

# Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: proposta de melhoria

Autor/a: Márcia Fonseca de Melo

---

Tese de doutoramento UDC / 2017

Diretores:

Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Programa Interuniversitario de Equidade e Innovación en Educación<sup>1</sup>



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

---

<sup>1</sup> Programa regulado pelo RD 99/2011



# Doctorado Interuniversitario Equidad e Innovación en Educación

<http://doctoequidad.uvigo.es>

LA DRA. EVA MARÍA ESPÍNEIRA BELLÓN, PROFESORA AYUDANTE DE UNIVERSIDAD E O DR. JESUS MIGUEL MUÑOZ CANTERO, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD -ACREDITADO A CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD-, DEL ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.

COMO DIRECTORES DE LA TESIS PRESENTADA POR:

**Dña.** Márcia Fonseca de Melo

**Titulada:** Qualidade e atitudes face a diversidade: proposta de melhoria

## HACEN COSNTAR QUE:

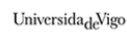
DICHA TESIS REÚNE LOS REQUISITOS TEÓRICOS, CIENTÍFICOS Y METODOLÓGICOS QUE DEBE TENER UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE ESTA ÍNDOLE, DANDO SU VISTO BUENO PARA SU LECTURA Y DEFENSA.

A Coruña, 6 de junio de 2017

MUÑOZ CANTERO  
JESUS MIGUEL -  
32761449L

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Eva Mª Espiñeira Bellón



Universidad da Coruña | Universidad de Cantabria | Universidad de Oviedo | Universidad de Santiago | Universidad de Vigo



## DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmã,

pelos valores com que me educaram, o constante carinho, força, dedicação e acima de tudo  
o abraço aberto e disponível com que me recebem.

Aos meus filhos e marido,

por compreenderem as minhas ausências, e mesmo assim me sorrirem através de olhares  
ternurentos nos momentos mais difíceis, pela doçura das palavras e força que me  
transmitiram.



## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa nunca teria sido possível sem o contributo de muitas pessoas. Daí entender-se importante um agradecimento público:

Aos diretores da tese, Professora Doutora Eva María Espiñeira Bellón e Professor Doutor Jesús Miguel Muñoz Cantero, pessoas que muito estimo pelo rigor e conhecimento, pelo cuidado e dedicação ao longo de todo este processo.

À Dr.<sup>a</sup> A. M., diretora da escola, que tão amavelmente nos permitiu a realização do GF e sempre se mostrou disponível para ajudar, assim como aos professores e alunos da escola.

Aos professores e alunos das várias escolas que despenderam do seu tempo para responderem ao questionário.

Às amigas e amigo Liliana, Natália, Vera, Isabel, Rita, Viviana, Marie-Pascale e Miguel pela constante motivação, apoio, e por estarem sempre presentes.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.





**Title:** Quality and attitudes towards attention to diversity: improvement proposal

**Abstract:** Attention to diversity implies changes in school organization, human resources, infrastructures and materials, as well as human behavior towards the attitudes adopted concerning diversity. Educational policies have evolved positively in this direction, however the path is still long so that education institutions, public and private, are considered as inclusive. The educational community demands quality and effectiveness in the results and answers, due to the heterogeneity of the students. Nevertheless, we continue to find obstacles when it comes to including students with Special Needs Education in regular schools. The present research project analyzes, through different surveys, the teachers' perception and the students' attitudes towards inclusion and attention to diversity. We used two samples, one designated as general scenario (108 teachers and 414 students from several schools in Portugal) and another one called specific scenario (22 teachers and 159 students from a school in Porto). We used a mixed methodology, carried out a focus group to conduct a SWOT analysis and elaborated a proposal for improvement. We have concluded that some of the factors influence teachers' perceptions and students' attitudes towards inclusion and attention to diversity.



**Título:** Calidade e actitudes cara á atención á diversidade: proposta de mellora

**Resumo:** Atención á diversidade implica cambios a nivel de organización escolar, recursos humanos, infraestruturas e materiais, así como do comportamento humano fronte ás actitudes adoptadas en relación á diversidade. As políticas educativas teñen evolucionado positivamente nese sentido, pero o camiño aínda é longo para que todas as institucións de ensino público e privado sexan consideradas inclusivas. A comunidade educativa esixe calidade e eficacia nos resultados e respostas, en virtude da heteroxeneidade do alumnado. Porén, seguimos a atopar obstáculos á hora de incluír alumnos con nee nas escolas regulares. O presente proxecto de investigación analiza a través de cuestionarios distintos, a percepción do profesorado e actitudes dos alumnos cara á inclusión e atención á diversidade. Utilizamos dúas mostras, unha denominada de escenario xeral (108 profesores e 414 alumnos de varias escolas de Portugal) e outra de escenario particular (22 profesores e 159 alumnos dunha escola no Porto). Recorremos a unha metodoloxía mixta, realizamos un grupo focal con vistas á realización dunha análise SWOT e elaboramos unha proposta de mellora. Concluimos que algúns dos factores inflúen na percepción dos profesores e as actitudes dos alumnos cara á inclusión e atención á diversidade.



**Título:** Calidad y actitudes frente a la atención a la diversidad: propuesta de mejora

**Resumen:** La atención a la diversidad implica cambios en el nivel de la organización escolar, recursos humanos, infraestructuras y materiales, así como del comportamiento humano frente a las actitudes adoptadas en relación a la diversidad. Las políticas educativas han evolucionado positivamente en ese sentido, pero el camino aún es largo para que todas las instituciones de enseñanza pública y privada sean consideradas inclusivas. La comunidad educativa exige calidad y eficacia en los resultados y respuestas, en virtud de la heterogeneidad de los alumnos. Sin embargo, seguimos encontrando obstáculos cuando se trata de incluir alumnos con NEE en las escuelas regulares. El presente proyecto de investigación analiza, a través de cuestionarios distintos, la percepción de los profesores y actitudes de los alumnos frente a la inclusión y atención a la diversidad. Utilizamos dos muestras, una apodo de escenario general (108 profesores y 414 alumnos de varias escuelas de Portugal) y otra de escenario particular (22 profesores y 159 alumnos de una escuela en Oporto). Hemos recurrido a una metodología mixta, realizamos un grupo focal con vistas a la realización de un análisis SWOT y elaboramos una propuesta de mejora. Concluimos que algunos de los factores influyen la percepción de los profesores y las actitudes de los alumnos frente a la inclusión y atención a la diversidad.



**Título:** Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: proposta de melhoria

**Resumo:** Atenção à diversidade implica mudanças ao nível da organização escolar, recursos humanos, infra-estruturas e materiais, bem como do comportamento humano face às atitudes adotadas em relação à diversidade. As políticas educativas têm evoluído positivamente nesse sentido, porém o caminho ainda é longo para que todas as instituições de ensino público e privado sejam consideradas inclusivas. A comunidade educativa exige qualidade e eficácia nos resultados e respostas, em virtude da heterogeneidade dos alunos. Todavia, continuamos a encontrar obstáculos quando se trata de incluir alunos com NEE nas escolas regulares. O presente projeto de investigação analisa através de questionários distintos, a perceção dos professores e atitudes dos alunos face à inclusão e atenção à diversidade. Utilizamos duas amostras, uma apelidada de cenário geral (108 professores e 414 alunos de várias escolas de Portugal) e uma outra de cenário particular (22 professores e 159 alunos de uma escola no Porto). Recorremos a uma metodologia mista, realizamos um grupo focal com vista à realização de uma análise SWOT e elaboramos uma proposta de melhoria. Concluimos que alguns dos fatores influenciam a perceção dos professores e as atitudes dos alunos face à inclusão e atenção à diversidade.





## PRÓLOGO

### Situação da investigação

Atualmente, a evolução de políticas educativas com vista à melhoria contínua das escolas está bem presente nos processos de avaliação a que as mesmas se sujeitam, quer através de avaliações externas ou de autoavaliação. Os encarregados de educação estão mais exigentes e atentos aos rankings das escolas e por isso solicitam a divulgação dos resultados das avaliações efetuadas. Há uma crescente preocupação em torno da qualidade educativa, no entanto hoje em dia, as escolas também se deparam com uma demanda internacional, a qual defende o direito à educação, à igualdade de acessos, à equidade, à igualdade de oportunidades. O que obriga a uma análise constante das respostas dadas pelas escolas a esta demanda.

Em pleno séc. XXI, ainda assistimos a famílias ansiarem pela educação de suas crianças e jovens no momento da sua inscrição na escola. Famílias que ambicionam por um lugar, quase como se fosse um “poder” da escola, ou crianças e jovens que por diferentes razões, veem a sua diferença ser rejeitada. Apesar dos esforços verificados por parte dos professores, alunos e comunidade educativa, existem ainda muitas lacunas que têm obstaculizado a inclusão.

Como defende Rodrigues (citado por Sanches & Teodoro, 2006) a escola é inclusiva quando permitir a todos os alunos o direito a aprender, o direito a participar nas diversas atividades e eventos e o direito a experimentar. É importante que cada aluno sinta que faz parte da escola, parte de um grupo, e é fundamental que sinta que pertence a uma comunidade educativa.

Esta questão tem gerado várias inquietudes, levando inúmeros investigadores a debruçarem-se sobre o tema, procurando formas de ajudar a eliminar os obstáculos e tornar a escola verdadeiramente um espaço para todas as crianças e jovens onde todos eles se relacionam e convivem com as suas diversidades.

O professor assume neste contexto um papel importante, quer na escolha das metodologias, quer ao nível das relações humanas. Não obstante, o grupo de pares também se revela importante na inclusão, uma vez que a forma como vai interagir com os colegas

pode desencadear desde logo, um elemento chave para o sentimento de pertença a um grupo, sendo por si só, uma etapa ultrapassada.

### **Motivo da escolha**

A temática da inclusão sempre nos interessou, particularmente. Em primeiro lugar por razões de formação, e em segundo por questões profissionais. Porquanto os investigadores sempre mantiveram contato profissional com alunos com NEE. Através desta experiência profissional, fomos verificando as dificuldades de muitas famílias ao lidar com determinados obstáculos que iam surgindo no processo de escolarização dos seus educandos, assim como das dificuldades manifestadas por professores, o que desde logo nos motivou a avançar com estudos neste sentido.

Inicialmente estávamos mais inclinados em estudar as famílias de crianças e jovens com NEE, porém e após reflexão optamos pelos professores e alunos por observarmos que os próprios se sentem muitas vezes com dúvidas face à inclusão, com receios e o interesse em adquirir mais competências para se sentirem mais capacitados ao lidarem com as NEE.

Numa altura em que Portugal nas suas escolas públicas reúne serviços no âmbito da inclusão, contando com os recursos humanos e materiais, atualmente, as escolas dispõem de:

“unidades de apoio especializado para a educação a alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, escolas de referência para a educação bilingue de alunos, escolas de referencia para a intervenção precoce na infância e centros de recursos TIC (CRTIC) para a educação especial” (DGE<sup>2</sup>, 2017).

Consideramos essencial compreender a perceção dos professores e alunos face à inclusão, uma vez que a forma como os alunos são acolhidos nas escolas por estes dois intervenientes da comunidade educativa, é essencial para que os alunos com NEE sintam que pertencem a um grupo e este sentimento de pertença é fundamental na inclusão e atenção à diversidade.

---

<sup>2</sup> <http://www.dge.mec.pt/servicos-de-educacao-especial-redes>  
(consultado a 15 de maio de 2017)

Assistimos a alterações a nível legislativo, porém nem sempre consensuais, no sentido da inclusão escolar, a Portaria N.º 7617/2016, 8 junho, vem criar um grupo de trabalho cuja função consiste na elaboração de um relatório que contemple propostas para alterar o Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, substituído pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, de forma a fomentar outras medidas que melhorem as respostas dadas à inclusão de forma a uma maior inclusão, como podemos ver no Despacho n.º 7617/2016<sup>3</sup> (DGE, 2017). Pretende-se com estas medidas ir ao encontro de uma qualidade educativa face à inclusão. É crucial que a resposta da escola seja eficaz face à diversidade dos alunos e seus contextos. Desta forma, a presente investigação inserida no Programa Interuniversitário de Equidade e Inovação em #educação, visa aprofundar mais estas questões, nomeadamente ao nível da equidade, uma vez que a inclusão deve apresentar medidas equitativas para todos os seus alunos e não exclusivamente para os alunos ditos regulares.

### **Estruturação da tese**

A presente investigação assenta em dois objetivos fundamentais; designadamente; a) analisar a percepção dos professores no âmbito da qualidade educativa na atenção à diversidade; b) analisar as atitudes e comportamentos dos alunos face à inclusão. Assim, analisamos a percepção dos professores atendendo a diversas dimensões, tais como:

- contexto da escola (considerando um conjunto de situações em torno da mesma);
- entrada (reúne aspetos no âmbito das instalações da escola e os recursos);
- processo (analisamos as metas que a escola impõe a si própria e objetivos que pretende alcançar, na tentativa de verificar quais os esforços desenvolvidos para esse efeito.
- Produto (satisfação quanto aos resultados obtidos).

No que concerne aos alunos, analisamos as atitudes que manifestam perante a inclusão, atendendo às seguintes dimensões, designadamente: atitudes (o que é manifestado face a uma situação ou objeto); as normas sociais (a forma como a pressão social pode alterar o nosso comportamento); controlo percebido (o que vai predizer os comportamentos); intenção (fator determinante de um comportamento).

---

<sup>3</sup> Diário Da República - 2.ª Série, N.º 110, de 08.06.2016, Pág. 18231

Para a concretização deste estudo, começamos com pesquisas sobre estudos já efectuados sobre o assunto, recorrendo a bibliotecas universitárias, revistas científicas on-line, livros, Diário da República, conferências e congressos internacionais, sites oficiais de organizações e associações e site oficial do ministério da educação.

