transformando ao longo dos tempos. No entanto, Doise in pardal et al. (2011), refere-se a este processo de integração do novo no quadro do pensamento pré-existente, como sendo uma dinâmica de incorporação de algo estranho numa rede de categorias mais familiares (p.46). Podemos, desta forma, aferir, que as opiniões e crenças, anteriormente, analisadas explicitam um “enraizamento social da representação e do objecto. Neste caso a intervenção do social traduz-se na significação e utilidade que lhe são conferidas” (Jodelet in Pardal et al., 2011:46).

Iremos, nesta fase, da nossa investigação identificar a valorização atribuída por professores e EE acerca das dificuldades sentidas no envolvimento com alunos com NEE. Com no gráfico 7 e quadro 23 anexo nº4, podemos constatar que os EE atribuem maior apreciação na maioria dos itens relativamente à concedida pelos professores. Mas, ambos os grupos, professores com $X=3,7$ e EE com $X=3,9$ apreciam a dificuldade sentida no controle dos comportamentos e atitudes dos alunos com NEE. Por outro lado, os professores valorizam com $X=3,7$ a dificuldade sentida em programar atendendo a necessidades individuais manifestas por cada aluno com NEE. Também, esta dificuldade é apreciada pelos EE com $X=3,8$ que atestam a sua dificuldade neste domínio.

Os EE inquiridos atestam a sua apreciação com $X=3,8$ ao fato dos professores terem dificuldades na concessão de acompanhamento individualizado aos alunos com NEE. Já, os professores manifestam uma valorização mínima $X=3,4$ neste domínio. Para um melhor entendimento da referida dificuldade, acrescenta-se “o que eu posso dizer é que os técnicos e os profissionais que cá estão dão o seu melhor, não sei é se dão as respostas todas que seria necessário dar”(P1CEB). Podemos, ainda, analisar outra opinião,

“o número de alunos (...) Muitos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e é lógico que o professor tem de ter um esforço, muito grande, para conseguir responder a estas necessidades e torna-se difícil,” (PEE2).

Gráfico 7: Valorização atribuída por professores e EE acerca das dificuldades sentidas no envolvimento com alunos com NEE



Legenda dos itens:

1-Lecionar os conteúdos curriculares programados

2-Controlar comportamentos/atitudes

3-Programar atendendo a necessidades individuais

4-Conceder tempo de acompanhamento individualizado

5-Reunir recursos e materiais necessários

6-Disponer de Tecnologias de Apoio necessárias

7-Disponer de Apoios de docentes de educação especial e outros técnicos especializados

8-Falta de formação neste domínio

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa mínimo e 6 o máximo)

Acrescentamos que os professores valorizam, embora que em menor média $X=3,5$, do que os domínios anteriormente, referenciados, a dificuldade em dispor dos apoios necessários ao nível da educação especial e de outros técnicos especializados. Também, neste domínio, os EE valorizam esta dificuldade com $X=3,7$. A reforçar esta dificuldade, podemos analisar,

“parece-me que não sejam para as NEE que cá temos, há outros técnicos, especialistas em determinadas matérias que a escola não dispõe deles (...) falta de técnicos especializados que poderiam colaborar para que a actividade pedagógica com aquela criança fosse mais específica ou mais técnica” (P1CEB).

No entanto, outra opinião, esclarece relativamente a esta temática, “as dificuldades que eu sinto é na falta de pessoal de apoio, por exemplo, temos crianças, às vezes, em cadeiras de rodas, com mobilidade reduzida” (PEE1).

Os EE inquiridos valorizam $X=3,8$ a dificuldade dos profissionais face à falta de formação na área da educação especial. Em contrapartida, os profissionais evidenciam pouca valorização mínima nesta dificuldade $X=3,3$ no que diz respeito a esta dificuldade. A reforçar, estes dados, poderemos analisar a opinião partilhada por um EE, “A falta de formação e informação, neste caso” (EE2, excerto de entrevista realizada a 10 de abril de 2013).

Por outro lado, os professores atribuem apreciação mínima com $X=3,5$ a dificuldade sentida em leccionar os conteúdos curriculares programados, de forma semelhante os EE atestam esta apreciação com $X=3,4$.

Os EE evidenciam uma apreciação mínima com $X=3,6$ relativamente às dificuldades sentidas ao nível da disponibilização de tecnologias de apoio necessárias aos alunos com NEE. A reforçar, estes dados, poderemos acrescentar a seguinte opinião,

“Há limitações a nível de materiais técnicos e de meios técnicos (...) a própria escola tem muita dificuldade em fornecer às crianças aquilo que elas necessitam (...) muitas vezes é limitativo na forma de trabalhar de quem está com crianças, sejam elas quais forem,” (PEI).

Em contrapartida, os profissionais não atestam apreciação com $X=3,3$ neste domínio.

Por fim, os EE concedem uma apreciação mínima com $X=3,6$ à falta de recursos e materiais necessários que colmatem as necessidades manifestadas pelos alunos com NEE. Também, neste domínio, os profissionais não atestam tal apreciação com $X=3,4$ sendo que esta dificuldade não constitui um obstáculo ao seu envolvimento com estes alunos. No entanto, com base na seguinte opinião aferimos a fundamentação à apreciação realizada pelos EE, nesta área, “Nos recursos materiais, nós sentimos dificuldades em encontrar materiais, material que no fundo esteja adequado a esta, a este tipo de alunos, uma vez que queremos desenvolver competências a nível funcional” (PEE2).

Como podemos analisar, ambos os grupos inquiridos, dispersaram as suas valorizações em várias dificuldades sentidas aquando o seu envolvimento com estes alunos. Segundo Ainscrow (1996), a definição das dificuldades de aprendizagem de alunos com NEE prende-se com uma conceitualização de que as respostas a estas necessidades dependem da disponibilização de recursos adicionais, mas acrescenta, que este aspeto “pode desencorajar o esforço e o espírito de confiança entre os professores, uma vez que pode levar a concluir que determinado tipo de alunos não pode ser ensinado com os recursos disponíveis” (p.30).

Iremos, agora, identificar a valorização atribuída por professores e EE acerca dos benefícios sentidos no envolvimento com alunos com NEE, com base na análise do gráfico 8 e quadro 24 anexo nº4, constatamos que a apreciação de professores e EE é, tendencialmente, positiva em todos os itens, à excepção do benefício do envolvimento do alunos com NEE contribuir para a requalificação profissional, uma vez que os EE revelam uma desvalorização nesta área com $X=3,3$ e os professores com $X=3,8$, concedem uma apreciação mínima relativamente às valorizações atribuídas nos restantes domínios.

Segundo Nielsen (1999), quando se refere à necessidade dos educadores adquirirem conhecimentos relativos à condição do aluno com NEE que integra a sua turma do regular, e assumindo uma necessidade de colaboração com o profissional de educação especial, acrescenta,

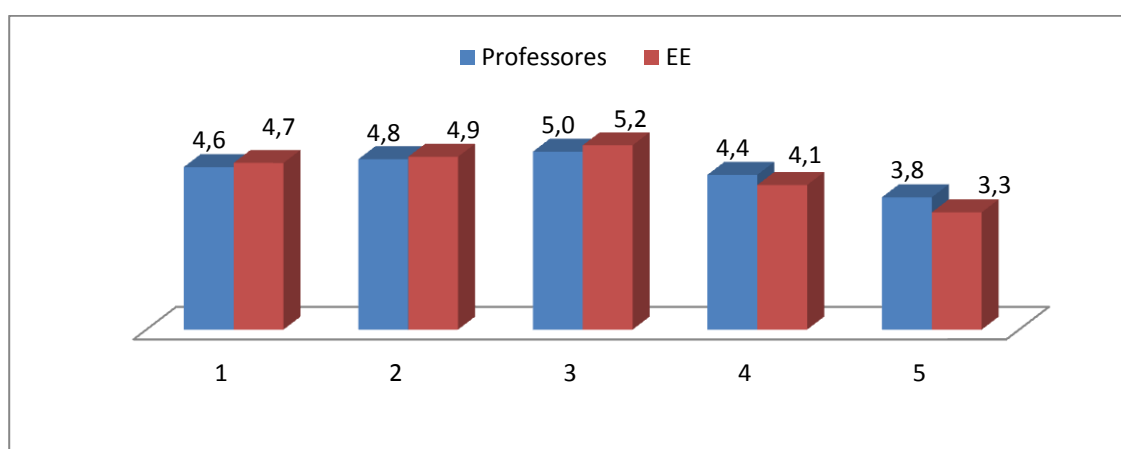
“O professor da classe regular deverá ainda verificar os registos médicos dos alunos alvo de inclusão. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas do aluno” (p.24).

Por outro lado, tanto professores com $X=5,0$ como EE com $X=5,2$ mostram uma enorme apreciação pela promoção no direito ao acesso à educação escolar aquando o seu envolvimento com alunos com NEE, mas, ainda que, pouco significativo, os EE, evidenciam uma maior valorização deste domínio do que os professores. Assim o reforça a seguinte opinião,

“não são marginalizados, não são colocados à parte porque o que acontecia à uns anos atrás (...) Eles vão ter um percurso normal, com amiguinhos, eles vão trabalhar na sala vão acompanhar tudo, mas que a parte social é muito importante” (EE2).

Nesta perspectiva “das dificuldades educativas pode ser vista como modo de melhorar a escolarização para todos. Por outras palavras, uma enfase na equidade é o meio para atingir a excelência” (Skrtic in Ainscrow, 1996:31).

Gráfico 8: Valorização atribuída por professores e EE acerca dos benefícios sentidos no envolvimento com alunos com NEE



Legenda dos itens:

- 1-Promoção da aprendizagem com a diferença
- 2-Promoção do espírito de entreaajuda, solidariedade
- 3-Promoção no direito ao acesso á educação escolar
- 4-Promoção no direito ao sucesso á educação escolar
- 5- Contribui para requalificação profissional

X = N/n em que n significa o número de respondentes e N o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa mínimo o e 6 o máximo).

Os professores com X=4,8 e os EE com X=4,9, manifestam a sua apreciação acerca da promoção do espírito de entreaajuda e solidariedade aquando o seu envolvimento com estes alunos. De referir, que apesar de pouco significativo, os EE evidenciam uma maior valorização deste domínio do que os professores, assim o reforça a seguinte opinião “Porque todos os professores ou uma grande parte dos docentes tenta fazer experiências como por exemplo de... há colegas que ajudam” (PCAP).

Por outro lado, os professores com X=4,6 e os EE X=4,7 mostram valorizar a promoção da aprendizagem com a diferença aquando o seu envolvimento com estes alunos, assim confirma a seguinte opinião, “Para o aluno com NEE, são todos. Para os

alunos que convivem com ele. Também, há muito benefício, conviver com a diferença e com a igualdade”, mas acrescenta, “A naturalidade com que se convive com o meu filho” (EE1).

Para Ainscrow (1996), as escolas regulares devem ser mais flexíveis nas respostas a dar a todas as crianças da comunidade, em que os professores assumam que os seus alunos se debatem com dificuldades e não com um problema, que devem ser entendidas para que as práticas implementadas sejam aperfeiçoadas (p.36).

Embora, que com menor apreciação do que o explícito, anteriormente, quer professores com $X=4,3$, quer EE com $X=4,1$, concedem apreciação ao fato do envolvimento com alunos com NEE promover o sucesso educativo. Conforme explicita a opinião “será portanto a minha mais-valia, o sucesso educativo. E a integração dos alunos com NEE e o seu sucesso futuro”, acrescenta, ainda, “todas as evidências do desenvolvimento da criança (...) é um trabalho muito ingrato porque, muitas vezes, nós esforçamo-nos, esforçamo-nos, esforçamo-nos e os resultados são, muito, subtis (PEE1).

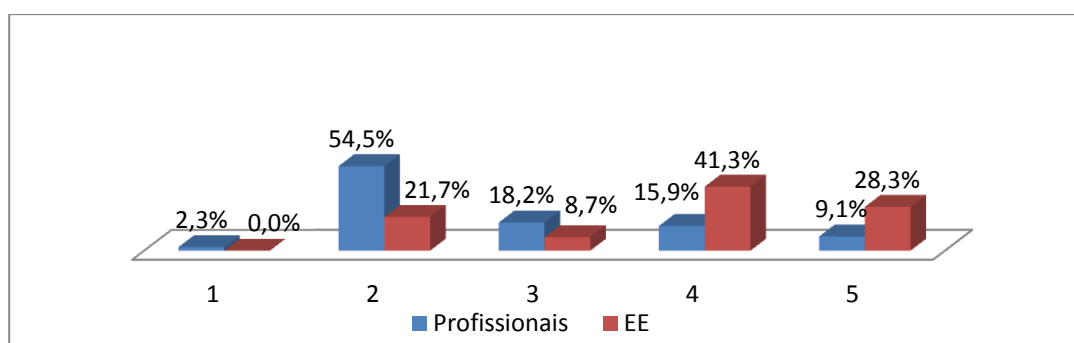
Como podemos analisar, ambos os grupos evidenciam valorização em vários domínios aquando o seu envolvimento com alunos com NEE, mas segundo Franco in Pardal et al. (2011), as RS levam-nos a concluir que o objecto pensado e falado é fruto da actividade humana, isto é, uma réplica interiorizada da acção (p.49). Acrescenta, ainda,

“sempre reflectem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram [...] e assim existirá uma articulação /condicionamento entre as elaborações mentais construídos socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a actividade psíquica do sujeito e o objecto do conhecimento” (p.49).

Iremos, nesta fase, da nossa investigação identificar experiências práticas positivas na inclusão destes alunos, conforme os dados do gráfico 9 e quadros 25 e 26 (respostas dadas) e 27 (categorias) anexo nº 4, podemos contactar que os professores apreciam, acima de tudo, com 54,5% os seus próprios esforços na inclusão de alunos com NEE. Nestes esforços, enaltecem a integração escolar e social do aluno, uma vez que promovem a não discriminação, isto é, a compreensão das problemáticas desses alunos. A este nível, um entrevistado partilha a sua opinião,

“Se a escola é para todos, ela tem que olhar para todos, para um como cada qual (...) cada um, é um e a escola tem que olhar para as suas crianças como elas fossem únicas, tem que olhar aquilo que sabem, aquilo que trazem, como vão aprender, quais os seus ritmos, quais as suas necessidades” (PEI).

Gráfico 9: Experiências práticas positivas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE



Legenda de itens:

- 1-Diagnóstico precoce do problema
- 2-Esforços positivos dos profissionais
- 3-Experiências positivas com as famílias
- 4-Desenvolvimento dos alunos com NEE
- 5-Esforços positivos realizados pela escola

Os professores, acrescentam, também, que os alunos ao beneficiarem de medidas educativas individuais, ou seja, adequações no seu processo educativo, a sua implementação só serão possível graças aos seus esforços e trabalho desempenhado. Desta forma, com base na opinião partilhada aquando realização de entrevista “com o acompanhamento e com uma adaptação curricular ao seu ritmo conseguiu ter sucesso” (PEI).

Para Benavente in Resendes e Soares (2002), as medidas pedagógicas são o ponto fulcral da democratização, uma vez que a palavra de ordem é diferenciar o ensino, permitindo que cada aluno quando confrontado com situações didáticas significativas e adequadas, as possa acompanhar com base nas suas características (p.29).

Como podemos analisar, os professores valorizam, também, como experiências práticas positivas na inclusão de alunos com NEE, as experiências positivas realizadas com as famílias com 18,2%, nomeadamente ao nível da participação das famílias de alunos com NEE nas aprendizagens escolares, assim, com base na opinião partilhada em entrevista, “Depois é preciso ter um contato permanente com a família, família

que vai dar tudo aquilo que nós necessitamos de saber as informações e poderão fazer a continuidade do trabalho executado na escola em casa” (PEI). Assim como apreciam a participação de outras famílias sem alunos com NEE, ao nível da compreensão efectiva perante a aceitação da diferença, conforme reforça a seguinte opinião “perceber as diferenças, as dificuldades, como se pode ter sucesso, mesmo, com grandes adversidades, portanto, digamos que, lhes abre os olhos e vá lá que, os desperta para realidades mais difíceis” (PCAP), assim como na colaboração prestada na aquisição de materiais necessários para os alunos com NEE. Neste domínio, um entrevistado reforça,

“fazer um trabalho (...) mais interativo e, muitas vezes, fazer também uma certa educação com os pais, um certo trabalho com os pais, mais direto para que todos trabalhemos em conjunto (...) nós estamos todos juntos para trabalhar e temos que nos entrosar, senão não é possível” (PEI).

Este grupo de inquiridos valoriza, ainda, o desenvolvimento dos alunos com NEE com 15,9%). Relativamente aos EE, a sua apreciação relativamente às experiências positivas na inclusão dos alunos com NEE, direccionam-se, maioritariamente, para o desenvolvimento destes alunos com 41,3%), nomeadamente ao nível da socialização, do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento da literacia, do desenvolvimento da autonomia e independência pessoal, neste domínio uma opinião partilhada reforça,

“um menino não consegue levar a colher à boca para comer e começa a ter movimentos nesse sentido, quando não consegue andar e nós, com o nosso trabalho de equipa, conseguimos que ele comece a dar alguns passos” (PEE1).

Por outro lado, no domínio do desenvolvimento dos alunos com NEE, os EE acrescentam como experiência positiva a sua capacitação profissional.

Os EE revelam grande apreciação face aos esforços positivos realizados pela escola com 28,3%, nomeadamente na disponibilização de recursos humanos (professores de educação especial) e na criação de actividades colectivas em que estes alunos são incluídos, como por exemplo o Sarau desportivo, conforme explicito na seguinte opinião,

“envolvimento quer em visitas de estudo, quer noutras atividades de alunos que se envolvem com colegas que têm NEE (...) participaram no sarau desportivo em cadeira de rodas e portanto alunos em cadeiras de rodas participaram no sarau desportivo” (PCAP).

Os EE manifestam, ainda, apreço pelos esforços positivos realizados pelos professores com 21,7%, nomeadamente, ao nível da compreensão da problemática coexistente a estes alunos, ao nível do esforço realizado dentro de sala de aula, quer na intervenção pedagógica implementada, quer na busca de materiais necessários às necessidades manifestadas por estes alunos. Neste domínio, podemos reflectir sobre a seguinte opinião,

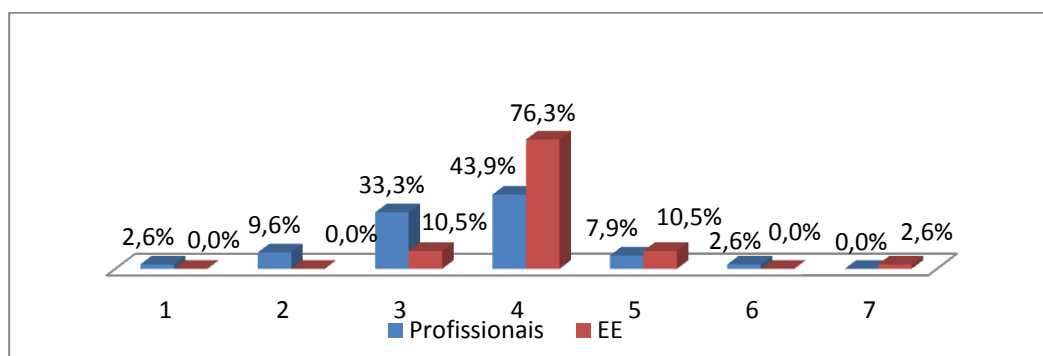
“Primeiro passa pela aceitação do próprio problema da criança em si e acho que aí, todos os docentes e eu, em particular (...) passa por conhecer a criança e conhecer o problema e depois aceitá-lo como tal e a partir daí desenvolver o trabalho que é necessário desenvolver e que é possível desenvolver” (P1CEB).

Para Machado et al. (2005), para pensar em inclusão torna-se fundamental romper com o conceito de normal como igual e adotar que normal representa a diversidade, uma vez que somos únicos e incomparáveis, ninguém é perfeito e, como tal, todos têm as suas deficiências. Portanto, a escola inclusiva é capaz de trabalhar com qualidade com a diversidade humana (p.51).

