

# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR



Departamento de Psicologia e Educação

## EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE À INCLUSÃO: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE MEDIDA

**Lucinda Maria Santos Martins Minhós**

Dissertação de 2.<sup>o</sup> Ciclo conducente ao grau de  
**Mestre em Supervisão Pedagógica**

**COVILHÃ**

**2010**

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Fátima Simões, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

## **Agradecimentos**

---

A todos aqueles que contribuíram para a concretização deste estudo.

O meu Bem hajam.

## Resumo

---

O presente estudo, pretende desenvolver um instrumento que permita medir as expectativas dos professores de educação especial face à inclusão.

Dado que a filosofia da inclusão transporta com ela novas discussões e pressupostos diferenciados no que concerne à educação especial. Propusemo-nos medir as expectativas dos docentes de educação especial, através da aplicação de um questionário.

A construção e validação da Escala tipo Likert, foi efectuada junto de uma amostra (N=42) professores em funções educativas em educação especial na área educativa do distrito de Castelo Branco, pertencentes ao grupo de recrutamento 910 (domínio cognitivo e motor).

A partir da primeira versão da escala, composta por 88 itens, construímos uma escala um pouco mais pequena (59 itens), cujo estudo de fidelidade ou consistência interna aqui apresentamos.

O estudo das características relacionais dos itens com a escala total indicam uma correlação substancial dos mesmos entre si e um índice de fidelidade (alpha de Cronbach) excelente. Os resultados para os 59 itens apontam para um índice de consistência interna de  $\alpha = .95$  considerado um excelente indicador de consistência.

**Palavras-chave:** Inclusão, expectativas, pedagogia diferenciada, educação especial, escala de Likert.

## **Abstract**

---

This study aims to develop an instrument to measure the expectations of special education teachers at the incorporation.

Since the inclusion philosophy carries with it new discussions and different assumptions regarding the special education, we decided to measure the expectations of special education teachers through the application of a questionnaire.

The construction and validation of the Likert Scale, was conducted among a sample (N = 42) teachers in educational functions in special education in the educational district of Castelo Branco, belonging to the recruitment group 910 (motor and cognitive domain). From the first version of the scale, comprising 88 items, we built a little one smaller (59 items), whose study of internal consistency or loyalty we present.

The study of relational features of the items with the total scale indicate a substantial correlation between them and the same index of fidelity (Cronbach's alpha) excellent.. The results for the 59 items indicate an internal consistency index of  $\alpha = 95$ , considered an excellent indicator of consistency.

**Key-words:** Inclusion, expectations, differentiated education, special education, Likert Scale.

## Índice

---

### Capítulo I

Introdução	1
------------	---

### Capítulo II - Revisão da Literatura

2.1 – Em torno de um conceito de Inclusão	3
2.2 – Caminhos para uma educação inclusiva	4
3 – Teoria das Expectativas	7
4 - Diferenciação Pedagógica/ Formação de professores	10
4.1- Aprendizagem Cooperativa	13
5 - Intervenção em Educação Especial	16

### Capítulo III - Estudo Empírico

3.1 – Metodologia	21
3.2 - Escala de Likert	22
3.3. Participantes	23
3.4. Instrumento	28
3.5. Procedimento	33
3.6. Discussão dos Resultados	34
3.6.1. Relação entre os itens e a escala total	34

### Capítulo IV - Conclusões/Recomendações

	38
--	----

Referências	40
-------------	----

Anexos	48
--------	----

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1</b> – Síntese do modelo de escola	5
<b>Tabela 2</b> - Síntese sobre perspectivas alternativas na prática de educação Especial	12
<b>Tabela 3</b> - Principais características das estratégias para a construção da escala de Likert	23
<b>Tabela 4</b> - Identificação do conteúdo dos itens da Escala	29
<b>Tabela 5</b> - Resultados estatísticos da primeira análise	34
<b>Tabela 6</b> - Resultados estatísticos da segunda análise	35
<b>Tabela 7</b> - Resultados estatísticos da terceira análise	35
<b>Tabela 8</b> - Resultados estatísticos da quarta análise	36
<b>Tabela 9</b> - Resultados estatísticos do teste final após a eliminação dos itens com menor valor de consistência	36

## **Índice de Gráficos**

---

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição do grupo de participantes por idade	24
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição percentual por anos de serviço	25
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição do grupo de participantes por habilitações académicas e formação especializada	26
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição do grupo de participantes pela situação profissional	27
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição do grupo de participantes por rede escolar	27

## Capítulo I

### Introdução

Actualmente, a integração das crianças com necessidades educativas nas estruturas regulares de ensino é um processo em franca evolução. Deram-se passos significativos, mas ainda há um caminho longo a percorrer, sendo que a grande convicção para o futuro é a de se conseguir uma Escola para Todos, uma escola que possa atender a todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas severas, nas classes regulares, com o apoio dos serviços de educação especial (Declaração de Salamanca, 1994).

A investigação sobre práticas em contexto escolar é actualmente uma necessidade e é neste sentido, que as orientações a nível internacional apelam para a reflexão sobre as experiências que permitem inverter as situações de exclusão educativa, para responder aos princípios de uma educação para todos, com qualidade e equidade (UNESCO, 2007). Este documento refere ainda que uma das estratégias assenta na educação inclusiva a qual permite que todos os meninos e meninas tenham acesso à escola que por sua vez, organiza e gere recursos para responder às diferentes necessidades de aprendizagem que apresentam os alunos.

O processo educativo, neste novo paradigma da educação deve assentar num processo social, em contextos sistémicos, o menos restritivos possível (Ainscow, 1997, 1998, 2001; Correia, 2003; Porter, 1997,1998; Vygostsky, 1978). A inclusão educativa, refere-se a uma aspiração e a um valor igual para todos os alunos. A escola inclusiva, assume-se assim, como uma escola democrática onde todos têm direito ao acesso e sucesso educativo. Assim, a inclusão, não deve ser vista como uma pretensão utópica, mas sim como uma necessidade em que as práticas pedagógicas são factores determinantes para uma melhor ou menor inclusão escolar. O respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão em que os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vai desde a aprendizagem em grupo à aprendizagem entre pares (Echeita, 2008; Niza, 1996; Rivas, 2006). A implementação de mudanças é influenciada pelas crenças e valores dos professores sobre educação, ensino e aprendizagem e na construção de uma escola

socialmente mais justa e eticamente mais responsável (Murilo, 2003; Hargreaves, 1994; Perrenoud, 1997; Rodalino, 2005).

O presente estudo surge a partir de um interesse pessoal que foi sendo objecto de discussão e reflexão, quer a partir do nosso percurso escolar e profissional, quer da consulta de estudos sobre esta temática. Devido às sucessivas transformações educativas verificam-se algumas tensões entre as mudanças impostas externamente, através das políticas governamentais e as mudanças nas atitudes profissionais e práticas dos profissionais de ensino, trazendo consigo inúmeras inquietações. É neste contexto que nos parece ser importante a validação e a construção de um instrumento de medida, com base nas expectativas dos docentes de educação especial acerca da inclusão. A perspectiva que alicerça o nosso estudo é o conjunto de opiniões manifestadas pelos sujeitos em estudo, acerca do modo como projectam no futuro o conceito de inclusão reportando-se a experiências pessoais e profissionais.

Para além do enquadramento teórico sobre o tema, recorreremos especificamente a uma análise e reflexão do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008, sendo este o documento que actualmente vem redefinir os apoios especializados na educação especial em Portugal. Fizemos também uma abordagem de diversos documentos publicados tanto a nível nacional como internacional, no intuito de podermos inserir o tema num contexto mais amplo.

Assim, relativamente à estrutura do trabalho, este está dividido em duas partes: na primeira parte é apresentada a revisão da literatura, abordando autores que se têm debruçado sobre esta temática, na segunda parte é apresentado o estudo empírico com a respectiva análise estatística. Por fim apresentamos algumas conclusões e limitações do estudo.

## Capítulo II

### Revisão da Literatura

---

**“Acredito vivamente que a única eficiência na vida é uma má atitude.”  
Scott Hamilton**

#### 2.1 – Em Torno de um Conceito de Inclusão

O direito à educação e ao ensino são das conquistas mais importantes da escola democrática, direitos esses, consagrados na Constituição da República Portuguesa e que determinam que, em questões de políticas educativas cabe ao Estado apoiar o ensino especial e promover o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino. Actualmente, na generalidade dos países constata-se uma progressiva tomada de consciência de que o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) se deve processar no seio da estrutura do ensino regular.

Os alunos com NEE, segundo Correia (2003), são aqueles que por condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. As condições específicas enquadram-se no âmbito de todo um conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência, e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.).

O conceito de deficiência “representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica” (Organização Mundial de Saúde, 1989: 56), o que leva a limitações mais ou menos significativas ao nível da actividade e da participação. Esta situação de desvantagem (handicap), só se determina em relação a outrem, sendo por isso um fenómeno social, sendo que a mesma torna-se evidente em condições específicas entendidas como problemáticas e condicionantes quando se trata de

promover a igualdade de oportunidades. Uma pessoa pode ser considerada como tendo uma desvantagem num grupo e não noutra, uma vez que tal depende de vários factores como o tempo, o lugar, o estatuto, a função e até diferentes tipos de sociedade ou de cultura onde o indivíduo está inserido. Do envolvimento cultural do indivíduo depende o conjunto de valores e de atitudes face ao estigma do próprio indivíduo, sendo que a exclusão escolar promove a exclusão social (Bénard da Costa, 1999; Fonseca, 2005). Se tivermos em conta que o homem é um animal social, a pior punição que alguém pode dar-lhe é ser afastado do convívio dos seus iguais, uma vez que necessita da presença do outro para se construir como homem (Rodrigues 1998; Vygotsky, 1978). Neste sentido também um aluno segregado numa instituição especial, fechada à sociedade, não poderá integrar-se socialmente, só uma escola aberta, social e inclusiva conseguirá, mediante determinadas condições dar resposta à diversidade.

## **2.2 – Caminhos para uma Educação inclusiva**

Portugal, tal como tantos países, percorreu um caminho lento, embora por vezes pioneiro quanto ao enquadramento legal na área das necessidades educativas especiais (NEE). Iniciado há quase três décadas o processo de integração das crianças com NEE nas estruturas do ensino regular tem merecido a atenção de políticos, governantes, técnicos de educação e de saúde, numa perspectiva de educar estas crianças em meios o menos restritivos possível. A oportunidade de conviver com crianças não portadoras de deficiência desde a mais tenra idade, vai permitir que no futuro sejam adultos incluídos na sociedade. A inclusão escolar é fundamental para uma integração equilibrada no mundo do trabalho com vista a uma plena inclusão social. Quando falamos de inclusão, as opiniões de alguns teóricos e educadores convergem no sentido de que todos os alunos devem estar em classes regulares sem atenderem à especificidade das suas necessidades, sem atenderem à natureza das práticas educativas que melhor podem responder a essas mesmas necessidades – Inclusão Total -, preconizando a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares (Stainback e Stainback, 1996). Outros defendem uma inclusão mais moderada, pois pelo menos a tempo inteiro, a classe regular não seria a modalidade ideal para alguns (Correia, 1997; Lieberman, 1996; NJLD; 1994; Kauffman, 2002). Assim, “ o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas sim permitir um conjunto de opções, seja considerado sempre que a situação assim o exija” (Correia,

2003:16) Esta ideia de escola via inclusão foi alterada e ampliada na Declaração de Salamanca, visando a educação das crianças e jovens em ambientes globalizantes, nas escolas das suas residências. As escolas regulares constituem os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias, pois devem representar o local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam (Declaração de Salamanca, 1994).

A escola tem assim que ser capaz de dar resposta adequada a uma população heterogénea promovendo, por essa via a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo. No entanto, a nossa sociedade e a nossa escola sempre tiveram dificuldade em compreender que o facto de tratar todos os indivíduos de forma igual só produz desigualdade.

A diversidade relativamente ao conceito de NEE, conduziu a uma mudança de enfoque no processo de abordagem das crianças e jovens com essas características. A mudança de concepção relativamente a este conceito, veio desmistificar a integração, trazendo mais crianças para as escolas.

Enquanto que a escola inclusiva é considerada, por alguns autores, como uma evolução da escola integrativa, outros entendem-na não como uma evolução mas como uma ruptura, um corte com valores da escola tradicional (Rodrigues, 1998), visto que o que distingue a escola inclusiva da escola tradicional são os valores e as práticas que nela se desenvolvem. A educação inclusiva aposta numa comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos.

É nesta perspectiva que comparamos cada um destes modelos de escola:

**Tabela 1 – Síntese do modelo de escola (Rodrigues, 1998: 4)**

<b>ESCOLA TRADICIONAL</b>	<b>ESCOLA INTEGRATIVA</b>	<b>ESCOLA INCLUSIVA</b>
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduo e grupos colectivos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Aceita a diferença	Diferenciação curricular
Currículo construído	Currículos diferenciados	Currículo em construção

Considera-se que os problemas de aprendizagem também podem ser contextuais. Na sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, de forma a atender eficazmente os alunos com NEE (Porter,1997). Esta nova filosofia de escola inclusiva transfere a perspectiva centrada na criança e nas suas incapacidades para uma perspectiva centrada no currículo e nas aprendizagens. Esta ideia é reforçada por Porter (1997: 44), ao afirmar que “é necessário que exista uma abordagem inclusiva do currículo”, baseando-se em actividades que permitam aos alunos “aprender fazendo”, pois a escola inclusiva só pode assumir-se no respeito pelas culturas e pelas capacidades de sucesso de todos os alunos, sendo a diversidade vista como um factor de enriquecimento mútuo. A inclusão passa assim, a ser a alternativa escolar mais recente orientada para o currículo por oposição à perspectiva centrada nas dificuldades ou incapacidades das crianças e jovens.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), para uma educação inclusiva as escolas devem ser capazes de construir comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade mais inclusiva e atingindo a educação para todos. Este documento vem reforçar a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, na escola do bairro com os colegas da mesma idade. Para que a escola seja realmente inclusiva é necessário que todos os professores tenham conhecimentos que lhes permitam adoptar uma pedagogia diferenciada, que na mesma classe ensinem crianças diferentes, com ritmos diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos. Na opinião de vários autores (Meirieu,1989; Perrenoud,1993) e com a qual concordamos, o ensino diferenciado opõe-se ao ensino massivo e pressupõe o conhecimento dos interesses e necessidades de cada aluno, permitindo que cada um aprenda ao seu ritmo, com o método que melhor lhe garanta o seu êxito. A questão que subsiste é se a diferenciação pedagógica é prática nas nossas escolas? É grande o ritmo de mudança em educação, sendo os professores os actores principais dessa mudança, mas só se muda quando se acredita sendo que, as práticas pedagógicas nem sempre estão adequadas aos desafios com que a escola hoje se confronta (Niza, 1998).