Desta forma, e após acervo bibliográfico começamos a redação do corpo teórico distribuído por três capítulos que passamos a enumerar:

### Capítulo 1

Iniciamos de forma a contextualizar o capítulo, seguindo-se de uma revisão da evolução histórica no âmbito da educação especial. São focados aspetos da evolução ao nível internacional e analisamos o caso português, fazendo uma análise cronológica do ponto de vista legislativo até aos dias de hoje. Nesta medida, sendo o capítulo dedicado à atenção à diversidade, elaboramos uma análise conceptual em torno dos conceitos. Elaboramos uma caracterização das NEE, bem como propostas de classificação por parte de autores conceituados nesta matéria.. Apresentamos as estatísticas no âmbito da prevalência das necessidades educativas especiais (NEE) e a sua avaliação, onde explicamos o processo de referenciação através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ).

### Capítulo 2

Neste capítulo, e após introdução para contextualização, dedicamo-nos a uma análise em torno de dois assuntos que se relacionam entre si, a avaliação e qualidade. Esta última pressupõe sempre avaliação, independentemente do modelo adoptado. Iniciamos com a análise conceptual, e posteriormente apresentamos o processo de avaliação das escolas em Portugal, especificando as avaliações: externa e a autoavaliação. Seguidamente debruçamo-nos sobre o conceito de qualidade e seus modelos de avaliação, nomeadamente; os modelos de avaliação de organizações, abrangendo os focalizados nos resultados, os centrados na eficácia dos processos internos, os causais, os culturais e os centrados na avaliação de mudança, posteriormente, analisamos os modelos centrados numa perspectiva epistemológica, tais como; os eficientistas-conducionistas, os humanistas, fenomenológicos/os subjetivistas e os holísticos, e finalmente, ferimo-nos aos modelos de qualidade.

### Capítulo 3

Após uma breve introdução no âmbito do capítulo, realizamos a análise conceptual de atitudes e comportamentos. A partir daqui, abordamos as diferentes teorias centradas nos comportamentos. Iniciamos com a Teoria do Contacto (TC), teoria esta que defende o contacto entre membros de diferentes grupos como forma de potenciar as aprendizagens ao nível dos valores, observando as semelhanças entre eles. Uma outra teoria que destacamos é a Teoria da Ação Racional (TRA), a qual advoga que a causa dos comportamentos vem da intenção do ser humano. Posteriormente mencionamos a Teoria do Comportamento Planeado (TCP), que surge na sequência da Teoria da Ação refletida, distinguindo-se apenas ao nível da percepção de controlo do comportamento. Por último, abordamos a Teoria da Dissonância Cognitiva (TDC) que defende a inconsistência do conhecimento (os indivíduos não são coerentes entre o que pensam e as ações que adotam).

### Capítulo 4

No presente capítulo é efectuada uma abordagem ao problema, seguida da pergunta de partida fundamental para se desenvolver o estudo e orientar todo o processo de investigação. Aqui identificamos os objetivos, distinguindo entre objetivos gerais e objetivos específicos. Entramos na metodologia identificando as fases do estudo. Realizamos a descrição dos critérios de seleção da amostra, assim como dos participantes, diferenciando entre cenário geral (professores e alunos de várias escolas de Portugal) e cenário particular (professores e alunos de uma escola no Porto). Após esta descrição, apresentamos os procedimentos da investigação, bem como os instrumentos de recolha de informação utilizados. Tais como; dois questionários, um dirigido a professores e outro a alunos. No ponto dos instrumentos, houve uma explicação aprofundada das variáveis do estudo: as de identificação e as dos questionários. Abordamos a técnica de grupo focal, uma vez que recorremos a ela para aprofundar mais as informações relativamente ao cenário particular com a intenção de elaborar uma análise SWOT. Seguidamente, apresentamos os resultados da investigação através de uma análise de fiabilidade, descritiva e de diferenças. Esta apresenta-se sempre em dois momentos, um primeiro em relação aos professores e um segundo aos alunos. Após concluídas estas análises avançamos com o grupo focal onde redigimos os procedimentos adotados, bem como explicamos em que consiste a matriz SWOT.

## Capítulo 5

O quinto capítulo é dividido em duas partes. Num primeiro momento debruçamo-nos sobre os resultados da investigação. Esta apresentação inicia-se com a análise da fiabilidade dos mesmos, seguindo-se da análise descritiva, e finalmente uma análise de diferenças. Seguiu-se a análise do Grupo Focal (GF) realizada aos professores da escola do cenário particular, e por fim realizamos uma matriz de análise SWOT do mesmo cenário.

Num segundo momento, debruçamo-nos numa proposta de melhoria realizada para a escola do cenário particular, onde apresentamos três áreas de intervenção a implementar. A primeira assenta em “Informar, Sensibilizar e Educar”, a segunda refere-se à “Promoção da inclusão escolar” e a última vai ao encontro da formação “Qualificar Profissionais”.

## Capítulo 6

Neste penúltimo capítulo focamo-nos na discussão dos resultados obtidos. Aqui visamos confrontar os resultados do estudo com os resultados de outras investigações ao longo do enquadramento teórico sobre a inclusão e a forma como é percebida pelos professores e as atitudes dos alunos perante a inclusão escolar.

## Capítulo 7

Neste último capítulo, que se reveste de uma extrema importância na conclusão desta investigação, redigimos e destacamos os aspetos importantes desta investigação e apresentamos uma análise dos objetivos inicialmente propostos. Enumeramos algumas limitações que dificultaram o desenvolvimento da investigação, bem como algumas considerações para investigações futuras investigações

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>23</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>28</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>30</b>
<b>ABREVIATURAS</b> .....	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>35</b>
<b>ATENÇÃO À DIVERSIDADE</b> .....	<b>35</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>39</b>
<b>1. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL</b> .....	<b>42</b>
<b>1.1. Evolução Histórica</b> .....	<b>42</b>
1.1.1. Evolução dos Conceitos de Educação Especial até Educação Inclusiva .....	45
1.1.1.1. O Princípio da Normalização .....	45
1.1.1.2. O Princípio da Integração .....	47
1.1.1.2.1. Princípio de Sectorização .....	50
1.1.1.3. Inclusão .....	50
<b>1.2. Legislação Portuguesa</b> .....	<b>58</b>
<b>2. ATENÇÃO À DIVERSIDADE / NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b> .....	<b>65</b>
<b>2.1. Atenção à Diversidade</b> .....	<b>65</b>
<b>2.2. Conceito de NEE</b> .....	<b>71</b>
<b>2.3. Caracterização das NEE</b> .....	<b>76</b>
<b>2.4. Classificações de NEE</b> .....	<b>77</b>
<b>2.5. Prevalência das NEE</b> .....	<b>79</b>
<b>2.6. Avaliação das NEE</b> .....	<b>83</b>
2.6.1. Papel do Professor .....	86
<b>RESUMO</b> .....	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>93</b>
<b>AVALIAÇÃO E QUALIDADE</b> .....	<b>93</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>97</b>
<b>1. AVALIAÇÃO</b> .....	<b>98</b>
<b>1.1 Conceito de Avaliação</b> .....	<b>98</b>
<b>1.2. Avaliação das Escolas em Portugal</b> .....	<b>103</b>
1.1.2. Avaliação Externa .....	110
1.1.3. Autoavaliação .....	113

<b>2. QUALIDADE EDUCATIVA .....</b>	<b>118</b>
<b>2.1. Conceito de Qualidade .....</b>	<b>118</b>
<b>2.2. Modelos de Avaliação e Qualidade .....</b>	<b>124</b>
2.2.1. Modelos de Avaliação das Organizações .....	124
2.2.1.1 Modelos focalizados nos resultados .....	130
2.2.1.2. Modelos Centrados na Eficácia dos Processos Internos .....	131
2.2.1.3 Modelos Causais .....	132
2.2.1.4 Modelos Culturais .....	132
2.2.1.5 Modelos Centrados na Avaliação de Mudança .....	133
2.2.2 Modelos Centrados numa Perspetiva Epistemológica Metodológica .....	133
2.2.2.1 Modelos Eficientistas-Conducionistas .....	133
2.2.2.1.1 Modelo de Tyler .....	134
2.2.2.1.2. Modelo CIPP .....	135
2.2.2.1.3. Método de Avaliação Centrado na Figura de Stake. ....	139
2.2.2.1.4. Procedimento de Avaliação das Oito Etapas de Metfessel e Michael .....	140
2.2.2.1.5. Modelo de Planificação da Avaliação - Cronbach .....	141
2.2.2.2 Modelo Humanista, Fenomenológicos/Modelos dos Subjetivistas .....	143
2.2.2.2.1 Atenção ao Cliente Scriven .....	143
2.2.2.2.2. Contraposição Owens e Wolf .....	144
2.2.2.2.3. Critica artística Eisner .....	144
2.2.2.3 Modelo Holístico .....	145
2.2.2.3.1. Avaliação responsiva de Stake .....	146
2.2.2.3.2. Avaliação holística MacDonald .....	146
2.2.2.3.3. Avaliação Iluminativa Parlett e Hamilton .....	146
2.2.3. Modelos de Qualidade Total .....	147
2.2.3.1 Modelo do Prémio Deming .....	147
2.2.3.2 Modelo do Prémio Malcom Baldrige .....	148
2.2.3.3. Modelo do Prémio Europeu da Qualidade .....	150
<b>RESUMO .....</b>	<b>156</b>
<b>CAPITULO 3.....</b>	<b>159</b>
<b>ATITUDES E COMPORTAMENTOS.....</b>	<b>159</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>161</b>
<b>1. ATITUDE.....</b>	<b>162</b>
<b>1.1. Conceito de Atitude e Comportamento.....</b>	<b>162</b>
1.1.1. Construto Hipotético .....	165
1.1.2. Tendência Psicológica.....	165
1.1.3. Julgamento avaliativo.....	165
<b>1.2. Impacto das Atitudes no Comportamento.....</b>	<b>167</b>
<b>2. TEORIAS CENTRADAS NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS.....</b>	<b>170</b>
<b>2.1. Teoria do Contacto .....</b>	<b>170</b>
<b>2.2. Teoria da Ação Racional .....</b>	<b>172</b>



2.3. Teoria do Comportamento Planeado.....	174
2.4. Teoria Da Dissonância Cognitiva.....	178
<b>RESUMO.....</b>	<b>180</b>
<b>CAPÍTULO 4. ....</b>	<b>183</b>
<b>ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPIRICO .....</b>	<b>183</b>
<b>1. ABORDAGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>187</b>
1.1. Perguntas de Partida.....	191
<b>2. OBJETIVOS DO ESTUDO .....</b>	<b>192</b>
<b>3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>194</b>
<b>3.1. Participantes.....</b>	<b>197</b>
3.1.1. Cenário Geral.....	199
3.1.1.1. Caracterização da amostra dos professores.....	200
3.1.1.2. Caracterização da amostra dos alunos.....	205
3.1.2. Cenário Particular (Estudo de Caso).....	208
3.1.2.1. Caraterização da amostra dos professores .....	210
3.1.2.2. Caraterização da amostra dos alunos .....	210
<b>3.2. Procedimentos.....</b>	<b>214</b>
<b>4. INSTRUMENTOS .....</b>	<b>216</b>
<b>4.1 Variáveis de Identificação da Investigação .....</b>	<b>216</b>
4.1.1. Variáveis de identificação da amostra professores. ....	216
4.1.2. Variáveis de identificação da amostra dos Alunos .....	218
<b>4.2. Variáveis em investigação no questionário.....</b>	<b>220</b>
4.2.1. Variáveis investigadas no questionário dos professores .....	220
4.2.2. Variáveis investigadas no questionário dos alunos .....	221
<b>4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....</b>	<b>222</b>
4.3.1. Questionário para professores .....	223
4.3.2. Questionário para alunos .....	230
4.3.3. Grupo Focal (GF) com professores.....	233
4.3.4. Análise Swot (cenário particular) .....	235
<b>RESUMO.....</b>	<b>237</b>
<b>CAPÍTULO 5. ....</b>	<b>239</b>
<b>RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>239</b>
<b>1. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>241</b>
<b>1.1. Análise da Fiabilidade dos Questionários .....</b>	<b>241</b>
1.1.1. Análise da fiabilidade dos questionários dos professores .....	241
1.1.2. Análise da fiabilidade dos questionários dos alunos .....	242

<b>1.2. Análise Descritiva dos Dados.....</b>	<b>243</b>
1.2.1. Perspetiva dos professores .....	244
1.2.2. Perspetiva dos alunos.....	255
<b>1.3. Análise de Diferenças.....</b>	<b>259</b>
1.3.1. Perspetiva Professores .....	259
1.3.2. Perspectiva alunos.....	273
<b>1.4. Grupo Focal (GF) .....</b>	<b>275</b>
<b>1.5. Matriz SWOT da atenção à diversidade no “cenário particular” .....</b>	<b>286</b>
1.5.1. Análise da SWOT .....	287
1.5.1.1. Pontos fortes x oportunidades.....	288
1.5.1.2. Pontos fortes x ameaças .....	288
1.5.1.3. Pontos fracos x oportunidades .....	289
1.5.1.4. Pontos fracos x ameaças .....	289
<b>2. PROPOSTA DE MELHORIA .....</b>	<b>290</b>
2.1. ÁREA DE INTERVENÇÃO 1: Informar, Sensibilizar e Educar. ....	290
2.2. ÁREA DE INTERVENÇÃO 2: Promoção da inclusão escolar.....	291
2.3. ÁREA DE INTERVENÇÃO 3: Qualificar Profissionais. ....	292
<b>RESUMO .....</b>	<b>294</b>
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>297</b>
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>297</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>299</b>
<b>1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>300</b>
1.1. Professores .....	301
1.2. Alunos .....	304
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>307</b>
<b>CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>307</b>
<b>1. CONCLUSÕES .....</b>	<b>309</b>
<b>2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO .....</b>	<b>314</b>
<b>3. RECOMENDAÇÕES FUTURAS.....</b>	<b>315</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>367</b>
Anexo I – Modelo da carta enviada às escolas. ....	369
Anexo II – Emails trocados com direção da escolar do Cenário particular.....	370