Iremos, nesta fase da nossa investigação, identificar qual a valorização concedida por professores e EE relativamente às experiências negativas aquando a inclusão de alunos com NEE. Com base na análise do gráfico 10 e quadros 28 e 29 (respostas dadas) e 30 (categorias) anexo nº 4, podemos constatar que, quer professores com 43,9%, quer EE com 76,3%), apreciam como constituindo uma experiências negativas aquando a inclusão de alunos com NEE, um conjunto de aspectos negativos que limitam o desempenho dos professores, nomeadamente, os EE denunciam as várias solicitações para recorrer à escola, para reuniões, para preencher documentação, a seguinte opinião reforça, “Mais burocracia, documentação que tem que ser elaborada e preenchida, torna-se muito difícil” (PEE2). Os EE denunciam, ainda, a falta de compreensão da problemática dos seus educandos e que os horários de atendimento da escola são incompatíveis com os seus horários de trabalho. Estes são alguns aspetos valorizados pelos EE relativamente às experiências negativas sentidas aquando a inclusão destes alunos. Acrescentam,

também, que os professores realizam, excessivas, críticas e queixas dos seus educandos e, ainda, que não conseguem controlar os comportamentos destes alunos.

Gráfico10: Experiências práticas negativas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE



Legenda de Itens:

- 1-Intervenção tardia
- 2- Preconceito
- 3-Aspectos negativos da escola
- 4-Aspectos negativos que limitam o desempenho dos profissionais
- 5-Limitações dos alunos com NEE
- 6-Dificuldades de outros alunos da escola se confrontam
- 7-Aspectos negativos das outras famílias de outros alunos da escola

Em contrapartida, os professores, denunciam, com maior percentagem, nas apreciações realizadas face às suas experiências negativas, a dificuldades em conceder apoio individualizado em contexto de turma, alegando que as turmas são excessivamente grande e com vários níveis, apreciam também, o excesso de burocracia, com as reuniões a realizar e a documentação a preencher. Este grupo de inquiridos, acrescenta, que sente muitas dificuldades em lidar com as famílias de alunos com NEE, pois são famílias com falta de recursos económicos, são muito fechadas e mostram falta de interesse em colaborar com os pressupostos escolares. Neste domínio, a seguinte opinião esclarece,

“Dar toda a atenção, valorizar tudo o que é feito na sala de aula e prestar o devido acompanhamento em casa porque, no fundo, é uma criança, é um estudante que necessita desse apoio tal como outra criança dita normal” (PEE2).

Ambos os grupos inquiridos, revelam como sendo uma experiência negativa aquando a inclusão destes alunos, as suas experiências com a própria escola,

professores com 33,3% e EE com 10,5%. Relativamente, a este tipo de experiência, os EE denunciam as decisões economicistas do nosso governo, uma vez que não disponibiliza auxiliares de acção educativa e professores de educação especial, constituindo agentes educativos, extraordinariamente, importantes para a satisfação das necessidades manifestadas por estes alunos, conforme o explicito na seguinte opinião,

“devem estar integrados o mais possível na sala do regular e, nesse sentido, se calhar o apoio direto do professor de educação especial pode, também, muito bom, só que se torna difícil pela falta de docentes”(PEE2).

Os professores evidenciam apreço por estas razões concedidas nas opiniões partilhadas pelos EE, acrescentam, ainda, que ao nível da carência de recursos humanos, a falta de apoios médicos para orientarem o trabalho a desenvolver em sala de aula, mas revelam a falta de recursos materiais, nomeadamente materiais pedagógicos e tecnologias de apoio, “Precisávamos, também, de termos as escolas melhor equipadas, do ponto de vista de equipamentos especializados” ”(PEE1), no entanto, outra opinião revelada em entrevista revela os esforços realizados no sentido de colmatar esta carência,

“Procurar em sites, procurar em manuais e estar continuamente a elaborar, material específico, o que torna, o que torna, o que é um trabalho muito trabalhoso (...) julgo que com o tempo vamos encontrar melhores recursos” (PEE2).

Por fim, acrescentam que as próprias infra-estruturas existentes nas escolas, não estão adequadas às necessidades destes alunos, neste domínio, a seguinte opinião reforça,

“questão de ordem, portanto digamos, física, de construção de escolas ou de edifícios que nem sempre é fácil ou ágil, portanto, de modificar, estamos sempre dependentes de tutela, de dinheiro ou de verbas, de autorizações” (PCAP).

No entanto, considera-se relevante analisar que, uma percentagem significativa de professores apreciam como experiência negativa a prevalência do preconceito, conforme o explicita a seguinte opinião,

“As diferenças, que nós questionamos a diferença, portanto, porque a diferença é também, nos questiona a nós, também há esse, ao preconceito generalizado, que penso que é o que temos que combater” (PCAP).

Por outro lado, os EE valorizam relativamente às suas experiências negativas na inclusão de alunos com NEE, as limitações físicas coexistentes ao perfil de funcionalidade destes alunos (falta de autonomia da higiene pessoal e alimentação). De forma semelhante, a opinião denuncia,

“precisávamos de ter alguém que nos ajudasse a transportá-los, muitas vezes é preciso andar com eles ao colo, é preciso, e eles são do nosso tamanho senão maiores, muitas vezes, e muito pesados”(PEE1).

Assim como as limitações na capacidade de concentração, são experiências negativas a ter em consideração aquando a inclusão destes alunos no regular.

Depois de analisarmos a importância atribuída por professores e EE relativamente às experiências negativas na inclusão de alunos com NEE, consideramos de extraordinária importância identificar a valorização atribuída por professores e EE acerca de experiências bem sucedidas na inclusão destes alunos, uma vez que a esta identificação subjaz a intenção de, “Elencar um conjunto de boas práticas de intervenção na Inclusão de alunos com NEE na escola e na sala de aula, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem”, conforme um dos objetivos delineados para esta investigação. Com base nos dados do gráfico 11 e quadros 31 e 32 (respostas dadas) e 33 (categorias), podemos contatar que tanto professores com 47,7% como EE com 43,5% evidenciam, como experiência bem sucedida, uma enorme apreciação nos esforços implementados para o desenvolvimento destes alunos. Neste domínio, os professores partilham, com maior percentagem de respostas obtidas, nos esforços direccionados para o desenvolvimento da participação escolar dos alunos, assim como ao nível da socialização, nomeadamente na aquisição de valores socialmente aceites (solidariedade, respeito, espírito de entre ajuda e reforço da auto estima), assim o reforça a seguinte opinião,

“de uma prática de trabalho de pares, em que um aluno com mais capacidades consegue trabalhar com outro e ajuda-o e entende-o e há, quase, uma cumplicidade entre um e outro e que o aluno consegue desenvolver uma auto-estima”(P1CEB).

Por outro lado, outra opinião acrescenta,

“são os alunos que ajudam a deslocar o material dos laboratórios, que ajudam a transportar o próprio colega que, na preparação das experiências, porque ele não pode manipular, já não

consegue fazer (...) também, incentivam e os próprios professores participem em atividades, nas visitas de estudo, penso que há essas, boas práticas”(PCAP).

Apesar da referida opinião, partilhada aquando entrevista realizada, podemos refletir que esta apreciação da colaboração prestada por outros alunos da turma que integra o aluno com NEE, está, também, categorizada (categoria 8) no gráfico 11, mas os grupos inquiridos não revelaram grande valorização nesta boa prática, professores com 0,0%) e EE com 3,2%.

Para Nielsen (1999), a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Para tal, pode recorrer à aprendizagem cooperativa, num ambiente de apoio e entreajuda em interações de pequeno grupo (p.25).

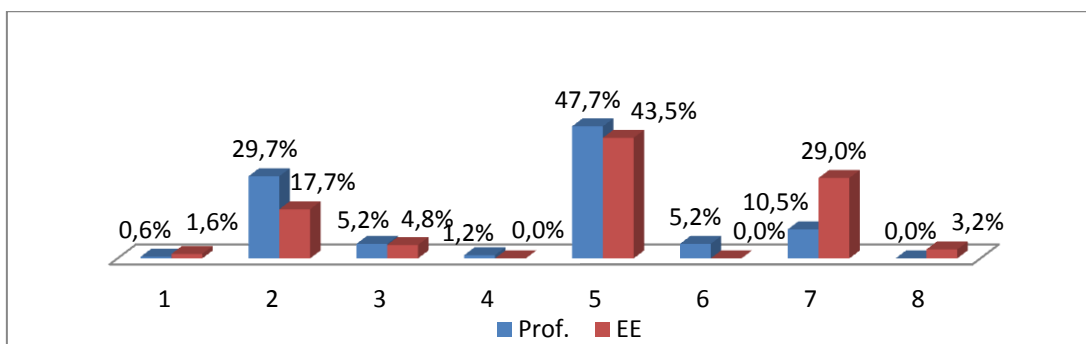
Ainda relativamente aos esforços implementados para o desenvolvimento destes alunos, os professores valorizam a aquisição de valores e atitudes a adotar dentro do recinto escolar, como sendo uma experiência bem sucedida, a este nível, a seguinte opinião reforça,

“Eu (...) mas em termos físicos era uma aluna (...) não controlava os movimentos, a força que tinha e todos os profissionais da escola (...) lidavam com ela de maneira a que ela pudesse entender que os outros alunos eram mais pequenos (...) os magoava e, toda a gente participava (...) entendesse que a força dos outros era inferior à dela (...) todos participavam para que ela percebesse isso e foi um sucesso” (P1CEB).

Neste domínio, outra opinião, acrescenta, “está mais bem comportado, anda muito satisfeito com a escola, portanto, é só benefícios. Não vejo, não tenho nada a apontar nesse sentido” (EE1).

Segundo Pereira (1996), “as actividades de socialização afiguram-se vitais para a dimensão da qualidade de vida de qualquer individuo” (p.39).

Gráfico11: Experiências bem sucedidas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE



Legenda dos itens:

- 1-Intervenção precoce
- 2- Boas práticas profissionais com os alunos com NEE
- 3- Boas práticas com outras entidades
- 4-Requalificação do trabalho docente
- 5-Boas práticas para o desenvolvimento de alunos com NEE
- 6- Intervenção positiva das famílias dos alunos com NEE
- 7-Boas práticas da escola na inclusão de alunos com NEE
- 8-Boas práticas desenvolvidas por outros alunos da turma que integra o aluno com NEE

Os EE, ao compartilharem a sua apreciação relativamente a experiências bem sucedidas no desenvolvimento dos alunos com NEE, direcionam-na, em maior percentagem, para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação global, quer na comunicação com recursos a comunicação aumentativa ou alternativa, também, no desenvolvimento da literacia. A reforçar estes dados, podemos analisar, “são visíveis quando um menino não fala e começa a dizer umas palavras” (PEE1). Por outro lado, outra opinião reforça,

“que tem havido uma evolução muito significativa, mesmo na comunicação que tem com outras crianças e com os adultos que o rodeiam e que tem, pronto, que tem um alargamento de visual diferente daquilo que tinha e um processo de comunicação alternativo que já nos induz que ele percebe o que estamos a fazer” (PEI).

Os EE acrescentam, ainda, embora com menor valorização, o desenvolvimento da socialização, da autonomia e independência pessoal. Nesta área, a seguinte opinião reforça, “a razão maior é a razão social, incluir um aluno com NEE numa turma regular normal é muito importante. Pronto! Não vai criar aqui estigmas, não há rótulos” (EE2).

Por outro lado, outra opinião reforça, esta perspectiva, explicitando uma experiência bem sucedida no desenvolvimento de comportamentos autônomos e independentes de alunos com NEE,

“porque foi muito acompanhada por aqueles pais e técnicos especializados que, hoje é uma criança completamente autônoma (...) tira o seu bilhete, anda no comboio e consegue fazer a sua vida normalmente” (PEI).

Ambos grupos inquiridos enaltecem como boas práticas na inclusão de alunos com NEE, os esforços realizados pelos professores, os EE com 17,7% e os professores com 29,7%. Os EE, nesta área, partilham nas opiniões prestadas, em maior percentagem, que a diferenciação pedagógica realizada pelos professores como boa prática inclusiva, acrescentam, ainda, embora que em menor percentagem, que a adequação de medidas educativas, o atendimento individualizado, a compreensão da problemática, assim como a abertura ao diálogo com as famílias destes alunos, a acrescer de sentimentos (como atenção, amor, dedicação), potenciam e originam boas práticas inclusivas. Para Cohen in Resendes e Soares (2002), “a eficácia das escolas de hoje depende não só da coordenação e gestão dos programas e currículos mas também da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (p.30).

Os professores apreciam, igualmente, a sua perspectiva, como boas práticas inclusivas, a capacitação profissional destes alunos, com a aquisição de competências essenciais para a sua inserção na vida ativa. Por outro lado, valorizam a possibilidade de progredirem nos estudos, ter sucesso educativo. Assim o reforça a seguinte opinião, “percurso escolar normal, conseguem atingir os objetivos que os outros atingem, apesar de terem o acompanhamento necessário para que consigam atingir” (EE2). Em menor percentagem, os professores apreciam a anulação da diferença, uma vez que, globalmente, quer alunos, quer professores e outras famílias, obtêm um entendimento mais adequado das problemáticas inerentes a estes alunos, assim nos revela a opinião, “os alunos estão, estão bem integrados, sentem-se bem, não se sentem de forma alguma, diferentes e excluídos” (PEE2).

Segundo Canário in Resendes e Soares (2002), uma escola eficaz, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social, pressupõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação de modo a que se adequem

ao público social e cultural que nela está inserido, verificando-se uma necessidade da escola se adaptar aos alunos e não o contrário. (p.30).

Para finalizar esta análise, considera-se relevante reflectir sobre a valorização atribuída quer por professores com 10,5%, quer por EE com 29,0% aos esforços realizados pela escola na inclusão de alunos com NEE. Desta forma, os professores denunciam a valorização concedida à coexistência de vários protocolos, nomeadamente com (Centro de recursos; Instituto Português de Oncologia; Câmara Municipal; Piscinas Municipais; Centros de Terapias, etc.), constituindo uma experiência bem sucedida na promoção do processo inclusivo. A opinião reforça,

“o caso das terapias porque facilita a vida dos pais, não é? (...) E ao ser em contexto escolar, acaba sempre por ter outra envolvimento e o próprio terapeuta acaba por entender melhor as necessidades da própria criança” (PEE2).

Por outro lado, acrescentam a sua apreciação face à aquisição de materiais pedagógicos necessários à implementação do trabalho docente dentro de sala de aula, assim como a disponibilização de equipamentos adequados e adaptados (informáticos) a estes alunos e a requalificação de espaço físico exterior, como sendo boas práticas na inclusão destes alunos. Em contrapartida, os EE transparecem, nas opiniões prestadas que a escola adota como boa prática inclusiva a promoção do bom relacionamento com as famílias dos alunos com NEE, na medida em que apoia e escuta as suas solicitações e realiza um esforço no sentido de compreender as problemáticas coexistentes, não só a estes alunos, como também às suas famílias. Neste sentido, a seguinte opinião explicita o cuidado a ter em consideração com estas famílias,

“encarregados de educação ou de alunos (...) nem todos reagem da melhor maneira, portanto, às vezes, também é preciso trabalhar os pais para eles verem que é uma mais-valia ter aquele aluno ou aquela aluna na turma, não é? E nem sempre isso acontece” (PCAP).

Por outro lado, outra opinião explicita o seu modo de acção perante os EE,

“tenho tido uma muito boa relação e com os EE (...) tenho tentado a chamá-los à escola, explicar-lhes o nosso trabalho, perceber quais são as dificuldades deles, tentar arranjar soluções que eventualmente, para as dificuldades que eles me apontam que seja do nível prático, quer seja teórico, explicando a problemática dos seus filhos, dando apoio psicológico, muitas vezes aos pais porque também não é fácil ter filhos diferentes” (PEE1).

Os EE apreciam, ainda o esforço da escola ao disponibilizar recursos humanos (equipa de técnicos especializados; professores de educação especial e professores para apoio complementar) e materiais (computador e outros materiais pedagógicos, assim como efectivação de protocolos, como anteriormente já referido, o que, globalmente, confere a este agrupamento de escolas, procedimentos que vão ao encontro de boas práticas inclusivas.

Acabamos de assistir às apreciações realizadas por profissionais e EE relativamente à efectivação de boas práticas inclusivas, considera-se pertinente finalizar com a análise da seguinte opinião que nos ajuda à melhor compreensão do objeto de estudo, aqui, em análise,

“trabalhar o grupo das crianças da melhor forma, socializando-as, adaptando-as a novos espaços, fazendo com que elas se tornem em cidadãos críticos e interventivos, com vontade de aprender, curiosos, atentos aquilo que os rodeia e, só assim, cara colega, teremos uma escola que, com todos os parceiros, possa ser uma escola inclusiva que olhe cada criança como uma criança e que tenhamos, futuramente, homens e mulheres, interventivos, sociais, de boa índole, com uma postura boa na vida, com valores de cidadania, que sejam, pessoas, autenticas” (PEI).

Para Niza in Resendes e Soares (2002), é com base numa pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, que se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática, ou seja, dos Direitos da Criança (p.30).

Segundo Pardal et al. (2011), o objecto das RS é, por um lado, fruto da actividade humana muito condicionada pelo senso comum, mas por outro lado o sujeito o sujeito percebe e constrói a realidade de forma muito inacabada e ingénua, uma vez que todo, este processo, ocorre em espaços de interacções e relações sociais assimétricas, mediadas por sistemas ideológicos capazes de criar modelos de RS diferenciados e diferenciadores consoante os vários grupos sociais que interagem num dado espaço. Com, este processo, parece-nos que coexiste um certo limite de entendimento na forma como os diferentes sujeitos interpretam e orientam a sua actividade individual e social (p.48).

Conclusões Finais

Pretendemos com a realização de considerações finais analisar os principais contributos da investigação realizada, tendo por base a revisão da literatura realizada e os dados recolhidos no estudo empírico. No final, procuraremos explicitar alguns comentários relativos aos limites da investigação realizada, assim como apresentar algumas questões que nos poderão servir de ponto de partida para investigações futuras.

Não podemos iniciar as considerações finais desta investigação, sem relembrar a nossa questão de partida: Que RS detêm os professores e os EE sobre a “comunidade educativa”, as relações escola-família e especificamente um trabalho de participação colaborativa na inclusão de alunos com NEE na escola? Uma vez que, conjuntamente, com os objectivos delineados, constituíram o fio condutor de todo o trabalho realizado.

Assim, numa primeira instância da realização deste trabalho, podemos aferir, com base na revisão da literatura efectuada, a essência que subjaz à necessidade das nossas escolas abrirem portas a outros agentes educativos, e analisando as palavras de Formosinho et al. (S/D),

“Cada vez menos a aprendizagem escolar se circunscreve ao espaço da sala de aula e à relação professor aluno. Muitos outros factores intervêm no processo de ensino- aprendizagem, desde a diversidade de relações que se estabelecem no interior da escola, às relações desta com o meio físico e social e também às relações de vida das próprias pessoas e instituições da comunidade local” (p.120).

O nosso primeiro objectivo consistiu na perceção da emergência e valorização da escola enquanto “comunidade educativa” em dois grupos distintos, professores e EE. Com base na análise dos dados recolhidos, podemos concluir que, ambos os grupos em estudo, valorizaram a necessidade da abertura da escola à comunidade envolvente, quer em todas as situações, quer em situações pontuais, nomeadamente, neste agrupamento de escolas, a outros agentes educativos. No entanto, sobrevalorizam, ainda a participação dos professores, EE e alunos na efectivação desta abertura, assumindo-se como os principais agentes educativos da comunidade educativa. Contrariamente aos EE, os professores valorizaram a abertura realizada a

outros profissionais (técnicos especializados). Considera-se, pertinente acrescentar que, com base nos dados obtidos, se evidencia, ainda, uma relutância em assumir os auxiliares de acção educativa como parte integrante da comunidade educativa. Por outro lado, revelou-se, com menor valorização, que as autarquias e outras associações constituam parte integrante da comunidade educativa.

No entanto, a maioria das RS de professores e EE reforçam, através da importância concedida, melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos, nomeadamente, ao nível do funcionamento da cantina, ao nível de recursos humanos, recursos materiais que, globalmente, contribuem para uma melhor satisfação das necessidades dos alunos, dos EE e da própria escola, acrescentando que os benefícios desta abertura satisfazem as necessidades de outros agentes educativos. Neste aspeto, quer nos dados recolhidos, através da aplicação dos inquéritos por questionário, quer nas opiniões dos entrevistados, coexiste um reforço do papel, extraordinariamente importante, dos protocolos existentes entre este agrupamento de escolas e outras instituições que fornecem serviços considerados uma mais-valia para a satisfação das necessidades dos seus alunos, nomeadamente, os alunos com NEE.