Um dos grandes objectivos da escola inclusiva é maximizar as capacidades da escola, para que esta ajude todas as crianças a aprender. O conceito de inclusão assenta numa série de pressupostos fundamentais: “ (1) atender os alunos com NEE na vizinhança; (2) proporcionar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares; (3) proporcionar aos professores das classes comuns um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com processos e objectivos diferentes e (5) levar

os professores a estabelecer formas criativas de actuação de modo a que todas as crianças sejam beneficiadas” (Jiménez, 1997: 38). Como já vimos referindo, o conceito de inclusão tem de ser flexível, permitindo a adequação de estratégias e de opções exigidas por cada situação (cada aluno), numa perspectiva de partilha de saberes e de experiências.

Seguindo esta linha de pensamento, inclusão, a inserção dos alunos com NEE na classe regular, deverá beneficiar de todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, serviços de apoio, destinados a responder às necessidades especiais de cada situação, cada aluno. Um programa inclusivo implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substitua o modelo tradicional baseado numa avaliação do aluno, perspectivada apenas para a prescrição de ensino especializado (Porter, 1997).

O professor numa escola inclusiva deve acreditar que os alunos com NEE, pertencem à classe do regular e ter confiança que serão capazes de aprender, tal como os outros, embora de maneira diferente, o que implica mudanças estruturais na escola e nas atitudes de todos os profissionais na área da educação. Deste modo teríamos todos os alunos com igualdade de oportunidades, objectivos a atingir nas aprendizagens de acordo com a especificidade de cada um, mas de uma forma flexível e diversificada. A mudança de prática resulta de relações e de interacções onde se cruza o individual e o colectivo, o psicológico e o afectivo e o social e o institucional.

E como afirma Fonseca (2001), só podemos dar aquilo que temos. E desenvolver uma atitude positiva é o primeiro passo para tornar este mundo muito mais habitável para as nossas crianças. Esta atitude de espera com certo grau de esperança é o que Pieron (1977) designa de expectativa.

### **3 – Teoria das Expectativas**

Expectativa é uma “esperança fundada em promessas, viabilidades ou probabilidades” (Dicionário enciclopédico universo,1988:1288). Assim expectativa é “uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo, com base na experiência do passado” (Hersey e Blanchard, 1986:29).

Segundo a teoria das expectativas, o indivíduo desenvolve esforços para conseguir um determinado desempenho se perceber que o consegue alcançar e se a recompensa for satisfatória, tendo em conta as características intrínsecas do próprio indivíduo e as influências externas. As mesmas podem ir desde recordações relativas a professores que podem influenciar de forma positiva ou não, as pressões sociais e de todas as vivências e experiências que constituem o currículo oculto do professor que está mais vinculado às decisões fundadas dos professores do que com as decisões administrativas.

Expectativa é ter capacidade para ir construindo e conquistando o seu espaço, a sua autonomia, numa conquista diária de relações positivas com toda a comunidade educativa. Assim, é um conceito utilizado com um sentido de projecção no futuro, no entanto reporta-se sempre a experiências passadas, podendo estas ser directa ou indirectas, entendendo-se por indirectas, aquelas que são transmitidas por outros – livros, diplomas legais, professores. A percepção que cada indivíduo tem acerca de um fenómeno traduz a sua forma de agir e de actuar, pelo que o comportamento da pessoa é influenciado pela percepção ou interpretação da realidade, Hersey e Blanchard (1986) referindo como realidade aquilo que é percebido pela pessoa. Podemos assim inferir que “as expectativas são percepções do comportamento adequado ao nosso próprio papel ou posição ou as percepções que temos dos papéis dos outros no âmbito da organização” (Hersey e Blanchard, 1986:157).

A escola, enquanto organização, é também influenciada pelas atitudes dos professores. Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que as atitudes dos professores podem agrupar-se em três categorias: atitudes relacionadas com o ensino e a aprendizagem; atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprios estando estas atitudes relacionadas entre si. Todo o processo de ensino e de aprendizagem é influenciado pelas atitudes do professor face à própria aprendizagem. Se o professor adaptar uma perspectiva mais tradicional, valorizará a memorização, preocupar-se-á fundamentalmente com o produto final e esperará que as respostas dos alunos estejam de acordo com a sua concepção. Assim, o aluno será um sujeito passivo e o ensino centralizar-se-á no professor. Esta atitude parece não ser suficiente para responder aos desafios de uma escola para todos, onde se deve valorizar um processo capaz de proporcionar progresso nas aprendizagens dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades. A avaliação dependerá mais dos progressos efectuados do que dos resultados obtidos.

Sprinthall e Sprinthall (1993) ao referirem-se a um estudo feito por Hunt afirmam que o nível conceptual dos professores influencia o seu modo de ensino. Concluindo ainda que os professores que se encontram no nível conceptual mais baixo, têm tendência para serem mais autoritários e usarem os mesmos métodos de ensino para todos os alunos. Por outro lado, os professores de nível conceptual mais alto conseguem fazer um ensino mais individualizado e gerir com eficácia as práticas pedagógicas em grande grupo, em trabalho de projecto, grupos de nível, de pares, individual ou seja diferenciar de acordo com as necessidades de cada um. A relação pedagógica é igualmente influenciada pelas expectativas dos professores em relação aos alunos. Neste âmbito, Sprinthall e Sprinthall (1993) referem as investigações realizadas por Robert Rosenthal, que as expectativas dos professores quando transmitidas (de forma implícita ou explícita) aos alunos influenciam a sua forma de comportamento.

Compreender e valorizar as potencialidades de cada aluno é acreditar no seu desenvolvimento e na importância da escola. Assim, a relação pedagógica pressupõe o recurso a processos de comunicação autêntica que permitam criar espaços de conhecimento e de experiências sem negar a partilha de valores e a expressão de afectos e de emoções tão necessários à estruturação da identidade e ao reforço da auto-estima – numa palavra: ao equilíbrio do professor e do aluno (Grácio, 2000).

As expectativas e objectivos influenciam-se mutuamente mas a disponibilidade individual pode afectar, de modo significativo, a percepção desses mesmos objectivos, existindo dois factores que influenciam a intensidade dessa necessidade, (1) a expectativa propriamente dita; e (2) a possibilidade ou disponibilidade para as satisfazer, estando estes conceitos interligados. Com efeito, o conceito de expectativa encontra-se directamente ligado aos projectos pessoais e profissionais, enquadrados na preferência do empreendimento individual e adaptação quotidiana, num processo de progressivo confronto com a antecipação de uma actuação futura. Um dos aspectos da antecipação não é a escolha entre tendências desejáveis para prevenir as piores, é principalmente criar alternativas. Esta persistência assume a forma de projectos, tarefas de planos de acção que são estruturados em função de perspectivas e aspirações futuras do indivíduo. Desta forma o comportamento do indivíduo integra sempre uma perspectiva temporal de futuro. Se no passado, a educação foi considerada como função do ensino, no futuro poderá ser um processo contínuo de aprendizagem do homem, numa relação activa com o meio envolvente onde se desenvolve, capacitando os alunos para enfrentarem situações novas (Sousa, 1996). As transformações na educação levam a mudanças atitudinais por parte dos professores e, se

para uns esse processo é natural, para outros esta mudança gera resistências que, apesar de serem legítimas, podem comprometer todo um conjunto de práticas eficazes e diversificadas para responderem à diversidade da população escolar.

Assim, também as expectativas dos professores são inferências que estes profissionais fazem acerca dos resultados académicos (presentes e futuros) e comportamento dos seus alunos, tendo como prática, uma atitude reflexiva, pois o facto de elevar as expectativas para além das nossas capacidades, sem o conhecimento adequado das circunstâncias, poderá conduzir à ausência de “insight”, quer perante as nossas respostas, quer perante os objectivos traçados (Brophy e Good, 1986).

Pensamos que uma atitude expectante, mas flexível, aberta e positiva irá contribuir de forma positiva para o sucesso educativo dos alunos, numa escola para todos e à medida de cada um, o que implica diferenciação das políticas e dos apoios, pelo que a escola deverá adoptar na prática uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais (Orientações Curriculares, 1997).

#### **4 - Diferenciação Pedagógica / Formação de Professores**

**“As boas práticas assentam sempre nas boas teorias”  
Leonard Vinci**

O conceito de escola inclusiva pressupõe que a planificação das actividades seja realizada tendo em conta o grupo de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada aluno condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Declaração de Salamanca, 1994). Através de uma pedagogia diferente, centrada na cooperação entre professores e os alunos e estes entre si é possível por em prática os princípios da inclusão (Niza 1996, 1997, 1998, 2000). Diferenciar significa romper com a pedagogia centrada no professor, é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir ao seu ritmo de aprendizagem (Perrenout, 1997) em que as medidas pedagógicas são o ponto fulcral da escola democrata (Benavente, 1994). Esta concepção

de escola, assenta na crença de que a diversidade faz parte da natureza humana pelo que todos os alunos têm direito à diferenciação pedagógica.

A importância da diferenciação pedagógica reside na necessidade que cada professor tem de fazer progredir no currículo, um aluno em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. Os alunos de uma turma não necessitam de estudar todos a mesma coisa ao mesmo tempo e sempre da mesma forma (Meirieu, 1988; Perrenoud, 1993; Vecchi, 1992; Visser, 1993). Colocando assim, o professor no papel principal na dinamização e gestão de currículos, na procura de propostas de trabalho diversificadas para descobrir o que os alunos precisam e esperam aprender (Sanches, 1996). Esta forma de trabalhar assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integrando novas formas de tutoria entre alunos e estratégias de aprendizagem cooperativas. Esta forma de trabalhar exige conhecimentos e formação adequada dos professores. Já em 1978, o relatório Warnock referia a importância da formação e desenvolvimento dos professores envolvidos na educação especial, e reconhecia a necessidade dos docentes das classes regulares terem acesso a uma formação complementar que lhes permitisse proporcionar uma educação apropriada aos alunos que manifestam necessidades educativas especiais (Pelica e Rodrigues, 1998). Estes autores têm abordado esta temática em vários trabalhos publicados e todos apontam para a importância de os professores adquirirem uma cultura de formação permanente e reflexiva.

A formação de professores deve ser entendida como prioridade tanto pelos governantes como pela comunidade educativa. Nas escolas a formação reflexiva é vista como forma de melhorar as práticas da sala de aula, pois elas serão o resultado de análise e reflexão enquanto fonte de conhecimento (Ainscow, 1997,1998; Alarcão, 1996; Ruivo, 2002; Schon, 1992). Também os gestores escolares, directores de escola, professores-orientadores e supervisores têm um importante papel no desenvolvimento e apoio à formação e auto-formação de professores (Alarcão, 1996; Bénard da Costa, 1996; Cadima, 1997; Declaração de Salamanca, 1994; Nóvoa, 1992; Schon, 1982).

Para Oliveira (1996), a formação não se coaduna com uma postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo. Um professor qualificado e com expectativas positivas influencia a qualidade do trabalho. Pelo que o desenvolvimento de estratégias e de

programas e a utilização de recursos disponíveis, contribuem para o desenvolvimento das boas práticas enquanto profissionais de educação

**Tabela 2 - Síntese sobre perspectivas alternativas na prática de educação especial (Porter, 1997).**

<b>ABORDAGEM TRADICIONAL</b>	<b>ABORDAGEM INCLUSIVA</b>
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Resultados da avaliação traduzidos diagnóstico/prescrição	Resolução cooperativa de problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação num programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Seguindo esta linha de pensamento, de uma Educação para Todos numa escola inclusiva, ela tem de assumir um compromisso com a educação de todas as crianças que dela fazem parte (Porter, 1998). O Projecto Educativo, enquanto instrumento aglutinador que mobiliza toda a comunidade educativa, levantando problemas e encontrando as soluções possíveis com vista a combater o insucesso escolar, a exclusão social, a indisciplina e o abandono precoce da escola, deve reflectir a realidade de cada escola e contemplar todo um conjunto de medidas e de apoios para os seus alunos (DEB, 1999).

Foi da necessidade de a escola assegurar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens, que caminhamos de alguma forma vinculados à proposta de escola inclusiva. A escola de qualidade tem de apostar em modalidades de apoio baseadas nas capacidades dos próprios professores a que Porter (1998:44) chama de “equipas de resolução de problemas” o que implica um apoio directo ao professor da sala de aula do regular e, indirecto e colaborativo a toda a comunidade escolar. Segundo o modelo de escola inclusiva todas as crianças são bem vindas à escola da vizinhança, todas receberão estímulo social e académico, a escola desenvolverá práticas diferentes para que esta abordagem seja bem sucedida. Nesta perspectiva, a sala de aula é um espaço pluridimensional onde é possível, apesar das diferenças nele

presentes, transformá-la num ecossistema de saberes e afectos que permita o desenvolvimento integral dos seres humanos.

O professor da turma é capaz de introduzir estratégias diversificadas de acordo com todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas severas, com o apoio dos serviços de educação especial. A diversidade é uma realidade na escola de hoje o que levanta inquietações e questões aos professores, como ensinar uma turma de maneira diferente? Confundindo muitas vezes diferenciação com individualização. Já na década de setenta, Huberman (1973) afirmava que só haveria alterações das práticas dos professores se tivessem em consideração as suas concepções de ensino, as práticas pedagógicas que valorizam e a sua vontade de mudar.

#### **4.1- Aprendizagem Cooperativa**

O método de trabalho cooperativo emergiu das tentativas para estruturar a sala de aula e os processos de ensino. De entre os métodos de aula inteligente, o trabalho cooperativo é um modelo de ensino, que vai além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contemplando metas e objectivos sociais importantes (Arends, 1995). Entre outros trabalhos, o dos Johnson e Johnson (1991) na Universidade de Minnesota, explorou a forma como ambientes das turmas cooperativas poderiam levar a uma melhor aprendizagem e a uma atitude mais positiva face aos alunos com deficiência, integrados em turmas regulares (Arends, 1995).