Anexo III – Questionário de qualidade educativa e atenção à diversidade - Professores.....	371
Anexo IV– Questionário de atitudes face à Inclusão – Alunos.....	379
Anexo V– Guião do Grupo Focal.....	382
Anexo VI– Transcrição do Grupo Focal .....	384
<b>RESUMEN .....</b>	<b>406</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> Diferenças entre Integração Escolar e Inclusão Escolar.....	51
<i>Tabela 2</i> Aproximação dos termos EE e NEE .....	73
<i>Tabela 3</i> Indicadores de Educação Especial e Educação Inclusiva 2013/14.....	82
<i>Tabela 4</i> Definições de avaliação.....	101
<i>Tabela 5</i> Projetos de avaliação implementados em Portugal.....	104
<i>Tabela 6</i> Estudos no âmbito da avaliação.....	106
<i>Tabela 7</i> Definições do conceito de qualidade .....	121
<i>Tabela 8</i> Modelos Conducionistas – Eficientistas .....	134
<i>Tabela 9</i> Modelo Humanístico.....	143
<i>Tabela 10</i> Modelo Holístico.....	145
<i>Tabela 11</i> Deming Application Prize- categorias de base: itens de avaliação.....	148
<i>Tabela 12</i> Critérios de Avaliação - Prémio Malcolm Baldrige .....	150
<i>Tabela 13</i> Explicação de cada um dos critérios .....	151
<i>Tabela 14</i> Definições do conceito de atitude.....	163
<i>Tabela 15</i> Fatores propostos por Allport .....	171
<i>Tabela 16</i> Elementos comparativos da TAR e da TCP.....	175
<i>Tabela 17</i> Perguntas de partida .....	191
<i>Tabela 18</i> Objetivos gerais e específicos.....	192
<i>Tabela 19</i> Profissão dos pais dos alunos.....	211
<i>Tabela 20</i> Profissão das mães dos alunos .....	212
<i>Tabela 21</i> Variáveis de identificação da amostra de professores.....	217
<i>Tabela 22</i> Variáveis de identificação da amostra dos alunos .....	219
<i>Tabela 23</i> Variáveis analisadas no questionário de "Qualidade educativa e atenção à diversidade".....	220
<i>Tabela 24</i> Variáveis analisadas no questionário de "Atitudes face à inclusão" .....	221
<i>Tabela 25</i> Fases do procedimento geral na elaboração do questionário.....	223
<i>Tabela 26</i> Apresentação dos itens do questionário por subdimensão .....	225
<i>Tabela 27</i> Itens que constituem a variável "Contexto" .....	225
<i>Tabela 28</i> Itens constituintes da variável "Entrada" .....	226
<i>Tabela 29</i> Itens constituintes da variável "Processo" .....	227
<i>Tabela 30</i> Itens constituintes da variável "produto" .....	229
<i>Tabela 31</i> Fases do procedimento geral da elaboração do questionário.....	230
<i>Tabela 32</i> Itens que constituem a variável latente "Atitude" .....	231
<i>Tabela 33</i> Itens que constituem a variável latente "Norma Social" .....	232
<i>Tabela 34</i> Itens que constituem a variável latente "Controlo Percebido" .....	233
<i>Tabela 35</i> Itens que constituem a variável latente "Intenção".....	233
<i>Tabela 36</i> Aspectos negativos identificados por professores face à escola.....	244
<i>Tabela 37</i> Dados descritivos da subdimensão "Contexto" .....	245
<i>Tabela 38</i> Dados descritivos da subdimensão "Instalações e Recursos" .....	246
<i>Tabela 39</i> Dados descritivos da subdimensão "Recursos Humanos" .....	247
<i>Tabela 40</i> Dados descritivos da subdimensão "Metas e Objetivos" .....	249
<i>Tabela 41</i> Dados descritivos da subdimensão "Programas de Formação" .....	251
<i>Tabela 42</i> Dados descritivos da subdimensão "Resultados" .....	254
<i>Tabela 43</i> Análise descritiva da dimensão "Atitude".....	255
<i>Tabela 44</i> Análise descritiva da dimensão "Norma Social" .....	257
<i>Tabela 45</i> Análise descritiva da dimensão "Controlo Percebido" .....	258

<i>Tabela 46</i> Análise descritiva da dimensão “Intenção”.....	258
<i>Tabela 47</i> Análise das diferenças em função da variável “Género”.....	260
<i>Tabela 48</i> Análise das diferenças em função da variável "Distrito".....	262
<i>Tabela 49</i> Análise das diferenças em relação à idade.....	265
<i>Tabela 50</i> Análise das diferenças em relação às habilitações académicas.....	267
<i>Tabela 51</i> Análise das diferenças em relação à experiência letiva com NEE.....	268
<i>Tabela 52</i> Análise das diferenças em relação ao número de anos de experiência de ensino.....	270
<i>Tabela 53</i> Análise das diferenças em relação ao ciclo de estudos.....	272
<i>Tabela 54</i> Análise das diferenças quanto ao género.....	273
<i>Tabela 55</i> Análise das diferenças em relação ao ciclo de estudos.....	274
<i>Tabela 56</i> Análise das diferenças face à idade.....	275
<i>Tabela 57</i> Etapa da Construção do Entendimento.....	276
<i>Tabela 58</i> Fase da discussão profunda - dimensão Contexto.....	278
<i>Tabela 59</i> Fase da discussão profunda - dimensão Entrada.....	279
<i>Tabela 60</i> Fase da discussão profunda - dimensão Processo.....	281
<i>Tabela 61</i> Fase da discussão profunda - dimensão produto.....	284
<i>Tabela 62</i> Análise SWOT - cenário particular.....	286
<i>Tabela 63</i> Áreas de intervenção - Proposta de melhoria.....	290
<i>Tabela 64</i> Área de Intervenção 1: Informar, sensibilizar e educar.....	291
<i>Tabela 65</i> Área de Intervenção 2: Promoção da inclusão escolar.....	292
<i>Tabela 66</i> Área de Intervenção 3: Qualificar Profissionais.....	293

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Modelos adoptados pela inclusão e integração</i> .....	56
<i>Figura 2: Tipologia dos currículos para alunos com NEE.</i> .....	67
<i>Figura 3: Modelo de Atendimento à diversidade (MAD)</i> .....	68
<i>Figura 4: Tipos de NEE</i> .....	78
<i>Figura 5: Percentagem de crianças e adolescentes com NEE por categoria</i> .....	81
<i>Figura 6: Fases de alavanca até ao movimento inclusivo</i> .....	90
<i>Figura 7: Perspetiva histórica da legislação</i> .....	91
<i>Figura 8: Modelos de avaliação de instituições</i> .....	127
<i>Figura 9: Estrutura do Modelo CIPP</i> .....	137
<i>Figura 10: Tipos de avaliação e campos de atuação do Modelo CIPP de Stufflebeam</i> .....	138
<i>Figura 11: Modelo de Excelência do Prémio Malcolm Baldrige.</i> .....	149
<i>Figura 12: Modelo de excelência da EFQM.</i> .....	152
<i>Figura 13: Modelo de Excelência da EFQM.</i> .....	153
<i>Figura 14: Lógica do RADAR.</i> .....	154
<i>Figura 15: Pirâmide ilustrativa dos três níveis do Modelo EFQM</i> .....	154
<i>Figura 16: Teoria da Ação Racional</i> .....	173
<i>Figura 17: Teoria do Comportamento Planeado (TCP)</i> .....	176
<i>Figura 18: Teorias das atitudes e comportamentos</i> .....	180
<i>Figura 19: Fases do processo de investigação</i> .....	197
<i>Figura 20: Distribuição da amostra quanto ao género.</i> .....	201
<i>Figura 21: Distribuição das idades da amostra.</i> .....	201
<i>Figura 22: Mapa das escolas distribuídas por distrito.</i> .....	202
<i>Figura 23: Distribuição da amostra pelos ciclos de estudos que leciona.</i> .....	203
<i>Figura 24: Distribuição da amostra por anos de experiência.</i> .....	203
<i>Figura 25: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas.</i> .....	204
<i>Figura 26: Distribuição da amostra em função da experiência de ensino a alunos com NEE.</i> .....	204
<i>Figura 27: Distribuição da amostra quanto ao género.</i> .....	205
<i>Figura 28: Distribuição da amostra em função da variável idade.</i> .....	206
<i>Figura 29: Distribuição da amostra quanto ao ciclo de estudos que frequenta.</i> .....	206
<i>Figura 30: Mapa das escolas distribuídas por distrito.</i> .....	207
<i>Figura 31: Matriz SWOT</i> .....	235
<i>Figura 32: Quatro variáveis de análise - matriz SWOT</i> .....	236
<i>Figura 33: Índices de fiabilidade obtidos.</i> .....	242
<i>Figura 34: Valores do Alpha de Cronbach</i> .....	243
<i>Figura 35: Variáveis em análise.</i> .....	301
<i>Figura 36: Variáveis em análise.</i> .....	305

## ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Autoavaliação Externa das Escolas
<b>AEEP</b>	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
<b>BFEI</b>	Baixa Frequência e Elevada Intensidade
<b>CAF</b>	Common Assessment Framework
<b>CCQ</b>	Círculos de Controlo da Qualidade
<b>CDT</b>	Cognitive Dissonance Theory
<b>CEI</b>	Currículo Específico Individual
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<b>CIF-CJ</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - versão para Crianças e Jovens
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CR TIC</b>	Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial
<b>CWQC</b>	<i>Company Wide Quality Control</i>
<b>DAAE</b>	Dispositivo de Autoavaliação de Escola
<b>DEA</b>	Diploma de Estudos Avançados
<b>DGE</b>	Direção Geral de Educação
<b>DGEBS</b>	Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos do Homem
<b>EAAE</b>	Efetividade da Autoavaliação das Escolas
<b>EADSNE</b>	European Agency for Development in Special Needs Education
<b>EEE</b>	Equipas de Educação Especial
<b>EFBI</b>	Elevada Frequência e Baixa Intensidade
<b>EFQM</b>	Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management
<b>EN</b>	Norma Europeia
<b>ERACBV</b>	Escolas de Referência para Alunos Cegos e de Baixa Visão
<b>EREBAS</b>	Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos
<b>ESSE</b>	Effective School Self-Evaluation

<b>GF</b>	Grupo Focal
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>GTA</b>	Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas
<b>GTAE</b>	Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas
<b>IDEA</b>	Indivíduos com Deficiência Educativa Act
<b>IGE</b>	Inspeção Geral de Educação
<b>IIE</b>	Instituto de Inovação Educativo
<b>INES</b>	Indicadores dos Sistemas Educativos
<b>IPQ</b>	Instituto Português da Qualidade
<b>IPQ</b>	Instituto Português da Qualidade
<b>ISO</b>	<i>International Organization for Standardization</i> (Organização Internacional de Normatização)
<b>JUSE</b>	<i>Japanese Union of Scientists and Engineers</i>
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MAD</b>	Modelo de Atendimento à Diversidade
<b>MBNQA</b>	Malcolm Baldrige National Quality Award
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Ciência
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>NEECP</b>	Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente
<b>NP</b>	Norma Portuguesa
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
<b>PAIE</b>	Programa de Avaliação Integrada das Escolas
<b>PCA</b>	<i>Philip Crosby Associates</i>
<b>PDCA</b>	Plan-Do-Check-Act
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>PEPT</b>	Programa de Educação Para Todos
<b>RADAR</b>	Resultados, Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Revisão
<b>SADA</b>	Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
<b>SAPA</b>	Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio
<b>SIADAP</b>	Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
<b>SICI</b>	Conferência Internacional das Inspeções de Educação



<b>SNIP</b>	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences
<b>SWOT</b>	Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats
<b>TC</b>	Teoria do Contacto
<b>TDC</b>	Teoria da Dissonância Cognitiva
<b>TQM</b>	Gestão da Qualidade Total
<b>TQM</b>	<i>Total Quality Management</i> (Gestão da Qualidade Total)
<b>TRA</b>	Teoria da Ação Racional
<b>UAM</b>	Unidade de Apoio à Multideficiência
<b>UEE</b>	Unidade de Ensino Estruturado
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



**CAPÍTULO 1.**  
**ATENÇÃO À DIVERSIDADE**



*Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.*

*Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.*

*Limbo todas têm,  
que é próprio das folhas;  
peciolo algumas;  
bainha nem todas.  
Umás são fendidas,  
crenadas, lobadas,  
inteiras, partidas,  
singelas, dobradas.*

*Outras acerosas,  
redondas, agudas,  
macias, viscosas,  
fibrosas, carnudas.  
Nas formas presentes,  
nos atos distantes,  
mesmo semelhantes  
são sempre diferentes.*

*Umás vão e caem no charco cinzento,  
e lançam apelos nas ondas que fazem;  
outras vão e jazem  
sem mais movimento.*

*Mas outras não jazem,  
nem caem, nem gritam,  
apenas voitam  
nas dobras do vento.*

*É dessas que eu sou*

*António Gedeão, Poesias Completas*



## INTRODUÇÃO

Diversos autores se têm debruçado a estudar as questões do ensino especial (EE). Atualmente, no âmbito da integração escolar/inclusão, é comum ouvir-se que a educação é para todos. No entanto, em simultâneo, é importante o desenvolvimento de atitudes dos pares e restantes intervenientes na comunidade educativa que possibilitem a inclusão. Desta forma, e para que este direito à educação não seja apenas para determinados alunos, temos obrigação de criar condições de igualdade e equidade ao nível do ensino a condições iguais na educação.

Este direito aos mesmos recursos aparece mencionado, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH)<sup>4</sup>, como podemos observar no artigo nº 1 “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (p.26). Posteriormente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>5</sup>, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, encontramos demandas fundamentais que vão ao encontro do respeito pela diversidade, nomeadamente como refere o artigo 2º “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”; “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p.3068), assim como no art. 3º, menciona que o sistema educativo, tem como missão “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p.3068).

A importância de assumir a igualdade como um direito de todos já é referenciada desde a época das civilizações antigas, nomeadamente Atenas, o que nos leva a refletir sobre a antiguidade do mesmo e da importância da sua concretização (Formosinho, 1991).