Segundo Sarmiento et al. (2009), a análise sociológica da relação escola-família assume uma pluralidade de atores sociais, sendo que não pode ser reduzida à interação estabelecida entre pais e professores, mas, acima de tudo, incluir a criança, associações de pais, auxiliares de ação educativa, autarquias e outras organizações locais, como por exemplo, centros recreativos e culturais, empresas, bibliotecas, centros de saúde, clubes desportivos, etc., ou seja, outras organizações locais que estabeleçam uma relação privilegiada com a escola. Assim, podemos constatar que o resultado da abertura, deste agrupamento de escolas, a outros agentes educativos é bastante positiva, uma vez que com base nos dados recolhidos aquando a investigação implementada, podemos analisar uma diversidade de melhorias, o que reflete uma relação escola-família-comunidade profícua,

“É cruzando dinâmicas e heterogeneidades locais, sempre precárias, que se constrói a relação escola-família enquanto relação escola-comunidade. É pondo em interacção docentes (...) crianças e suas famílias, dirigentes associativos dos pais e, entre outros, dirigentes comunitário, que se constrói e reconstrói permanentemente uma teia de relações sociais cuja resultante é sempre transitória e incerta” (Sarmiento et al., 2009:35).

Convém salientar que, cada caso é um caso, no entanto esperamos que a realidade estudada, neste agrupamento de escolas, constitua um exemplo que contribua para um melhor entendimento de como a abertura da escola a outros agentes educativos pode constituir uma mais-valia para todos os atores educativos. Mas, essa abertura só é possível, segundo Formosinho et al. (S/D), se entendermos a esta relação como uma relação que não se estabelece, somente, no interior das escolas, nem única e exclusivamente, entre os seus membros internos e demais parceiros educativos, uma vez que existe em contexto local, ou seja, uma comunidade local (p.107), esta comunidade local engloba um conjunto de organizações locais que poderão conceder uma relação privilegiada com a escola, desde que esta o permita, mas tal só é possível, caso ocorra,

“A transformação real produz-se a partir da compreensão e esta só é possível, se se garantir a libertação da voz dos participantes. A partir da compreensão, será possível impulsionar as decisões de mudança que, se são partilhadas, já percorreram um longo caminho” (Guerra, 2002:37).

Na verdade, podemos constatar que, neste agrupamento de escolas, ambos os grupos inquiridos, isto é professores e EE, evidenciaram valorizar a partilha realizada com vários agentes educativos, o que potencia a promoção da relação escola- família. Esta valorização foi constatada em ambos os grupos inquiridos, quer em todas as situações, quer em situações pontuais, efetivada através da importância concedida aos momentos de comunicação utilizados. Assim, podemos verificar que os, ambos os grupos inquiridos, evidenciaram valorizar o contato estabelecido em reuniões individuais (entre professores e EE), assim como concederam grande importância às reuniões com a equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos (importantes agentes educativos na inclusão de alunos com NEE). Sendo, esta, uma investigação que contempla a inclusão de alunos com NEE, este contato revela-se de extrema importância. Em contrapartida, assumem, também, valorizar os contactos estabelecidos através de momentos informais, contactos telefónicos e caderneta do aluno.

Consideramos pertinente refletir sobre os resultados obtidos através dos dados recolhidos acerca dos contextos de comunicação valorizados aquando os

contactos estabelecidos entre os grupos inquiridos. Podemos refletir que tanto professores como EE referem que estes momentos são utilizados para referenciar “queixas” pelo fato das crianças constituírem “fonte” de problemas para a turma, este aspeto está, igualmente presente no estudo realizado por Zenhas (2006), “muitos pais não vão à escola com receio de ouvirem dizer mal dos filhos” (p.91). Mas, segundo o estudo realizado por Virginio (2004), os pais que mais recorrem à escola, solicitados através de convocatória, são aqueles cujos os educandos levantam mais problemas.

Os professores e EE evidenciaram, ainda, a sua valorização na utilização destes momentos de comunicação para partilhar “opiniões” sobre a avaliação dos alunos. Considera-se importante acrescentar que, neste agrupamento de escolas, os momentos de comunicação se direccionam, em grande percentagem, para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola, este contexto de comunicação é relevante se analisarmos que este agrupamento de escolas abarca um grande universo de alunos com NEE. Este aspeto é igualmente explícito, na forma, como tanto professores como EE manifestaram a sua valorização na comunicação realizada com outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas, etc.).

Podemos verificar que os contextos de comunicação valorizados por professores e EE, nem sempre, são valorizados da mesma forma, mas tornou-se claro que são momentos de partilha recíproca, apesar da divergência coexistente em alguns aspetos, mas “O crescimento individual supõe a possibilidade de experimentar os limites não como pressões ou estereótipos, mas sim como pontos de tensão que condensam o passo e que se abrem a futuros possíveis” (Guerra, 2002:29). Desta forma, neste agrupamento de escolas, são valorizadas as partilhas realizadas nos diferentes momentos de comunicação, como forma de promover a relação escola-família. No entanto, considera-se relevante refletir sobre os dados recolhidos acerca dos domínios valorizados, quer pelos professores, quer pelos EE relativamente na colaboração solicitada ao nível da escola como um todo, uma vez que, ambos os grupos inquiridos, concedem maior importância à colaboração prestada em domínios pouco significativos, como por exemplo, na colaboração prestada em reuniões sociais (lanches, exposições, palestras, etc.), na participação na requalificação do espaço físico escolar e, por outro lado, embora que com menor valorização, na colaboração

em participações monetárias e na organização de festas e visitas de estudo. Segundo Virgínio (2004), a participação dos EE na escola,

“parece ocorrer sobretudo nas áreas em que essa participação, além de envolver mais deveres para os pais, se concentra em domínios relativamente marginais e, sobretudo, não envolvem qualquer reconfiguração das relações (assimétricas) de poder dentro da escola” (p.408).

Mas, ao analisarmos os dados recolhidos acerca da valorização concedida por professores e EE acerca dos domínios de intervenção solicitados a nível pedagógico na inclusão de alunos com NEE, podemos constatar que ambos os grupos inquiridos concedem importância à colaboração prestada na partilha das necessidades das crianças e na partilha das experiências resultantes do contato direto com a criança. Por outro lado, ambos os grupos inquiridos, referem a necessidade de colaboração nas partilhas realizadas com outros serviços, como por exemplo, médicos, terapeutas, etc., assim como na colaboração na construção do PEI ou PIT do aluno com NEE, segundo Keith in Homem (2002), “para assegurar que os pais desenvolvam o sentido de que a sua participação vale a pena, os seus interesses, capacidades e disponibilidades têm que ser tomados em consideração” (p.284).

No entanto, os EE acusam os professores de limitar a sua colaboração na participação de programas de estimulação e compensação educativa e na participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas pelos alunos, “A não receptividade, por parte dos professores, em relação a um maior envolvimento em áreas mais sensíveis e também mais expressivas, que poderiam envolver alguma partilha de poder” (Virgínio, 2004:409), este aspeto é, segundo este autor, o suporte empírico da tese “demarcação de territórios”, uma vez que o fato dos professores sentirem a necessidade de “abrirem portas” em certos domínios pedagógicos de que só eles se sentem, verdadeiramente, capacitados para desempenhar, pode ser entendido como um abandono do símbolo de poder (de que até então eram portadores), uma vez que tal pode ser entendido como, “se está a caminhar para uma certa desprofissionalização do ofício de professor que leva a pôr em causa a tradicional relação entre peritos e leigos, tão confortável para os docentes”(Lima, 2002:123).

Para finalizar, este momento, iremos aferir algumas conclusões acerca das razões mais valorizadas por professores e EE que dificultam o envolvimento com a escola e que, por si mesmo, limitam a colaboração com os pressupostos escolares. Nesta área, muitas foram as divergências evidenciadas pelos grupos inquiridos. Os EE explicitam que as grandes razões que limitam o seu envolvimento com a escola são a distância física entre os interlocutores, ausência de credibilidade no professor. Este aspeto, pode estar relacionado com o fato do grupo de EE inquiridos, constituírem um grupo que, maioritariamente, se enquadra em famílias de baixo estatuto socioeconómico, tal com verificámos aquando a sua caracterização socio profissional, o que segundo se aproxima do estudo realizado por Lima (2002), “os professores sentirem uma maior dificuldade em se relacionarem com famílias dos meios populares devido a barreiras de ordem sociocultural” (p.115), uma vez que para Silva in Lima (2002), a relação estabelecida entre a escola e a família é, também, uma relação entre culturas.

Para Silva in Zenhas (2006),

“A clivagem sociológica de que está eivada torna relativamente fácil que ela desemboque na reprodução de desigualdades escolares que são também sociais ou, por outras palavras, se converta num mecanismo de reprodução social e cultural” (p.34).

Assim para Funkhouser & Gonzales in Zenhas (2006), as diferenças de linguagem e de cultura, coexistentes entre a escola e as classes desfavorecidas ao nível socioeconómico, constituem, segundo Davies in Zenhas (2006), obstáculo à colaboração realizada pelas famílias para com os pressupostos escolares.

Ainda como razões valorizadas, por professores e EE, que limitam a colaboração entre a escola-família, constatamos que os horários de atendimento são referenciados, no estudo realizado por Virgínio (2004), os EE não colaboram, mais frequentemente com a escola, devido à incompatibilidade de horários o que indicia a vontade dos EE participarem mais com os pressupostos escolares, mas não o poderem fazer. Outra razão referenciada pelos EE como constituindo uma limitação à sua colaboração com a escola é a insatisfação na resolução dos problemas, para Virgínio (2004), os EE “aspiram a formas mais expressivas de pesar na tomada de decisão no interior das escolas em domínios para que se julgam legitimados”(p.410), este aspeto considera-

se, extraordinariamente importante, como justificção à falta de comparência dos EE na escola.

Em contrapartida, os professores referiram acerca das razões que limitam o envolvimento dos EE na escola, a sua falta de conhecimentos no domínio escolar, a falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos, assim como a valorização dada à educação escolar, este aspeto pode estar relacionado com a clivagem sociocultural entre a escola e as famílias, isto porque, conforme o analisado, anteriormente, o grupo de EE inquiridos é proveniente de um meio socioeconomico baixo, pelo que “As famílias de meios populares apresentam uma maior tendência para delegarem na instituição escolar (...) a escolarização dos filhos” (p.116), assim o que pode ser entendido como falta de conhecimentos ou de interesse dos EE na escolarização dos seus educandos, não é mais do que a tradição enraizada, “O que se passa na escola é da competência de quem lá está. A confiança no que os professores fazem resulta da relação que opõe leigos, os pais, a peritos, os docentes” (p.116). Para Zenhas (2006), esta conceção pode ser alterada, uma vez que os professores devem adotar uma postura de aceitação da diferença e de respeito pela cultura inerente às diferentes famílias. Para Villas-Boas in Zenhas (2006),

“a diminuição da descontinuidade entre as culturas da família, da escola e da comunidade, fundamental para o sucesso educativo e académico das crianças, é um processo bilateral, que implica aproximação da família à cultura da escola e a aproximação da escola à cultura da família” (p. 35).

Nesta fase das conclusões finais, iremos refletir sobre os dados recolhidos acerca das RS de professores e EE sobre a inclusão de alunos com NEE. Assim, podemos constatar que a totalidade de EE e a maioria dos professores já teve experiência na inclusão de alunos com NEE. Podemos, igualmente, constatar que ambos os grupos inquiridos valorizam a educação inclusiva.

Podemos analisar que os grupos de agentes educativos, mais valorizados, quer por professores, quer por EE, são os professores de educação especial, assim como são valorizados os esforços realizados pelos pais destes alunos e os esforços dos professores, nomeadamente os 1^oCEB. No entanto, outros agentes educativos são, também, valorizados, ainda que com menor importância, os professores do pré-

escolar, do 2º, 3º CEB e secundário e o coordenador de estabelecimento. De referir, que apesar dos técnicos especializados constituírem importantes agentes educativos na inclusão de alunos com NEE, uma vez que contribuem para a superação de muitas limitações coexistentes ao perfil de funcionalidade destas crianças, não foram valorizados pelos grupos inquiridos. Relativamente à visibilidade dos esforços visíveis nas práticas implementadas pelos agentes educativos que mais se esforçam na promoção do processo inclusivo, os professores referem, com maior valorização, a troca de informação com todos os agentes educativos no processo educativo, a procura de formação especializada adequada e a investigação pormenorizada do problema, para que se sintam, mais capacitados, para desempenharem uma prática pedagógica que vá ao encontro das necessidades destes alunos. No entanto, os EE revelam a sua discordância, neste domínio, uma vez que concedem uma maior valorização à troca de informação realizada com todos os intervenientes do processo educativo, assim valorizaram sentimentos como o amor, dedicação e muita disponibilidade por parte dos professores que colaboram para o processo inclusivo destes alunos, como constituindo esforços visíveis para a promoção do referido processo.

Podemos, também, constatar que os dados recolhidos acerca das RS de professores e EE sobre as dificuldades sentidas aquando o envolvimento com crianças com NEE, indiciam que ambos os grupos inquiridos, mostraram valorizar as dificuldades sentidas no controle dos comportamentos/atitudes destes alunos. Por outro lado, a programação tendo em consideração as necessidades individuais, conceder o tempo necessário de acompanhamento individualizado e conseguirem leccionar os conteúdos curriculares programados, são também razões referenciadas como constituindo dificuldade ao relacionamento com alunos com NEE. No entanto, os grupos inquiridos, acrescentaram, embora que com menor valorização, a falta de recursos materiais, humanos, tecnologias de apoio e a falta de formação na área da educação especial.

Para além das referidas dificuldades valorizadas, podemos, ainda, verificar a importância concedida, por ambos os grupos inquiridos, acerca das experiências negativas na inclusão dos alunos com NEE. Assim, foram referidos, numa primeira instância, aspectos negativos que limitam o desempenho dos professores,

nomeadamente o excesso de reuniões e de documentação a preencher. Em contrapartida, os EE queixam-se das queixas excessivas acerca dos comportamentos do seu educando, no entanto, os professores não concederam importância nesta área, mas revelaram valorizar as dificuldades sentidas em conceder apoio individualizado, da falta de recursos económicos e da falta de interesse dos EE em colaborar com os pressupostos escolares. Por outro lado, reforçam as experiências negativas vividas com a própria escola, uma vez que esta não disponibiliza os recursos humanos necessários às necessidades manifestadas por estes alunos, assim como não dispõe das infra-estruturas adequadas às limitações físicas destes alunos. Os professores revelaram, ainda, como experiência negativa a necessidade de lidar com o preconceito e as limitações físicas coexistentes ao perfil de funcionalidade dos alunos, nomeadamente, falta de autonomia na higiene pessoal e alimentação.

Apesar, das experiências negativas, anteriormente referenciadas, ambos os grupos, explicitaram, também os benefícios aquando o seu envolvimento com estes alunos, nomeadamente no acesso à educação escolar, na promoção do espírito de entreajuda e solidariedade, na promoção da aprendizagem com a diferença e no sucesso educativo. No entanto, considera-se relevante acrescentar que, ambos os grupos, revelaram que com envolvimento com estes alunos não constitui um benefício para a requalificação profissional dos professores.

Por outro lado, para além dos benefícios, anteriormente, descritos, tanto professores como EE, referiram outras experiências positivas na inclusão destes alunos, enaltecendo os esforços realizados pelos professores, nomeadamente, na compreensão das suas problemáticas, nos seus esforços para implementar medidas educativas individuais, a participação das famílias destes alunos nas aprendizagens escolares e até a participação de outras famílias, na aceitação da diferença e aquisição de materiais, segundo Zenhas (2006), a relação estabelecida entre professores e EE, deve primar por ser “uma relação mais personalizada e emocional (...) centrando-se no desenvolvimento afetivo de cada uma das crianças, considerá-las em primeiro lugar como pessoas e só depois como elementos de um grupo”(p.94-95).

Acrescentaram, ainda, como experiência positiva o contato com o desenvolvimento destes alunos, nomeadamente ao nível da socialização, da linguagem, autonomia e independência pessoal. De referir que, quer professores, quer

EE, também valorizaram o esforço realizado pela própria escola para que a inclusão seja um sucesso, nomeadamente na disponibilização de recursos humanos, materiais e nas actividades colectivas promovidas.

Para Pardal et al. (2011), as RS assumem a função de orientação, na medida em que guiam os comportamentos e as práticas (p.41). Desta forma, procuramos elencar um conjunto de boas práticas de intervenção na Inclusão de alunos com NEE, quer ao nível da escola como um todo, quer ao nível da sala de aula, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem. Neste domínio podemos constatar que ambos os grupos inquiridos referiram, que os alunos com NEE quando inclusos no ensino regular manifestam um desenvolvimento global do seu desenvolvimento, mas as áreas, mais destacadas, foram, a linguagem, a socialização e a autonomia.

Por outro lado, destacaram-se, como boa prática inclusiva, neste agrupamento de escolas, os esforços realizados pelos professores através da implementação da adequação de medidas educativas, do atendimento individualizado prestado às necessidades evidenciadas, a compreensão da problemática que contribuem, também, para o desenvolvimento da participação social e escolar desses alunos que, conseqüentemente, contribuem para o seu sucesso educativo e para a sua capacitação profissional. Segundo Zenhas (2006), “a colaboração entre a escola e a família é fundamental para alcançar os objetivos comuns de contribuir para a felicidade, para o desenvolvimento e para o sucesso educativo e académico das crianças e dos jovens” (p.92).

Ainda como boa prática, os professores referiram a sua abertura ao diálogo com as famílias destes alunos, assim como a disponibilização de sentimento, como amor, atenção e dedicação, quer às famílias, quer aos alunos. Referiram, ainda, o esforço realizado pela escola no sentido de adquirir materiais pedagógicos necessários à implementação do trabalho docente, assim como a disponibilização de materiais informáticos adequados/adaptados às necessidades dos alunos, assim como se verifica uma preocupação em requalificar o espaço exterior da escola, adequando as infra-estruturas às limitações manifestadas pelos alunos. Os EE, reforçaram, como boa prática inclusiva, o fato da própria escola (todos os agentes educativos intervenientes no processo inclusivo) se esforçar por promover um bom

relacionamento com as famílias de crianças com NEE, assim como se preocupa em disponibilizar recursos humanos e materiais.

Em suma, esta investigação considera-se um importante contributo para a compreensão das RS de professores e EE acerca da abertura da escola à participação de outros agentes educativos da comunidade envolvente, da relação escola-família e a co-responsabilização dos vários intervenientes na sua implementação, assim como a inclusão de alunos com NEE. Podemos, sublinhar, que, o agrupamento de escolas em estudo, revelou, globalmente, várias conquistas no domínio da promoção da relação escola-família-comunidade, efetivada num “abrir portas” ao meio envolvente, em que os esforços prestados aquando a colaboração dos EE são bem-vindos e, mesmo, estimulados. Por outro lado, verificada a abertura, deste agrupamento de escolas, a outros agentes educativos, numa conceção de promoção de uma relação escola-família de qualidade, que potencia uma grande diversidade de boas práticas inclusivas de alunos com NEE.

Para terminar, consideramos que o fator que mais condicionou ou limitou este trabalho foi o fator tempo, mas, por outro lado, uma vez que o inquérito por questionário foi aplicado aos professores aquando as avaliações de final de período, este grupo mostrou relutância em colaborar, alegando excesso de trabalho. Este aspeto pode relacionar-se com o fato da educação da atualidade se encontrar, estritamente, ligada a uma conceção de gestão empresarial, numa lógica de racionalidade produtiva económico-financeira, o que conduz à exigência de uma prestação de contas centrada em resultados,

“o recurso a modalidades e técnicas de avaliação que permitam comparações globais de resultados e hierarquização de escolas, tem constituído o meio politicamente privilegiado de determinar a qualidade das escolas e identificar os produtos (das aprendizagens dos alunos) do sistema.”(Cardoso, S/D:103).

Esta situação acarreta, por si mesmo, como nos referenciam Hembling e Gililand in Nóvoa et al., (1999), a ciclos de “stress” ao longo do ano letivo, aspeto referenciado estudo realizado por estes investigadores em 1981, no qual explicitamno que os momentos de fins de período e de fim de ano, são os momentos em que se verifica uma maior incidência de “stress” nos professores. Isto porque a realização da avaliação, significa a apresentação dos resultados obtidos do trabalho pedagógico

desenvolvido. Desta forma, o momento das avaliações, não é fácil para os professores, uma vez que enquanto elo essencial do processo educativo, são imediatamente responsabilizados,

“Os professores estão a ter de atender cada vez mais (e de forma cada vez mais conscienciosa) a expectativas externas, caracterizadas por uma severidade crescente, e têm de o fazer em relação a um leque mais amplo de pessoas e de grupos de interesse, muitos dos quais estão frequentemente em competição entre si.” (Hargreaves, 1998:168).