De acordo com Posada (1999) para que se possa levar a cabo a aprendizagem cooperativa é necessário criar, previamente, um ambiente educativo positivo que se caracteriza-se por:

- Dedicar tempo aos alunos: Os professores não devem ter medo de “perder” tempo com os seus alunos em actividades orientadas, na adaptação recíproca entre eles, na criação de um ambiente emocional adequado na aula, no desenvolvimento de actividades cuja finalidade é o seu desenvolvimento como pessoas, na promoção de uma dinâmica de cooperação, na aprendizagem de estratégias de comunicação interpessoal, de expressão de sentimentos e qualidades, no desenvolvimento da sua autoestima, entre outras. Todo o tempo aparentemente perdido neste tipo de actividades, é um tempo

autenticamente ganho, não só sob o ponto de vista do rendimento académico dos alunos, mas também desde o ponto de vista da interacção entre o professor e os alunos, e desde o ponto de vista do desenvolvimento como pessoas de todos os implicados no processo educativo;

- Jogar com os alunos: O jogo educativo, desde o pré-escolar até à universidade, tem como finalidade, além da diversão intrínseca que o jogo promove, a facilitação de actividades, a criação de um clima emocional adequado e a exploração das possibilidades de acção e de expressão na aula;
- Ser amigo dos alunos: É preciso saber escutá-los e responder-lhes segundo as suas necessidades. O professor pode e deve ser amigo dos seus alunos sem perder de vista que ele é um educador, um orientador e que os alunos são as pessoas a quem tem que orientar e educar;
- Recompensar o êxito dos alunos: É muito importante para a criação de um ambiente positivo, o reconhecimento dos méritos dos alunos de uma maneira pontual, tanto individual como colectivamente;
- Expressar emoções positivas face aos alunos e permitir que eles as expressem entre eles;
- Viver uma dinâmica de optimismo.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino eficaz na qual, pequenos grupos, cada um constituído por alunos de níveis diferentes de habilidades, utilizam uma grande variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a sua compreensão de uma matéria (tema, lição, um assunto sobre o qual têm que reflectir). Cada membro da equipa é responsável não só pela aprendizagem do que ensina, mas também de ajudar os colegas a aprender, criando assim uma atmosfera de êxito (Posada, 1999). A aprendizagem cooperativa é o meio instrucional de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos membros do seu grupo. É descrita como tendo as seguintes características: os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares e estas equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos (Arends, 1995). Neste tipo de aprendizagem, os professores funcionam como orientadores ou especialistas, não como fornecedores de conhecimento, onde os alunos podem inclusivamente, adoptar e desempenhar papéis de liderança. Para Posada (1999), a maioria dos projectos de ensino cooperativo enfatiza também o desenvolvimento de

habilidades ou competências sociais por parte dos alunos, assim como a auto-avaliação, tanto individual como grupal.

Das várias leituras que fizemos poderemos dizer que, no momento actual, existe um número considerável de investigadores que demonstram que o ensino cooperativo produz um rendimento académico mais alto e relações mais positivas entre os alunos, assim como um ajuste psicológico mais saudável que o produzido pelas experiências competitivas ou individualistas.

Para que ocorra a aprendizagem cooperativa, o professor tem que estruturar cuidadosamente os grupos, de diferentes modos: grupos formais de cooperação, grupos informais de cooperação e grupos baseados na cooperação. Além disso, a cooperação pode ser tão forte entre os professores como entre os alunos. Para incrementar a eficácia dos professores, é conveniente reestruturar a actual estrutura competitiva/individualista das escolas e transformá-las numa estrutura baseada na cooperação e no trabalho em equipa. A cooperação é muito mais que estar fisicamente uns ao lado dos outros, discutindo um assunto, ajudando-se ou partilhando o material. Para que a aprendizagem seja realmente cooperativa, têm que se verificar as seguintes condições:

- O grupo tem que ter uma interdependência positiva clara;
- Os seus membros têm que promover a aprendizagem dos outros e o êxito;
- Têm que ser responsáveis para desempenhar bem o seu papel no trabalho;
- Utilizar adequadamente as habilidades interpessoais e de pequeno grupo necessárias para que os esforços cooperativos tenham êxito;
- Decidir, como grupo, a forma efectiva como os seus membros trabalham juntos;
- Avaliar regularmente o trabalho realizado pela equipa.

Não se trata portanto, de colocar simplesmente os alunos em grupos para que aprendam. Ao contrário, “trata-se de uma cooperação estruturada entre os alunos” (Johnson e Johnson, 1991). Existem estudos que provam que a aprendizagem cooperativa melhora o rendimento académico, produz mudanças comportamentais positivas, melhora a atenção do aluno, incrementa a confiança em si mesmo e a sua motivação pessoal, aumentando o gosto pela aula e pelos colegas. Muitos estudos realizados, em contextos diversos, sugerem que sob condições cooperativas, onde os indivíduos são reforçados pelo sucesso do grupo

acontece existir uma motivação mais forte para completar a tarefa comum, desenvolvendo-se uma amistosidade considerável entre os membros e a cooperação desenvolve um processo de comunicação que promove uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua. O processo de avaliação formativo permite acompanhar o processo educativo e saber os conhecimentos e dificuldades que os alunos têm sempre com a finalidade de ajudar para o sucesso através da evolução de cada criança. Para Arends, (1995) os alunos com deficiências graves podem ser integrados em situações de aprendizagem com alunos não-deficientes, desde que sejam criadas as condições apropriadas e que todos beneficiem delas. Concordamos com Correia (2003) ao dizer que inclusão e educação especial fazem parte do mesmo tipo de educação.

No âmbito da educação especial, o ensino foi-se adaptando à nova realidade de escola e deixou de ser uma educação paralela, que na opinião de Costa (1996) era ministrada por uns “senhores que vinham de fora” para apoiarem as crianças com NEE e iam embora, passando agora este tipo de ensino a desenvolver-se na escola em cooperação com toda a comunidade educativa.

## **5 - Intervenção em Educação Especial**

De acordo com o D.L. 3/2008, a educação especial consiste na educação de crianças que necessitam de apoios especializados, enquadrando-os claramente, no grupo a que Simeonsson (1994), refere de baixa - frequência e alta - intensidade, ou seja, responder à educação de alunos com determinadas necessidades educativas que se avaliam e estabelecem num processo de ensino-aprendizagem. Assim, parece-nos que a inclusão destas crianças implica mudanças importantes que afectam o nosso comportamento e o nosso desenvolvimento profissional, permitindo um novo estilo de pensar em educação.

A atenção a esta diversidade vai para além das NEE, tornando pertinente responder às diferenças partindo do princípio geral de que todos somos diferentes. Falar na diversidade, significa tentar responder às necessidades que todos temos enquanto pessoas diferentes. Todos formamos parte de uma mesma cultura. Potenciar esta cultura na diversidade, ajudará as pessoas com incapacidade ou deficiência, a sentirem-se como

elemento social com os mesmos direitos de trabalho, de educação, de ócio, de viver em sociedade de uma forma justa, igualitária com todos, enquanto pessoas diferentes que somos. A educação especial, conta com apoios especializados que visam responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (Decreto-Lei 3/2008). Estes apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Passando a decretar-se não só novas medidas para os alunos, mas também de mudanças nas medidas em contexto escolar. Medidas essas referentes à escola inclusiva e ensino especial.

A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Face a esta realidade, parece consensual que a educação especial desempenha um papel importante, no desenvolvimento de estratégias inclusivas dando um valioso contributo na melhoria das respostas face à complexidade das situações educativas. Da sinalização, avaliação e intervenção de crianças com NEE de carácter permanente decorre todo um processo que implica um conjunto de medidas e tomadas de decisão por parte de todos os professores, encarregados de educação e da direcção da escola.

A avaliação é um processo de recolha de informação que permite compreender as competências e as necessidades da criança/jovem, devendo ser realizada em equipa, possibilitando compreender o modo como funciona nos diversos contextos, para uma intervenção adequada. Nesta perspectiva, a avaliação pode ser considerada como uma tomada de decisão para intervir (Bairrão, 1994). A avaliação é, portanto, um processo através do qual se obtém a informação necessária para a tomada de decisões sobre o que se vai fazer, permitindo igualmente planificar a intervenção, tendo em vista o funcionamento da criança/jovem no futuro. Enquanto componente essencial do processo educativo das NEE, o Diploma Legal 3/2008 refere que a avaliação do aluno deverá ser feita por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde.

A CIF, pretende estabelecer uma linguagem padronizada e um quadro de referência para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde. Permitindo avaliar e formular políticas para a saúde e incapacidade, numa perspectiva dinâmica e que se prendem com diferentes sectores da vida: (1) Funcionalidade; (2) Bem estar; (3) Participação e (4) Qualidade de vida do individuo. Resultando numa contínua interacção entre a pessoa e o meio. No domínio da educação, a existência de um referencial comum a todos os técnicos é fundamental para uma correcta identificação das necessidades e para uma adequada planificação da intervenção. Medidas essas, que devem constar no programa educativo individual da criança/jovem.

Toda esta dinâmica implica mudanças nas atitudes e na intervenção educativa, passando pela valorização das capacidades individuais, respeito pela diferença, atendendo à problemática das NEE de cada aluno numa perspectiva de inclusão social. Assim, a educação especial enfatizará a sua intervenção na: (1) relação aluno/aluno, fomentando o trabalho cooperativo, de pares e tutória, promovendo a interajuda e aceitação da diferença; (2) relação de professor/professor, definindo e articulando funções e tarefas a desenvolver no apoio directo ou indirecto aos alunos com NEE. Estabelecer estratégias conjuntas no que respeita à sinalização, avaliação e elaboração de relatórios. Promover e desenvolver estratégias e actividades facilitadoras de uma escola inclusiva; (3) relação professor/encarregado de educação, na partilha de informação e articulação de estratégias a desenvolver na escola e no ambiente familiar de acordo com o programa educativo individual de cada aluno; (4) relação de professor/ auxiliares da acção educativa, na orientação da sua acção e na sensibilização para a diferença e (5) relação de grupo de educação especial/ direcção da escola, na intervenção ao nível da escola, da comunidade, das instituições e serviços, nomeadamente na sinalização e encaminhamento de alunos com NEE, na prevenção do absentismo e abandono escolar, na articulação entre estabelecimentos de ensino e diferentes ciclos de escolaridade de forma a assegurar a transição eficaz para a vida activa.

A intervenção da educação especial vai ao encontro da opinião de vários autores e de outros citados por (Benavente, 1994; Meirrireu, 1997; Niza, 1996) que diferenciar não significa individualizar o ensino, mas sim, que os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa, que vai desde o trabalho individual ao ensino entre pares. A articulação de práticas de intervenção com o conceito de inclusão faz emergir um paradigma educativo, consentâneo com as necessidades individuais de cada aluno.

Ainscow (1998) sugere uma visão mais positiva dos alunos com dificuldades na sala de aula dado que nos poderão fornecer indicadores de como melhorar as condições para a aprendizagem e torná-las vantajosas para todos os outros alunos dentro da sala de aula. Conclui, este autor, que uma perspectiva mais abrangente das dificuldades educativas pode ser vista como um modo de melhorar a escolarização para todos e refere Skrtic ao dizer que "uma ênfase na equidade é um meio para atingir a excelência".

Em jeito de síntese, a literatura disponível diz-nos que a inclusão escolar não é mais uma oportunidade de alguns, mas uma exigência para todos e por isso as escolas devem apetrechar-se com recursos humanos capazes de darem uma resposta positiva a esta exigência. É neste sentido que inclusão e educação especial devem comungar os mesmos objectivos e caminhar no sentido de construírem uma escola de qualidade para todos..

O Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Assim, são definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para adequação do processo educativo destes alunos. Após a implementação do referido decreto legislativo é oportuno e de interesse saber quais as expectativas dos professores de educação especial face a este novo paradigma da educação especial no desenvolvimento de uma escola inclusiva consagrando princípios, valores e instrumento fundamentais para a igualdade de oportunidades. Vários são os investigadores que, por diversas razões, se têm debruçado sobre o estudo das expectativas em educação (expectativas de professores, expectativas de alunos, expectativas de pais), como construto útil para a compreensão e melhoramento do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, tendo em conta as características da pesquisa que incidem nas expectativas dos professores de educação especial face à inclusão: Construção e validação de uma escala de medida. Não dispondo de nenhum instrumento que fosse ao encontro do objectivo do estudo, tornou-se necessária, a construção e validação de uma escala de medida das expectativas dos professores de educação especial face à inclusão. O tema é

actual e pertinente e tem gerado debates entre políticos, investigadores, pais, encarregados de educação, profissionais de educação, entre outros (Correia, 2008, Costa, 2009 e Sousa, 2008).

## Capítulo III

### Estudo Empírico

---

#### 3.1 - Metodologia

No presente capítulo pretendemos especificar os procedimentos metodológicos seleccionados e que nos pareceram os adequados para atingir o nosso objectivo do estudo, que é a construção e validação de um instrumento de medida das expectativas dos professores de educação especial face à inclusão. Assim, a opção por uma escala tipo Likert foi ditada por ser mais fácil de construir e de aplicar, sendo que a resposta do indivíduo é localizada directamente em termos de atitude e por ser frequentemente utilizada em estudos que dizem respeito a significações, opiniões/expectativas de professores, como é referida por (Cardoso, 1992; Ghiglione e Matalon, 1993; Hewson, Kerby e Cook, 1995; Ruivo, 1990) permitir obter grande número de dados, num período de tempo mais curto e abranger uma área geográfica mais ampla (Lakatos e Marconi, 1990). Também Best (1974) reforça a ideia que o questionário tem vantagens especiais e, quando bem construído e aplicado pode servir como o sistema mais apropriado e útil para obter dados específicos na investigação.

O termo escala é utilizado para fazer referência a um determinado tipo de instrumento de medida utilizado com muita frequência no âmbito das Ciências Sociais. Os elementos básicos que formam uma escala denominam-se itens e podemos defini-los como situações típicas que se apresentam às pessoas com o objectivo de provocar nelas uma resposta relacionada com a característica a avaliar pelo instrumento de medida. (Renom, 1992).

Com este instrumento pretende-se quantificar características em que não há respostas certas ou erradas, como acontece com características relacionadas com atitudes, opiniões, interesses. (Santaolária e Diégues, 2003).

Em síntese, podemos definir escala, como um instrumento de medida composto por uma série de itens que representam de alguma forma interesse e proporcionam informação sobre as pessoas que responderam em relação ao que queremos medir.