Em alguns países, e no caso concreto de Portugal, têm sido criadas condições para atender a esta demanda, ou seja, tornar as escolas regulares capazes de encontrar soluções

---

<sup>4</sup> Consultada a 24 de abril de 2017, na Carta Internacional dos Direitos Humanos. Disponível em [http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_Informativa_2.pdf)

<sup>5</sup> Diário Da República - 1.ª Série, N° 237, de 14.10.1986, Pág. 3069

eficazes para os alunos que apresentem NEE. Porém, e após revisada alguma literatura, este é um tema que gera ainda alguma controvérsia, levando mesmo o autor Coll (1995) a referir-se à integração como “utopia da integração” (p.15). O autor advoga o facto de a inclusão ser aceite pela sociedade no âmbito teórico, todavia quando nos deparamos no dia a dia nas escolas com esta situação, a realidade é outra, questionando-se quanto à sua exequibilidade.

Estes esforços já começaram no passado, através das instituições de ensino especial, posteriormente foi possível a sua integração nas classes regulares, contudo sempre com o aval do professor, ou seja, competia ao docente a palavra final quanto à aceitação do aluno na classe. Pressuposto este que levava a um número efetivo de integrações.

Para que seja exequível o processo de inclusão, é importante que se criem formas de atendimento à individualidade do aluno, uma escola considerada inclusiva não é avaliada atendendo aos parâmetros que institui no âmbito da igualdade entre os seus estudantes, mas sim pelos esforços desencadeados em torno do atendimento à diversidade (Rodrigues, 2013). Neste seguimento, estas condições vêm reforçadas no artigo nº 18, da LBSE, ao dizer que “a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (p. 3073).

A educação inclusiva pretende assim, ir ao encontro de todos os alunos que apresentem dificuldades diversas, desenvolvendo esforços eficazes a todas as exigências dos estudantes.

Trabalhar com todos os alunos e estar sempre implicada na melhoria dos contextos de aprendizagem, pois não interessa a nós profissionais de Educação Especial a Inclusão apenas pela Inclusão, o estar juntos apenas para estar juntos, mas sim estar juntos com qualidade e daí advir algo que seja positivo para todos os alunos, criando uma Escola onde a Educação tenha qualidade para todos (Martins, 2015, p.2).

É inconcebível não atender as necessidades individuais de um aluno deixando-o ficar cada vez mais em atraso e posterior esquecimento, na medida em que atualmente a educação tem o compromisso não apenas do acesso, mas fundamentalmente do sucesso dos seus alunos Rodrigues (2010). Atendendo à heterogeneidade do meio escolar dos seus



alunos, é crucial que as atenções estejam direcionadas para o acesso, mas também para as respostas eficazes dadas por parte da escola em busca do sucesso dos seus alunos.

Verificamos atualmente a existência de estratégias educativas implementadas nas escolas, com vista ao desenvolvimento de determinadas intervenções devidamente planificadas com o objetivo de fomentar o sucesso escolar dos seus estudantes e sua respetiva inserção social (Correia, 2010) .

Desta forma, e atendendo às circunstâncias atuais, o conceito de atenção à diversidade assume um carácter muito importante quando nos referimos ao processo em que se desenvolve o ensino aprendizagem. Ao referirmo-nos à atenção dirigimos a tónica para as necessidades individuais de cada pessoa, sejam elas quais forem. Por exemplo, atualmente a temática dos refugiados, que muito tem preocupado a Europa, tem obrigado os países a adotarem medidas urgentes de integração.

Os países que rececionam alguns destes refugiados, devem estar preparados através de um acompanhamento local, para colocar as crianças na escola, integrar as famílias na comunidade, orientar profissionalmente, promover a aprendizagem da língua oficial do país, entre outros aspetos. Porém, estas medidas, apesar de serem bem-vindas são insuficientes. Podemos ter todas as condições para receber e incluir, mas se não mudarmos algumas mentalidades por parte de quem acolhe encontraremos sempre um obstáculo para que a inclusão e atenção à diversidade se processem de forma eficaz e positiva. Consideramos que aliado ao conceito de inclusão e atenção à diversidade estará sempre presente o comportamento humano, as suas atitudes. Estas consistem na forma como o ser humano pensa, age em detrimento de uma situação, esta ação assenta desde logo numa disposição constante e avaliativa e manifesta-se de uma forma mais positiva ou negativa face a algo que pode ser entendido como uma pessoa, grupo ou situação social (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2007). No seguimento do que dizem os autores, podemos acrescentar que as atitudes são as nossas percepções, expetativas e conhecimentos, as quais acabam por influenciar a forma como avaliamos uma situação. Logo, esta avaliação que fazemos vai despoletar um comportamento.

## 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

### 1. 1. Evolução Histórica

A diversidade sempre foi sujeita a um tratamento diferente, tal como verificamos ao longo da história do ensino especial. Desde o enclausuramento das pessoas ao acreditarem estar possuídas por demónios na Idade Média, bem como encaminhadas para hospícios ou consideradas criminosas como se verificava nos séculos XVIII e XIX. Foi um período considerado de exclusão, sendo as pessoas em situação de deficiência excluídas da sociedade (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Correia & Cabral, 1997; Silva, 2009).

Ao longo do séc. XIX, bem como no início do séc. XX a resposta aos deficientes era essencialmente assistencialista, proliferavam as instituições afastadas da comunidade, dando origem ao isolamento dos deficientes privando-os da liberdade, da sociedade, ou seja do convívio em comunidade (Beauregard & Trépanier, 2010; Bélanger & Duchesne, 2010; Silva, 2009).

Plaisance e Gardou (2001) identificaram três épocas no percurso da educação especial as quais passamos a identificar; a época pré-histórica do ensino especial afastando crianças e jovens portadores de deficiências do resto do mundo, colocando-os em asilos. A segunda mais assistencial, de cariz médico-pedagógico orientada para a institucionalização especializada, na qual se verificava grande inquietude quanto a este direito, e por fim a terceira que ressalta a preocupação com a integração evidenciando já ideias mais inovadoras na abordagem a esta terminologia de ensino especial e das suas práticas (Alves, Llerena & Alves Costa, 2012; Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Bautista, 1993; Horth, 1998; Silva, 2009).

O ano de 1822 revelou-se importante, uma vez que se verificou manifestações de atenção em torno da educação de crianças e jovens cegos e surdos, através de uma petição dirigida ao rei D. João VI, tendo esta sido preparada por José Rego, levando a que se desenvolvesse o primeiro instituto dirigido a “surdos, mudos e cegos, situado no Palácio Conde de Mesquitela” (Sousa, 2011, p. 14) e com coordenação de Aron Borg. Por volta do ano de 1827, assistimos à sua mudança de tutela, passando para a casa Pia (Silva, 2009).

Posteriormente, no ano de 1944, surgem as primeiras salas com o objetivo de prestar apoio a crianças com deficiências, denominadas de classes de especiais (Silva, 2009), nas infraestruturas do “Instituto Aurélio da Costa Ferreira” (Sousa, 2011, p. 14).

Baseado nos estudos de Esquirol em 1818, estudos estes que pretendiam clarificar a diferença entre o que seria uma deficiência mental e uma doença mental, e também, baseados na consolidação da Escola Nova considerando as concepções pós-renascentistas, assistimos a um marco importante ao nível da educação de pessoas com deficiência, aliando-se a este suporte importante o trabalho de médicos pedagogos, nomeadamente Itard, Seguin e Maria Montessori. Questões do foro biológico, sociológico ou psicológico começam a ganhar terreno em detrimento das causas divinas e demoníacas (Gonçalves & Lessard, 2013; Silva, 2009). O sistema começa a segregar a educação especial num contingente de especialistas, tais como; psicólogos, docentes de educação especial, médicos, os quais têm como missão orientar a classificação e medidas educacionais numa categorização lógica em função das necessidades (Bélanger & Duchesne, 2010; Gris, 2014).

Na década de 1970, reflexões importantes começam a surgir sobre a inadequação, incapacidade das respostas dadas ao ensino especial, pelo que se evidenciam novas formas de adaptação a este tipo de ensino (Gillig, 2006). A literatura demonstra que em finais de 1970, no caso específico de Portugal, se promovem serviços de forma a darem respostas mais eficazes, nomeadamente o Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), o qual estava a cargo do Ministério da Educação (ME), mais concretamente pela Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS/ME) (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Na metade de 1976, através do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88<sup>6</sup>, presenciamos a criação de grupos de trabalho destinados ao ensino especial, denominados de Equipas de Educação Especial (EEE). Como objetivo pretendiam integrar todas as crianças, bem como jovens que manifestassem dificuldades visuais, auditivas e motoras na comunidade educativa, considerando três dimensões essenciais, a família, a sociedade e a escola. Posteriormente acrescentaram a deficiência mental. Todavia o reconhecimento

---

<sup>6</sup> Diário da República – 2ª Série, n.º 189, de 17.08.1988, Pág. 7430

legal das EEE só veio a concretizar-se no ano de 1988 (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Silva, 2009).

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), organiza cronologicamente três épocas no âmbito da evolução do ensino especial no País, no ano de 1984. Num primeiro momento da história do ensino especial, em meados do séc. XIX assistimos à elaboração de instituições para cegos e surdos, maioritariamente privadas (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Seguidamente, por volta dos anos 60, presenciamos a segunda época. Nesta altura, o Ministério dos Assuntos Sociais acentua a sua ação ao nível da intervenção no ensino especial, fomentando centros destinados ao ensino especial. Assistimos ao surgimento de programas de formação especializada dirigida aos professores (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

A última época, no início dos anos 70, consiste essencialmente na integração escolar e reforço da atuação do ME na educação especial. Este Ministério desenvolve Divisões de Ensino Especial ao nível do ensino básico e secundário, assistimos à reforma do ensino (Lei nº 5/73) (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998; Alves, Llerena & Alves Costa, 2012; Silva, 2009).

O papel do ME será reforçado posteriormente com a revolução de 1974, no dia 25 de abril. Assistimos a políticas direcionadas para as práticas educativas no âmbito da Educação Especial (Serrano, 2005). Rodrigues (2011) menciona a celeridade da implementação da escola integrativa no nosso país. “A título indicativo, no fim de 1997, 75% de alunos com dificuldades recebiam a sua educação na escola regular, o que significava 38486 alunos apoiados por cerca de 6200 professores” (Costa & Rodrigues, citados por Rodrigues, 2001, p. 18)

Correia (2003) considera que estes eventos vieram reforçar o atendimento aos alunos que manifestavam Necessidades Educativas Especiais (NEE) contrariamente ao observado no início da década 70. O autor refere ainda a importância destas medidas ao indicar o aumento de atendimentos a alunos com NEE nos anos 80.

### **1.1.1. Evolução dos Conceitos de Educação Especial até Educação Inclusiva**

A prática educacional do ensino especial assenta em determinadas premissas filosóficas, cada uma com intenção diferente ao nível do acompanhamento de alunos com NEE. A primeira manifestou-se em 1950, denominada de normalização, por volta de 1970, surge um novo conceito, o de integração e por fim, o de inclusão em 1975 (Jiménez, 1997; Silva, 2009). As crianças ou adolescentes começam a ser aceites nas escolas através de um modelo de educação integrada (Correia, 1999).

Lebenshilfe (2010) indica que dentro dos sistemas educacionais, o conceito de integração assenta na colocação de um aluno com NEE em escolas regulares, pretendendo-se essencialmente integrar todos os alunos excluídos.

#### **1.1.1.1. O Princípio da Normalização**

Este princípio surge em finais de 50, surge na Dinamarca e é definido pelo autor Bank-Mikkelsen. O princípio estende-se posteriormente aos países latinos, Canadá e Estados Unidos da América, desde a década de 60 (AuCoin & Vienneau, 2010; Silva, 2009), colocando em causa as práticas segregativas da época pretendendo que as pessoas com deficiência mental tivessem igualdade de oportunidades nos demais contextos do quotidiano, levando uma vida o mais normal quanto possível.

No seguimento destas discussões em torno da segregação surge o princípio de normalização por Wolfensberger (1972) operacionalizando o conceito para “normalização de serviços”. Segundo o autor, os alunos deveriam ter a possibilidade de experienciar todas as situações de forma o mais natural possível, pelo que os meios normativos deveriam ter a capacidade de proporcionar esses serviços (Beauregard & Trépanier, 2010; Bélanger & Duchesne, 2010; Esteves, 2014; Gillig, 2006; Goupil, 2007).

Este princípio preconizava essencialmente a igualdade de todos os alunos portadores de deficiência, defendendo o seu direito a oportunidades iguais aos grupos da sua faixa etária, (Bank-Mikkelsen, 1969; Esteves, 2014; Mendes, 2006; Martins 2008; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972).

O principal objetivo seria introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a nas suas ações, tornando-as o mais próximo possível da normalidade do quotidiano da comunidade (Aranha, 2001). Considerando a reabilitação como sendo a palavra chave, ou seja habilitá-los de forma a conseguirem integrar-se junto dos outros (Mainieri, 2012).

O conceito de normalização não se centrava numa tentativa de tornar normais os deficientes, pelo contrário, tornar o meio, as condições de vida dos deficientes, o mais normal possível (Glat & Blanco, 2007; Oliveira, 2015).

Existiram dois momentos decisivos para se colocar termo à segregação, um deles foi a adopção pelo Congresso Americano de uma Lei, denominada de “*Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142), a qual foi anunciada em 1973. Mais tarde, já no ano de 1990, esta Lei é renomeada e passa a chamar-se de *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (Beauregard & Trépanier, 2010; Goupil, 2007). O segundo momento diz respeito ao *Warnock Report*, no ano de 1978 e foi implementado no Reino Unido (Rodrigues & Nogueira, 2011). Em 1963, a IDEA vem reconhecer às crianças e jovens com deficiência diversos direitos, nomeadamente; à educação, ao acesso a programas de formação geral, à gratuitidade da educação, à escolarização num meio menos restritivo e por fim, o direito a uma educação apropriada (Beauregard & Trépanier, 2010; Goupil, 2007; Gris, 2014; Thomazet, 2008). Desta forma, ultrapassa-se assim mais um obstáculo em direcção à integração escolar criticando o sistema educativo segregador (Gonçalvés & Lessard, 2013; Silva, 2009).