Para terminar, consideramos pertinente acrescentar que, com a implementação desta investigação, conseguimos reunir dados extraordinariamente importantes, mas que só poderão ser entendidos aquando, devidamente, enquadrados quer no agrupamento de escolas em estudo, quer na sua comunidade envolvente, uma vez que “cada caso é um caso”, com uma especificidade inerente única, em que as relações sociais, aqui analisadas assumem um caráter próprio, uma vez que integram uma realidade específica e que, só poderão ser adequadamente compreendidas aquando inseridas numa teia de relações sociais específicas que se efetivam através da valorização concedida por professores e EE em vários domínios da aberturada escola à família e à comunidade circundante. Desta forma, consideramos relevante, para uma futura investigação, alargar este estudo a outros agrupamentos de escolas, dentro de uma mesma área geográfica, uma vez que conseguiríamos um aprofundamento do estudo aqui implementado.

Referências Bibliográficas

- Ainscrow, Mel (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Edições UNESCO.
- Almeida & Naiff (2011). *Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério*. Pesquisas e Práticas Psicossociais 6(1). São João del-Rei. Janeiro/julho.
- Albuquerque, Edna (2007). *Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas Professoras*. Dissertação realizada no Mestrado em Educação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20e%20inclus%C3%A3o&source=web&cd=4&ved=0CEoQFjAD&url=http%3A%2F%2Funiapae.apaebrasil.org.br%2Farquivo.phtml%3Fa%3D15489&ei=K_PVUL6LOoPQhAeL1IDABQ&usg=AFQjCNGkpjiuS7mVKitFV4olX2wqt6_byA
- Albuquerque & Machado (S/D). *Resistências e Impossibilidades nas Representações Sociais de Inclusão de Professoras*.
- <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5315--Int.pdf>
- Alves & Naujorks (S/D). *As Representações Sociais dos Professores acerca da Inclusão de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento*.
- www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15778int.rtf -
- Alves, Natália et al.. (1996). *A escola e o espaço local*. Ciências da educação. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Arroteia, Jorge C. (1998). *Introdução à Organização e Administração Educacional*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Ávila, Jorge (2002). *Pais e Professores, um desafio de cooperação*. Coleção in Foco. Edições ASA.
- Balseiro, Luís Carlos (2009). *A Participação de Pais/EE Na Escola "Que realidade..."*. Tese de Mestrado em Administração e Políticas Educativas. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.

Barroso, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, nº1.

Bautista, Rafael et al.. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Cardoso, Carlos (S/D). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Profedições.

Diogo, Ana Matias (1998). *Famílias e Escolaridade, representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri.

Feiteira, Maria Manuela (2007). *A Participação dos Encarregados de Educação na Organização Escolar*. Tese de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Correia, Luis M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.

Cury, Augusto (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho, Lda.

Custódio et al. (S/D). *Representações Sociais e Inclusão Educacional: O que pensam os professores*.

http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/ANPAE/MFVT11.pdf

Davies, Don et al.. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal*. Livros Horizonte.

Diogo, Fernando e Vilar, Alcino M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Cadernos Pedagógicos. Porto: Asa Editores. pp. 1-30.

Davies, Don et al.. (2008). *Escola/Família/Comunidade*. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. pp. 31-59.

Formosinho, João et al.. (S/D). *Comunidades Educativas*. Coleção: Minho Universitária: Livraria Minho.

Guerra, Miguel A. S. (2002). *Os Desafios da Participação*. Porto editora.

Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna*. Mc Graw Hill.

Hargreaves, Andy & Fullan, Michael. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora

- Homem, Maria L. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação
- Jesus, Denise Meyrelles et al. (2006). *Pesquisa E Educação Especial: mapeando produções*. Edufes.
- Lima, Jorge A. (2002). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. ASA Editores.
- Machado, Adriana Marcondes et al. (2005). *Educação Inclusiva Direitos Humanos na Escola*. Psicologia e Direitos Humanos. 1ª Edição. Casa do Psicólogo Livraria e Editora, lda.
- Maia, Carla Silveira (2010). *A interação entre famílias e a Relação Família-Escola*. Tese de Mestrado em Multimédia em Educação. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa do Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Marques, R., (1994^a). *A Direcção de Turma, Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, Ramiro (1998). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Coleção Perspetivas Atuais. ASA Editores.
- Martins, António et al. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares, a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e Moçambique*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Mazzotta, Marcos J. S. (1993). *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. Lisboa: Dinalivro.
- Miguéns, Manuel (2005). *Educação E Família*. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação.
- Morgado, José (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Ensinar e Aprender. Editorial Presença. 2.ª Edição.
- Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Os Desafios da Participação*. Porto Editora. Porto.
- Nielsen, Lee Brattland (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, António et al. (1999). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, José et al.. (2007). *Caminhos para a Inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, Luis (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

- Pardal, Luís et al. (2011). *Trabalho Docente: representações e construção de identidade profissional*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
- Pereira, Filomena (1996). *As Representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Secretariado Nacional de Reabilitação. Livros SNR nº8.
- Pereira, Manuela Cunha (2005). *Autismo, uma perturbação pervasiva do Desenvolvimento*. Edições Gailivro.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Resendes, Lídia G. e Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Rodrigues, David (2006). *Inclusão e Educação*. São Paulo: Summus.
- Sampieri, Roberto H. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Sanches, Isabel e Teodoro, António (2006). *Da integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº8, pp.63-83.
- Seminários e Colóquios (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação. 1ª Edição.
- Seminários e Colóquios (2008). *De olhos postos na educação especial*. Conselho Nacional de Educação. 1ª Edição.
- Rief, Sandra e Heimburge, Julie (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Coleção educação especial, Vol.11. pp.241-253 Porto: Porto editora.
- Sarmiento, Teresa et al. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais*. Porto Editora. Porto.
- Sá, Virgínio Isidro Martins (2003), *“A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa”*, Dissertação em Doutoramento em educação, na Área de Conhecimento de Organização e Administração escolar, Universidade do Minho.
- Sacristán, José G. (2000). *A Educação Obrigatória*. Porto Editora. Porto.
- Siegel, Byrna (2008). *O Mundo da Criança com autismo, compreender e tratar perturbações de espectro do autismo*. Coleção REFERÊNCIA. Porto Editora. Porto.
- Silva, Renata Samara Rodrigues et al. (2009). *Representações Sociais da deficiência na sala de aula regular segundo os pais de alunos”*.
http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.2

Sousa, Liliana (1998). *Crianças (Com) Fundidas entre a Escola e a Família*. Porto Editora.

Sousa, Clarilza Prado et al. (2009). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Departamento de ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

Vilar, Alcino M. (1993). *Inovação e Mudança*. Coleção Em Foco: Edições ASA.

Yin Robert K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zenhas, Armanda (2006). *O Papel do Director De Turma Na Colaboração Escola-Família*. Porto Editora. Colecção Panorama.

Legislação Consultada

Declaração de Salamanca, 1994.

Decreto – Lei 319/91.

Decreto-lei n.º3 de 7 de Janeiro de 2008

Decreto- Lei 115-A de 1998, art.º 9-º, pontos 2 e 3.

Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art.º 2.º e 3.º, art,º 3.º,art.º 7.º, art.º 43.º, art.º 45.º, n.º3.

Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas (1988), Documentos Preparatórios (DP), art.º 2º, art.º 3.º, n.º2 e 3.

Anexos

Anexo 1- Questionário a Professores

Questionário a Professores

Este questionário faz parte de um estudo sobre “As Representações Sociais dos Professores e Encarregados de Educação (EE) face à Inclusão de alunos com NEE” e tem como objetivo a elaboração de uma dissertação de Mestrado no âmbito do curso, Administração e Políticas Educativas, integrado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Não existem respostas certas ou erradas, pretendemos apenas saber a sua opinião, pedindo-lhe que seja sincero nas suas respostas. Os dados obtidos são anónimos e confidenciais, pelo que não terá de se identificar.

Caraterização Pessoal e Profissional

1. Sexo: 1. Masculino () 2. Feminino ()
 2. Idade: 1. até 25 anos() 2. 26 a 30 anos () 3. 31 a 35 anos() 4. mais de 36 anos()
 3. Escolaridade: 1. Bacharelato() 2. Licenciatura() 3. Educação Especial()
 4. Outro ()Qual? _____
 4. Tempo de serviço: 1. 1 a 3 anos () 2. 4 a 10 () 3. 11 a 20 () 4. 21 a 30 () 5. mais de 30 ()
 5. Situação Profissional: 1. Contratado(a)() 2. QZP () 3. QA ()
 6. Grau de ensino em que leciona: 1. Pré-escolar() 2. 1º CEB () 3. 2ºCEB() 4. 3º CEB()
 5. Secundário () 6. Educação Especial () 7. Técnicos Especializados ()
 7. Atendendo a que a escola se abriu a outros agentes educativos (família, autarquias, associações), ou seja à comunidade envolvente, dos itens que se apresentam, assinale com X, a opção que melhor clarifica a sua opinião relativamente à importância dos agentes educativos intervenientes nesse processo.

Importantes para a escola	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1- Os professores					
2- Os EE/Pais					
3- Outros profissionais (técnicos especializados)					
4- Auxiliares de ação educativa					
5- Outros agentes (autarquias e outras associações)					
6- Os alunos					

8. Aos itens abaixo apresentados, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima) explicitando a intensidade de realização das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio. **[colocar um círculo 0 no número escolhido]**

1- Partilha realizada por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Partilha entre professores	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Partilha entre professores e EE (Encarregado de Educação)	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Partilha entre EE e outros profissionais (técnicos especializados; terapeutas;)	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Partilha entre EE, professores e Auxiliares de ação educativa	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Partilha entre professores e outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações económicas, etc...)	1	2	3	4	5	6	S/O

9. A abertura da escola à comunidade é considerada importante. Atribua valores aos itens abaixo referidos (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima).

[colocar um 0]

1- É fundamental em todas as situações	1	2	3	4	5	6	S/O
2- É fundamental em situações pontuais	1	2	3	4	5	6	S/O
3- É irrelevante	1	2	3	4	5	6	S/O

10. A abertura da escola a outros agentes educativos (autarquias, famílias e associações diversas) melhorou a vida da escola. Aos itens abaixo apresentados, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima) que atestem a intensidade dessas melhorias. **[colocar um 0]**

1- Recursos materiais	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Recursos humanos	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Funcionamento da cantina	1	2	3	4	5	6	S/O
4- Satisfação das necessidades dos alunos	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Satisfação das necessidades dos EE	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Satisfação das necessidades da escola	1	2	3	4	5	6	S/O
7- Satisfação das necessidades de todos os outros agentes	1	2	3	4	5	6	S/O
8- Sucesso escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
9- Controle da indisciplina	1	2	3	4	5	6	S/O

11. Sobre a importância da relação escola - família na inclusão de alunos com NEE na escola, atribua valores aos itens abaixo indicados (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0]**

1- É fundamental em todas as situações	1	2	3	4	5	6	S/O
2- É fundamental em situações pontuais	1	2	3	4	5	6	S/O
3- É irrelevante	1	2	3	4	5	6	S/O

12. Importância da comunicação entre professores e EE. Atribua valores aos itens abaixo apresentados (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0]**

1- Momentos informais na escola	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Reuniões individuais com os EE	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Reuniões individuais com: equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos	1	2	3	4	5	6	S/O
4- Contatos telefónicos	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Através da caderneta do aluno	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Através de carta enviada por correio	1	2	3	4	5	6	S/O
7- Através de correio eletrónico	1	2	3	4	5	6	S/O

13. Do conjunto de itens abaixo apresentados sobre o envolvimento dos EE de alunos com NEE na escola, assinale com X, a opção que melhor traduz a sua opinião.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1- Para trocar "opiniões" sobre avaliação					
2- Para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola					
3- Quando a criança é "fonte" de problemas para a turma					
4- Quando a turma é "fonte" de problemas para a criança					
5- Quando os EE solicitam					
6- Quando outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas,...) o solicitam					
7- Levantamento de interesses dos EE					
8- Para esclarecimento de dúvidas					
9- Para partilha de estratégias					
10- Para partilha de materiais					

14. Sobre os itens abaixo apresentados acerca das razões que dificultam o envolvimento dos EE de alunos com NEE na escola, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0 no número escolhido]**

1-Falta de conhecimentos no domínio escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Horários de atendimento	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Temas nas reuniões abordados	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Insatisfação na resolução de problemas	1	2	3	4	5	6	S/O
6-Valorização dada à educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
7-Ausência de credibilidade do professor	1	2	3	4	5	6	S/O
8-Distância física entre os interlocutores	1	2	3	4	5	6	S/O
9. Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes á escola	1	2	3	4	5	6	S/O

15. Do conjunto de itens abaixo apresentados, assinale com X, a opção que melhor explicita a sua opinião acerca dos domínios valorizados na colaboração prestada pelos EE na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1-Organização de festas/visitas de estudo					
2-Reuniões sociais (lanches, exposições, palestras)					
3- Participação em requalificação de espaço físico					
4- Participação em requalificação em materiais pedagógicos					
5- Comparticipações monetárias					

16. Do conjunto de itens abaixo apresentados, assinale com X, a opção que melhor explicita a sua opinião acerca dos domínios valorizados na colaboração prestada pelos EE na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1-Partilha de informação sobre necessidades dos educandos					
2-Partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do educando					
3-Partilha de dificuldades sentidas na inclusão do seu educando					
4-Participação em programas de estimulação e compensação educativa					
5-Participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas no processo inclusivo					
6- Participação no contato com outros serviços (médicos; terapeutas, etc...)					
7- Participação na construção do PEI ou PIT					

(Programa Educativo Individual; Programa individual de Transição)					
---	--	--	--	--	--

17. Atendendo que a implementação de práticas inclusivas são uma necessidade existente na escola da atualidade, dos itens abaixo apresentados, assinale com uma X a opção que melhor explicita a sua opinião, sobre a importância da educação inclusiva.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Muito Importante					
2. Pouco Importante					
3. Nada Importante					

18. Dos agentes educativos abaixo referidos assinale os três que investem mais na promoção do processo inclusivo. Assinale com 1, 2 e 3 sendo que: 1. é o que faz mais esforço, 2. o segundo que faz mais esforço, 3. o terceiro que faz mais esforço.

1. Educadores de Infância	
2. Professores de 1º CEB	
3. Professores de 2º e 3º CEB e Secundário	
4. Diretor (a) do Agrupamento	
5. Coordenador de Estabelecimento	
6. Docente de Educação Especial	
7. Pais/EE	
8. Técnicos Especializados Quais? _____	

19. Relativamente à importância dos itens abaixo apresentados assinale com um X o nível da sua concordância

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Procura de formação especializada adequada					
2. Investigação pormenorizada do problema					
3. Troca de informação com todos os intervenientes no processo educativo					
4. Reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas					
5. Amor, dedicação e muita disponibilidade					

20. Sobre as dificuldades sentidas em lidar com os alunos com NEE, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa dificuldade máxima e 6 dificuldade mínima). **[colocar um 0]**

1-Lecionar os conteúdos curriculares programados	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Controlar comportamentos/attitudes	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Programar atendendo a necessidades individuais	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Conceder tempo de acompanhamento individualizado	1	2	3	4	5	6	S/O
5-Reunir recursos e materiais necessários	1	2	3	4	5	6	S/O
6-Disponer de Tecnologias de Apoio necessárias	1	2	3	4	5	6	S/O
7-Disponer de Apoios de docentes de educação especial e outros técnicos especializados	1	2	3	4	5	6	S/O
8- Falta de formação neste domínio	1	2	3	4	5	6	S/O

21. Sobre os itens abaixo apresentados acerca dos benefícios sentidos no envolvimento dos professores com os alunos com NEE, atribua valores a essa importância (atribuindo valores de 1 a 6 em que 1 significa importância mínima e 6 importância máxima). **[colocar um 0]**

1-Promoção da aprendizagem com a diferença	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Promoção do espírito de ajuda, solidariedade	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Promoção no direito ao acesso à educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Promoção no direito ao sucesso à educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Contribui para requalificação profissional	1	2	3	4	5	6	S/O

22. Na sua prática profissional teve alguma experiência com inclusão de alunos com NEE? Sim () Não ()

23. Se respondeu **sim** descreva de forma resumida essas experiências, tanto positivas como negativas.

24. Sendo a inclusão de alunos com NEE uma questão que se comenta queira relatar uma ou duas experiências que considere bem sucedidas.

Estaremos disponíveis para qualquer esclarecimento sobre a investigação. Obrigado pela sua colaboração. Contato: 914167840

Anexo 2- Questionário a Pais/EE (Encarregados de Educação)

Questionário a Pais/EE (Encarregados de Educação)

Este questionário faz parte de um estudo sobre “As Representações Sociais dos Professores e EE face à Inclusão de alunos com NEE” e tem como objetivo a elaboração de uma dissertação de Mestrado no âmbito do curso, Administração e Políticas Educativas, integrado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Não existem respostas certas ou erradas, pretendemos apenas saber a sua opinião, pedindo-lhe que seja sincero nas suas respostas. Os dados obtidos são anónimos e confidenciais, pelo que não terá de se identificar.

Caraterização Pessoal e Profissional

1.Sexo: 1.Masculino () 2. Feminino ()

2.Idade: 1. até 25 anos () 2. 26 a 30 anos () 3. 31 a 35 anos() 4. mais de 36 anos()

3.Escolaridade: 1.1ºCEB (1º a 4º ano)() 2. 2ºCEB (5º e 6ºano)() 3. 3º CEB(7º a 9ºano)()

4.Secundário () 5.CursoSuperior () 6. Outro ()Qual? _____

4. Profissão: Qual? _____

5.Situação profissional:1.Empregado(a)() 2.Desempregado(a)() 3.Doméstico(a)() 4.Reformado(a)()

6. Grau de parentesco com a criança: 1. Pai () 2. Mãe () 3. Irmão() 4. Avós () 6.Outro ()

Qual? _____

7.Grau de ensino frequentado pelo educando(a):1.Jardim de Infância () 2.1º CEB() 3.2ºCEB()

4. 3ºCEB () 5. Secundário ()

8. Atendendo a que a escola se abriu a outros agentes educativos (família, autarquias, associações ...), ou seja à comunidade envolvente, dos itens que se apresentam, assinale com X, a opção que melhor clarifica a sua opinião relativamente à importância dos agentes educativos intervenientes nesse processo.

Importantes para a escola	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1- Os professores					
2- Os EE/Pais					
3- Outros profissionais (técnicos especializados)					
4- Auxiliares de ação educativa					
5- Outros agentes (autarquias e outras associações)					
6- Os alunos					

9. Aos itens abaixo apresentados, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima) explicitando a intensidade de realização das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio. **[colocar um círculo 0 em redor do número que traduz a sua opinião]**

1- Partilha realizada por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Partilha entre professores	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Partilha entre professores e EE (Encarregado de Educação)	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Partilha entre EE e outros profissionais (técnicos especializados; terapeutas;)	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Partilha entre EE, professores e Auxiliares de ação educativa	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Partilha entre professores e outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações económicas, etc...)	1	2	3	4	5	6	S/O

10. A abertura da escola à comunidade é considerada importante. Atribua valores aos itens abaixo referidos (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima).