### 3.2 - Escala de Likert

Esta escala deve o seu nome à publicação de um relatório onde se explica o seu uso na medição de atitudes desenvolvida por Renis Likert. As escalas de atitudes, como ficaram conhecidas, são uma técnica que parte do princípio que podemos medir as atitudes através das respostas dos indivíduos, isto é, das opiniões e avaliações que os sujeitos efectuam acerca de uma determinada situação. Neste âmbito, propõe-se aos participantes uma série de itens solicitando-lhes o grau de concordância com cada um desses itens. O conjunto de respostas obtidas indicará a direcção e a intensidade da atitude (Likert, 1932).

Usualmente são usados cinco níveis de resposta, apesar de alguns pesquisadores preferirem usar sete ou mesmo nove níveis.

O formato típico de um item Likert é:

5. Concordo Totalmente;
4. Concordo;
3. Não concordo nem discordo ou indiferente;
2. Discordo;
1. Discordo totalmente.

Acompanhado por uma linha horizontal onde o sujeito pesquisado indica a sua resposta através de marcas, como podemos observar no exemplo:

<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Não concordo Nem discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>

As características próprias das escalas propostas por Liker, seguindo o critério de Edwards (1957) são relevantes e caracterizam-se por serem sumativas, porque o sujeito é

avaliado de uma forma contínua a partir da soma das respostas aos itens que compõem a escala total.

Na tabela 3 - apresentamos uma síntese das principais características de estratégias para a construção das escalas que acabamos de referir.

**Tabela 3 - Principais características das estratégias para a construção da escala de Likert  
Adaptado de (Edwards, 1957)**

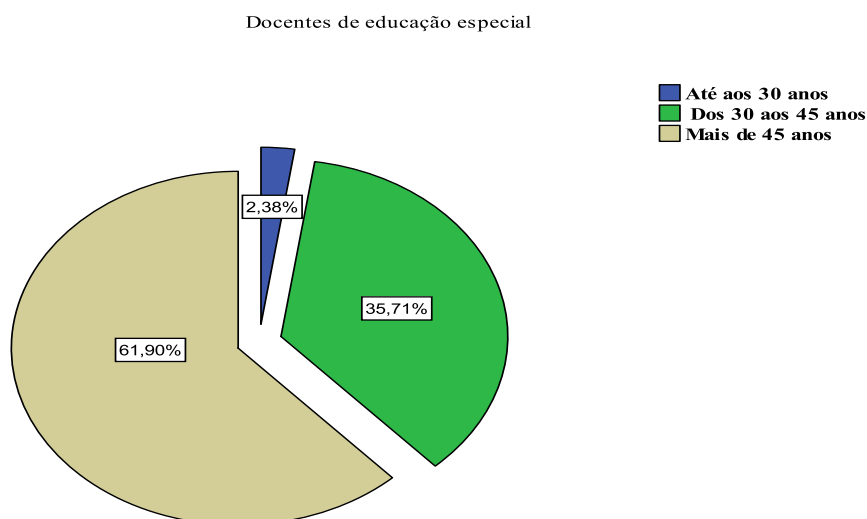
<b>Objectivo</b>	Seleccionar pessoas: medir um atributo que serve para descrever os participantes.
<b>O que se pretende dos itens</b>	Parte-se da hipótese que os itens são homogéneos: ao itens são formalmente distintos mas servem para medir a mesma coisa.
<b>O papel dos participantes</b>	As diferenças individuais constituem o objecto de estudo.
<b>Justificação do papel da escala</b>	É preciso comprovar que as respostas aos itens constituem medidas do atributo que se pretende medir (respostas coerentes). Se as respostas são coerentes, então podemos agrupá-las para seleccionar as pessoas.

### **3.3. Participantes**

A realização deste estudo, abrange os professores de educação especial do grupo de recrutamento 910 (domínio cognitivo e motor) a trabalharem na área educativa de Castelo Branco, da qual fazem parte os concelhos pertencentes ao distrito de Castelo Branco, incluindo o concelho de Mação. Este concelho só pertence ao distrito de Castelo Branco em termos de área educativa. Segundo dados da DREC, estão colocados (116)

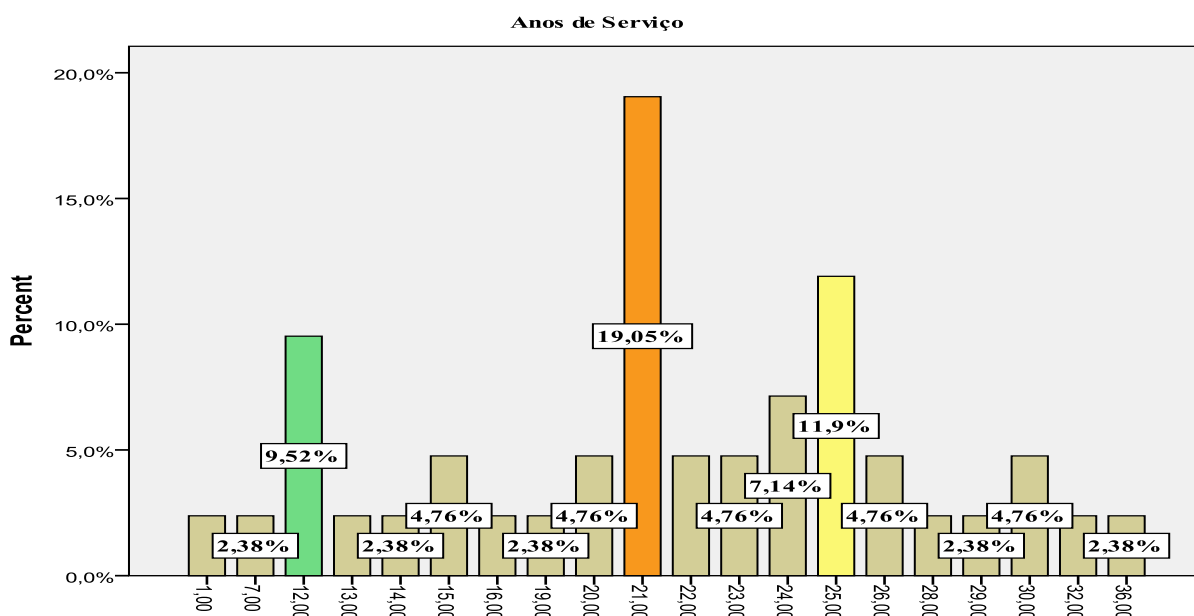
cento e dezasseis docentes, neste grupo de recrutamento, pelo que este número corresponde à população da qual vamos retirar a amostra para validação da escala.

Para a aplicação da escala (Likert – 5 pontos) foi solicitada a participação voluntária de (42) quarenta e dois professores de educação especial que, depois de lhes ter sido garantida confidencialidade e anonimato se mostraram cooperativos, pelo que a taxa de retorno foi de (100%) dos professores seleccionados. Seguidamente procede-se à caracterização dos participantes relativamente às suas características sociodemográficas.



**Gráfico 1 – Distribuição do grupo de participantes por idade.**

Mediante os dados apresentados no Gráfico 1, constata-se que o grupo de participantes abrangeu os três escalões etários. No entanto a maior percentagem (61,90%) centra-se no escalão “Mais de 45 anos” e apenas 2,38% no escalão “Até 30 anos”.



**Gráfico 2 – Distribuição percentual por anos de serviço.**

Como podemos observar no Gráfico 2, o tempo de serviço destes docentes distribui-se por um intervalo que vai deste um (1) aos trinta e seis (36) anos de serviço. No entanto, constata-se que a coluna com maior percentagem situa-se nos 21 anos de serviço, logo seguida das colunas que nos indicam 25 e 12 anos de serviço. Apesar de haver algumas colunas com idênticas percentagens, verificamos que 57,13% dos docentes inquiridos possuem mais de 20 anos de serviço.

Gráfico: Habilitações Académicas e Formação Especializada

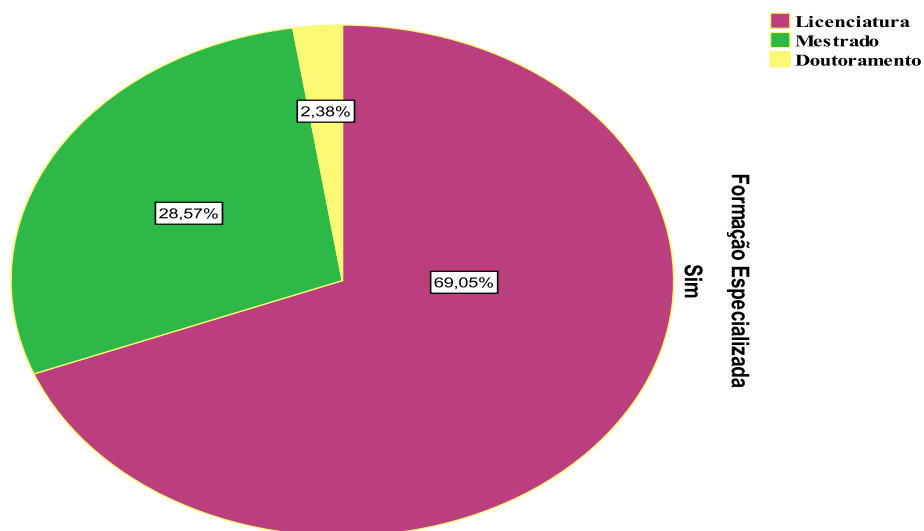
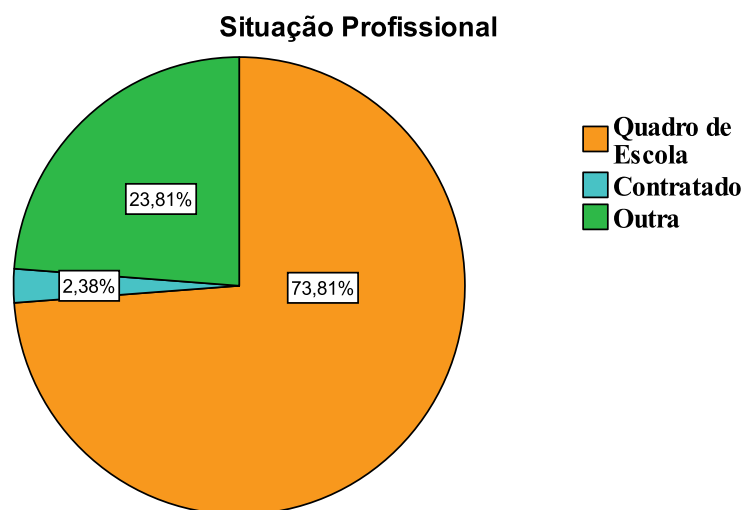


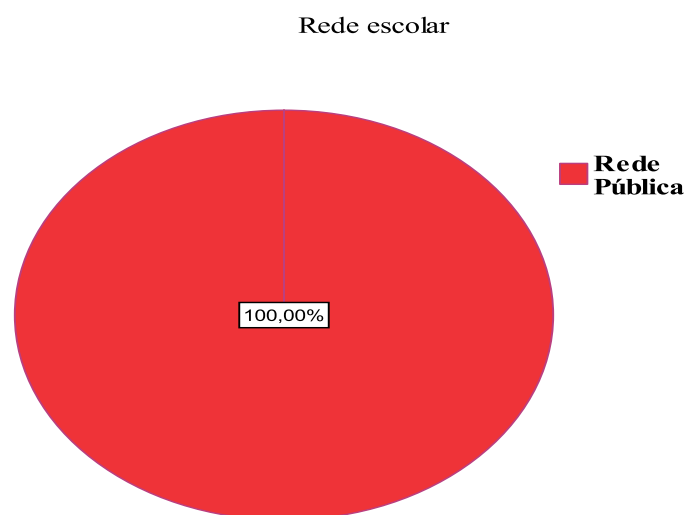
Gráfico 3 – Distribuição do grupo de participantes por habilitações académicas e formação especializada.

Pelo que nos é dado a observar no Gráfico3, constatamos que a maior parte dos participantes possui como habilitação académica o grau de licenciatura (69,05%) e apenas (2,38%) com o grau de doutoramento, ficando o grau de mestrado com (28,57%). Mas também verificamos que todos os participantes neste estudo possuem formação especializada em educação especial.



**Gráfico 4 – Distribuição do grupo de participantes pela situação profissional.**

Quanto à situação profissional dos participantes de acordo com o Gráfico 4, observamos que grande percentagem destes docentes pertencem ao quadro de escola (73,81%), apenas 2,38% se encontram na situação de contrato e 23,81% noutra situação.



**Gráfico 5 – Distribuição do grupo de participantes por rede escolar.**

O Gráfico 5, permite-nos concluir que todos os participantes no estudo exercem as suas funções docentes em escolas da rede pública, o que era de esperar visto ter sido uma das variáveis consideradas na construção da escala de medida.

### **3.4. Instrumento**

O instrumento é constituído por duas partes: (1) conjunto de itens destinados a recolher informações sobre variáveis sociodemográficas com o fim de caracterizar os participantes. Deste modo, procuramos identificar a idade, tempo de serviço, habilitações académicas, formação especializada, situação profissional e a que rede pertence a escola onde estes docentes trabalham, sendo antecedido por um preâmbulo de apresentação dos objectivos e fins a que o trabalho se destina e um esclarecimento sobre a confidencialidade dos dados, bem como o seu destino; (2) apresentamos a escala propriamente dita (anexo 1) que contempla opiniões/expectativas dos docentes relativamente à inclusão, consideradas afirmações com resposta em escala tipo Likert, constituída inicialmente por 88 itens de cinco níveis (5 concordo totalmente; 4- concordo; 3- não concordo nem discordo; 2- discordo; 1- discordo totalmente). Os itens seleccionados tinham como objectivo destacar as seguintes dimensões: (1) Adequação das escolas às NEE; (2) Articulação das escolas com a comunidade; (3) População alvo de educação especial; (4) Educação especial/intervenção; (5) Direito à Inclusão; (6) Vantagens da inclusão; (7) Apoio em contexto sala de aula; (8) Formação especializada; (9) Trabalho cooperativo e (10) Avaliação das NEE .

A escala foi administrada a quarenta e duas pessoas (42). Para o tratamento dos dados, recorreu-se ao programa: Statistical Programme on Social Sciences (SPSS). As variáveis foram identificadas por itens seguida pela ordem de representação em escala, como podemos observar na Tabela 4.