Estes documentos vêm reforçar a necessidade de se criarem condições e adotarem ferramentas que fossem benéficas para o quotidiano da pessoa com algum tipo de deficiência, bem como para a sociedade (Nirje, 1969/1994), recomendando igualmente a integração por parte das escolas (Adveille, 2007). Neste seguimento, designa estes princípios de integração e de sectorização como sendo fundamentais ao nível do desenvolvimento da normalização.

Para os investigadores escandinavos o princípio de normalização foca-se essencialmente no atendimento às reais necessidades das pessoas com deficiência intelectual, cujo objetivo se centra na melhoria das condições dessa população. A sua

adoção social visa ajudar o indivíduo com deficiência a viver e trabalhar num contexto o mais normal possível dentro de sua própria comunidade (Aucoin & Vienneau, 2010; Gris, 2014).

### **1.1.1.2. O Princípio da Integração**

Da década de 70 à década de 90 assistimos a uma afirmação progressiva do princípio da integração (Gris, 2014). Ao longo dos anos verificamos uma diversidade de conceptualizações em torno da integração escolar. Dunn (1968) questionava os métodos de ensino em vigor nas escolas de ensino especial, preocupando-se com a futura inserção profissional desses alunos. Para o autor, o princípio de normalização deveria atender ao nível da resolução de problemas. Este advogava os benefícios da colocação de alunos com NEE em salas regulares, referindo os aspetos positivos ao nível das aprendizagens, mas também ao nível sócio-afetivo do aluno, mencionando os aspetos negativos de uma ação inversa, ou seja colocando-os em classes dirigidas exclusivamente ao ensino especial.

A integração assenta na ideia de igualdade entre as pessoas, devendo estas ser respeitadas e valorizadas enquanto seres humanos, promovendo oportunidades iguais para todas as pessoas com deficiências fomentando a sua participação na sociedade (UNESCO, 1997).

Birch (1974), teórico de referência com um papel fundamental no desenvolvimento do conceito, quando se refere ao conceito de “mainstreaming”, realça um aspeto crucial desta temática de integração, ou seja a relação que existe entre ensino especial e ensino regular, considerando uma unificação entre estes dois sistemas de ensino através da integração escolar, realçando a necessidade de se criarem serviços educativos capazes de responder às necessidades individuais dos seus alunos.

Kaufman vê a integração através de três dimensões: a temporal, a instrutiva e a social, necessitando para tal, de um grupo de trabalho competente e capaz, para dar respostas específicas em função das necessidades individuais dos alunos, elaborando

programas educativos especializados e direcionados (citado por Bautista, 1993; Sanches e Teodoro, 2006).

A influência da terminologia de integração escolar vai exigir mudanças na escola e organizações de ensino, assim como de uma reestruturação do sistema de ensino (Beauregard & Trépanier, 2010; Doré, Wagner & Brunet, 1996; Plaisance, 2000). Encaramos assim, a integração escolar como um procedimento a implementar (Boutin & Bessette, 2009).

Mantoan (1997) refere-se à integração escolar recorrendo a uma metáfora, apelidando-a de cascata, na medida em que essa integração é gradual e condicional, considerando que depende essencialmente do aluno, da sua capacidade de adaptação, quer seja em ambiente regular ou de ensino especial.

Para Fierro (1985), López (1990) e Pérez Galán (2003), falar de integração pressupõe a intenção de mudança conceptual, quer ao nível dos métodos de ensino, que ao nível das atitudes e mudança de mentalidades.

Hegarty (1998) refere-se à escola como um espaço onde todas as mudanças em torno das necessidades individuais dos alunos devem ser adotadas e justificadas com o intuito de potenciar as aprendizagens escolares tendo em consideração o seu contexto. Este pensamento vai ao encontro do contemplado pela Declaração de Salamanca ao advogar que são as escolas que têm por obrigação adaptarem-se às crianças e não o contrário (UNESCO, 1994). Assim sendo, seria suposto incluir nas escolas regulares todas as crianças com NEE, e como podemos verificar na definição de NEE presente na Declaração de Salamanca (1994) são “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p.6).

O princípio de integração tem por base o da normalização. Surge em países a norte da Europa e vem preconizar a igualdade de acesso e oportunidades permitindo a todo o deficiente o direito a vivenciar um padrão de vida normal na sua comunidade (Mendes, 2006).



A integração surge como oposição à segregação enfatizando a importância da socialização e participação ativa na vida escolar, juntamente com os seus pares em escolas regulares, sendo que a integração advoga uma “integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (mainstream) da sua cultura” (Wolfensberger, citado por Sanches e Teodoro, 2006, p. 65)

Até ao final de 1980, estes princípios (normalização e integração) confundiam-se demasiado; o movimento de integração responde ao princípio da normalização como a melhor forma de aplicar a integração. Contudo, isso não significa que se confundam entre si. Jiménez e Vilá (1999) referem-se à integração da seguinte forma;

- A) A integração social anuncia alterações a nível social, desenvolvendo um acolhimento sério, do ponto de vista da e à diversidade, da heterogeneidade dos indivíduos de que é composta uma comunidade, uma sociedade, onde todos partilham experiências, espaços e situações, as quais se podem revelar positivas para todos os seus intervenientes.
- B) A integração acarreta uma questão chave em todo o seu processo, sendo esta a forma como a sociedade se deve questionar sobre as relações do seu povo, atendendo a distintas situações.

Em meados dos anos 80, críticos convergem para a necessidade de repensar e reformar a integração, considerando que a sua perspectiva de melhoria não deveria ser limitada exclusivamente à presença numa escola/classe regular (Piacenza, 2000). As críticas ao princípio de normalização e ao processo de integração (Beauregard & Trépanier, 2010; Boutin & Bessette, 2009) atacam o movimento integrativo na sua forma de atuação, alegando que muitas vezes desencadeia a exclusão (Duval, Lessard & Tardif, 1997). A categorização usada como medida de integração através de uma abordagem médico-psicopedagógica acaba por excluir estes alunos, teremos sempre os alunos com NEE e os alunos regulares (Beauregard & Trépanier, 2010; Bélanger & Duchesne, 2010; Benoit, 2005). Alguns autores defendem que a categorização na educação inclusiva não vai ao encontro das necessidades do aluno, mas sim da escola e da sociedade em si (Armstrong, 1995; Skrtic, 1991; Tomlinson, 1988).

### **1.1.1.2.1. Princípio de Sectorização**

A sectorização consiste em dar resposta às necessidades de quem precisa, atendendo aos níveis familiar, físico e social, no local onde mais precisam (Sánchez & González, 1997).

Molina (1987) e Galhardo (2003) recomendam uma descentralização ao nível dos serviços locais, que estes se mostrem flexíveis e com propósitos diferentes, nos quais o objetivo se centre na substituição de locais, que até então eram unicamente destinados ao ensino especial, por classes mais específicas situadas em escolas de ensino regular. Para isso, seria necessário direcionar as respostas educativas para as necessidades individuais dos alunos.

Hegarty (1994) contemplava uma lista de considerações distintas com vista a uma correta gestão e organização dos seus recursos, ao nível dos seguintes pressupostos;

- Critérios para o ingresso,
- Nível da mão-de-obra,
- Programas ao nível da formação e da avaliação,
- Contexto físico,
- Financiamento externo,
- Encarregados de educação,
- Relações que digam respeito ao ensino e apoios externos.

### **1.1.1.3. Inclusão**

A mudança para a inclusão tem a sua origem nos Estados Unidos da América, bem como na Grã-Bretanha através da mobilização de investigadores portadores de deficiência envolvidos num movimento de protesto social (Bélangier & Duchesne 2010; Boutin & Bessette, 2009, 2012).

Mendes (2006) refere três fases como alavanca para o movimento inclusivo, sendo estas: De 1950 a 1960 assistimos à fase da exclusão e segregação; de seguida, entre os anos

1970 a 1980 presenciamos a fase da normalização e integração; e por fim, vivenciamos entre 1990 e 2000 a fase da inclusão.

Importa clarificar que ao falarmos de inclusão não nos focalizamos exclusivamente na inclusão escolar, mas também na a inclusão social de pessoas com NEE, a qual merece um olhar atento, esta preocupação está prevista em documentos internacionais de referência, nomeadamente; Convenção dos Direitos da Criança<sup>7</sup> (1988), da Declaração sobre Educação para Todos<sup>8</sup> (1990) e na Declaração de Salamanca<sup>9</sup> (1994). Um outro documento vem corroborar esta inquietude, vindo reforçar as demandas dos documentos anteriores, sendo este a Declaração de Dakar, ao assumir como meta a educação para todos, sendo um compromisso da comunidade internacional (Macedo, Cabecinhas & Macedo, 2011).

Atendendo à dificuldade para o ser humano conviver com a diferença, ainda mais no que toca a diferenças deste foro, consideramos que esta demanda internacional de “educação para todos” é um marco importante na história da humanidade, surgindo como um grande desafio para a comunidade em geral e maior ainda, para a comunidade educativa.

A Tabela 1 demonstra a perspetiva de diferentes autores no âmbito dos aspetos divergentes entre integração escolar e inclusão escolar.

**Tabela 1**  
*Diferenças entre Integração Escolar e Inclusão Escolar*

<b>Autores</b>	<b>Da Integração Escolar / Educação Especial</b>	<b>À Inclusão Escolar/ Educação Inclusiva</b>
<b>Ainscow (1995)</b>	Necessidades Educativas Especiais. Medidas complementares para responder aos alunos especiais. Sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais. Perspetiva centrada na criança	Educação para Todos Resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. Reestruturação das escolas. Mudanças metodológicas e organizacionais. Sucesso nas aprendizagens para todas as

<sup>7</sup>Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

<sup>8</sup>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990 <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

<sup>9</sup>Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)

<b>Autores</b>	<b>Da Integração Escolar / Educação Especial</b>	<b>À Inclusão Escolar/ Educação Inclusiva</b>
		crianças e jovens. Perspetiva centrada no currículo.
<b>Meijer (1998)</b>	Colocação de alunos com NEE no ensino regular.	Avaliação da qualidade do programa ou do ensino em geral.
<b>Porter (1997)</b>	Focalização no aluno. Avaliação dos alunos por especialistas. Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição. Programa para os alunos Colocação num programa apropriado.	Focalização na classe. Avaliação das condições de ensino/aprendizagem. Resolução cooperativa de problemas. Estratégias para os professores. Adaptação e apoio na classe regular.
<b>Rodrigues (2001)</b>	Categorias Produtos diferentes Dicotomia metodológica Dicotomia curricular	Indivíduos e grupos Processo Diferenciação Currículo em construção

*Nota.* Fonte: Sanches e Teodoro (2006, pp. 75 - 76)

A UNESCO (2006) assume como um dos seus grandes objetivos a inclusão de alunos com NEE em classes regulares “sendo uma característica do movimento “processo dinâmico” envolvendo a comunidade (...) independente das dificuldades do aluno” (p.12), podendo revelar-se enriquecedor para todos (Bergeron & St. Vincent, 2011; Cadima, 1998).

A inclusão consiste em proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagens possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia (Leitão, 2010, p.21).

A literatura consultada ao longo de toda a pesquisa permite-nos verificar uma diversidade de autores concordantes numa ideia em relação à definição de escola inclusiva, definindo-a como uma escola dirigida a todos. Este paradigma assenta numa premissa básica de heterogeneidade humana, os indivíduos devem conviver com as diferenças. Para que tal seja possível, torna-se necessária uma organização entre todos de forma a construírem um suporte adequado à diversidade humana e assumindo o compromisso de que o mesmo tenha uma presença constante (Armstrong, 2001; Correia, 2001; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001).

Constatamos que a inclusão é um acontecimento complexo, e tal deve-se muitas

vezes às práticas implementadas em instituições diversas, nomeadamente governo, escolas públicas e privadas, instituições diversas, assim como, as próprias pessoas com NEE e seu suporte familiar (Almeida-Verdu, Fernandes, Rodrigues, 2002; Schimidt, 2001). Esta pode ser descrita como um processo, enquanto que a integração é mais um estado (Rieser, 2014) que pretende fazer face às necessidades individuais dos alunos na sua totalidade, recorrendo para tal, a uma forma participativa nas aprendizagens, na cultura e na comunidade (Moriña, 2011). Os conceitos, quer o de inclusão, como o de educação inclusiva associam-se aos alunos com NEE, ou incapacidade, de uma conjuntura social difícil, de um meio de pobreza, para os quais, se tem vindo a desenvolver progressivamente um acesso equitativo à educação, bem como de igualdade de acesso e oportunidades a um sistema de ensino assente na qualidade das suas respostas (Blanco, 2014). A inclusão não deve assumir-se como um conceito rígido, muito pelo contrário, deve assumir um carácter flexível, permitindo que se considere um conjunto de respostas/estratégias mediante determinada situação, não esquecendo o seu objetivo principal, ou seja, colocar na escola regular crianças com NEE graves, em estabelecimentos de ensino regular da sua área de residência (Correia, 2003).

Quando nos referimos ao conceito de escola inclusiva, devemos compreender que o mesmo nos direciona para um grupo de pressupostos considerados basilares, os quais devem ser assumidos e considerados pela comunidade educativa, por todos os seus intervenientes. Estes pressupostos defendem o direito dos alunos à frequência letiva em escolas regulares, usufruindo da mesma igualdade de acesso e oportunidades. Torna-se assim necessária uma planificação sistemática e flexível assente em parâmetros de acordo com a filosofia da escola, estratégias de intervenção e avaliação, características dos líderes, recursos e apoios disponíveis para se implementar um modelo inclusivo (Lipp, Martini, & Oliveira-Menegotto, 2010; Sanches & Teodoro, 2006), considerando a escola como um espaço que potencie interações entre os seus pares, permitindo o desenvolvimento de amizades (Santos & Morgado, 2006). Existem valores de extrema importância que servem de pilar à educação inclusiva, nomeadamente a cooperação e a solidariedade (Rodrigues, 2007).