[colocar um 0]

1- É fundamental em todas as situações	1	2	3	4	5	6	S/O
2- É fundamental em situações pontuais	1	2	3	4	5	6	S/O
3- É irrelevante	1	2	3	4	5	6	S/O

11. A abertura da escola a outros agentes educativos (autarquias, famílias e associações diversas) melhorou a vida da escola. Aos itens abaixo apresentados, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima) que atestem a intensidade dessas melhorias. **[colocar um 0]**

1- Recursos materiais	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Recursos humanos	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Funcionamento da cantina	1	2	3	4	5	6	S/O
4- Satisfação das necessidades dos alunos	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Satisfação das necessidades dos EE	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Satisfação das necessidades da escola	1	2	3	4	5	6	S/O
7- Satisfação das necessidades de outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações)	1	2	3	4	5	6	S/O
8- Sucesso escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
9- Controle da indisciplina	1	2	3	4	5	6	S/O

12. Sobre a importância da relação escola - família na inclusão de alunos com NEE na escola, atribua valores aos itens abaixo indicados (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0]**

1- É fundamental em todas as situações	1	2	3	4	5	6	S/O
2- É fundamental em situações pontuais	1	2	3	4	5	6	S/O
3- É irrelevante	1	2	3	4	5	6	S/O

13. Importância da comunicação entre professores e EE (Encarregado de Educação). Atribua valores aos itens abaixo apresentados (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0]**

1- Momentos informais na escola	1	2	3	4	5	6	S/O
2- Reuniões individuais com os EE	1	2	3	4	5	6	S/O
3- Reuniões individuais com: equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos	1	2	3	4	5	6	S/O
4- Contatos telefónicos	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Através da caderneta do aluno	1	2	3	4	5	6	S/O
6- Através de carta enviada por correio	1	2	3	4	5	6	S/O
7- Através de correio eletrónico	1	2	3	4	5	6	S/O

14. Do conjunto de itens abaixo apresentados sobre o envolvimento dos EE (Encarregado de Educação) de alunos com NEE na escola, assinale com X, a opção que melhor traduz a sua opinião.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Para trocar "opiniões" sobre avaliação					
2- Para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola					
3- Quando a criança é "fonte" de problemas para a turma					
4- Quando a turma é "fonte" de problemas para a criança					
5- Quando os EE solicitam					
6- Quando outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas,...) o solicitam					
7- Levantamento de interesses dos EE					
8- Para esclarecimento de dúvidas					
9- Para partilha de estratégias					
10- Para partilha de materiais					

15. Sobre os itens abaixo apresentados acerca das razões que dificultam o envolvimento dos EE de alunos com NEE na escola, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa concordância mínima e 6 concordância máxima). **[colocar um 0]**

1-Falta de conhecimentos no domínio escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Horários de atendimento	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Temas nas reuniões abordados	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Insatisfação na resolução de problemas	1	2	3	4	5	6	S/O
6-Valorização dada à educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
7-Ausência de credibilidade do professor	1	2	3	4	5	6	S/O
8-Distância física entre os interlocutores	1	2	3	4	5	6	S/O
9. Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes á escola	1	2	3	4	5	6	S/O

16. Do conjunto de itens abaixo apresentados, assinale com X, a opção que melhor explicita a sua opinião acerca dos domínios valorizados na colaboração prestada pelos EE (Encarregado de Educação) na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1-Organização de festas/visitas de estudo					
2-Reuniões sociais (lanches, exposições, palestras)					
3- Participação em requalificação de espaço físico					
4- Participação em requalificação em materiais pedagógicos					
5- Comparticipações monetárias					

17. Do conjunto de itens abaixo apresentados, assinale com X, a opção que melhor explicita a sua opinião acerca dos domínios valorizados na colaboração prestada pelos EE na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1-Partilha de informação sobre necessidades dos educandos					
2-Partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do educando					
3-Partilha de dificuldades sentidas na inclusão do seu educando					
4-Participação em programas de estimulação e compensação educativa					
5-Participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas no processo inclusivo					
6- Participação no contato com outros serviços (médicos; terapeutas, etc...)					
7- Participação na construção do PEI ou PIT					

(Programa Educativo Individual; Programa individual de Transição)					
---	--	--	--	--	--

18. Atendendo que a implementação de práticas inclusivas são uma necessidade existente na escola da atualidade, dos itens abaixo apresentados, assinale com uma X a opção que melhor explicita a sua opinião, sobre a importância da educação inclusiva.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Muito Importante					
2. Pouco Importante					
3. Nada Importante					

19. Dos agentes educativos abaixo referidos assinale os três que investem mais na promoção do processo inclusivo. Assinale com 1, 2 e 3 sendo que: 1. é o que faz mais esforço, 2. o segundo que faz mais esforço, 3. o terceiro que faz mais esforço.

1. Educadores de Infância	
2. Professores de 1º CEB	
3. Professores de 2º e 3º CEB e Secundário	
4. Diretor (a) do Agrupamento	
5. Coordenador de Estabelecimento	
6. Docente de Educação Especial	
7. Pais/EE	
8. Técnicos Especializados Quais? _____	

20. Relativamente à importância dos itens abaixo apresentados assinale com um X o nível da sua concordância

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Procura de formação especializada adequada					
2. Investigação pormenorizada do problema					
3. Troca de informação com todos os intervenientes no processo educativo					
4. Reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas					
5. Amor, dedicação e muita disponibilidade					

21. Sobre as dificuldades sentidas em lidar com os alunos com NEE, atribua valores (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa dificuldade máxima e 6 dificuldade mínima). **[colocar um 0]**

1-Lecionar os conteúdos curriculares programados	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Controlar comportamentos/atitudes	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Programar atendendo a necessidades individuais	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Conceder tempo de acompanhamento individualizado	1	2	3	4	5	6	S/O
5-Reunir recursos e materiais necessários	1	2	3	4	5	6	S/O
6-Disponer de Tecnologias de Apoio necessárias	1	2	3	4	5	6	S/O
7-Disponer de Apoios de docentes de educação especial e outros técnicos especializados	1	2	3	4	5	6	S/O
8- Falta de formação neste domínio	1	2	3	4	5	6	S/O

22. Sobre os itens abaixo apresentados acerca dos benefícios sentidos no envolvimento dos professores com os alunos com NEE, atribua valores a essa importância (atribuindo valores de 1 a 6 em que 1 significa importância mínima e 6 importância máxima). **[colocar um 0]**

1-Promoção da aprendizagem com a diferença	1	2	3	4	5	6	S/O
2-Promoção do espírito de entreatajuda, solidariedade	1	2	3	4	5	6	S/O
3-Promoção no direito ao acesso á educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
4-Promoção no direito ao sucesso á educação escolar	1	2	3	4	5	6	S/O
5- Contribui para requalificação profissional	1	2	3	4	5	6	S/O

23. Na sua vida teve experiências com inclusão de alunos com NEE? Sim () Não ()

24. Se respondeu **sim** descreva de forma resumida essas experiências, tanto positivas como negativas.

25. Sendo a inclusão de alunos com NEE uma questão que se comenta queira relatar uma ou duas experiências de que ouviu que considere bem sucedidas.

Obrigado pela sua colaboração.

Estaremos disponíveis para qualquer esclarecimento sobre a investigação e especialmente sobre dúvidas. Contato: 914167840

Anexo 3- Guião de entrevista

Categorias	Subcategorias
Caraterização Pessoal e Profissional	Caraterização pessoal do entrevistado, formação profissional e funções que desempenha
Parte I- RS sobre a escola enquanto comunidade educativa	<p>1- Em que medida a escola se tem aberto a outros agentes educativos (família, autarquias, associações económicas, etc...)?</p> <p>2- Essa abertura trouxe resultados positivos para a escola? Em que medida?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos materiais ▪ Recursos humanos ▪ Funcionamento da cantina ▪ Satisfação das necessidades dos alunos ▪ Satisfação das necessidades de outras instituições ▪ Sucesso escolar ▪ Controle da Indisciplina
Parte II- RS sobre o trabalho colaborativo na relação da escola com a família	<p>3- Relativamente à abertura da escola a outros agentes educativos como é a relação escola-família em geral? E, especificamente, como se realiza a colaboração na inclusão de alunos com NEE na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias de comunicação valorizadas; ▪ Domínios do envolvimento valorizados (interesses da escola em geral e interesses pedagógicos em particular;) ▪ Valorização das razões que originam as dificuldades do envolvimento;
Parte III- RS sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula	<p>4- Refira a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização concedida aos benefícios da inclusão de alunos com NEE; <p>5- Caso discorde com a questão anterior, explicita quais as alternativas mais adequadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância concedida aos vários intervenientes do processo inclusivo; ▪ Valorização dos esforços implementados; ▪ Importância concedida às razões que justificam as dificuldades sentidas no processo inclusivo; <p>6- Com base na sua experiência ou por ter ouvido falar ou lido, pode referir boas práticas de uma escola inclusiva, especificamente dentro de sala de aula?</p>

Anexo 4- Quadros Complementares

Quadro16: Discriminação de Profissões, cf. gráfico 17, anexo nº5.

Itens	N	Categorias	%		
Doméstico (a)	7	1.Doméstico (a)	17,5		
Total		7			
Limpezas	2	2. Trabalhador independente	20,0		
Feirante	1				
Bate chapas	1				
Costureira	2				
Mecânico	2				
Total		8			
Serralheiro	2	1. Trabalhador dependente	62,5		
Trolha	2				
Contabilista	1				
Repositora	1				
Funcionário (a) de padaria	3				
Auxiliar de acção educativa	2				
Educador (a) de infância	1				
Empregada de balcão	2				
Recolha de lixo	1				
Cozinheira	2				
Empregado (a) fabril	3				
Psicólogo	1				
Comercial	1				
Administrativa	1				
Total				25	
Total	40			40	100,0

Quadro17: Valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade das temáticas resultantes da abertura da escola ao meio

It e n s	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	P r o f	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof.	EE
1	8	3	5	5	13	7	24	3	26	5	55	17	613	173	131	40	4,7	4,3
2	1	1	3	0	11	6	15	5	28	8	73	20	678	199	132	40	5,1	5,0
3	0	0	0	1	20	9	32	8	40	7	40	15	628	186	132	40	4,8	4,7
4	0	2	5	2	25	5	27	15	38	6	34	10	587	171	129	40	4,6	4,3
5	8	3	10	7	17	8	33	8	40	7	23	7	549	150	131	40	4,2	3,8
6	7	5	19	8	26	5	33	7	33	12	11	3	486	142	129	40	3,8	3,5

Legenda dos itens:

- 1- Partilha realizada por todos os intervenientes no processo de ensino -aprendizagem
- 2- Partilha entre professores
- 3- Partilha entre professores e EE (Encarregado de Educação)
- 4-Partilha entre EE e outros profissionais (técnicos especializados; terapeutas;)
- 5- Partilha entre EE, professores e Auxiliares de acção educativa

6- Partilha entre professores e outros agentes (autarquias, funcionários, famílias, associações económicas, etc...)

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo.

Quadro18: Valorização atribuída pelos professores e EE na abertura da escola à comunidade

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof.	EE
1	8	3	11	2	23	7	29	11	24	9	39	8	569	165	134	40	4,3	4,1
2	9	0	3	2	8	6	24	9	50	10	39	13	619	186	133	39	4,7	4,8
3	84	19	10	5	11	2	6	4	5	1	0	1	186	62	116	32	1,6	1,9

Legenda dos itens:

1- É fundamental em todas as situações

2- É fundamental em situações pontuais

3- É irrelevante

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro19: Valorização atribuída pelos professores e EE face à intensidade das melhorias resultantes da abertura da escola a outros agentes educativos

Item ^s	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Pr of	EE	Prof	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE
1	7	1	10	1	31	9	30	8	36	13	17	8	522	175	131	40	4,0	4,4
2	4	1	17	1	23	9	42	9	29	13	15	7	510	173	130	40	3,9	4,3
3	10	0	8	0	20	5	49	13	29	12	13	10	505	187	129	40	3,9	4,7
4	6	0	16	1	25	10	50	10	26	16	9	4	497	176	132	40	3,8	4,4
5	5	0	18	2	22	12	53	10	20	11	10	5	479	165	128	40	3,7	4,1
6	0	1	16	3	24	12	55	12	27	7	10	5	519	156	132	39	3,9	4,0
7	5	1	15	3	41	14	44	10	16	7	7	5	456	154	128	40	3,6	3,9
8	7	0	18	3	26	9	46	12	26	8	10	8	495	169	131	40	3,8	4,2
9	10	5	15	5	39	8	39	10	23	7	4	5	452	144	130	40	3,5	3,6

Legenda dos itens:

1. Recursos materiais

2. Recursos humanos

3. Funcionamento da cantina

4. Satisfação das necessidades dos alunos

5. Satisfação das necessidades dos EE

6. Satisfação das necessidades da escola

7. Satisfação das necessidades de todos os outros agentes

8. Sucesso escolar

9. Controle da indisciplina

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro20: Importância atribuída pelos professores e EE na relação escola -família na inclusão de alunos com NEE

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof.	EE
1	8	3	10	1	15	1	14	8	24	7	62	20	621	195	133	40	4,7	4,9
2	14	2	12	0	12	1	29	10	34	10	31	16	546	191	132	39	4,1	4,9
3	89	20	11	4	7	0	4	2	6	6	4	2	202	78	121	34	1,7	2,3

Legenda dos itens:

1- É fundamental em todas as situações

2- É fundamental em situações pontuais

3- É irrelevante

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro21: Importância atribuída pelos professores e EE acerca dos momentos de comunicação estabelecidos entre ambos

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof.	EE
1	15	0	11	0	14	4	31	9	19	12	42	15	550	198	132	40	4,2	5,0
2	0	0	1	0	10	1	16	4	36	14	71	21	702	215	134	40	5,2	5,4
3	0	2	0	0	8	1	26	8	32	11	66	19	684	206	132	40	5,2	5,2
4	0	1	7	1	14	1	38	12	40	15	36	10	624	189	134	40	4,7	4,7
5	1	1	5	0	17	2	35	13	41	14	36	10	623	189	135	40	4,6	4,7
6	10	8	13	3	36	8	30	10	28	6	18	3	512	126	135	38	3,8	3,3
7	16	9	17	5	31	8	33	9	23	5	15	3	480	122	135	39	3,6	3,1

Legenda dos itens:

1. Momentos informais na escola

2. Reuniões individuais com os EE

3. Reuniões individuais com: equipa de educação especial, médicos, terapeutas e outros técnicos

4. Contatos telefónicos

5. Através da caderneta do aluno

6. Através de carta enviada por correio

7. Através de correio electrónico

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro22: Importância atribuída pelos professores e EE das razões que dificultam o envolvimento na escola

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof.	EE
1	9	8	13	7	21	5	26	11	30	5	35	4	562	130	134	40	4,2	3,3
2	12	3	14	0	26	2	42	12	25	12	16	11	507	183	135	40	3,8	4,6
3	11	12	15	10	22	2	37	6	22	6	28	4	533	116	134	40	4,0	2,9
4	23	6	15	5	44	13	33	11	10	2	7	3	409	127	132	40	3,1	3,2
5	21	6	18	4	38	6	32	11	18	7	7	6	431	147	134	40	3,2	3,7
6	16	10	11	10	34	7	35	6	22	5	16	2	486	112	134	39	3,6	2,9
7	43	7	24	12	33	8	15	7	15	5	4	1	349	114	134	40	2,6	2,9
8	18	4	21	1	45	10	32	13	9	10	9	2	422	150	134	40	3,2	3,8
9	18	2	15	4	33	5	39	12	15	12	13	5	456	163	133	40	3,4	4,1

Legenda dos itens:

1-Falta de conhecimentos no domínio escolar

2-Horários de atendimento

3-Falta de interesse no percurso escolar dos seus educandos

4-Temas nas reuniões abordados

5- Insatisfação na resolução de problemas

6-Valorização dada à educação escolar

7-Ausência de credibilidade do professor

8-Distância física entre os interlocutores

9. Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes á escola

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro23: Valorização atribuída por professores e EE acerca das dificuldades sentidas no envolvimento dos alunos com NEE

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE
1	17	6	19	6	30	7	29	13	18	3	19	5	465	136	132	40	3,5	3,4
2	15	4	20	5	21	5	35	10	22	8	21	8	494	157	134	40	3,7	3,9
3	18	5	15	2	28	9	26	11	25	7	21	6	487	151	133	40	3,7	3,8
4	31	8	24	6	15	2	15	5	18	7	29	12	448	153	132	40	3,4	3,8
5	16	9	35	4	20	6	30	7	12	5	20	9	446	142	133	40	3,4	3,6
6	24	8	29	7	20	4	25	6	16	5	19	10	436	143	133	40	3,3	3,6
7	16	8	25	4	26	6	24	6	22	7	20	9	470	147	133	40	3,5	3,7
8	24	6	20	3	23	6	29	12	21	5	12	8	426	151	129	40	3,3	3,8

Legenda dos itens:

1-Lecionar os conteúdos curriculares programados

2-Controlar comportamentos/atitudes

3-Programar atendendo a necessidades individuais

4-Conceder tempo de acompanhamento individualizado

5-Reunir recursos e materiais necessários

6-Disponer de Tecnologias de Apoio necessárias

7-Disponer de Apoios de docentes de educação especial e outros técnicos especializados

8-Falta de formação neste domínio

X = N/n em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro24: Valorização atribuída por professores e EE acerca dos benefícios sentidos no envolvimento com alunos com NEE

	1		2		3		4		5		6		N		n		X	
	Pr of	E E	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Pr of	EE	Prof	EE	Prof	EE	Prof	EE
1	4	1	8	2	15	5	30	7	31	9	47	16	622	189	135	40	4,6	4,7
2	2	0	7	1	6	4	31	10	40	8	49	17	652	196	135	40	4,8	4,9
3	0	0	4	0	11	3	19	5	42	12	59	20	681	209	135	40	5,0	5,2
4	4	1	11	3	26	10	25	10	24	9	44	7	588	164	134	40	4,4	4,1
5	18	7	15	9	25	6	23	6	28	6	24	6	499	133	133	40	3,8	3,3

Legenda dos itens:

1-Promoção da aprendizagem com a diferença

2-Promoção do espírito de entreajuda, solidariedade

3-Promoção no direito ao acesso á educação escolar

4-Promoção no direito ao sucesso á educação escolar

5- Contribui para requalificação profissional

$X = N/n$ em que **n** significa o número de respondentes e **N** o total de pontos atribuídos pelos inquiridos (n) numa escala de 1 a 6 em que 1 significa o máximo e 6 o mínimo)

Quadro25: Experiências positivas dos EE na inclusão de alunos com NEE (respostas dadas)

Categorias	Domínios que abarcam		Número de Respostas		
1- Desenvolvimento dos alunos com NEE	Linguagem/literacia		2		
	Autonomia/independência (higiene e alimentação)		2		
	Socialização		4		
	Evolução no contato ocular		1		
	Global		1		
	Outros benefícios para os alunos NEE	Gostam da escola		4	
		Beneficiam de trabalho pedagógico em sala à parte		1	
		Aprendem a fazer jogos		1	
	Sucesso educativo (progressão nos estudos)		1		
Capacitação profissional dos alunos		2			
TOTAL			19		
2- Esforços positivos dos profissionais	Com EU Profissional	Busca de formação		1	
		Tentam compreender a problemática dos alunos com NEE		2	
	Com as famílias dos alunos NEE	Escutam ansiedades e esclarecem dúvidas		1	
		Preocupação em receber um feedback das consultas médicas realizadas		1	
	Com os alunos	Esforço realizado na sua sala de aula	intervenção pedagógica 2		2
			Busca de materiais 2		2
		Sentem amor por estes alunos		1	
TOTAL			10		
3- Esforços positivos realizados pela escola	Esforço do director da escola		1		
	Existência de Equipa de Apoios especializados		1		
	Criação de protocolos	(Centro Recursos; centros de terapia)		1	
		Piscina Municipal (Natação adaptada)		1	
	Disponibilização de recursos humanos	Disponibiliza tarefas		1	
		Disponibiliza professores de educação especial		5	
		Disponibiliza outros apoios educativos		1	
Cria actividades em que os alunos NEE são incluídos	Sarau		2		
TOTAL			13		
4- Esforços positivos realizados pelas famílias de alunos com NEE	Maior colaboração/ Maior envolvimento	pressupostos escolares (acompanhamento dos estudos)		2	
		Na disponibilização de Materiais necessários		1	
		Na disponibilização de Tecnologias de apoio		1	
TOTAL			4		

Quadro26: Experiências positivas dos professores na inclusão de alunos com NEE

Categorias	Domínios que abarcam		Número de Respostas
1-Diagnóstico precoce do problema			2
2- Esforços positivos dos profissionais	Procura de formação especializada por parte dos profissionais		2
	Conhecimento do perfil de funcionalidade de cada aluno com NEE		2
	Correção de metodologias a utilizar	Descobrir novas estratégias/metodologias de aprendizagem 3	3
		(reflexão em vários domínios/áreas) 4	4
		Respeito por ritmos de aprendizagem 1	1
	Recuperação das aprendizagens		3
	Integração escolar e social	Não discriminação/compreensão problemáticas7	7
		(compreender/aceitar a diferença)2	2
		Proteção/Entre ajuda	7
		participação em actividades práticas (Ed. Física)	1
	Evolução nas aprendizagens escolares	(com próprio envolvimento ativo do aluno com NEE)	4
	Contato com diversidade de experiências pedagógicas		1
Beneficiar de medidas educativas individuais Adequação do processo educativo		9	
Com Técnicos		2	
Total			48
3- Experiências positivas com as famílias	Com as famílias dos alunos com NEE	(diminuição da sobreproteção)	1
		Participação das aprendizagens escolares	7
		Maior envolvimento/	2
		Criação de laços afectivos para a vida2	2
		Socialização (abertura) 2	2
Com as famílias de outros alunos (compreender/aceitar a diferença/colaboração em aquisição de materiais)		2	
Total			16
4- Desenvolvimento dos alunos com NEE	Linguagem/literacia 6		6
	Auto estima 1		1
	Motricidade 2		2
	Autonomia/independência		7
	Socialização		17
	Global		7
Capacitação profissional dos alunos		4	
Total			44
5-Esforços positivos realizados pela escola	Recursos humanos	Contratação de mais profissionais	1
	Aquisição de materiais educativos		1
	Existência de protocolos (piscinas municipais/ câmara que assegura transporte)	Beneficiar de Projecto Desporto Escolar	3
		Beneficiar de Projecto de Natação Adaptada	3
Total			8