**Tabela 4 - Identificação do conteúdo dos itens da Escala.**

ITENS	AFIRMAÇÕES
Item 1	- As escolas regulares devem incluir todas as crianças e jovens independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.
Item 2	-As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEcp) devem estar integradas em turmas do ensino regular.
Item 3	- Os alunos com NEEcp têm mais probabilidades de um maior sucesso educativo quando frequentam escolas do ensino regular.
Item 4	- A colocação de alunos em escolas especiais resulta numa maior eficácia do ponto de vista educativo.
Item 5	- A inclusão de alunos com NEEcp nas turmas, beneficia todos os alunos.
Item 6	- A inclusão na escola regular, dos alunos com NEEcp, não representa uma melhoria da qualidade dos serviços.
Item 7	- A avaliação das necessidades educativas especiais ( NEE) respeita o aluno como um todo.
Item 8	- As turmas com alunos com NEEcp devem ter um número reduzido de alunos.
Item 9	- A integração de alunos com NEEcp nas turmas regulares, é uma barreira à aprendizagem dos outros alunos.
Item 10	- O número reduzido de alunos por turma, beneficia o rendimento escolar dos alunos.
Item 11	- Os alunos com NEEcp devem ser encaminhados para escolas especiais, pois daí resulta uma menor discriminação.
Item 12	- O trabalho cooperativo desenvolve relações positivas entre os alunos.
Item 13	- A avaliação das NEE exige formação especializada.
Item 14	-A educação especial representa uma melhoria na qualidade dos serviços educativos.
Item 15	- A educação especial desenvolve práticas diferenciadas na sala de aula.
Item 16	- A educação especial, dirige a sua intervenção exclusivamente para os alunos com NEEcp.
Item 17	- A educação especial articula com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).
Item 18	-O apoio especializado, deve desenvolver-se preferencialmente fora da sala de aula.

**Tabela 4 (continuação) - Identificação do conteúdo dos itens da Escala.**

<b>Item 19</b>	- Sempre que possível, o apoio aos alunos com NEEcp, deve desenvolver-se dentro da sala de aula.
<b>Item 20</b>	- Um apoio especializado pressupõe competências para adequar o currículo às necessidades dos alunos com NEEcp.
<b>Item 21</b>	- A inclusão de todos os alunos, deve ser um dos objectivos do Projecto Educativo de todos os agrupamentos de escola.
<b>Item 22</b>	- A avaliação das NEE exige respostas diferenciadas em ambientes não formais.
<b>Item 23</b>	- A educação especial participa na elaboração do Plano Anual de Actividades decorrente do Projecto Educativo de Escola.
<b>Item 24</b>	- A educação especial tem recursos humanos especializados.
<b>Item 25</b>	- A educação especial contribui para o acesso e sucesso educativo de todos os alunos.
<b>Item 26</b>	- As turmas com alunos com NEEcp, devem ter mais de um professor.
<b>Item 27</b>	- O sucesso/ insucesso escolar depende exclusivamente dos alunos, das famílias e do meio social.
<b>Item 28</b>	- Os resultados escolares estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.
<b>Item 29</b>	- A formação inicial prepara os professores adequadamente para trabalharem com alunos com NEEcp.
<b>Item 30</b>	- Os recursos da escola não se esgotam na própria escola.
<b>Item 31</b>	- A educação especial colabora com a escola no sentido de estabelecer parcerias com outros recursos da comunidade.
<b>Item 32</b>	- A experiência do professor de educação especial facilita o trabalho com os alunos.
<b>Item 33</b>	- A educação especial consiste na educação de alunos que necessitam de apoios especializados.
<b>Item 34</b>	- A inclusão dos alunos com NEEcp, implica mudanças nas atitudes dos profissionais.
<b>Item 35</b>	- Os apoios especializados implicam alterações no contexto escolar.
<b>Item 36</b>	- A educação especial tem um papel importante para a construção de uma escola inclusiva.
<b>Item 37</b>	- A avaliação das NEE visa potenciar as funcionalidades dos alunos.
<b>Item 38</b>	- A educação especial articula estratégias entre a escola e a família.
<b>Item 39</b>	- A educação especial desenvolve um trabalho cooperativo com o professor da turma e/ou director de turma.

**Tabela 4 (continuação) - Identificação do conteúdo dos itens da Escala.**

<b>Item 40</b>	- A programação deve ser articulada entre o professor da turma/disciplina e o professor de educação especial.
<b>Item 41</b>	- A sala de aula deve ser um espaço de partilha de saberes e de responsabilidades entre o professor de educação especial e o professor de turma/disciplina.
<b>Item 42</b>	- O professor deve promover a entreaajuda e aceitação da diferença.
<b>Item 43</b>	- A educação especial conta com técnicos capazes de administrarem terapias especializadas.
<b>Item 44</b>	- O ensino cooperativo respeita o ritmo de aprendizagem de todos os alunos.
<b>Item 45</b>	- A diferenciação pedagógica na sala de aula, promove a inclusão escolar de todos os alunos.
<b>Item 46</b>	- Os alunos com NEEcp, sentem-se discriminados com metodologias diferenciadas na sala de aula.
<b>Item 47</b>	- Os alunos aprendem melhor quando o professor tem em consideração as características próprias de cada um.
<b>Item 48</b>	- Diferenciar significa individualizar .
<b>Item 49</b>	- A educação especial promove estratégias diferenciadas.
<b>Item 50</b>	- A educação especial avalia as necessidades educativas.
<b>Item 51</b>	- Diferenciar significa percursos individualizados num contexto de cooperação educativa.
<b>Item 52</b>	- A diferenciação de estratégias pressupõe uma reorganização do espaço da sala de aula.
<b>Item 53</b>	- A heterogeneidade dos alunos é obstáculo à diferenciação pedagógica.
<b>Item 54</b>	- A interação entre pares promove a aprendizagem.
<b>Item 55</b>	- A aprendizagem cooperativa não produz um impacto positivo na aprendizagem de todos os alunos.
<b>Item 56</b>	- Os alunos com NEEcp podem ser integrados em situações de aprendizagem com alunos não-deficientes.
<b>Item 57</b>	- O sucesso educativo de todos os alunos está relacionado com os métodos de ensino-aprendizagem.
<b>Item 58</b>	- A aprendizagem cooperativa promove a responsabilização dos alunos e dos professores.
<b>Item 59</b>	- A sala de aula deve oferecer condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

**Tabela 4 (continuação) - Identificação do conteúdo dos itens da Escala.**

<b>Item 60</b>	- A aprendizagem cooperativa conduz a experiências competitivas/individualistas.
<b>Item 61</b>	- Os pais/ encarregados de educação podem decidir sobre a escola que querem para os seus filhos.
<b>Item 62</b>	- A educação especial deve cooperar com toda a comunidade educativa, no sentido de uma plena inclusão de todos os alunos, na escola regular.
<b>Item 63</b>	- A colocação de alunos com NEEcp em escolas de referência deve ser da competência do ministério de educação (ME).
<b>Item 64</b>	- As escolas regulares estão preparadas para atender às necessidades de todos os alunos com NEEcp, independentemente da sua tipologia e gravidade.
<b>Item 65</b>	- Para além da modalidade de educação especial, as escolas regulares devem dispor de um conjunto de serviços de apoio a todos os alunos.
<b>Item 66</b>	- As unidades especializadas constituem-se como uma resposta diferenciada a alunos com NEEcp.
<b>Item 67</b>	- A aceitação da matrícula de qualquer criança/jovem com NEE, é de carácter obrigatório.
<b>Item 68</b>	- Os pais e encarregados de educação, são chamados a participar no processo educativo dos seus filhos.
<b>Item 69</b>	- O Ministério da Educação disponibiliza formação adequada a todos os professores no âmbito da educação especial.
<b>Item 70</b>	- A reorganização da educação especial, vem clarificar o grupo alvo da educação especial.
<b>Item 71</b>	- A criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, permite uma intervenção mais adequada aos alunos com NEEcp.
<b>Item 72</b>	- A criação de escolas de referência leva ao desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas aos alunos que delas necessitam.
<b>Item 73</b>	- As escolas de referência são espaços discriminatórios, no seio da escola regular.
<b>Item 74</b>	- A melhoria da qualidade dos serviços na escola regular, passa pela transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão.
<b>Item 75</b>	- Inclusão e educação especial fazem parte da mesma educação.
<b>Item 76</b>	- Os alunos com problemas de baixa-frequência e de alta- intensidade exigem apoios especializados.
<b>Item 77</b>	- Respostas diferenciadas levam à criação de escolas de referência.

**Tabela 4 (continuação) - Identificação do conteúdo dos itens da Escala.**

<b>Item 78</b>	- Os alunos com problemas de alta-frequência e de baixa- intensidade, tem respostas educativas flexíveis.
<b>Item 79</b>	- As escolas de referência proporcionam aos alunos NEEcp meios e recursos diversificados.
<b>Item 80</b>	- As escolas de referência promovem a exclusão de alunos nas escolas a que pertencem.
<b>Item 81</b>	- As práticas de educação especial alteram-se consoante o contexto de aprendizagem dos alunos.
<b>Item 82</b>	- A população alvo de educação especial, está agora, claramente identificada.
<b>Item 83</b>	- O Programa Educativo Individual tem por base uma avaliação criteriosa das necessidades educativas de cada aluno.
<b>Item 84</b>	- A avaliação das NEE é clara e objectiva para todos os técnicos envolvidos.
<b>Item 85</b>	- A escola articula com serviços/empresas da comunidade de forma a contribuir para uma inclusão social e laboral.
<b>Item 86</b>	- Os pais e encarregados de educação estão mais envolvidos no processo educativo dos seus filhos.
<b>Item 87</b>	- A educação especial deve ter recursos humanos especializados.
<b>Item 88</b>	- Os projectos educativos contemplam medidas/apoios para todos os alunos.

### **3.5. Procedimento**

Para a construção da escala de medida que é objecto do presente estudo, começamos por fazer o levantamento do número de docentes de educação especial junto da Equipa de Apoio às Escolas da área educativa de Castelo Branco e qual a finalidade deste estudo tendo, posteriormente efectuado um pedido de autorização aos Directores de Escola dos Agrupamentos desta área geográfica, ao qual anexamos um modelo de questionário que pretendíamos distribuir pelos docentes de educação especial.

Antes da aplicação dos questionários, contactamos os docentes que pretendíamos que respondessem ao mesmo, informando que os dados obtidos eram anónimos e confidenciais. Só posteriormente foram enviados questionários aos docentes que aceitaram

participar neste estudo, ficando encarregues pela distribuição e recolha dos mesmos os coordenadores do grupo disciplinar de educação especial ou outro professor de educação especial, consoante a sua disponibilidade e local de residência para proceder à sua entrega pessoalmente.

### 3.6. Discussão dos Resultados

#### 3.6.1. Relação entre os itens e a escala total

Após o tratamento estatístico e, numa primeira análise (Anexo 2), os resultados para os (88 itens), apontavam para um índice de consistência interna de  $\alpha$  (*alpha*) =.89 que segundo Cronbach (1951, 2004) é considerado um excelente indicador de consistência.

**Tabela 5 - Resultados estatísticos da primeira análise.**

Alpha de Cronbach	N.º de Itens
,887	88

No entanto, alguns itens apresentavam uma correlação negativa com a escala total, o que fragilizava a sua validade, (itens 4, 6, 11, 16, 18, 27, 46 53, 55, 60, 63, 69, 73,80, 84), pelo que procedemos à sua eliminação pois não são consistentes com a escala total, fragilizando a consistência interna. Verificamos também que o valor de  $\alpha$  (*alpha*) aumenta, pelo que é recomendado pelos investigadores que se eliminem.

Numa segunda análise os resultados, para os 73 itens, os resultados apontavam para um índice de consistência interna de  $\alpha$  (*alpha*) = .94.

**Tabela 6 - Resultados estatísticos da segunda análise.**

<b>Alpha de Cronbach's</b>	<b>N.º de Itens</b>
,942	73

No entanto, continuamos com mesmo procedimento, eliminação dos itens cuja correlação com a escala total continuava negativa (item 29) por forma a não fragilizar a consistência interna (Anexo 3).

Numa terceira análise os resultados, para os 72 itens, apontavam para um índice de consistência interna de  $\alpha$  (*alpha*) = .94 como já referimos é considerado um excelente indicador de consistência, mas verificamos ainda a existência de um item com correlação negativa com a escala total (item 48), pelo que procedemos à sua eliminação e não revela grande interesse para o estudo porque o valor de  $\alpha$  (*alpha*) não baixou. (anexo 4).

**Tabela 7- Resultados estatísticos da terceira análise.**

<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>N.º de Itens</b>
,943	72

Numa quarta análise e depois de eliminados todos os itens com correlação negativa com a escala total, os resultados apontavam já para um índice de consistência interna de  $\alpha$  (*alpha*) = .95, mas como havia alguns itens que apresentavam uma correlação mais frágil com a escala total o que fragilizava a escala passamos à eliminação dos itens de valor < .3, (itens 2,5,9,14,26,32,33,40,43,47,50,87). Uma vez que os itens desfavoráveis foram codificados no mesmo sentido de resposta favorável pelo que o coeficiente (alfa) deverá ter valores compreendidos no intervalo entre (0;1) (Anexo 5).

**Tabela 8 - Resultados estatísticos da quarta análise.**

Alpha de Cronbach	N.º de Itens
,945	71

No entanto, como podemos verificar na tabela do (Anexo 6) o (item8) apesar de ter um índice de correlação de (.218) com a escala total não foi retirado porque entendemos ser uma questão importante para este estudo.

**Tabela 9 - Resultados estatísticos do teste final após a eliminação dos itens com menor valor de consistência.**

Alpha de Cronbach	N.º de Itens
,950	59

Chegados a este ponto observamos que, em sentido restrito, não é possível melhorar o valor do coeficiente (*alpha*) com a eliminação de qualquer outro item. Isto indica que todos os itens analisados, são mais ou menos, consistentes entre si. Desta maneira, se atendermos ao critério de eliminar unicamente os itens que não contribuem para a consistência interna, podemos concluir que o processo de eliminação dos itens está completo.

Após a eliminação de todos os itens negativos e posteriormente dos que apresentavam valor  $<.3$  a Escala é composta por 59 itens, como nos é dado a observar pela tabela 9.