Desta forma, estes esforços levam a que o ensino especial, passe a ser considerado como um sistema à parte, no qual o ensino regular não entra. Passando assim, a ser

considerado como um forma de apoio complementar, dando-se primazia, mesmo em situações de NEE severas, à colocação dos mesmos em turmas de ensino regular, não segregando em salas específicas, preservando e contemplando sempre as características individuais dos seus alunos.

Os autores Casco e Dias (2011) defendem que uma teoria de base no âmbito da educação inclusiva deve assentar no reconhecimento da diversidade e das necessidades individuais de cada aluno em ambiente escolar. Esta vem repensar o lugar do aluno com deficiência, desajustes sociais e/ou de aprendizagem na escola, contribuindo assim para uma abertura da escola à diversidade (Ebersold, 2006). Educar na diversidade pressupõe uma organização ao nível das respostas educativas considerando qualquer aluno, independentemente do seu meio e capacidade (Rodrigues, 2007).

Educar crianças e jovens portadoras de NEE deve desenvolver-se de forma conjunta com a educação em geral, integrando-se no seu todo. Contudo, uma escola para ser verdadeiramente inclusiva, deve incluir nos seus objetivos básicos a formação especializada do seu corpo docente de forma a responder eficazmente às exigências e diferenças existentes entre os seus estudantes, seus níveis de capacidade, entre outros aspetos considerados importantes a ter em conta para uma inclusão eficaz (Veiga, Dias, Lopes & Silva 2000).

Sailor, citado por Correia (2003) aponta que a inclusão está assente em seis componentes, os quais passamos a citar:

1ª O ensino de todos os alunos deve ser ministrado em escolas da área de residência dos mesmos. Sendo esta componente importante ao nível da socialização do aluno com NEE, fomentando a sua inclusão social permitindo-lhe a participação em atividades/iniciativas da comunidade permitindo-lhe pertencer a um grupo potenciando a criação de laços.

2ª A percentagem de alunos com NEE distribuída por escola e classe deve atender à representatividade da sua prevalência. Assim, as responsabilidades atribuídas por todos os professores aumentam a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si;

3ª As escolas devem ter como premissa basilar a "rejeição zero".

4ª A natureza da dificuldade do aluno não deve ser utilizada como um motivo

para que a escola o exclua.

5ª O modelo de ensino em cooperação e a tutoria de pares assumem-se como métodos mais adequados, permitindo uma maior diversidade ao nível das oportunidades de aprendizagem para todos os alunos que apresentam NEE.

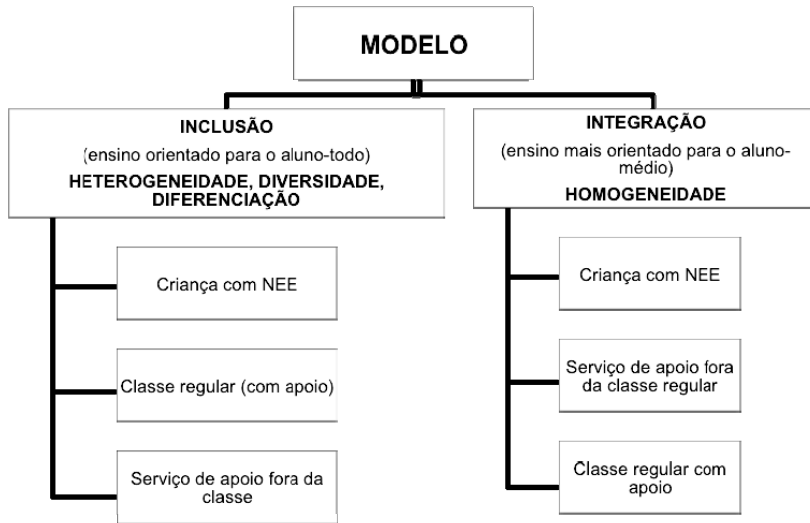
6ª Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE, eles podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola (Correia, 2003, p.20).

Pesquisas demonstram que estas intervenções/ações não são unicamente direcionadas para os alunos, mas sim para toda a estrutura e funcionamento escolar. É importante que o funcionamento da escola contemple uma organização eficaz que desencadeia um clima educacional possibilitando aos alunos desenvolver habilidades sociais e académicas, as quais são normalmente assimiladas e compreendidas em contexto escolar (Almeida-Verdu, Fernandes & Rodrigues, 2002).

A literatura demonstra a existência de movimentos que podemos considerar como impulsionadores da integração escolar, nomeadamente: o movimento de Madeleine Will (1986), chamado de “Iniciativa da Educação Regular” (Regular Education Initiative) o qual considera a frequência da totalidade dos estudantes na classe regular solicitando o direito de estes estudantes portadores de NEE, sempre que se verifique necessidade, possam usufruir do ensino regular e do ensino especial (Mendes, 2006 (p. 393); Correia, 1997). Um outro movimento denominado de “Inclusão total” (Full Inclusion) surge por Stainback e Stainback (1984) e Lipsky e Gardner (1989), o qual consistia num movimento que defendia uma inclusão total e em tempo integral na classe regular, independentemente das dificuldades dos alunos. Neste movimento, os direitos humanos assumem um carácter prioritário, em detrimento do resultado académico (Mendes, 2006; Correia, 2008).

Sabendo que o movimento de inclusão surgiu da existência do movimento de integração, não significa que o movimento antecessor estivesse completamente errado nos seus pressupostos, até porque ainda hoje se consideram alguns dos seus princípios, não obstante das inúmeras diferenças que os separam (Correia, 2003). A Figura 1 pretende demonstrar os pontos comuns aos dois movimentos e os pontos divergentes. Se por um lado o movimento de interação surge com um *modus operandi* mais focalizado para uma intervenção fora da sala regular, privilegiando apoios educativos diretos ao aluno com

NEE, o movimento de inclusão aposta no apoio indireto dentro da sala regular, salvaguardando alguns casos excepcionais, onde se verifique que para o bem do aluno será melhor um atendimento fora da sala regular (Correia, 2003).



**Figura 1: Modelos adoptados pela inclusão e integração**

Fonte: Correia, 2003, p.22.

Observamos que o movimento de inclusão dá primazia à diferença, à diversidade e heterogeneidade, considerando a célebre frase “*todos diferentes; todos iguais*”. Somos seres únicos e individuais, porém a igualdade de oportunidades e de acesso deve permanecer independentemente da diferença que nos possa separar.

A visão que alguns estudos nos fornecem no âmbito de práticas inclusivas na última década levam-nos para uma diversidade de questões, nomeadamente; heterogeneidade e o direito por parte de todos a usufruírem de um ensino/escolarização adaptada à sua individualidade em ambientes comuns de ensino e aprendizagem (Alonso, Castedo, Justei & Varela, 2015). Vejamos um estudo elaborado no âmbito da perspectiva dos professores em relação às NEE realizado em Portugal, mais concretamente na região Norte. Esta investigação recorreu a professores do 1º ciclo e conclui que os professores consideram importante que em Portugal se implemente a inclusão, no entanto sem descurar aspetos fundamentais, bem como; “eficácia da liderança, a colaboração, a utilização de estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, as adaptações curriculares, o envolvimento



parental e os recursos especializados” (Santos, Correia & Santos, 2014, p.24).

Os autores referem que os participantes no estudo assumem-se como responsáveis pelo atendimento às necessidades individuais dos discentes, e manifestam a possibilidade dos professores poderem não estar preparados para estas adequações curriculares. O fomento de uma qualidade educativa nas escolas passa por se assumir como uma eficácia da liderança, colaboração, por recorrer a estratégias de aprendizagem baseadas em investigações científicas, nas adaptações dos currículos, e no constante envolvimento do encarregados de educação, bem como o recurso a técnicas e materiais especializados (Correia, 2008).

Um estudo desenvolvido no âmbito das atitudes e práticas dos docentes face à inclusão, permitiu constatar que estes dirigiam as suas práticas e estratégias de acordo com os parâmetros de uma escola inclusiva, constatando-se a importância do trabalho de equipa. Nesta investigação destacam-se duas variáveis, a variável “sexo” e a variável “outras formações”, observando-se uma evidência na amostra do género masculino, apresentado esta formação académica complementar à de base. A amostra revela que os intervenientes se orientam por procedimentos e atitudes inclusivas, não obstante do percurso ainda necessário em direção à inclusão (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). Os professores que apresentam mais experiência no contacto com as NEE parecem demonstrar atitudes mais positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cagran & Schmidt, 2011; De Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010).

A European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), elaborou uma investigação no âmbito das práticas de aula e conseguiu identificar algumas das estratégias impulsionadoras do ensino inclusivo nas escolas dos 2º e 3º ciclo do ensino básico, tais como: “ensino cooperativo; aprendizagem cooperativa; formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas; estratégias alternativas de aprendizagem e planificação do ensino para alunos com NEE” (EADSNE, 2005, p. 5).<sup>[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10]</sup> Através desta investigação a EADSNE conclui que tudo o que serve os alunos com NEE, serve todos os outros, considerando de extrema importância atender ao conjunto destas estratégias para se conseguir incluir eficazmente os alunos com NEE. A EADSNE refere

que “a aprendizagem é um processo e o objetivo para todos os alunos, é aprender a aprender e não apenas o conhecimento de conteúdos disciplinares” (EADSNE, 2012, p. 15).

## 1.2. Legislação Portuguesa

A legislação portuguesa tem vindo a evoluir no que concerne à integração escolar de alunos com NEE em estabelecimentos de ensino regular. Esta temática tem vindo a despertar nos intervenientes da comunidade educativa, para além do interesse, alguma inquietude. Com o intuito de diminuir algumas dessas inquietudes começam a surgir algumas formações mais especializadas, direcionadas aos professores, assim como estratégias de organização institucional ao nível das suas estruturas, com vista a dotá-las de ferramentas e conhecimentos que possam ser utilizados ao nível da integração, independentemente da sua incapacidade.

Lançando um olhar sintético sobre a legislação, percebemos que as turmas especiais surgiram nas escolas de ensino primário, como resposta à integração escolar através do Decreto-Lei n.º 35/801, de 3 de agosto de 1946 (Vaz, 1995). Mais tarde, em 1947, as Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário passaram a incluir os departamentos de ensino especial, atendendo à Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, tendo o “Instituto António Aurélio Costa Ferreira” a missão de orientar esta medida (Veiga, 1999, p.19 )

Ao longo da revisão elaborada aos documentos existentes em torno da legislação, contactamos que as primeiras equipas de ensino especial integrado, tiveram o seu início em 1976, todavia o seu reconhecimento legal deu-se com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88<sup>10</sup>, de 17 de agosto, ou seja dez anos depois.

É publicado mais tarde, o Decreto-Lei n.º 147/77, de 22 de Maio, no qual são contemplados os parâmetros necessários à integração, explicando qual seria o regime escolar dos alunos que apresentassem deficiências físicas e mentais depois de devidamente

---

<sup>10</sup> Diário Da República - 2.ª Série, N.º 189, de 17.08.1988, Pág. 7430

integrados no ensino público. Mais tarde, e na tentativa de esclarecer melhor esta situação, aparece o Despacho n.º 59/79, de 8 de Agosto, o qual surge para organizar de forma mais adequada as turmas que recebessem alunos com NEE, de carácter sensorial, carácter físico e mental. Neste altura, já se começam a verificar algumas alterações nos horários de professores, reduzindo-se assim a carga horária daqueles que tivessem invisuais na classe.

O Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, institui a obrigatoriedade de todos os alunos com NEE de frequentar a escola, levando o estado ao compromisso de criar condições para o ensino básico e promovendo-o de forma eficaz. Todavia, deixa uma possibilidade de dispensa da escolaridade obrigatória, sempre após comprovação, aos casos em que a incapacidade seja grave/severa (Ribeiro, 2008).

Com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, dá-se uma Reforma do Sistema Educativo Português, assim sendo o objetivo da educação especial centra-se em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades<sup>11</sup>” (artigo n.º 7, p. 3070). Com base na LBSE vão emergindo diplomas de regulamentação às medidas de intervenção a adoptar.

Posteriormente, surge o Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro, e torna-se possível a colocação de professores de apoio aos alunos com NEE (Ribeiro, 2008). Ainda no mesmo ano, o Despacho Conjunto n.º 36/88, vem estabelecer normas gerais para a Educação Especial, levando à legalização das Equipas de Educação Especial (EEE), as quais já trabalhavam desde o ano letivo de 1975/76, atribuído-lhes o nome de serviços de educação especial de carácter local, que nas suas funções destacavam-se as de despistagem, observação e encaminhamento de casos, promovendo um atendimento próximo e adequado a todos aqueles que apresentassem NEE de ordem motora e mental.

A Lei n.º 9/89, de 2 de Maio<sup>12</sup>, considera toda a pessoa com deficiência, e passamos a citar o artigo n.º2: “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem

---

<sup>11</sup> Diário Da República - 1.ª Série, N.º 237, de 14.10.1986, Pág. 3067

<sup>12</sup> Diário Da República - 1.ª Série, N.º 100, de 02.05.1989, Pág. 1796

para o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais dominantes.”(p. 1796) Ainda a mesma Lei, vem defender a adoção de medidas que se consideram importantes, como é o caso da “integração progressiva dos alunos do ensino especial no sistema normal de ensino” (artigo nº 9, p. 1791).

Em 1990, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro<sup>13</sup>, advoga o ensino obrigatório defendendo que “os alunos com NEE estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (artigo 2, p. 350), deixando cair a possibilidade de sua dispensa, como outrora havíamos referido.

O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio<sup>14</sup>, institui Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) indicando como função a realização de avaliações e sua preparação. Elaborando um conjunto de funções a ter em conta: avaliação e planeamento educativo que contemplasse qual o apoio a ser atribuído aos com dificuldades.

No ano de 1991, é redigido o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto<sup>15</sup>, que se manteve em vigor ao nível do ensino especial em Portugal, até ao ano de 2008. A regulamentação dos pressupostos necessários para a execução das medidas acauteladas neste decreto surge juntamente com o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro.