Quadro27: Experiências positivas dos EE e professores na inclusão de alunos com NEE (categorias)

Categorias	n		N		Prof %	EE %
	Prof	EE	Prof	EE		
1-Diagnóstico precoce do problema	94	31	2	0	2,3	0,0
2- Esforços positivos dos profissionais	94	31	48	10	54,5	21,7
3- Experiências positivas com as famílias	94	31	16	4	18,2	8,7
4-Desenvolvimento dos alunos com NEE	94	31	14	19	15,9	41,3
5-Esforços positivos realizados pela escola	94	31	8	13	9,1	28,3
TOTAL			88	46	100,0	100,0

Quadro28: Experiências negativas dos EE na inclusão de alunos com NEE

Categorias	Domínios que abarcam		Número de Respostas		
1-Limitações dos alunos NEE	Limitações físicas dos alunos com NEE dos alunos com NEE	Falta de autonomia/independência (higiene e alimentação)	1		
	Necessidades de tomar medicação	Não conseguem estar atentos(sentados durante o necessário período de aulas	3		
Total			4		
2- Aspetos negativos que limitam desempenho dos profissionais	Com EU Profissional	Não procuram formação		1	
		Não compreendem a problemática dos alunos com NEE		4	
	Com as famílias dos alunos NEE	Não escutam ansiedades/ preocupações e recomendações dúbidas		1	
		Excessivas queixas acerca do comportamento do aluno NEE		2	
		Solicitam excessivas idas ao médico		3	
		Solicitam demasiadas idas à escola	Reuniões convocadas		6
			Preenchimento de documentação		4
		EE com horários de trabalho incompatíveis com os horários escolares		2	
		Não dispor de recursos económicos para adquirir materiais solicitados		1	
	Com os alunos	Não realizam esforço sala de aula	intervenção pedagógica	1	
		Olham para os alunos como sendo todos iguais		1	
		Mão conseguem controlar comportamentos dos alunos com NEE		3	
Total			29		
3- Aspetos negativos da escola	As decisões economicista do governo		1		
	Aspetos negativos nas turmas que integram estes aluno	Excesso de alunos (turmas grandes1		1	
		Falta de disponibilização de recursos humanos	Não disponibiliza auxiliares de acção educativa		1
	Não disponibiliza professores de educação especial		1		
Total			4		
			1		
5-Aspetos negativos dos outros alunos da escola	Não compreendem a problemática do aluno com NEE		1		
Total			1		
6- Aspetos negativos das outras famílias de outros alunos da escola	Não compreendem a problemática do aluno com NEE		1		

Quadro29: Experiências negativas dos profissionais na inclusão de alunos com NEE

Categorias	Domínios que abarcam		Número de Respostas
1-Intervenção tardia			3
TOTAL			3
2-Preconceito			11
TOTAL			11
3-	Humanos	Técnicos Especializados 19	22
		Médicos 3 (em orientar o trabalho a desenvolver)	
	Materiais	Tecnologias de apoio	2
		Pedagógicos	11
	Infra estruturas escolares inadequadas		3
TOTAL			38
4- Aspetos negativos que limitam desempenho pedagógico dos profissionais	Dificuldades na concessão de apoio individualizado em contexto turma	(turmas excessivamente grandes) (turmas com vários níveis	13
	Dificuldades no acompanhamento adequado nas aulas práticas		1
	Falta de formação	Dificuldades na adequação de espaço/actividades/estratégias/metodologia	4
		Falta de conhecimentos/preparação nesta área	6
		Falta de tempo para realizar formação na área	1
	Excesso de burocracia(Reuniões/ documentos a preencher)		11
	Dificuldades no acompanhamento do programa escolar pré estabelecido		1
	Alunos NEE Criam problemas na saúde do professor (excesso de peso)3		3
	Falta de articulação com todos os intervenientes do processo inclusivo		1
	Dificuldades dos profissionais em lidar com as famílias de alunos com NEE	Famílias fechadas e reservadas 1	9
		Falta de recursos económicos1	
Falta de interesse em colaborar com pressupostos escolares7			
TOTAL			50
5- Limitações permanentes dos alunos NEE	Dificuldades na gestão de comportamentos desajustados (controlar comportamentos)6		6
	Limitações físicas dos alunos		3
TOTAL			9
6- Dificuldades que os outros alunos da escola confrontam	Limitações inultrapassáveis dos alunos NEE (relativamente à sua autonomia)		3
TOTAL			3

Quadro30: - Experiências práticas negativas na inclusão de alunos com NEE para professores e EE

Categorias	n		N		Prof %	EE %
	Prof	EE	Prof	EE		
1-Intervenção tardia	94	31	3	0	2,6	0,0
2- Preconceito	94	31	11	0	9,6	0,0
3- Aspetos negativos da escola	94	31	38	4	33,3	10,5
4-Aspetos negativos que limitam o desempenho dos profissionais	94	31	50	29	43,9	76,3
5-Limitações dos alunos com NEE	94	31	9	4	7,9	10,5
6-Dificuldades de outros alunos da escola se confrontam	94	31	3	0	2,6	0,0
7-Aspetos negativos das outras famílias de outros alunos da escola	94	31	0	1	0,0	2,6
TOTAL			114	28	100,0	100,0

Quadro31: Boas práticas dos EE na inclusão de alunos com NEE

Categorias	Domínios que abarcam		Nº Resp osta
1-Intervenção precoce			1
Total			1
2- Boas práticas dos profissionais	Dentro de sala de aula	Adequação de medidas educativas	1
		Atendimento individualizado	1
		Compreensão do problema dos alunos NEE	1
		Diferenciação pedagógica	4
	Sentimentos de proteção	Atenção/dedicação	1
		Amor	1
		Professores do pré escolar comunicação mais aberta e contínua	1
Com as famílias de alunos NEE	Comunicação aberta (promove famílias mais disponíveis e seguras)	1	
Total			11
3- Boas práticas da escola na inclusão de alunos com NEE	Disponibilização de recursos humanos	Existência gabinete de equipa de técnicos especializados	1
		Disponibilização de prof. Educação especial	2
		Disponibilizar professores de apoio complementar	1
	Disponibilização de recursos materiais	computador	2
		Outros materiais	2
	Existência de cursos profissionais		1
	Existência de protocolos com outras instituições	Centro de recursos/pastelarias	1
	Relação com famílias de alunos NEE	Apoiar EE nas suas solicitações	3
		Esporços no sentido de compreender as problemáticas dos seus educandos	2
	Concessão de refeição completa gratuita		1
	Oportunidade de contactar com ambientes diversificados (visitas de estudo)		1
Requalificação de espaço físico (rampas de acesso/ lugar de estacionamento para pessoas com deficiência)		1	

Total				18
4- Boas práticas para o Desenvolvimento dos alunos com NEE	Desenvolvimento Pessoal	Linguagem	literacia	3
			Comunicação (recurso a símbolos- 2; sem símbolos-3)	5
		Motor		1
		Autonomia/independência (higiene e alimentação)		2
		Socialização		6
		Global		2
	Aquisição de gosto pela escola		2	
	Beneficiar de Apoio pedagógico personalizado em sala à parte		1	
	Progressão nos estudos (oportunidade de adquirir as aprendizagens escolares)		2	
	Capacitação profissional dos alunos Inserção na vida ativa		3	
Total				27
5-Boas práticas desenvolvidas pelos outros alunos da turma que integra o aluno NEE	Ajudam nos estudos			1
	Protegem			1
Total				2
6- - Boas práticas com outras entidades	Colaboração prestada por outras famílias de alunos que integram a escola	Disponibilização de materiais escolares/roupa		2
		Palestras para esclarecer acerca da problemática de aluno com NEE		1
Total				3

Quadro32: Boas práticas dos professores na inclusão de alunos com NEE

Categorias	Domínios que abarcam			Nº resp ost.
1-Intervenção precoce				1
2-Boas práticas dos profissionais com os alunos NEE	Anulação da diferença (compreensão dos problemas dos alunos com NEE/aceitação)			11
	Diferenciação pedagógica Criação de actividades adequadas a necessidades 5			5
	Implementação de medidas educativas individuais PEI/PIT) 4			4
	-Evolução nas aprendizagens escolares (com próprio envolvimento ativo do aluno com NEE)			1
	Recurso a outros instrumentos de avaliação			1
	Capacitação profissional dos alunos Inserção na vida ativa (aquisição de competências para a vida ativa)			17
TOTAL	Progressão nos estudos (sucesso educativo			12
TOTAL				51
3- Boas práticas com outras entidades	Famílias de outros alunos (comparticipações para materiais/realização de palestras para comunidade educativa) 2			2
	Outros alunos da turma do aluno com NEE (ações para compra de material) 2			2
	Toda a equipa (técnicos especializados; professores; pais; psicólogo) 5			5
TOTAL				9
4- Requalificação do trabalho docente	Oportunidade de frequentar acções de formação ao nível das NEE			1
	Maior abertura na partilha de dúvidas e estratégias			1
TOTAL				2
5- Boas práticas para o Desenvolve	Linguagem 3			11
	literacia 8			
	Desenvolvimento da participação/	Alunos	Escolar 5 participação em actividades práticas (Ed. Física)	6

nto dos alunos com NEE	socialização		1		
			Valores socialment e aceites na sociedade	Solidariedade 2	32
				Respeito3	
				Espírito de entre ajuda 8	
				Auto estima 4	
Todos 15					
			Valores socialmente aceites na escola 17		17
	Motricidade 2				2
	Autonomia/independência				7
	Global				7
TOTAL					82
6-Intervenção positiva nas famílias dos alunos com NEE	Desenvolver a sua abertura (confiança na escola)				8
	Diminuir a sobre proteção realizada por estes EE 8				
	Realização de palestras à comunidade (melhor entendimento do problema) 1				1
TOTAL					9
7-Boas práticas da escola na inclusão de alunos com NEE	Protocolos	centro de recursos; IPO; câmara: piscinas; centros de terapias; 7			7
	Requalificação de espaço físico exterior (acessos)				3
	Aquisição de materiais pedagógicos para dentro de sala de aula				6
	Recurso a equipamentos adequados e adaptados a alunos com NEE (informático)				2
TOTAL					18

Quadro33: Experiências bem sucedidas na inclusão de alunos com NEE para professores e EE

Categorias	n		N		Prof %	EE %
	Prof	EE	Prof	EE		
1-Intervenção precoce	94	31	1	1	0,6	1,6
2- Boas práticas profissionais com os alunos com NEE	94	31	51	11	29,7	17,7
3- Boas práticas com outras entidades	94	31	9	3	5,2	4,8
4-Requalificação do trabalho docente	94	31	2	0	1,2	0,0
5-Boas práticas para o desenvolvimento de alunos com NEE	94	31	82	27	47,7	43,5
6- Intervenção positiva das famílias dos alunos com NEE	94	31	9	0	5,2	0,0
7-Boas práticas da escola na inclusão de alunos com NEE	94	31	18	18	10,5	29
8-Boas práticas desenvolvidas por outros alunos da turma que integra o aluno com NEE	94	31	0	2	0,0	3,2
TOTAL			172	62	100.0	100.0

Anexo 5- Gráficos complementares

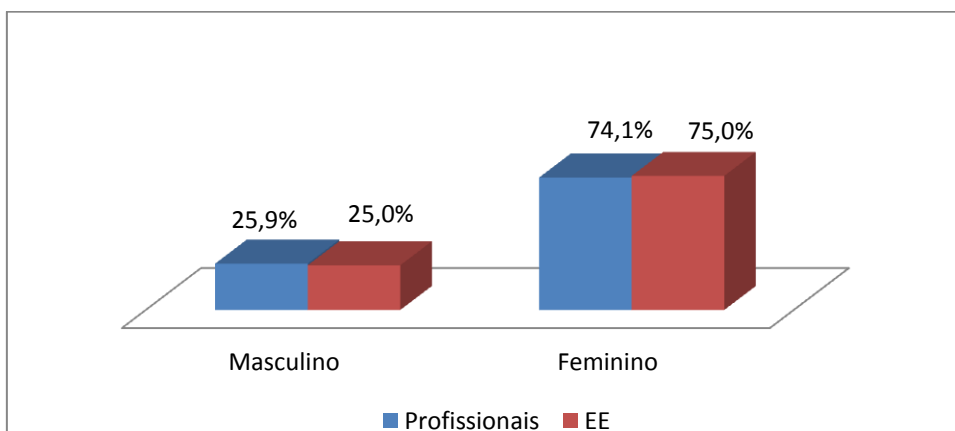


Gráfico12: Género de professores e EE

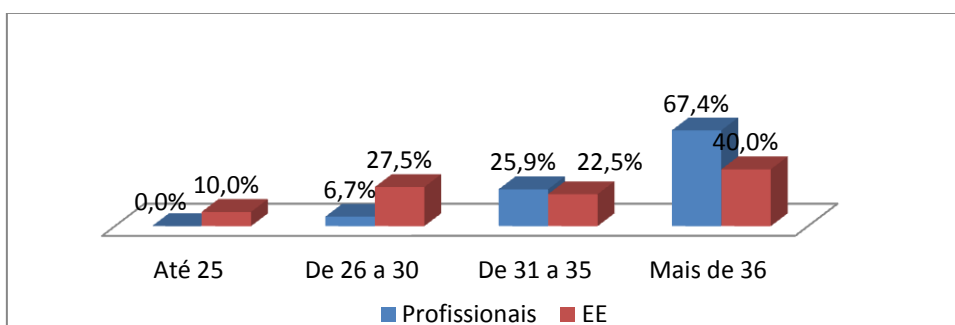


Gráfico13: Idade de professores e EE

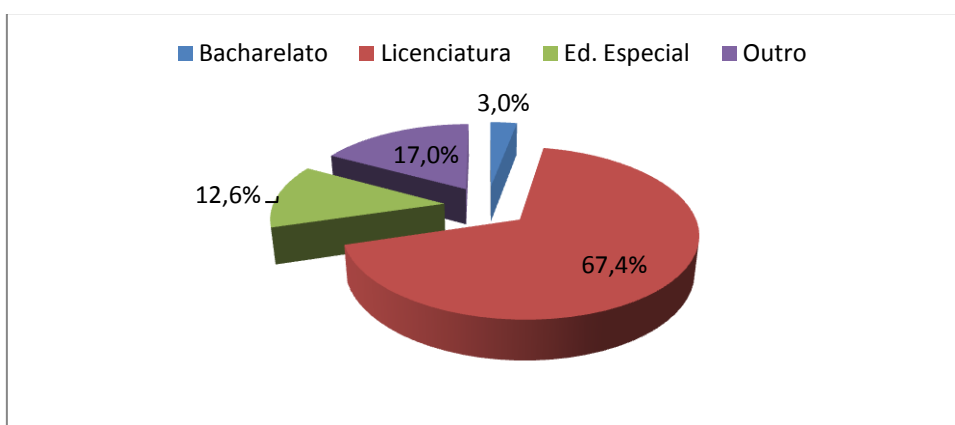


Gráfico14: Nível de habilitações académicas dos professores

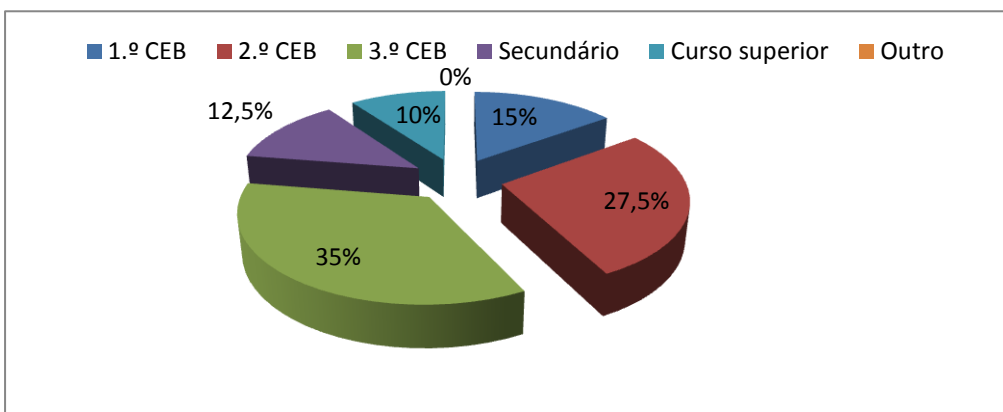


Gráfico15: Nível de escolaridade dos EE

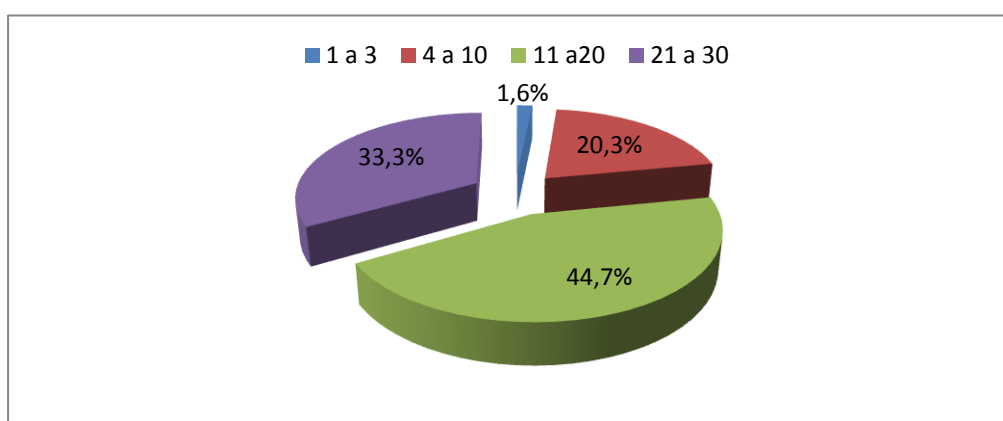


Gráfico16: Tempo de serviço dos professores

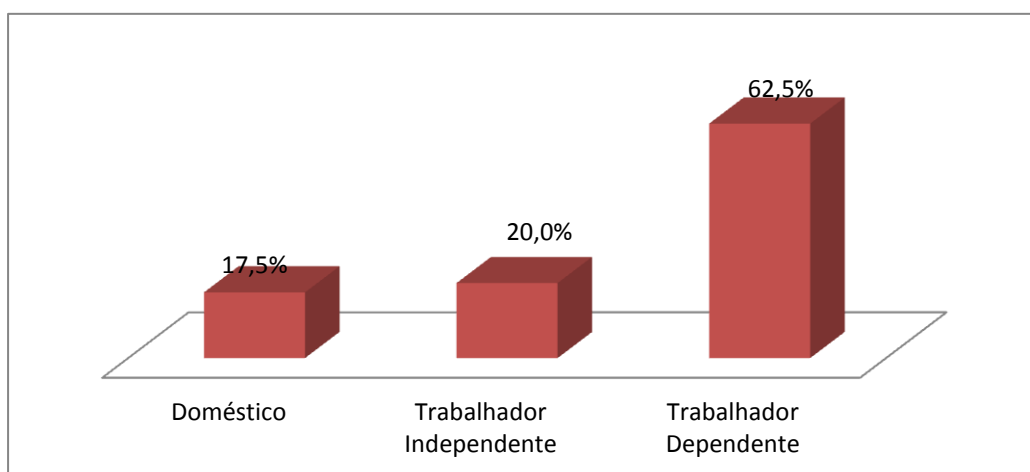


Gráfico17: Situação profissional dos EE, categorias criadas com base na análise das profissões, explicita Cf. quadro 16, anexo nº 4.