Numa última análise, os resultados para os 59 itens (anexo 8) apontam para um índice de consistência interna de  $\alpha = .95$  considerado um excelente indicador (Cronbach, Rajaratnam, e Gleser, 1963).

Os resultados obtidos após o tratamento estatístico dos dados apresentados, verificamos que os (59) itens que constituem a Escala final (Anexo 9), são relevantes para o estudo e representativos da característica que queremos medir, pelo que consideramos validado o instrumento construído para medir as expectativas dos professores de educação especial do distrito de Castelo Branco, tendo por base as variáveis sociodemográficas dos participantes que constituem a amostra do presente estudo.

## Capítulo IV

### Conclusões / Recomendações

---

A construção da Escala de Medida teve por base os pressupostos inerentes à metodologia seguida, e recomendada por investigadores (Manggin e Mallow, 2003). Inicialmente foram definidos os objectivos da investigação, no que respeita ao atributo a medir. O mesmo foi formulado de uma forma clara e precisa, as expectativas face à inclusão assim como, a população alvo abrangida pela Escala de medida, professores de educação especial.

Na parte teórica, inicialmente a tarefa consistiu numa abordagem e definição de conceitos relacionados com inclusão como construto de uma escola democrática, onde a diferença e a diversidade são entendidos como factores dinâmicos e não como barreiras.

Tendo a educação especial um papel fundamental na construção de um projecto de educação escolar capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos que chegam às escolas, sendo que essa projecção no futuro está directamente ou indirectamente relacionada com as expectativas, enquanto profissionais de educação cabe-nos a tarefa de acompanhar e desenvolver competências nos alunos. Este papel será desempenhado em função de motivações pessoais e profissionais que levarão a estabelecer objectivos coerentes ajustados às características específicas dos professores, bem como do meio escolar onde estão a intervir.

Desse modo, tivemos em conta as características dos participantes pelo que o conteúdo e redacção dos itens foi devidamente equacionado para a população a que se destina, professores de educação especial, bem como o construto a medir, expectativas face à inclusão.

A selecção dos itens tinha como objectivo destacar as expectativas de professores de educação especial face ao conceito de inclusão destacando as seguintes dimensões: (1) Adequação das escolas às NEE, (2) Articulação das escolas com a comunidade, (3) População alvo de educação especial, (4) Educação especial/intervenção, (5) Direito à Inclusão, (6) Vantagens da inclusão, (7) Apoio em contexto sala de aula, (8) Formação especializada, (9) Trabalho cooperativo e (10) Avaliação das NEE.

A Escala construída apresenta uma relação inter-itens consistente com a escala total, como podemos observar na tabela do (Anexo 9). Os itens seleccionados apresentam homogeneidade entre si, sendo por isso consistentes com a Escala total. Podemos ainda concluir que já não é possível melhorar o índice de consistência interna para além do valor de  $\alpha(\textit{alpha}) = .95$  o que também já não seria desejável em ciências sociais.

Os resultados obtidos apontam para uma boa adequação das características dos itens (representatividade, relevância e precisão da redacção), mas também da população ao qual se destinam. A consistência interna aponta para um valor de  $\alpha = .95$  considerado um excelente indicador (Cronbach e Shavelson, 2004) o que nos permite ter segurança quando afirmarmos estar na presença de um bom instrumento de medida.

Uma das maiores dificuldades a registar prende-se com a falta de instrumentos desta natureza, especificamente validados para professores de educação especial. Este facto constitui um condicionante substancial, na medida em que inviabiliza uma discussão ampla de resultados, impedindo o contraste entre dados de construção e validação do instrumento aqui apresentado.

No entanto, é recomendável prosseguir com os estudos de validação, nomeadamente de validade externa. Por outro lado, também poderá ter interesse optar por uma Escala multidimensional em vez de uma Escala unidimensional, ou seja, manter todos os itens e identificar diferentes factores subjacentes à temática das expectativas face à inclusão podendo ser aplicável a outra população com características específicas, ou seja, poderá também ser um ponto de partida para outros estudos.

## Referências

---

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Ainscow, M. (2001). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva* 2009,3 (2). acedido em 26-02-2010. Em:[http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10_hm.html)
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In, Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e as suas famílias: Caso da intervenção precoce, *Inovação*. 7 (1), 37-48. Lisboa: ME.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real. *Educação para todos: Cadernos PEPT* 2000 (2), 45-56. Lisboa: ME.
- Best, J. W. (1974). *Como investigar*. In Education, Madrid: Ediciones Morata.
- Brophy, J. e Good, T. (1986). *Educational psychology*. New York: Longman.
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico – Alguns itinerários*. Lisboa: IIE.

- Cardoso, A.P. (1992). A receptividade dos professores. A inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente. *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXVI, N1, 19-42.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão, quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Acedido a 25/10/2009 em [http:// WWW. Educare.pt/educare/opinião](http://WWW.Educare.pt/educare/opinião). Artigo, aspx? Contentid= 4699FE4BB3CA5929.
- Costa, L.M. (2009). *Relatório sobre Ensino Especial*. X Legislatura, Palácio de Belém. Comissão de Educação e Ciência: Assembleia da Republica.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-379.
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *The British Journal of Statistical Psychology*, 16, 137-163.
- Cronbach, L. J., e Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418.
- Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9. Lisboa: IIE.
- Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir de uma escola que temos (p.25-36). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- D. E.B. (1997) *Orientações Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

D.E.B. (Departamento de Educação Básica) (1999). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Ministério da Educação.

Dicionário Enciclopédico Universo, (1988). Brasil. Edições Universo, Ltda: São Paulo.

Echeita, G. (2008). Inclusion y Exclusion Educativa. Voz y Quebranto. En REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*.6 (2), 9-18.

Edwards, A.L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Appleton Century-Crofts.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e Psicopedagógica*. Lisboa: Editora: Âncora.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Grácio, S. (2000). As dinâmicas institucionais. Modos diferenciados de aprender e saberes do futuro. In *O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo III. R, Carneiro, J. Caraça & E. São Pedro (director/coord. Do estudo e coord. Adjuntos). Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the post-modern*. Age. London:Cassel.

Hersey, P. e Blanchard, H. (1986) – *Psicologia para Administradores*. 6ª Edição. São Paulo: E.P.U.

Hewson, P. W., Kerby, H.W., & Cook, P.A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high schoolteachers, *Journal of research in Science teaching*, 32( 5), 503 – 520.

Huberman, A. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação?* S. Paulo: Editora Cultrix.

Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. S/Edição. Lisboa: Dinalivro.

Kauffman, J. M. (2002). *Education Reform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.

Lakatos, E. e Marconi, M.A. (1990). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.

Liebermam, L.M. (1996). Preserving special education. For those who need it. In W. Stainback e S. Stainback (eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2.<sup>a</sup> ed.) Boston: Allyn and Bacon, 16-27.

Likert, R. (1932), A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22: 1-55

Mangin, J.P. e. Mallon, J.P. (2003). Construcción y análisis de escalas. In *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson. Educación, S.A.

Meirieu, P. (1989) *Interacção entre pares nas aprendizagens e do trabalho de grupo*. Acedido em 18/2/2010 em <http://conferencias.uidce.fpce.ul.pt>.

Meirieu, P. (1997). *Apprendre... Qui, mais comment?*, Paris: ESF éditeur.

Murilo, F.J. (2003). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de pedagogías de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* | 2009,3 (2). Acedido em 26-02-2010 em [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10\\_html.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10_html.html)

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin:TX: PRO-ED.

- Nisa, S. (2000). A Cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In Estrela, A. E Ferreira, J. (Eds). *Actas do IX Colóquio secção portuguesa da Língua Portuguesa, Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: D. Quixote.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*. 9 (1 e 2). Lisboa: IIE.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11 (1). Lisboa: I. I.E.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Escolar
- Oliveira, L. (1996). Supervisão e formação contínua de professores – perspectivas actuais. In José Tavares e António Moreira (eds), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das Deficiências e Desvantagens (Handicaps). Um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Secretariado Nacional da Reabilitação.
- Pelica, V. e Rodrigues, D. (1998). Factores de sucesso na integração escolar de alunos com deficiência mental. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano XXX, (2) 83 – 101 – Departamento de educação especial e reabilitação. Universidade Técnica de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L' Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir as competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa
- Pieron, H. (1977). *Dicionário de Psicologia*. 5ª Edição, Porto Alegre: Editora Globo S. A., 286 - 533.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão; In Ainscow et Alli. *Caminhos para as escolas inclusivas*. 34-48. Lisboa: IEE.
- Porter, G. (1998). A educação com necessidades educativas especiais. *Seminário educação inclusiva*. Lisboa: M.E. DEB.
- Posada, J. A. C. (1999). Autoestima e aprendizagem cooperativa. *Ciclo de Colóquios 1999/2000*. A. N. P. Documento poli copiado.
- Renom, J. (1992). *Metrix. Diseño de tests, idea investigación yn desarrollo*. Barcelona.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: Una relación assimétrica *Revista Educere*, año 10 (33), 361 - 367.
- Rodalino, M. (2005). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva* 2009. 3 (2). Acedido em 26-02-2010 em [http:// www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10_hm.html)
- Rodalino, (2005). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva* 2009. 3 (2). Acedido em 26-02-2010 em [http:// www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10_hm.html)
- Rodrigues, D. (1998). Paradigma da educação inclusiva: Sobre uma agenda possível. VII Encontro Nacional de Educação Especial – *A escola inclusiva*. Lisboa: Auditório da Torre do Tombo.

Rodrigues, D. (ed); (2006). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ruivo, J. (1990). *O que é um bom professor – Representações das características de professores, segundo professores em formação – um estudo de caso.* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ruivo, J. (2002). Os professores em tempos de mudança. XI *Jornadas Pedagógicas* (comunicação apresentada). Castelo Branco: documento policopiado.

Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor.* Porto: Porto Editora.

Santaolária, R.P. e Dièguez, E.D. (2003). Construcción y análisis de escalas. In J.P. Mangin e J.V. Mallon. *Análisis multivariable para las ciencias sociales.* Madrid: Pearson Educación, S.A.

Schon, D. (1992). *A Formacion de profissionales reflexivos.* Barcelona: Paidás.

Simeonsson, R.J. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R.J. Simeonsson (Ed), *Risk, Resilience e Prevention. Promoting the well-being of all children.* Baltimore: P.H. Brookes.

Sousa, M. M. B. (1996). *Da Formação dos Enfermeiros à Construção da Identidade dos Professores de Enfermagem.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área da Pedagogia na Saúde, Volume I, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Sousa, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais: o que se passa em algumas escolas do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Integrar*, 17, 21-25. Lisboa: SNR.

Sousa, M.F. (2008). Encontro Temático: *Educação Especial.* (comunicação apresentada em 7 de Junho de 2008). Lisboa: M.E. Dgidc.

Sprinthall, N. e Collins W. A. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Ed McGraw-Hill.

Stainback e Stainback (1996). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2.<sup>a</sup> ed.) Boston: Allyn and Bacon.

UNESCO (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT*. Santiago: Ediciones UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: MECE.

Visser, J.(1993). *Differentiation: Making it work: ideas for staff development*. Stafford: Nasen.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Warnock, M. e tal. (1978). *Special educational needs. Report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

## **Referências legislativas**

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário.

Despacho 13170/2009 – Referente à constituição de turmas.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

---

### **1ª Versão da Escala de Expectativas dos Professores de Educação Especial Face à Inclusão**

**Universidade da Beira Interior**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**CARO (A) COLEGA**

O presente questionário tem como objectivo a recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

A sua colaboração é fundamental para levar a cabo esta pesquisa, sendo garantida a confidencialidade. Não há respostas certas ou erradas, pelo que lhe pedimos sinceridade no seu preenchimento.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Abril de 2010

---

(Lucinda Maria Santos Martins Minhós)

**A. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

**A.1 - Idade (assinale com x)**

Até 30 anos       Dos 30 aos 45 anos       Mais de 45 anos

**A.2 - Anos de serviço na docência:**

**A.3 - Habilitações Académicas (assinale com x)**

Bacharelato       Licenciatura       Mestrado       Doutoramento

**A.4 - Tem formação especializada em Educação Especial (assinale com x)**

Sim       Não

**A.5- Situação profissional (assinale com x)**

Quadro de Agrupamento       Contratada       Outra

**A.6- A escola onde trabalha pertence (assinale com x)**

Rede Privada      Rede Pública       Outro

## B – DADOS DE OPINIÃO

As afirmações que se seguem não estão certas ou erradas, apenas traduzem opiniões diferentes em relação à inclusão e as práticas de educação especial. Para cada afirmação escolha apenas uma resposta, assinalando com X a que lhe parecer mais próxima da sua opinião.