No ano de 1997, foram publicadas duas Portarias, a Portaria N.º 1102/97, de 3 novembro, e a Portaria N.º 1103/97, de 3 novembro. A Portaria N.º 1102/97, de 3 novembro<sup>16</sup>, é dirigida a “cooperativas e a associações de ensino especial sem fins lucrativos” (p. 6039) e pretende reforçar a importância de se criarem condições e recursos a todos para os alunos. Já a Portaria N.º 1103/97, de 3 novembro<sup>17</sup>, vem estabelecer os parâmetros de ensino especial em instituições de ensino particular.

Ainda na década de 90, surgem mais dois documentos, os quais vêm permitir uma melhor organização por parte das escolas na resposta à integração destes alunos, nomeadamente; o Despacho n.º 115/97 e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. O

---

<sup>13</sup> Diário Da República - 1.ª Série, Nº 21, de 25.01.1990, Pág. 350

<sup>14</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, Nº 113, de 17.05.1991, Pág. 2665

<sup>15</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, Nº 193, de 23.08.1991, Pág. 4389

<sup>16</sup> Diário Da República - 1.ª Série - B, Nº254, de 03.11.1997, Pág. 6039

<sup>17</sup> Diário Da República - 1.ª Série - B, Nº254, de 03.11.1997, Pág. 6042

primeiro refere-se à organização dos apoios educativos e o segundo centra-se em questões de autonomia escolar face à gestão de organizações escolares de ensino pré-escolar, básico e secundário, estabelecendo os chamados serviços educativos especializados.

Como forma de melhorar o currículo dos alunos, o Despacho Conjunto n.º 12-I/SEAE/SEEI/99, vem regulamentar exercícios dirigidos aos estudantes que beneficiam de apoios a nível escolar, e posteriormente o Despacho Conjunto n.º 9590/99, o qual vem reforçar a flexibilização dos currículos. Ainda nos anos 90, o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março<sup>18</sup>, vem clarificar quais as competências a serem desenvolvidas pelos professores de ensino especial. Considerando as suas competências, as quais passamos a identificar: a identificação de todas as NEE dos alunos, podendo estas ser de ordem física ou de desvantagens sociais ao nível do desenvolvimento social e educativo dos alunos; diagnosticar as NEE, recorrendo a padrões de desenvolvimento e ao currículo face à sua idade cronológica, sempre de acordo com o projeto educativo da instituição.

De seguida, surge o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro<sup>19</sup>, o qual vem reiterar a educação para todos, delineando determinadas premissas orientadoras ao nível da organização e gestão curricular do ensino básico, com vista a uma reorganização do ponto de vista curricular.

Em 2004, aprova-se a Lei n.º 38/04, de 18 Agosto, revogando-se assim a Lei n.º 9/89, de 2 de maio. Nesta Lei estabelecem-se as premissas gerais, basilares, do ponto de vista legal no âmbito de uma intervenção ao nível preventivo considerando formas de permitir a participação de todos os alunos com NEE. Considera-se pessoa com deficiência “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas” (artigo 2.º, p. 5232).

20

Redige-se, posteriormente, em 2005, o Despacho Normativo n.º 50/05, o qual teve

---

<sup>18</sup> Diário Da República - 2.ª Série - B, N.º52, de 03.03.1999, Pág. 3136

<sup>19</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, N.º15, de 18.01.2001, Pág. 258

<sup>20</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, N.º194, de 18.08.2004, Pág. 5232

como objetivo essencial, o de reduzir substancialmente o número de retenções, explicando que esta medida pedagógica deveria ser o último recurso a ter em conta. Neste despacho, é notória a preocupação em otimizar as aprendizagens escolares, dando ênfase ao planos de recuperação, de forma a reduzir retenções. Estes planos poderiam adoptar uma forma mais de acompanhamento, mas também ao nível do desenvolvimento do aluno.

Ainda no seguimento do mesmo ano, o Gabinete da Ministra da Educação vem reconhecer a necessidade de serem revistos uma série de documentos, assim como a necessidade de se incrementar uma avaliação qualitativa de forma periódica a todos os apoios.

Com o ano de 2006, o Decreto-Lei n.º 20/06, de 31 de Janeiro<sup>21</sup>, como mencionado no artigo 1º, este documento vem regulamentar os procedimentos de “seleção e recrutamento do pessoal docente” (p.748) da educação especial:

**E1** – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;

**E2** - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;

**E3** - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão (artigo nº 6, p.749).

Posteriormente, é redigido o Decreto-Lei n.º3/08, de 7 de Janeiro<sup>22</sup>, que estabelece no seu artigo 1º os apoios a serem cedidos a nível escolar, pelos vários ciclos de estudo, no sector público, particular e cooperativo. Este decreto revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e considera alunos de educação especial aqueles que apresentem incapacidades que se verifiquem permanentes “visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida” (artigo 1º, p. 155). Alunos que demonstrem dificuldades continuadas em diversos

---

<sup>21</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, N.º22, de 31.01.2006, Pág. 746

<sup>22</sup> Diário Da República - 1.ª Série, N.º4, de 07.01.2008, Pág. 154

aspetos, como a comunicação, aprendizagem, autonomia, mobilidade, entre outras características.

Verificamos neste Decreto a divulgação de um instrumento de avaliação a ser utilizado, adaptado da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde OMS o qual servirá como referencial aquando da redação do relatório técnico-pedagógico por parte dos serviços responsáveis para a referenciação, nomeadamente: departamento de educação especial e serviço de Psicologia. Esta referenciação deverá ser um processo em colaboração com os demais intervenientes na comunidade educativa.

Mais tarde, em 2008, verificamos uma alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, através da Lei N.º 21/2008, de 12 de maio, a qual vem identificar que tipo de apoios devem ser disponibilizados pelos diferentes ciclos de estudo, incluindo o pré-escolar.

Em 2009, redige-se o Decreto-Lei N.º 93/2009, de 16 abril, aprovando a possibilidade de conceder apoios a pessoas com deficiência e incapacidades de carácter temporário. Verifica-se de seguida, a publicação de um outro Decreto-Lei N.º 281/2009, 6 de outubro<sup>23</sup>, onde se estabelece a criação do “Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)” (p.7298).

Mais recentemente, foram publicados os seguintes documentos: a Portaria N.º 192/2014, 26 de setembro, no qual encontramos a regulamentação de como efetuar e manter uma base de dados onde se coloquem as informações relativas ao Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio; posteriormente a Resolução da Assembleia da República N.º 17/2015, 19 de fevereiro, com a finalidade de implementar as orientações do Conselho Nacional de Educação CNE, considerando o refletido na Lei face ao ensino especial; e por último, o Despacho N.º 5291/2015, 21 de maio<sup>24</sup>, onde se dá início a uma rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC), passando estes centros a ser os responsáveis por indicar os apoios do MEC ao nível do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA). Indicando os

---

<sup>23</sup> Diário Da República - 1.ª Série, N.º193, de 06.10.2009, Pág. 7298

<sup>24</sup> Diário Da República - 2.ª Série, N.º98, de 21.05.2015, Pág. 12948

produtos que atribuem, quais as competências da equipa e sua constituição, imputando-lhe responsabilidades ao nível da monitorização das actividades desencadeadas pelos centros.

A Portaria 275-A/2012, responsável pela regulamentação dos alunos com NEE no ensino secundário, é revogada a 10 de julho, tendo a mesma sido substituída pela Portaria 201-C/2015, de 10 de julho. A partir desta altura, verifica-se a regulamentação do ensino de todos os os alunos com idades a partir dos 15 anos, que usufruam de um currículo específico individual (CEI), os quais se encontrem ao momento já numa fase de transição para o ativo, após escolarização. A integração tornou possível uma maior democratização do ensino, permitindo o acesso à “ igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar a todas as crianças. Contudo, se as portas da escola se abriam, as portas das salas de aula pareciam continuar demasiado fechadas à inevitável diversidade dos alunos” (Serrano, 2005, p.30).

A análise a todos estes documentos, permitiu-nos perceber que mesmo que consideremos um processo lento, moroso, a legislação tem evoluído face aos tempos e às demandas internacionais. É interessante perceber que a comunidade educativa, mesmo que um pouco inquieta, está disponível a evoluir ao nível dos comportamentos e atitudes face à escola inclusiva, as quais começam a revelar-se positivas, porém, são ainda um pouco tímidas nesta temática.

No Despacho n.º 7617/2016<sup>25</sup> (DGE, 2017), constatamos que a Portaria N.º 7617/2016, 8 junho, institui um grupo de trabalho com uma missão importante, ou seja, devem elaborar um relatório concreto onde constem medidas a doptar de forma dar respostas eficazes face à inclusão para alterar o Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, substituído pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

---

<sup>25</sup> Diário Da República - 2.ª Série, N.º 110, de 08.06.2016, Pág. 18231



## 2. ATENÇÃO À DIVERSIDADE / NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

### 2.1. Atenção à Diversidade

A nível Europeu, verificamos que o Séc. XX esteve envolto em acontecimentos que marcaram a história e desenvolvimento da Europa, nomeadamente: “duas grandes guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), guerras civis, governos da ditadura esquerda e direita, a independência das antigas colónias, movimentos populacionais, do extremismo e do processo de extermínio” (Silva, 2012, p. 1). No entanto, para além destes acontecimentos, vivenciamos o maio de 68, ou seja movimentos de liberdade e democracia, como foi o caso português do 25 de abril. Questões fundamentais foram colocadas e necessitavam de respostas urgentes, as quais se prendiam com o meio ambiente, qualidade de vida, progresso tecnológico e científico (Silva, 2012).

As crises económicas vieram dar origem a grupos de minorias, tornando-os mais vulneráveis, mesmo se o Conselho da Europa tenha recomendado em 1960 apoio ao nível da educação das crianças (Silva, 2012), muito devido a uma época de emigração, onde as crianças portuguesas e espanholas emigraram para outros países da Europa, numa tentativa de fugir da crise económica. Começamos nesta altura a perceber a importância da atenção à diversidade, mesmo que a mesma fosse inexistente.

Diversidade é uma palavra que deriva do latim *diversitas* significando contradição, diferença e variedade (Fernandes, 2016), ou seja tudo o que nos anos 90 Portugal começa a enfrentar. No ano de 1990, Portugal começa a receber famílias das ex-colónias e com elas as suas crianças, a partir daqui começamos a assistir a comportamentos xenófobos e discriminatórios nas escolas, incluindo aqui, os filhos do grupo étnico cigano. O que consideramos mais grave é o facto desta situação se evidenciar dentro do espaço escola, onde interagem professores, encarregados de educação, grupo de pares, auxiliares de educação, ou seja dentro do espaço da comunidade educativa e todos os intervenientes que nela participam (Silva, 2012).

Este momento marca o início por parte do governo português em integrar e olhar de forma mais atenta para quem chega ao nosso país. As diferenças culturais passam a fazer parte da agenda do governo como algo urgente. Porém, já se passaram uns bons largos

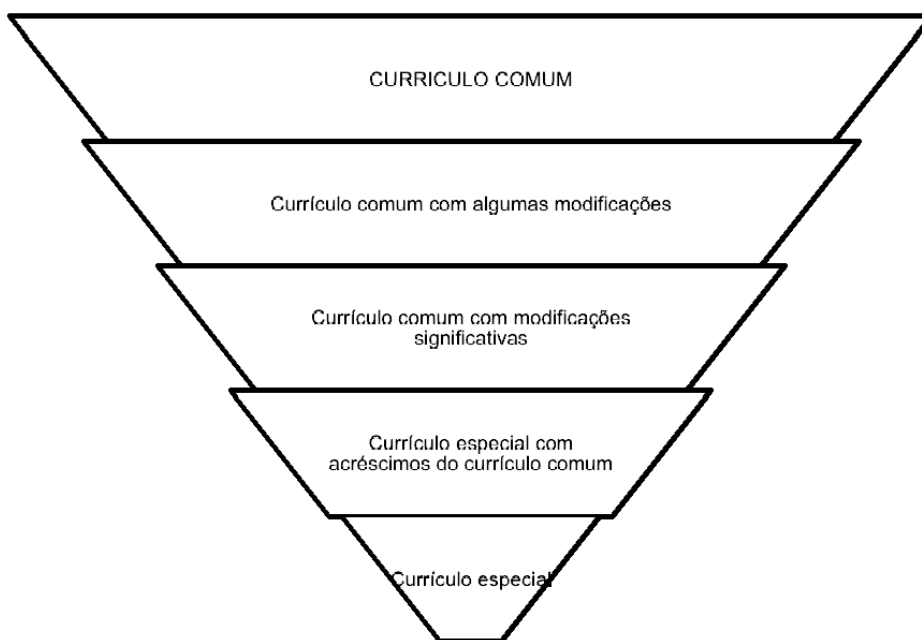
anos e a atenção à diversidade tem se dado, mas muito devagarinho. Torna-se necessário eliminar os pré-conceitos existentes para avançarmos ainda mais, uma vez que atenção à diversidade não se dirige só a questões de aprendizagem ou de diferenças culturais. Este conceito tem vindo a substituir o conceito de NEE, ou melhor pretende ampliar a sua área de atuação, uma vez que NEE não se prendem só com questões em torno da aprendizagem (Pérez, 1995). A importância da necessidade da atenção à diversidade nas escolas surge com o paradigma da inclusão com o objetivo de olhar o aluno atendendo a todos os fatores com os quais este se relaciona e interage (Antunes & Almeida, 2015).

Machado e Henicka (2015) defendem que uma escola aberta à diferença é uma escola que está focada em cada um dos seus alunos procurando novos métodos e técnicas, assim como medidas que atendam as necessidades individuais dos seus estudantes. Considerando que vivemos num pluralismo cultural crescente, torna-se crucial educarmos os nossos alunos para a diferença, diversidade, e esta demanda deve começar no seio familiar mas estender-se às escolas. A diversidade pode apresentar-se sob distintas formas, tais como; a forma social, do ponto de vista cultural, sob a condição económica, entre outras formas, as quais devem ser consideradas pela escola. Ora, as escolas têm como obrigação atender a todas estas necessidades, a inclusão assume-se hoje como um direito que deve ser praticado por todas as escolas sem exceção (Paz Abalde, Muñoz-Cantero & Machado - Rodrigues, 2005). A atenção à diversidade não deve ser resumida a grupo de alunos, mas sim estender-se a todos, deve ser um princípio fundamental da escola, a qual deve reger as suas ações em função deste princípio (González Manjón, 2013).