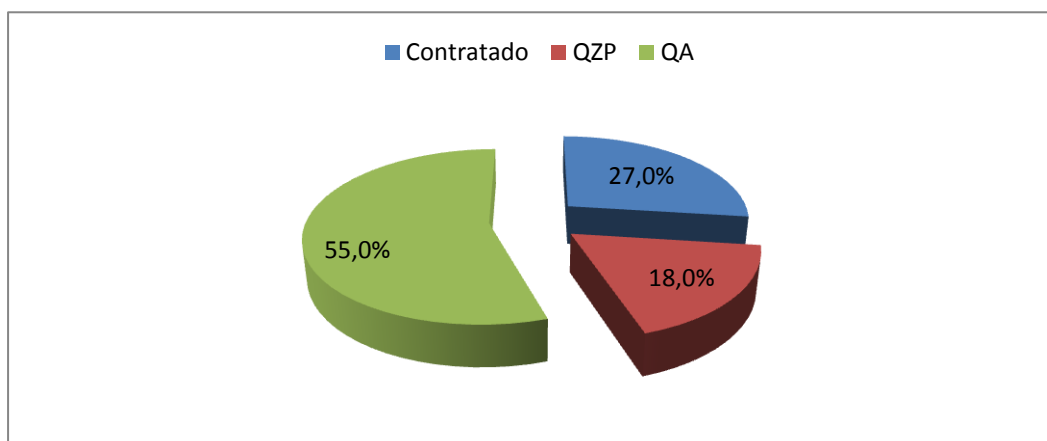


Gráfico18: Situação profissional dos professores

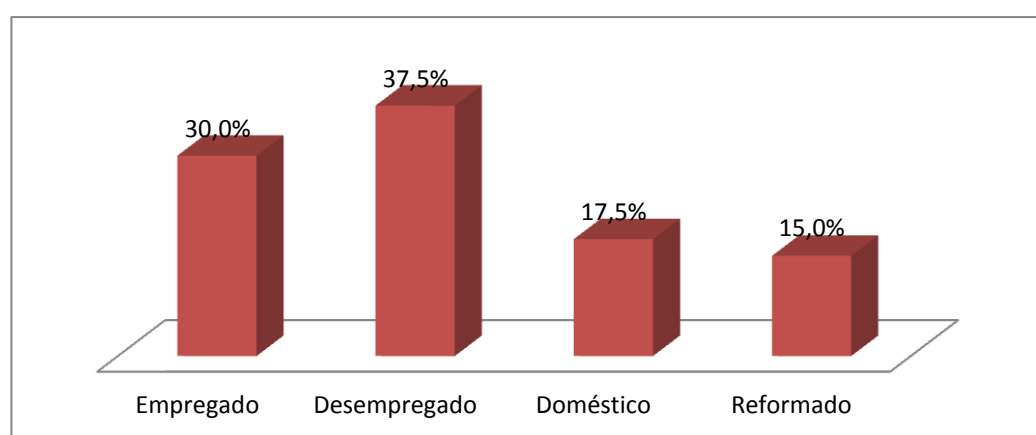


Gráfico19: Situação profissional de EE

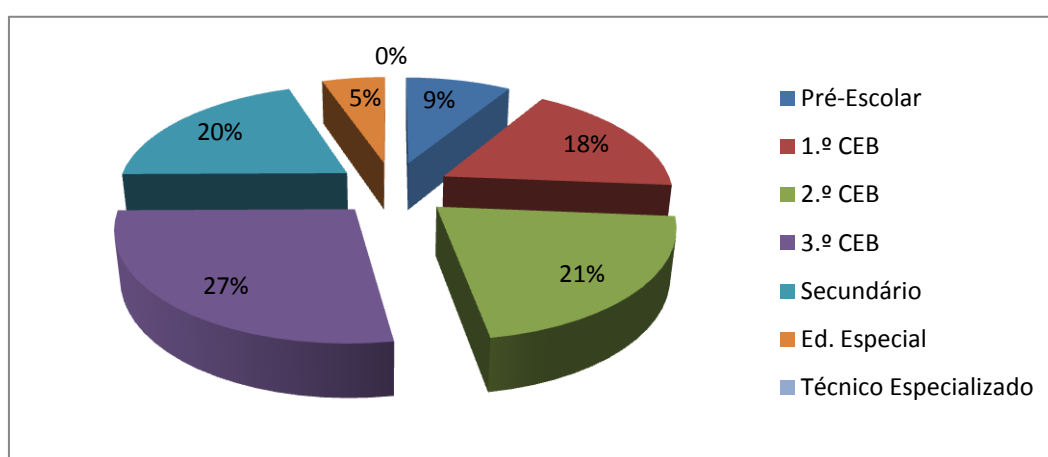


Gráfico20: Grau de ensino em que professores leccionam

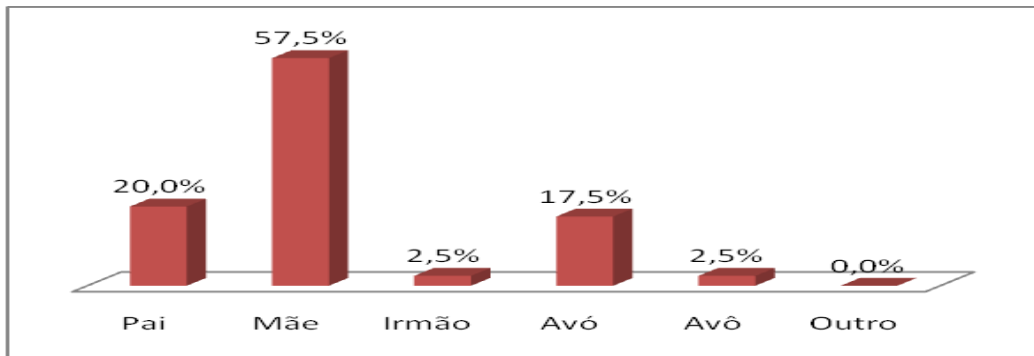


Gráfico 21: Grau de parentesco de EE com a criança

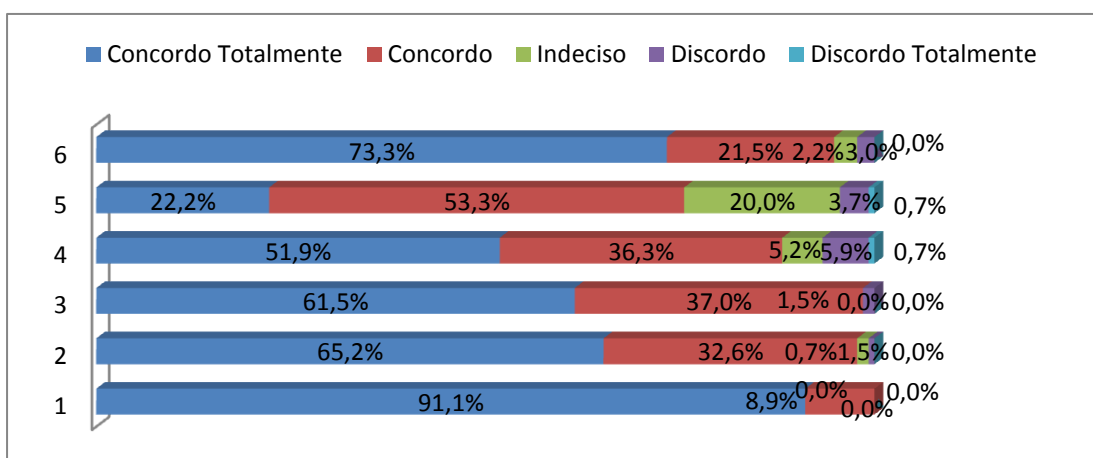


Gráfico 22: Importância atribuída por professores [135] à participação de diferentes agentes educativos na escola

Itens: 1- Os professores; 2- Os EE/Pais; 3- Outros profissionais (técnicos especializados); 4- Auxiliares de ação educativa; 5- Outros agentes (autarquias e outras associações); 6- Os alunos

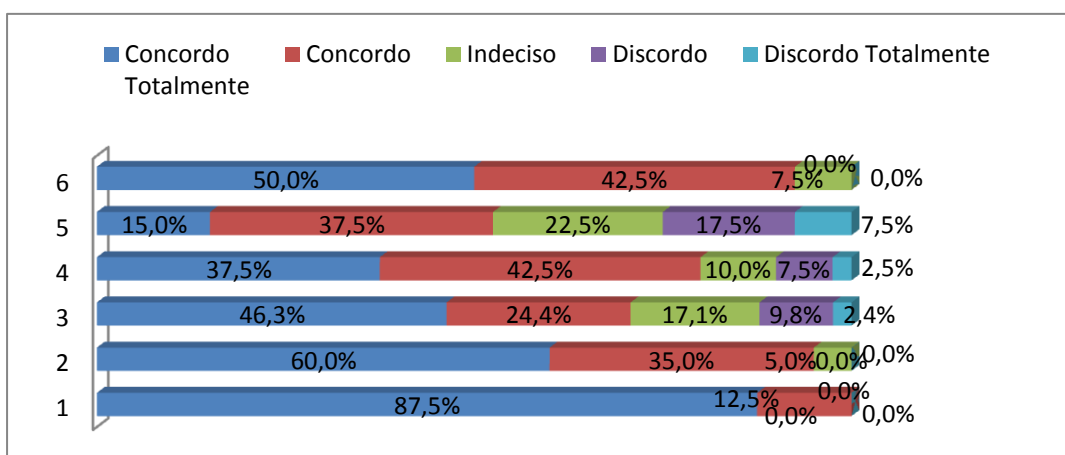


Gráfico 23: Importância atribuída por EE [135] à participação de diferentes agentes educativos na escola

Itens: 1- Os professores; 2- Os EE/Pais; 3- Outros profissionais (técnicos especializados); 4- Auxiliares de ação educativa; 5- Outros agentes (autarquias e outras associações); 6- Os alunos

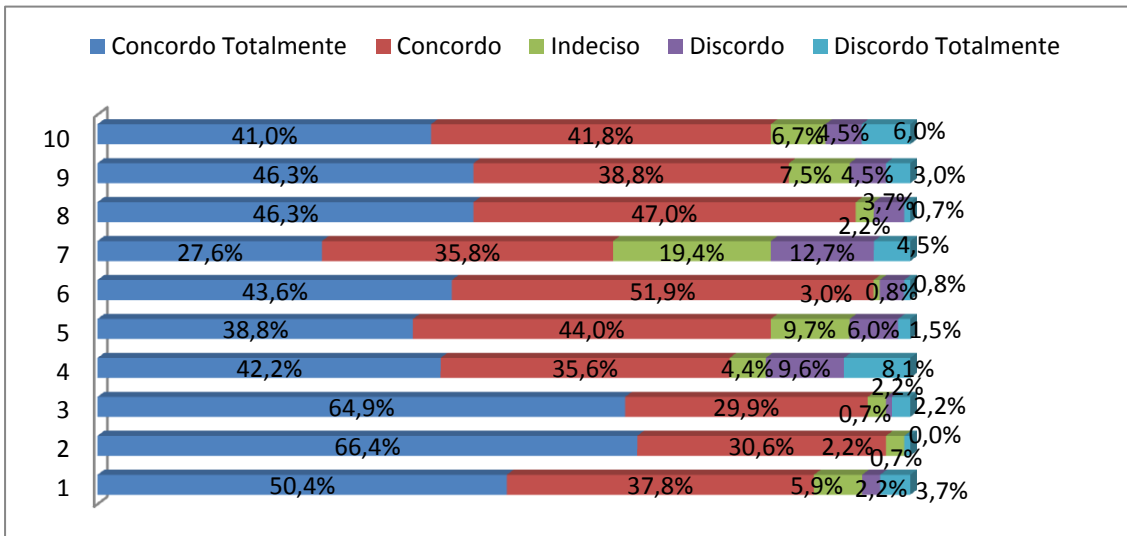


Gráfico24: Importância atribuída pelos professores no contexto de comunicação estabelecido com EE

Itens: 1- Para trocar “opiniões” sobre avaliação; 2- Para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola; 3- Quando a criança é “fonte” de problemas para a turma; 4- Quando a turma é “fonte” de problemas para a criança; 5- Quando os EE solicitam; 6- Quando outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas,...) o solicitam; 7- Levantamento de interesses dos EE; 8- Para esclarecimento de dúvidas; 5- Para partilha de estratégias; 6-Para partilha de materiais;

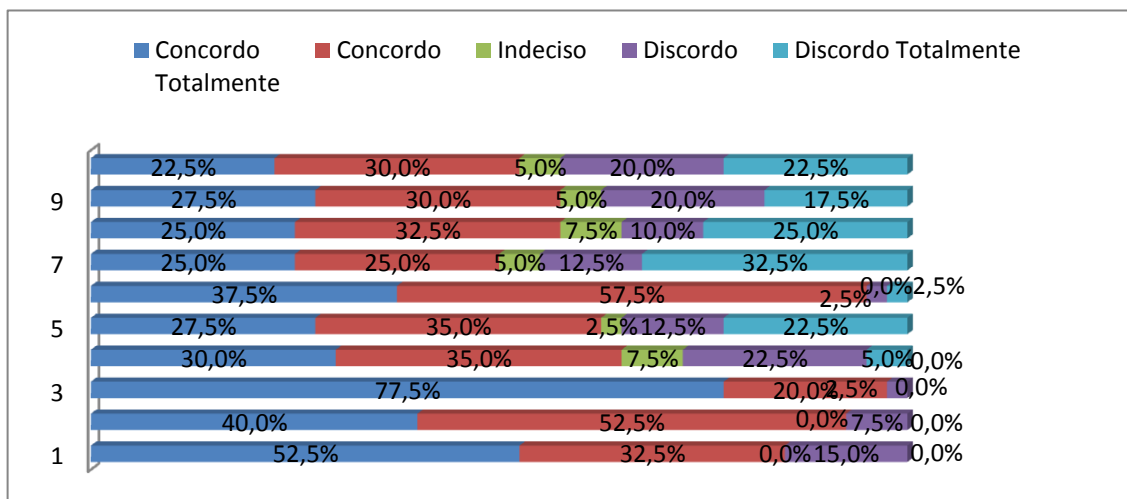


Gráfico25: Importância atribuída pelos EE no contexto de comunicação estabelecido com professores

Itens: 1- Para trocar “opiniões” sobre avaliação; 2- Para aferir comportamentos/hábitos da criança em casa e na escola; 3- Quando a criança é “fonte” de problemas para a turma; 4- Quando a turma é “fonte” de problemas para a criança; 5- Quando os EE solicitam; 6- Quando outros profissionais (equipa de educação especial, médicos, terapeutas,...) o solicitam; 7- Levantamento de interesses dos EE; 8- Para esclarecimento de dúvidas; 5- Para partilha de estratégias; 6-Para partilha de materiais;

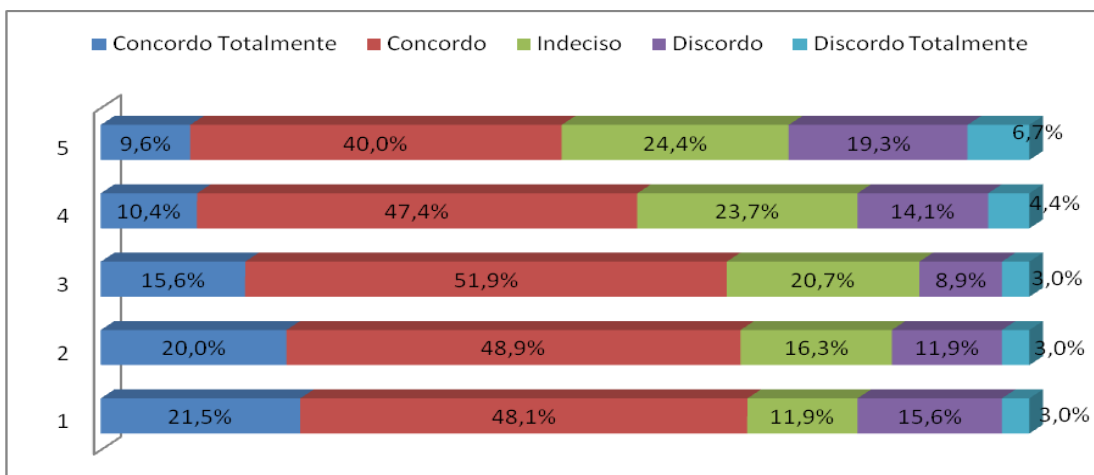


Gráfico26: Valorização atribuída pelos professores relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola

Itens: 1-Organização de festas/visitas de estudo; 2-Reuniões sociais (lanches, exposições, palestras); 3- Participação em requalificação de espaço físico; 4- Participação em requalificação em materiais pedagógicos; 5- Comparticipações monetárias;

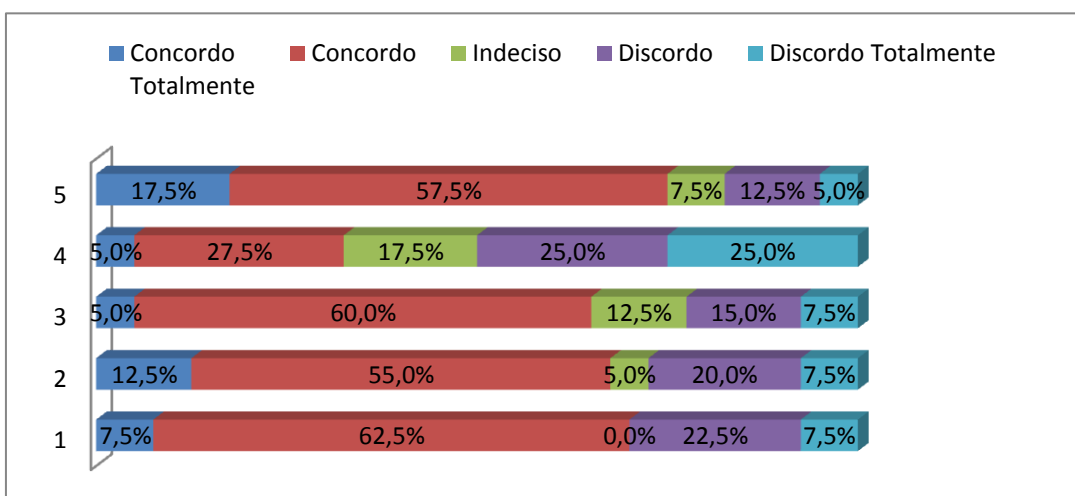


Gráfico27: Valorização atribuída pelos EE relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível da escola

Itens: 1-Organização de festas/visitas de estudo; 2-Reuniões sociais (lanches, exposições, palestras); 3- Participação em requalificação de espaço físico; 4- Participação em requalificação em materiais pedagógicos; 5- Comparticipações monetárias

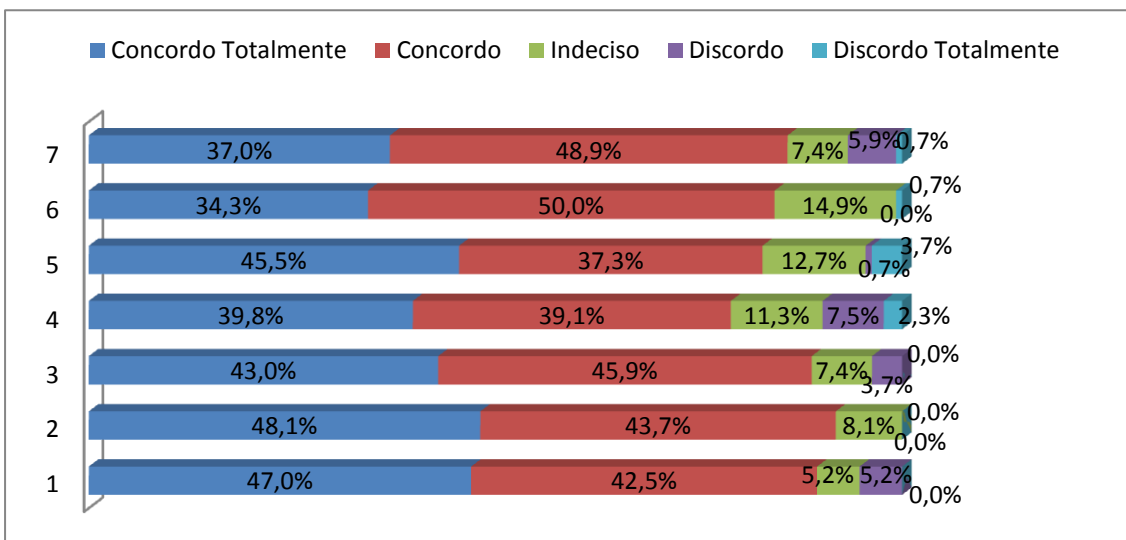


Gráfico28: Valorização atribuída pelos professores relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico

Itens: 1-Partilha de informação sobre necessidades dos educandos; 2-Partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do educando; 3-Partilha de dificuldades sentidas na inclusão do seu educando; 4-Participação em programas de estimulação e compensação educativa; 5- Participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas no processo inclusivo; 6- Participação no contato com outros serviços (médicos; terapeutas, etc...); 7- Participação na construção do PEI ou PIT (Programa Educativo Individual; Programa individual de Transição)

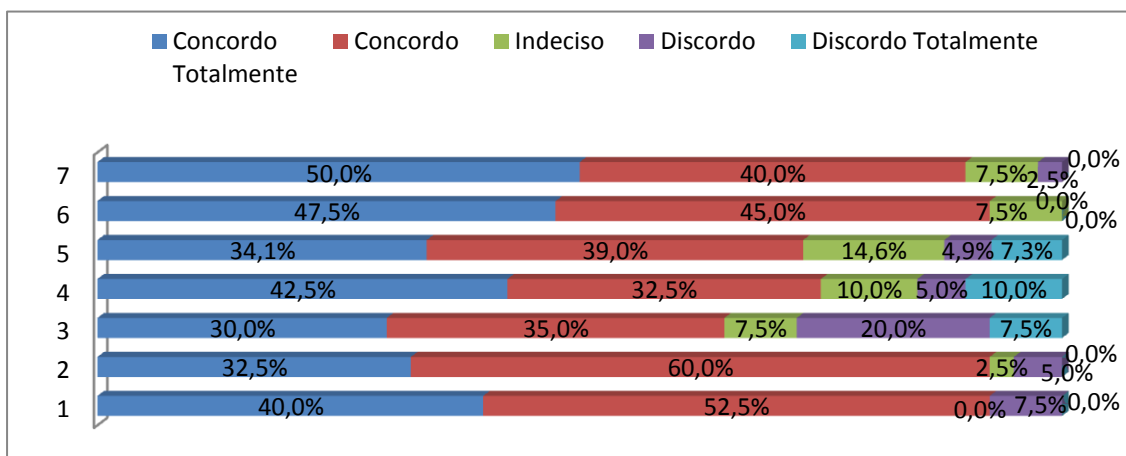


Gráfico29: Valorização atribuída pelos EE relativamente aos domínios de intervenção solicitados aquando a colaboração na inclusão de alunos com NEE ao nível pedagógico

Itens: 1-Partilha de informação sobre necessidades dos educandos; 2-Partilha de experiências resultantes do contato direto com a problemática do educando; 3-Partilha de dificuldades sentidas na inclusão do seu educando; 4-Participação em programas de estimulação e compensação educativa; 5- Participação na coordenação de estratégias de superação das necessidades evidenciadas no processo inclusivo; 6- Participação no contato com outros serviços (médicos; terapeutas, etc...); 7- Participação na construção do PEI ou PIT (Programa Educativo Individual; Programa individual de Transição)

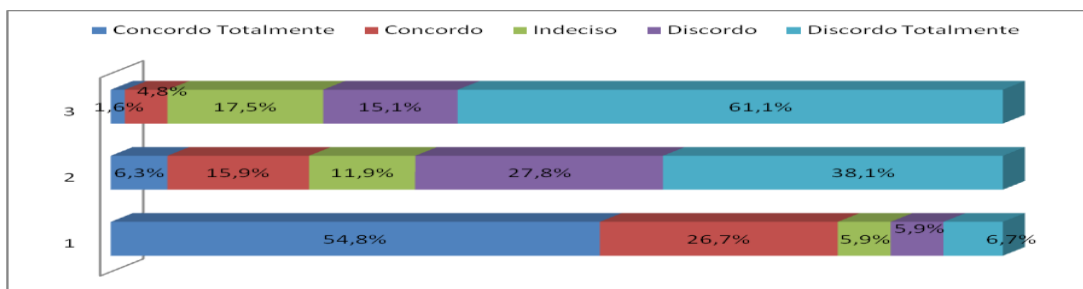


Gráfico30: Importância atribuída pelos professores à educação inclusiva

Itens: 1. Muito Importante; 2. Pouco Importante; 3. Nada Importante

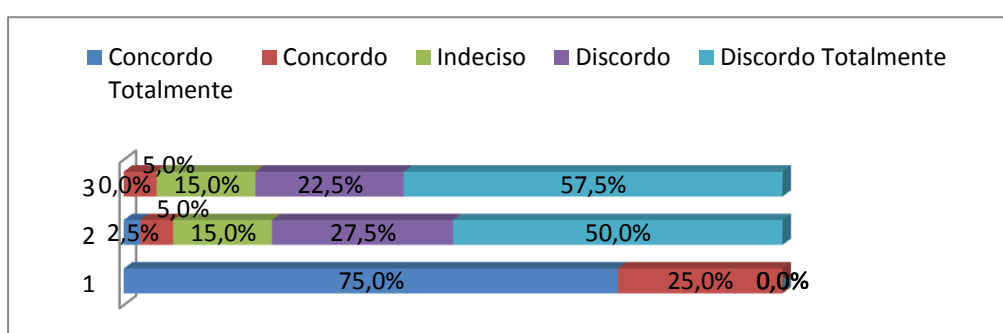


Gráfico31: Importância atribuída pelos EE à educação inclusiva

Itens: 1. Muito Importante; 2. Pouco Importante; 3. Nada Importante

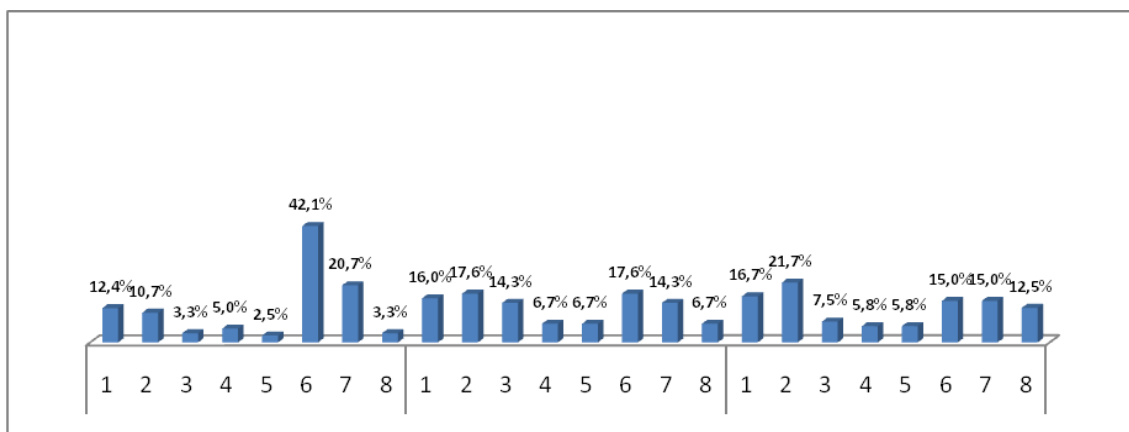


Gráfico32: RS de professores acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo

Itens: 1. Educadores de Infância; 2. Professores de 1º CEB; 3. Professores de 2º e 3º CEB e Secundário; 4. Diretor (a) do Agrupamento; 5. Coordenador de Estabelecimento; 6. Docente de Educação Especial; 7. Pais/EE; 8. Técnicos Especializados;

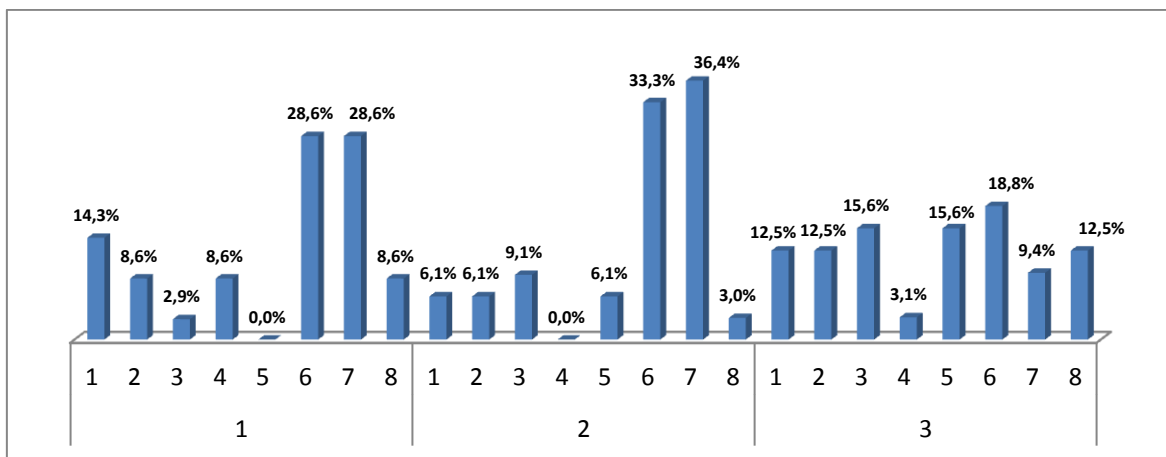


Gráfico33: RS de EE acerca dos agentes educativos que mais se esforçam para o processo inclusivo

Itens: 1.Educadores de Infância; 2. Professores de 1º CEB; 3. Professores de 2º e 3º CEB e Secundário; 4. Diretor (a) do Agrupamento; 5. Coordenador de Estabelecimento; 6. Docente de Educação Especial; 7. Pais/EE; 8. Técnicos Especializados;

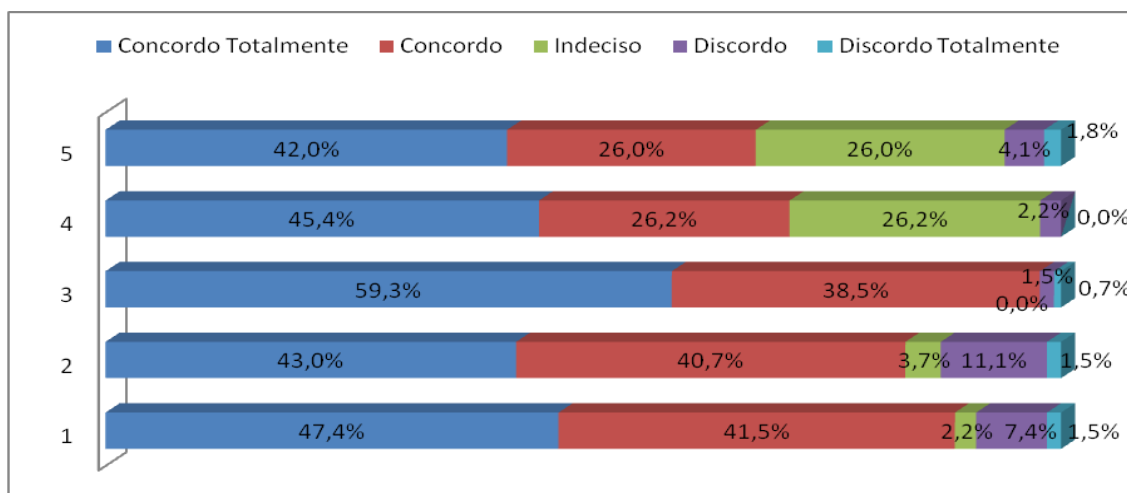


Gráfico34: Importância atribuída por professores acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas adotadas pelos agentes educativos

Itens: 1. Procura de formação especializada adequada; 2. Investigação pormenorizada do problema; 3. Troca de informação com todos os intervenientes no processo educativo; 4. Reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas; 5. Amor, dedicação e muita disponibilidade

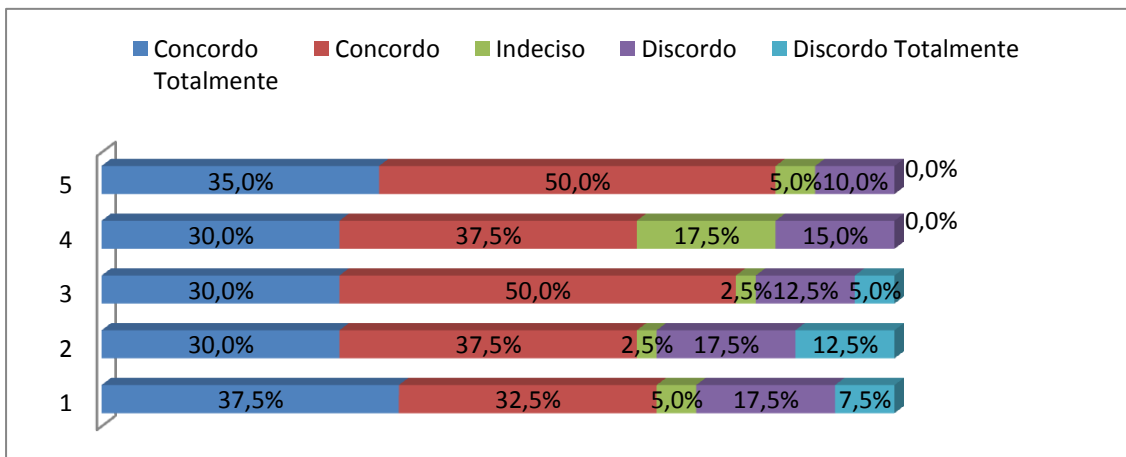


Gráfico35: Importância atribuída por EE acerca dos esforços visíveis nas práticas educativas adotadas pelos agentes educativos

Itens: 1. Procura de formação especializada adequada; 2. Investigação pormenorizada do problema; 3. Troca de informação com todos os intervenientes no processo educativo; 4. Reformulação de estratégias de intervenção diferenciadas; 5. Amor, dedicação e muita disponibilidade

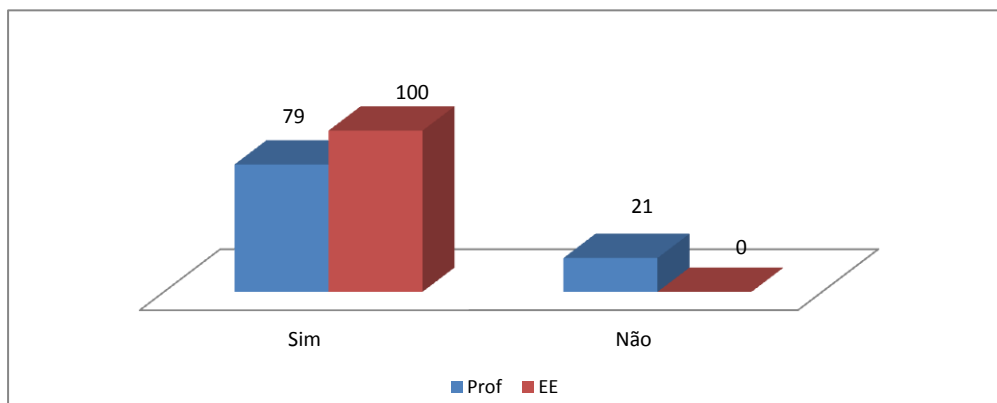


Gráfico36: Experiência de professores e EE na inclusão de alunos com NEE

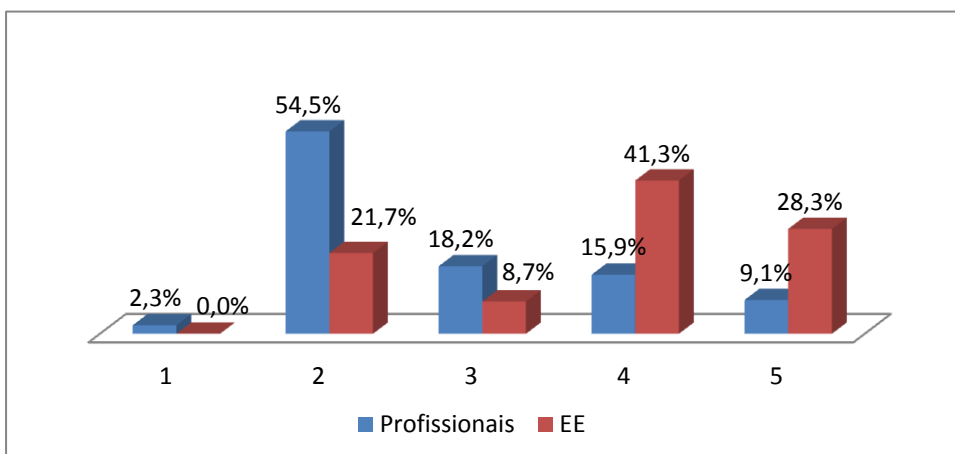


Gráfico37: Experiências práticas positivas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE

Categorias: 1-Diagnóstico precoce do problema; 2- Esforços positivos dos profissionais; 3- Experiências positivas com as famílias; 4-Desenvolvimento dos alunos com NEE; 5-Esforços positivos realizados pela escola;

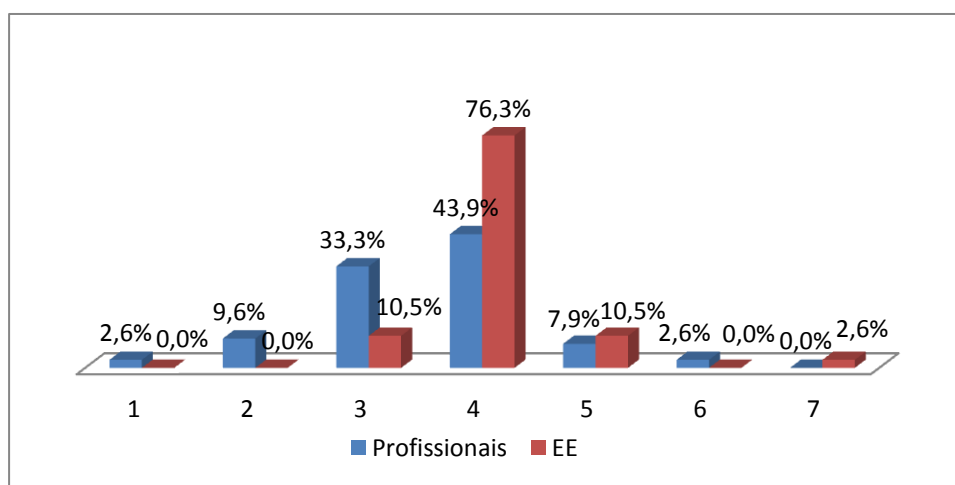


Gráfico38: Experiências práticas negativas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE

Categorias: 1-Intervenção tardia; 2- Preconceito; 3- Aspectos negativos da escola; 4-Aspectos negativos que limitam o desempenho dos profissionais; 5-Limitações dos alunos com NEE; 6-Dificuldades de outros alunos da escola se confrontam; 7-Aspectos negativos das outras famílias de outros alunos da escola;

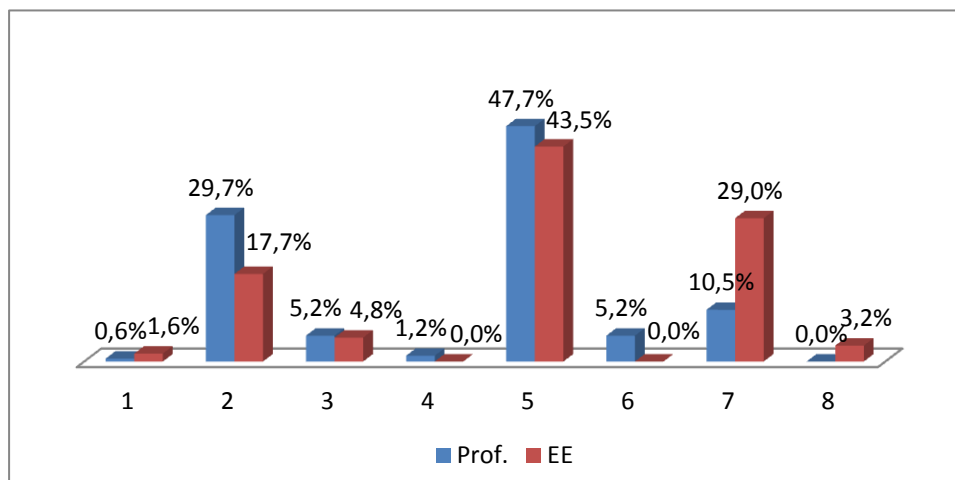


Gráfico39: Experiências bem sucedidas para professores e EE na inclusão de alunos com NEE

Categorias: 1-Intervenção precoce; 2- Boas práticas profissionais com os alunos com NEE; 3- Boas práticas com outras entidades; 4-Requalificação do trabalho docente; 5-Boas práticas para o desenvolvimento de alunos com NEE; 6- Intervenção positiva das famílias dos alunos com NEE; 7-Boas práticas da escola na inclusão de alunos com NEE; 8-Boas práticas desenvolvidas por outros alunos da turma que integra o aluno com NEE;