- 1- As escolas regulares devem incluir todas as crianças e jovens independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 2- Os alunos com NEEcp têm mais probabilidades de um maior sucesso educativo quando frequentam escolas do ensino regular.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 3- A avaliação das necessidades educativas especiais ( NEE) respeita o aluno como um todo.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 4- As turmas com alunos com NEEcp devem ter um número reduzido de alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 5- O número reduzido de alunos por turma, beneficia o rendimento escolar dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 6- O trabalho cooperativo desenvolve relações positivas entre os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 7- A avaliação das NEE exige formação especializada.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 8- A educação especial desenvolve práticas diferenciadas na sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

9- A educação especial articula com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

10-Sempre que possível, o apoio aos alunos com NEEcp, deve desenvolver-se dentro da sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

11-Um apoio especializado pressupõe competências para adequar o currículo às necessidades dos alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

12-A inclusão de todos os alunos, deve ser um dos objectivos do Projecto Educativo de todos os agrupamentos de escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

13-A avaliação das NEE exige respostas diferenciadas em ambientes não formais.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

14-A educação especial participa na elaboração do Plano Anual de Actividades decorrente do Projecto Educativo de Escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

15-A educação especial tem recursos humanos especializados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

16-A educação especial contribui para o acesso e sucesso educativo de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

17-Os resultados escolares estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

18-Os recursos da escola não se esgotam na própria escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

19-A educação especial colabora com a escola no sentido de estabelecer parcerias com outros recursos da comunidade.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

20-A inclusão dos alunos com NEEcp, implica mudanças nas atitudes dos profissionais.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

21-Os apoios especializados implicam alterações no contexto escolar.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

22-A educação especial tem um papel importante para a construção de uma escola inclusiva.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

23-A avaliação das NEE visa potenciar as funcionalidades dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

24-A educação especial articula estratégias entre a escola e a família.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

25-A educação especial desenvolve um trabalho cooperativo com o professor da turma e/ou director de turma.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

26-A sala de aula deve ser um espaço de partilha de saberes e de responsabilidades entre o professor de educação especial e o professor de turma/disciplina.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

27-O professor deve promover a entajuda e aceitação da diferença.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

28-O ensino cooperativo respeita o ritmo de aprendizagem de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

29-A diferenciação pedagógica na sala de aula, promove a inclusão escolar de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

30-A educação especial promove estratégias diferenciadas.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

31- Diferenciar significa percursos individualizados num contexto de cooperação educativa.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

32-A diferenciação de estratégias pressupõe uma reorganização do espaço da sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

33-A interação entre pares promove a aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

34-Os alunos com NEEcp podem ser integrados em situações de aprendizagem com alunos não-deficientes.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

35-O sucesso educativo de todos os alunos está relacionado com os métodos de ensino-aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

36-A aprendizagem cooperativa promove a responsabilização dos alunos e dos professores.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

37-A sala de aula deve oferecer condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

38- Os pais/ encarregados de educação podem decidir sobre a escola que querem para os seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

39- A educação especial deve cooperar com toda a comunidade educativa, no sentido de uma plena inclusão de todos os alunos, na escola regular.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

40- As escolas regulares estão preparadas para atender às necessidades de todos os alunos com NEEcp, independentemente da sua tipologia e gravidade.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

41- Para além da modalidade de educação especial, as escolas regulares devem dispor de um conjunto de serviços de apoio a todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

42- As unidades especializadas constituem-se como uma resposta diferenciada a alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

43- A aceitação da matrícula de qualquer criança/jovem com NEE, é de carácter obrigatório.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

44- Os pais e encarregados de educação, são chamados a participar no processo educativo dos seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

45- A reorganização da educação especial, vem clarificar o grupo alvo da educação especial.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

46- A criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, permite uma intervenção mais adequada aos alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

47-A criação de escolas de referência leva ao desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas aos alunos que delas necessitam.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

48-A melhoria da qualidade dos serviços na escola regular, passa pela transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

49-Inclusão e educação especial fazem parte da mesma educação.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

50-Os alunos com problemas de baixa-frequência e de alta- intensidade exigem apoios especializados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

51-Respostas diferenciadas levam à criação de escolas de referência.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

52-Os alunos com problemas de alta-frequência e de baixa- intensidade, tem respostas educativas flexíveis.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

53-As escolas de referência proporcionam aos alunos NEEcp meios e recursos diversificados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

54-As práticas de educação especial alteram-se consoante o contexto de aprendizagem dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

55-A população alvo de educação especial, está agora, claramente identificada.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

56-O Programa Educativo Individual tem por base uma avaliação criteriosa das necessidades educativas de cada aluno.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

57-A escola articula com serviços/empresas da comunidade de forma a contribuir para uma inclusão social e laboral.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

58-Os pais e encarregados de educação estão mais envolvidos no processo educativo dos seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

59-Os projectos educativos contemplam medidas/apoios para todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

Registe algum comentário pertinente sobre o tema tratado ou sobre o questionário apresentado.

---

---

---

---

---

Bem-haja

Pela sua colaboração

## Anexo 2

### Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Negativos

```
GET
  FILE='C:\Users\Lucinda\Documents\base de dados mestrado.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=item1 item2 item3 item5 item7 item8 item9 item10 item12 ireml3
item14 item15 item17 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25
item26 item28 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37
item38 item39 item40 item41 item42
item43 item44 item45 item47 item49 item50 item51 item52 item54 item56
item57 item58 item59 item61 item62 item64 item65 item66 item67 item68
item70 item71 item72 item74 item75 item76 item77 item78 item79 item81
item82 item83 item85 item86 item87 item88
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE
  /SUMMARY=TOTAL.
```

#### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,887	88

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	323,2381	393,210	,449	,884
item2	323,0952	407,942	,149	,887
item3	323,2143	400,611	,342	,885
item4	325,5476	417,668	-,176	,891
item5	323,3810	405,266	,149	,888
item6	325,4762	435,182	-,539	,897
item7	323,5714	383,714	,676	,881
item8	322,8095	407,719	,205	,887
item9	325,9286	407,873	,130	,887
item10	323,0000	399,317	,553	,884
item11	325,9762	415,634	-,130	,890
item12	322,9048	405,161	,267	,886
item13	323,2857	399,233	,445	,885
item14	323,1190	405,425	,281	,886
item15	323,2143	402,124	,280	,886
item16	325,0476	421,607	-,283	,892
item17	323,8095	399,182	,330	,885
item18	325,1190	423,181	-,355	,892
item19	323,3095	393,195	,489	,884
item20	322,9286	397,141	,659	,884
item21	322,8571	401,150	,537	,885
item22	323,4524	402,595	,380	,885
item23	323,1429	401,589	,514	,885
item24	323,3333	401,057	,391	,885
item25	323,1190	402,595	,413	,885
item26	323,8571	401,735	,255	,886
item27	325,5952	417,222	-,262	,890
item28	324,0238	394,024	,404	,885
item29	325,8095	410,792	,020	,888
item30	323,1429	397,296	,739	,883
item31	323,0952	404,527	,320	,886
item32	323,1190	409,912	,074	,887
item33	323,7381	402,686	,237	,886
item34	323,0000	399,707	,586	,884
item35	323,4048	397,857	,442	,884
item36	322,8810	397,327	,727	,883
item37	323,0476	398,778	,536	,884
item38	322,9762	398,951	,625	,884

item39	322,8333	405,703	,306	,886
item40	322,9048	407,357	,210	,887
item41	322,9524	394,388	,638	,883
item42	322,7143	400,111	,694	,884
item43	323,9524	401,461	,236	,887
item44	323,3095	397,829	,575	,884
item45	323,0238	398,414	,652	,884
item46	325,6429	413,406	-,083	,889
item47	322,7381	407,710	,225	,887
item48	324,6667	408,618	,041	,890
item49	323,0238	398,316	,656	,884
item50	323,5000	405,573	,193	,887
item51	323,2381	397,308	,605	,884
item52	323,6429	388,235	,688	,882
item53	326,0000	419,756	-,395	,890
item54	323,0476	401,705	,488	,885
item55	325,5238	427,816	-,387	,895
item56	323,0714	401,092	,475	,885
item57	323,6905	396,024	,315	,886
item58	323,1667	389,898	,659	,882
item59	323,0714	398,800	,638	,884
item60	325,5952	420,735	-,317	,891
item61	323,0714	405,092	,268	,886
item62	322,7381	402,296	,540	,885
item63	325,4524	417,961	-,215	,891
item64	325,2143	402,270	,264	,886
item65	322,8571	403,833	,398	,885
item66	323,5476	393,668	,580	,883
item67	323,0000	399,951	,574	,884
item68	323,0952	401,210	,521	,885
item69	325,6190	411,754	-,011	,888
item70	324,5238	388,451	,483	,883
item71	324,0476	395,412	,344	,885
item72	323,9762	391,780	,438	,884
item73	324,9286	435,824	-,546	,897
item74	324,2143	398,904	,300	,886
item75	323,2381	396,820	,520	,884
item76	322,9524	401,217	,378	,885
item77	324,4762	392,353	,493	,884
item78	323,8333	394,386	,381	,885
item79	323,8333	387,606	,603	,882
item80	325,4762	416,353	-,211	,889
item81	323,5000	401,085	,444	,885

item82	324,5476	390,888	,485	,883
item83	323,1667	400,240	,595	,884
item84	324,2381	411,991	-,029	,890
item85	323,7143	392,014	,502	,883
item86	323,8333	396,679	,464	,884
item87	322,9048	408,137	,154	,887
item88	323,6190	388,242	,562	,882

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
327,5000	411,817	20,29328	88

## Anexo 3

### Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Negativos (cont.)

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=item1 item2 item3 item5 item7 item8 item9 item10 item12 item13  
item14 item15 item17 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25  
item26 item28 item29 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36  
item37 item38 item39 item40 item41  
item42 item43 item44 item45 item47 item48 item49 item50 item51 item52  
item54 item56 item57 item58 item59 item61 item62 item64 item65 item66  
item67 item68 item70 item71 item72 item74 item75 item76 item77 item78  
item79 item81 item82 item83 item85 item86  
item87 item88  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL.
```

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,942	73

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	291,9762	542,463	,545	,941
item2	291,8333	561,411	,245	,942
item3	291,9524	552,437	,427	,941
item5	292,1190	555,425	,276	,942
item7	292,3095	536,609	,653	,940
item8	291,5476	563,425	,222	,942
item9	294,6667	567,691	,014	,943
item10	291,7381	553,564	,566	,941
item12	291,6429	558,723	,343	,942
item13	292,0238	553,731	,448	,941
item14	291,8571	560,955	,287	,942
item15	291,9524	555,315	,332	,942
item17	292,5476	551,668	,382	,942
item19	292,0476	542,144	,599	,940
item20	291,6667	550,715	,684	,940
item21	291,5952	554,539	,604	,941
item22	292,1905	555,670	,458	,941
item23	291,8810	557,229	,485	,941
item24	292,0714	554,995	,423	,941
item25	291,8571	554,662	,537	,941
item26	292,5952	557,466	,241	,942
item28	292,7619	548,820	,383	,942
item29	294,5476	568,254	-,004	,943
item30	291,8810	551,815	,725	,941
item31	291,8333	559,215	,353	,942
item32	291,8571	567,296	,039	,943
item33	292,4762	559,524	,199	,942
item34	291,7381	554,783	,568	,941
item35	292,1429	551,003	,477	,941
item36	291,6190	551,217	,742	,940
item37	291,7857	553,685	,521	,941
item38	291,7143	554,014	,601	,941
item39	291,5714	561,129	,319	,942
item40	291,6429	564,040	,182	,942
item41	291,6905	546,951	,676	,940
item42	291,4524	555,327	,668	,941
item43	292,6905	560,073	,160	,943
item44	292,0476	550,973	,618	,941

item45	291,7619	550,625	,746	,940
item47	291,4762	564,060	,211	,942
item48	293,4048	567,222	,001	,944
item49	291,7619	551,893	,692	,941
item50	292,2381	562,527	,159	,942
item51	291,9762	550,024	,661	,940
item52	292,3810	541,168	,681	,940
item54	291,7857	555,392	,545	,941
item56	291,8095	553,231	,584	,941
item57	292,4286	546,348	,388	,942
item58	291,9048	540,918	,711	,940
item59	291,8095	553,085	,647	,941
item61	291,8095	559,231	,322	,942
item62	291,4762	557,036	,558	,941
item64	293,9524	555,510	,314	,942
item65	291,5952	560,003	,363	,942
item66	292,2857	546,843	,592	,940
item67	291,7381	553,564	,620	,941
item68	291,8333	556,240	,516	,941
item70	293,2619	542,637	,456	,941
item71	292,7857	547,733	,378	,942
item72	292,7143	544,697	,447	,941
item74	292,9524	552,827	,316	,942
item75	291,9762	549,926	,553	,941
item76	291,6905	555,682	,394	,941
item77	293,2143	545,197	,507	,941
item78	292,5714	548,300	,380	,942
item79	292,5714	540,153	,603	,940
item81	292,2381	555,747	,453	,941
item82	293,2857	545,672	,452	,941
item83	291,9048	556,088	,545	,941
item85	292,4524	544,790	,515	,941
item86	292,5714	548,105	,539	,941
item87	291,6429	564,040	,164	,942
item88	292,3571	543,699	,503	,941

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
296,2381	568,576	23,84483	73

## Anexo 4

### Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Negativos (cont.)

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=item1 item2 item3 item5 item7 item8 item9 item10 item12 item13
item14 item15 item17 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25
item26 item28 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37
item38 item39 item40 item41 item42
item43 item44 item45 item47 item48 item49 item50 item51 item52 item54
item56 item57 item58 item59 item61 item62 item64 item65 item66 item67
item68 item70 item71 item72 item74 item75 item76 item77 item78 item79
item81 item82 item83 item85 item86 item87
item88
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=TOTAL.
```

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,943	72

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	290,2857	542,502	,538	,942
item2	290,1429	561,052	,247	,943
item3	290,2619	552,100	,428	,942
item5	290,4286	555,422	,269	,943
item7	290,6190	536,583	,647	,941
item8	289,8571	563,150	,220	,943
item9	292,9762	567,438	,012	,944
item10	290,0476	553,364	,561	,942
item12	289,9524	558,388	,343	,943
item13	290,3333	553,398	,448	,942
item14	290,1667	560,972	,274	,943
item15	290,2619	555,027	,332	,943
item17	290,8571	551,638	,375	,943
item19	290,3571	542,040	,594	,941
item20	289,9762	550,609	,675	,942
item21	289,9048	554,332	,599	,942
item22	290,5000	555,232	,462	,942
item23	290,1905	556,890	,486	,942
item24	290,3810	554,729	,421	,942
item25	290,1667	554,337	,537	,942
item26	290,9048	557,308	,237	,943
item28	291,0714	548,409	,385	,943
item30	290,1905	551,573	,722	,942
item31	290,1429	558,662	,362	,943
item32	290,1667	566,581	,054	,944
item33	290,7857	559,099	,202	,943
item34	290,0476	554,729	,557	,942
item35	290,4524	550,449	,484	,942
item36	289,9286	550,800	,746	,941
item37	290,0952	553,064	,532	,942
item38	290,0238	553,634	,604	,942
item39	289,8810	560,693	,325	,943
item40	289,9524	563,705	,182	,943
item41	290,0000	546,780	,671	,941
item42	289,7619	555,161	,660	,942
item43	291,0000	559,561	,164	,944
item44	290,3571	550,625	,619	,942
item45	290,0714	550,312	,746	,941

item47	289,7857	563,685	,214	,943
item48	291,7143	567,233	-,005	,945
item49	290,0714	551,336	,702	,942
item50	290,5476	562,010	,164	,943
item51	290,2857	549,624	,665	,941
item52	290,6905	541,146	,673	,941
item54	290,0952	555,113	,543	,942
item56	290,1190	552,985	,581	,942
item57	290,7381	545,759	,393	,943
item58	290,2143	540,709	,708	,941
item59	290,1190	552,742	,648	,942
item61	290,1190	558,595	,334	,943
item62	289,7857	556,855	,551	,942
item64	292,2619	555,271	,312	,943
item65	289,9048	559,844	,356	,943
item66	290,5952	546,296	,599	,941
item67	290,0476	553,266	,619	,942
item68	290,1429	555,833	,520	,942
item70	291,5714	542,544	,452	,942
item71	291,0952	547,308	,380	,943
item72	291,0238	544,219	,450	,942
item74	291,2619	552,393	,318	,943
item75	290,2857	549,721	,549	,942
item76	290,0000	555,171	,400	,942
item77	291,5238	544,938	,506	,942
item78	290,8810	547,717	,385	,943
item79	290,8810	539,620	,608	,941
item81	290,5476	555,181	,462	,942
item82	291,5952	545,466	,449	,942
item83	290,2143	555,587	,553	,942
item85	290,7619	544,332	,519	,942
item86	290,8810	547,620	,544	,942
item87	289,9524	563,803	,161	,943
item88	290,6667	543,301	,505	,942

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
294,5476	568,254	23,83807	72

## Anexo 5

### Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Negativos (cont.)

RELIABILITY

```
/VARIABLES=item1 item2 item3 item5 item7 item8 item9 item10 item12 item13  
item14 item15 item17 item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25  
item26 item28 item30 item31 item32 item33 item34 item35 item36 item37  
item38 item39 item40 item41 item42  
item43 item44 item45 item47 item49 item50 item51 item52 item54 item56  
item57 item58 item59 item61 item62 item64 item65 item66 item67 item68  
item70 item71 item72 item74 item75 item76 item77 item78 item79 item81  
item82 item83 item85 item86 item87 item88  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=SCALE  
/SUMMARY=TOTAL.
```

### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,945	71

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	287,4524	541,668	,534	,944
item2	287,3095	559,926	,251	,945
item3	287,4286	551,324	,421	,945
item5	287,5952	554,735	,262	,946
item7	287,7857	536,026	,638	,944
item8	287,0238	562,219	,216	,945
item9	290,1429	566,613	,005	,946
item10	287,2143	552,465	,557	,944
item12	287,1190	557,522	,338	,945
item13	287,5000	552,110	,457	,945
item14	287,3333	560,618	,248	,945
item15	287,4286	554,202	,327	,945
item17	288,0238	551,243	,361	,945
item19	287,5238	540,890	,598	,944
item20	287,1429	549,735	,670	,944
item21	287,0714	553,385	,597	,944
item22	287,6667	553,886	,475	,945
item23	287,3571	555,796	,490	,945
item24	287,5476	553,473	,429	,945
item25	287,3333	553,301	,538	,944
item26	288,0714	556,897	,223	,946
item28	288,2381	547,357	,386	,945
item30	287,3571	550,577	,722	,944
item31	287,3095	557,438	,370	,945
item32	287,3333	565,496	,056	,946
item33	287,9524	558,046	,203	,946
item34	287,2143	553,977	,546	,944
item35	287,6190	548,876	,500	,944
item36	287,0952	549,893	,742	,944
item37	287,2619	552,100	,531	,944
item38	287,1905	552,841	,595	,944
item39	287,0476	559,851	,317	,945
item40	287,1190	562,790	,178	,946
item41	287,1667	546,045	,662	,944
item42	286,9286	554,312	,652	,944
item43	288,1667	557,947	,177	,946
item44	287,5238	549,670	,618	,944

item45	287,2381	549,161	,752	,944
item47	286,9524	562,534	,221	,945
item49	287,2381	550,332	,702	,944
item50	287,7143	561,087	,162	,946
item51	287,4524	548,498	,669	,944
item52	287,8571	540,028	,676	,944
item54	287,2619	554,100	,543	,944
item56	287,2857	551,868	,586	,944
item57	287,9048	544,625	,396	,945
item58	287,3810	539,949	,701	,943
item59	287,2857	551,916	,640	,944
item61	287,2857	557,624	,332	,945
item62	286,9524	555,949	,546	,945
item64	289,4286	553,909	,321	,945
item65	287,0714	558,848	,355	,945
item66	287,7619	545,064	,605	,944
item67	287,2143	552,319	,616	,944
item68	287,3095	555,048	,510	,945
item70	288,7381	540,979	,463	,945
item71	288,2619	545,954	,387	,945
item72	288,1905	542,548	,464	,945
item74	288,4286	550,934	,328	,945
item75	287,4524	548,449	,558	,944
item76	287,1667	553,898	,409	,945
item77	288,6905	543,926	,506	,944
item78	288,0476	546,290	,394	,945
item79	288,0476	538,388	,614	,944
item81	287,7143	553,916	,472	,945
item82	288,7619	543,991	,459	,945
item83	287,3810	554,778	,544	,945
item85	287,9286	543,922	,505	,944
item86	288,0476	546,827	,538	,944
item87	287,1190	562,839	,159	,946
item88	287,8333	541,850	,514	,944

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
291,7143	567,233	23,81666	71

## Anexo 6

### Análise de Fiabilidade com Eliminação dos Itens Frágeis

```
RELIABILITY
/VARIABLES=item1 item3 item7 item8 item10 item12 irem13 item15 item17
item19 item20 item21 item22 item23 item24 item25 item28 item30 item31
item34 item35 item36 item37 item38 item39 item41 item42 item44 item45
item49 item51 item52 item54 item56 item57
item58 item59 item61 item62 item64 item65 item66 item67 item68 item70
item71 item72 item74 item75 item76 item77 item78 item79 item81 item82
item83 item85 item86 item88
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE
/SUMMARY=TOTAL.
```

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,950	59

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	239,6905	468,073	,538	,949
item3	239,6667	476,813	,434	,950
item7	240,0238	462,804	,643	,949
item8	239,2619	487,369	,218	,950
item10	239,4524	478,010	,571	,949
item12	239,3571	482,772	,348	,950
item13	239,7381	477,857	,462	,950
item15	239,6667	480,423	,312	,950
item17	240,2619	477,613	,349	,950
item19	239,7619	466,674	,620	,949
item20	239,3810	476,095	,657	,949
item21	239,3095	478,609	,624	,949
item22	239,9048	479,259	,490	,949
item23	239,5952	481,857	,470	,950
item24	239,7857	479,733	,413	,950
item25	239,5714	478,592	,560	,949
item28	240,4762	473,914	,377	,950
item30	239,5952	477,418	,681	,949
item31	239,5476	483,571	,344	,950
item34	239,4524	479,912	,538	,949
item35	239,8571	473,540	,544	,949
item36	239,3333	476,520	,715	,949
item37	239,5000	478,451	,513	,949
item38	239,4286	479,568	,554	,949
item39	239,2857	485,575	,299	,950
item41	239,4048	471,905	,678	,949
item42	239,1667	480,142	,647	,949
item44	239,7619	475,893	,611	,949
item45	239,4762	475,280	,751	,949
item49	239,4762	476,841	,679	,949
item51	239,6905	475,146	,649	,949
item52	240,0952	465,991	,698	,948
item54	239,5000	479,671	,552	,949
item56	239,5238	477,475	,599	,949
item57	240,1429	469,833	,419	,950
item58	239,6190	466,388	,710	,948
item59	239,5238	477,670	,647	,949

item61	239,5238	482,841	,343	,950
item62	239,1905	481,816	,533	,950
item64	241,6667	478,520	,353	,950
item65	239,3095	484,365	,351	,950
item66	240,0000	471,902	,591	,949
item67	239,4524	478,010	,625	,949
item68	239,5476	481,229	,487	,950
item70	240,9762	467,195	,471	,950
item71	240,5000	471,817	,395	,950
item72	240,4286	467,617	,495	,950
item74	240,6667	475,691	,355	,950
item75	239,6905	474,365	,565	,949
item76	239,4048	479,613	,410	,950
item77	240,9286	470,653	,498	,949
item78	240,2857	471,770	,411	,950
item79	240,2857	465,380	,609	,949
item81	239,9524	480,242	,449	,950
item82	241,0000	470,537	,456	,950
item83	239,6190	480,973	,521	,949
item85	240,1667	471,313	,481	,950
item86	240,2857	472,746	,548	,949
item88	240,0714	469,970	,478	,950

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
243,9524	492,095	22,18322	59

## **Anexo 7**

---

### **Versão Final da Escala de Expectativas dos Professores de Educação Especial Face à Inclusão**

**Universidade da Beira Interior**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**CARO (A) COLEGA**

O presente questionário tem como objectivo a recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

A sua colaboração é fundamental para levar a cabo esta pesquisa, sendo garantida a confidencialidade. Não há respostas certas ou erradas, pelo que lhe pedimos sinceridade no seu preenchimento.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Abril de 2010

---

(Lucinda Maria Santos Martins Minhós)

**A. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

**A.1- Idade (assinale com x)**

Até 30 anos

Dos 30 aos 45 anos

Mais de 45 anos

**A.2 - Anos de serviço na docência:**

**A.3 - Habilitações Académicas (assinale com x)**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

**A. 4 - Tem formação especializada em Educação Especial (assinale com x)**

Sim

Não

**A.5- Situação profissional (assinale com x)**

Quadro de Agrupamento

Contratada

Outra

**A.6- A escola onde trabalha pertence (assinale com x)**

Rede Privada

Rede Pública

Outro

## B – DADOS DE OPINIÃO

As afirmações que se seguem não estão certas ou erradas, apenas traduzem opiniões diferentes em relação à inclusão e as práticas de educação especial. Para cada afirmação escolha apenas uma resposta, assinalando com X a que lhe parecer mais próxima da sua opinião.

- 1- As escolas regulares devem incluir todas as crianças e jovens independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 2- Os alunos com NEEcp têm mais probabilidades de um maior sucesso educativo quando frequentam escolas do ensino regular.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 3- A avaliação das necessidades educativas especiais ( NEE) respeita o aluno como um todo.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 4- As turmas com alunos com NEEcp devem ter um número reduzido de alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 5- O número reduzido de alunos por turma, beneficia o rendimento escolar dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 6- O trabalho cooperativo desenvolve relações positivas entre os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 7- A avaliação das NEE exige formação especializada.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

- 8- A educação especial desenvolve práticas diferenciadas na sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

9- A educação especial articula com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

10- Sempre que possível, o apoio aos alunos com NEEcp, deve desenvolver-se dentro da sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

11- Um apoio especializado pressupõe competências para adequar o currículo às necessidades dos alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

12- A inclusão de todos os alunos, deve ser um dos objectivos do Projecto Educativo de todos os agrupamentos de escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

13- A avaliação das NEE exige respostas diferenciadas em ambientes não formais.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

14- A educação especial participa na elaboração do Plano Anual de Actividades decorrente do Projecto Educativo de Escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

15- A educação especial tem recursos humanos especializados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

16- A educação especial contribui para o acesso e sucesso educativo de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

17- Os resultados escolares estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

18- Os recursos da escola não se esgotam na própria escola.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

19- A educação especial colabora com a escola no sentido de estabelecer parcerias com outros recursos da comunidade.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

20- A inclusão dos alunos com NEEcp, implica mudanças nas atitudes dos profissionais.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

21- Os apoios especializados implicam alterações no contexto escolar.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

22- A educação especial tem um papel importante para a construção de uma escola inclusiva.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

23- A avaliação das NEE visa potenciar as funcionalidades dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

24- A educação especial articula estratégias entre a escola e a família.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

25- A educação especial desenvolve um trabalho cooperativo com o professor da turma e/ou director de turma.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

26- A sala de aula deve ser um espaço de partilha de saberes e de responsabilidades entre o professor de educação especial e o professor de turma/disciplina.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

27- O professor deve promover a entreaajuda e aceitação da diferença.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

28- O ensino cooperativo respeita o ritmo de aprendizagem de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

29- A diferenciação pedagógica na sala de aula, promove a inclusão escolar de todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

30- A educação especial promove estratégias diferenciadas.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

31- Diferenciar significa percursos individualizados num contexto de cooperação educativa.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

32- A diferenciação de estratégias pressupõe uma reorganização do espaço da sala de aula.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

33- A interação entre pares promove a aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

34- Os alunos com NEEcp podem ser integrados em situações de aprendizagem com alunos não-deficientes.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

35- O sucesso educativo de todos os alunos está relacionado com os métodos de ensino-aprendizagem.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

36- A aprendizagem cooperativa promove a responsabilização dos alunos e dos professores.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

37- A sala de aula deve oferecer condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

38- Os pais/ encarregados de educação podem decidir sobre a escola que querem para os seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

39- A educação especial deve cooperar com toda a comunidade educativa, no sentido de uma plena inclusão de todos os alunos, na escola regular.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

40- As escolas regulares estão preparadas para atender às necessidades de todos os alunos com NEEcp, independentemente da sua tipologia e gravidade.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

41- Para além da modalidade de educação especial, as escolas regulares devem dispor de um conjunto de serviços de apoio a todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

42- As unidades especializadas constituem-se como uma resposta diferenciada a alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

43- A aceitação da matrícula de qualquer criança/jovem com NEE, é de carácter obrigatório.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

44- Os pais e encarregados de educação, são chamados a participar no processo educativo dos seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

45- A reorganização da educação especial, vem clarificar o grupo alvo da educação especial.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

46- A criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, permite uma intervenção mais adequada aos alunos com NEEcp.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

47- A criação de escolas de referência leva ao desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas aos alunos que delas necessitam.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

48- A melhoria da qualidade dos serviços na escola regular, passa pela transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

49- Inclusão e educação especial fazem parte da mesma educação.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

50- Os alunos com problemas de baixa-frequência e de alta- intensidade exigem apoios especializados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

51- Respostas diferenciadas levam à criação de escolas de referência.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

52- Os alunos com problemas de alta-frequência e de baixa- intensidade, tem respostas educativas flexíveis.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

53- As escolas de referência proporcionam aos alunos NEEcp meios e recursos diversificados.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

54- As práticas de educação especial alteram-se consoante o contexto de aprendizagem dos alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

55- A população alvo de educação especial, está agora, claramente identificada.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

56- O Programa Educativo Individual tem por base uma avaliação criteriosa das necessidades educativas de cada aluno.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

57- A escola articula com serviços/empresas da comunidade de forma a contribuir para uma inclusão social e laboral.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

58- Os pais e encarregados de educação estão mais envolvidos no processo educativo dos seus filhos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

59- Os projectos educativos contemplam medidas/apoios para todos os alunos.

Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

Registe algum comentário pertinente sobre o tema tratado ou sobre o questionário apresentado.

---

---

---

---

Bem-haja

Pela sua colaboração