Atualmente, ser professor exige uma atenção acrescida, um olhar mais atento para o grupo de alunos que se tem, e desenvolver uma observação mais individual sobre cada um deles. Cada vez mais as salas de aula são heterogêneas, um misto de culturas onde os professores devem conseguir exercer a sua profissão o melhor possível sempre com o objetivo de potenciar aprendizagens. No entanto, para se educar nesta diversidade, é necessário que a comunidade educativa e a instituição escola reúnam sinergias de forma a conseguirem resultados eficazes. Desta forma, é imperativo que as escolas fomentem atividades que vão ao encontro dessa mesma diversidade, assim como assumam determinadas estratégias do ponto de vista escolar, nomeadamente, pedagogias novas, currículos, planificações de aulas, entre outras medidas que possam ser implementadas para

ir ao encontro da heterogeneidade da classe. Não obstante, o docente deve considerar os métodos pedagógicos a adotar, de forma a ir ao encontro de todos os seus estudantes, bem como as individualidades de cada um devem estar presentes na hora de se tomarem decisões, de forma a não comprometer todo o trabalho do aluno. As necessidades individuais de cada um devem ser sempre ponderadas com vista ao sucesso dos estudantes.

Algumas formas de atendimento denominadas de “modelos em cascata” (Leite, 2011, p. 28) atravessam a escolarização dita normal em direção a contextos mais limitados. No seguimento deste raciocínio verificamos que os alunos são distribuídos em função das suas necessidades individuais, verificando-se que a colocação de alunos em ambientes mais restritos é bem mais reduzida (Leite, 2011; Reynolds, 1962). A Figura 2 demonstra a forma como se distribuem os alunos com NEE, atendendo a uma aproximação do currículo comum.

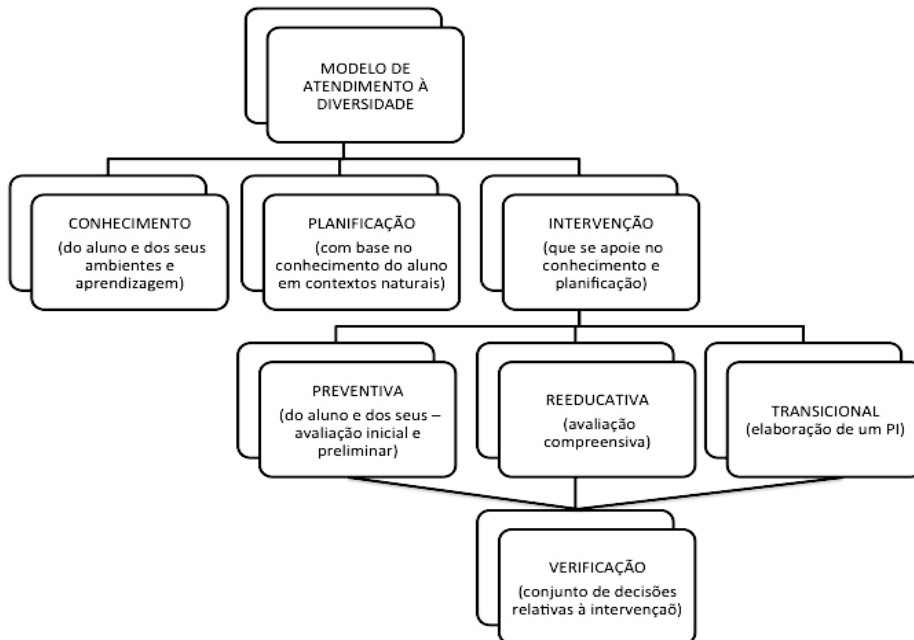


**Figura 2: Tipologia dos currículos para alunos com NEE.**

*Nota.* Fonte: Hegarty et all, citado por Leite, 2011, p. 29

Correia (2003) propõe um modelo que possa dar resposta à diversidade, denominando-o de Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD). O MAD baseia-se em “quatro componentes” (p.24) básicas, mas fundamentais quando nos referimos à

diversidade, essas componentes assentam no conhecimento, na planificação, na intervenção e na reavaliação, as quais passamos a explicar. A componente do *conhecimento* é direcionada “ao aluno, aos seus estilos de aprendizagem, ambiente, capacidades, aos seus interesses e motivações” (p.24). Esta componente, permite-nos ter uma ideia de aspetos de ordem social e pessoal. Relativamente à componente *planificação* a tónica dirige-se para o chamado currículo comum, assente no projeto educativo da escola onde o aluno está inscrito e a frequentar. A terceira componente é a *intervenção*, a qual tem como objetivo primar por uma intervenção que faça face às necessidades demonstradas pelos estudantes, assim como do seu ambiente. O autor refere que esta intervenção deve primar-se por um carácter preventivo, educacional e transaccional. A componente de *verificação/reavaliação* assenta na tomada de um conjunto de decisões que dizem respeito à programação destinada ao aluno, atendendo às suas necessidades individuais. Na Figura 3, podemos analisar estas quatro componentes, assim como, a forma como se relacionam entre si.



**Figura 3: Modelo de Atendimento à diversidade (MAD)**

Fonte: Correia (2013, p.27); Ribeiro (2015).

No momento em que nos referimos à atenção à diversidade, devemos ter em conta o aluno, ter o cuidado de olhar de forma atenta, todavia é uma tarefa deveras complexa devido à heterogeneidade dos estudantes. Desta forma, as instituições de ensino devem conseguir dar resposta a todas as dificuldades dos seus alunos por forma a serem uma escola de todos e para todos, onde o objetivo passa por saber fazer e onde se adquirem aprendizagens novas e consolidem as antigas (Azevedo, 2011; Bolivar, 2012). Almejando obter estas demandas, torna-se fulcral o desenvolvimento de uma escola colaborativa, focada nos seus objetivos e com vontade de os alcançar, dotando-se de estratégias e condições para que os seus alunos alcancem o sucesso. Estes resultados surgem considerando o processo e a nossa atuação enquanto professores. Ensinar pressupõe uma partilha entre professor, aluno e natureza dos conteúdos a lecionar, nunca descurando o ritmo individual de aprendizagem (Bolivar, 2012).

Assim, atender a esta diversidade em ambiente escolar abrange uma série de situações, as quais passamos a explicar;

- heterogeneidade do grupo, nomeadamente; as diferenças encontradas ao nível dos interesses, as suas capacidades e predisposições;
- diferenças ao nível do ritmo de aprendizagem diferente de estudante para estudante, assim como nos seus resultados;
- grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade;
- condições específicas dos alunos, que dão origem a necessidades educativas individuais (Leite, 2011).

Sousa (citado por Leite, 2011) faz uma distinção entre o conceito de diversidade e o conceito de diferença, para o autor diferença é o que nos permite separar uma identidade de uma outra. Categorizar todas as diferenças pode revelar-se pertinente, porém resulta muitas vezes num problema, na medida em que a organização ao nível do processo de intervenção a implementar acaba por não atender às diferenças individuais dos alunos. A atenção à diversidade em contexto escolar permite-nos observar e aferir que o ritmo de aprendizagem dos alunos é individual, não podemos exigir que todos aprendam da mesma forma (Leite, 2011), é importante que se considere o ritmo de cada aluno, o qual

ao nível das aprendizagens escolares é diferente de aluno para aluno. A autora refere ainda que tal situação pode desencadear comportamentos e atitudes que em vez de beneficiarem o processo de ensino-aprendizagem, acabam mesmo por prejudicar. A autora vai mais longe e afirma que muitas vezes se criam expectativas diferenciadas e por isso se acaba por criar subcategorias de alunos atendendo ao seu ritmo de aprendizagem, às suas dificuldades e suas individualidades.

Um professor atento à sua classe necessita de a conhecer o melhor possível, tentando perceber de forma mais profunda a diversidade existente no seu grupo. Através das suas observações, é possível ao professor compreender as características de carácter individual e pessoal, com o intuito de as considerar no momento da preparação da aula, assim como das metodologias a adotar (Cortesão, citado por Sanches, 2005). O autor considera que estas observações dos professores à heterogeneidade encontrada irão permitir que este atue em função das mesmas, e desenvolva uma atuação que atende aos ritmos e individualidades de cada estudante. Desta forma, o professor aprende através do seu grupo a como melhor trabalhar com ele, “aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” (Sanches, 2005, p. 133). Concentrando-se nas questões de aprendizagem, transmissão de conhecimentos, onde o objetivo a alcançar é sempre o resultado positivo das aprendizagens dos seus alunos.

Um projeto realizado pelo autor Almeida (2013), no âmbito das tutorias a alunos identificados na escola por parte de professores e conselheiros de turma, como alunos que merecem uma atenção especial, apresenta resultados considerados positivos. Este estudo permite ao autor constatar o sucesso do seu projeto no âmbito do professor-tutor, algo que começa a ser considerado pelo ME português. Os professores tutores no projeto teriam como objetivo trabalhar com o aluno de forma a que este consiga compreender como se desenvolve a sua aprendizagem e os métodos a que o professor recorre, de forma a assumi-lo e controlá-lo. Esta proximidade entre professor aluno, revela-se benéfica no momento de compreender as necessidades de cada estudante atendendo às suas individualidades.

## 2.2. Conceito de NEE

Esta terminologia começou a ser divulgada no ano de 1979, aquando da sua adoção pelo Warnock Report. Este relatório foi apresentado pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales ao parlamento do Reino Unido, documento este que visava o atendimento aos deficientes (Ferreira, 2013). O conceito de deficiência, até esse momento, servia para caracterizar todas as crianças com NEE, assim sendo o conceito mais divulgado era o da exclusão, uma vez que era a realidade da altura por considerarem difícil educar as crianças com NEE.

Em suma, consideramos que não houve apenas uma alteração da terminologia, mas sim uma grande mudança em relação à postura social, adotando-se na Europa atitudes mais integrativas e menos discriminatórias face às crianças que apresentassem algum tipo de deficiência (Vasconcelos, 2012). Atualmente referimo-nos às NEE de acordo com as diferenças entre o observado, ou seja o comportamento/ação, e o esperado, resultado do realizado pela criança, face à sua idade real (cronológica) (Wedel, citado por Bairrão & Tietze, 1995).

No Warnock Report (1978) estabeleceram-se três necessidades básicas importantes com vista a proporcionar uma educação para todos, nomeadamente; encontrarem formas específicas de acesso ao currículo; facultar a determinados alunos um currículo de caráter especial ou adequado e observar o meio onde este desenvolve as suas aprendizagens (Samaniego & Porras, 2009). O relatório foi constituído para que se reavaliasse o atendimento aos deficientes (Sanches, citado por Lebres, 2010). É daqui que surge o conceito de NEE, todavia o mesmo só vem a ser considerado em 1994, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual vem clarificar o conceito, adotando-o, referindo-se a NEE como “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 6).

Em Inglaterra, o *Education Act*, no ano de 1981, regulamente o conceito de NEE, bem como define estratégias e condições de apoio aos alunos, no âmbito da Educação

Especial (CNE, 2014; Sanches & Teodoro, 2006). Mais tarde, em Portugal, a 1986, o conceito de NEE é redigido e divulgado na LBSE, onde se verificaram também referências às necessidades educativas específicas (Bolieiro, 2012; Correia, 2008). Por via do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, o qual contemplava objetivos de atuação perante a educação especial, este conceito de NEE começa a ganhar outra dimensão (CNE, 2014; Cruz, 2012). Este decreto foi mais tarde revogado pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o qual divulga as NEE de caráter permanente (NEECP) delimitando a ação da educação especial apenas para determinadas problemáticas.

As NEE abarcam as crianças e jovens que manifestem deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem. Considera também, crianças em desvantagem, nomeadamente as crianças e jovens “sobredotadas, crianças de rua, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, de minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional” (UNESCO, 1994, p.16).

Este conceito tem vindo a ser dissecado através de diferentes interpretações, por parte de alguns autores, entre eles Hegarty (citado por Martins, 2011), o qual reforça a importância da responsabilidade do sistema educativo das escolas diante da educação de alunos com NEE. É um aluno com NEE, aquele que apresente deficiências de ordem física, sensorial, intelectual, emocional e social. Tal, afeta o processo de ensino-aprendizagem implicando alterações de currículo, condições de aprendizagem adaptadas, igualdade de acesso e oportunidades com vista à eficácia (Breman, citado por Madureira & Leite, 2003).

Os alunos que sejam referenciados com NEE, no decorrer de todo o seu percurso escolar manifestam muitas vezes dificuldades ao nível das aprendizagens escolares levando à necessidade de uma maior atenção, de diferenciados recursos e meios que colmatam as dificuldades dos alunos (Marchesi & Martín, 1995).

Correia (2010) remete o conceito de NEE para todos os que necessitem de apoio educativo de forma pontual ou temporária, de acordo com determinadas condições específicas com o intuito de potenciar e desenvolver as suas aprendizagens. Um aluno que no seu percurso escolar evidencie significativas discrepâncias relativas às capacidades e



resultados, e que manifeste necessidade de recorrer a um serviço educativo especial de forma a colmatar as suas necessidades, é um aluno com NEE (Nielsen, 1999).

O conceito acaba por abranger todos os alunos que manifestem necessidade de recorrer a meios e/ou determinadas adaptações no decorrer das suas aprendizagens escolares, que apresentem inabilidades numa ou mais áreas de aprendizagem não sendo estas comuns aos demais alunos da sua idade cronológica (Bairrão, citado por Leite, 2011). A literatura consultada permite-nos dizer que o conceito de NEE prende-se, sobretudo com aspetos psicopedagógicos vários que os alunos vão solicitando por necessidade durante a sua escolarização.

A Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) disponibiliza uma abordagem diferente deste conceito, atendendo aos modelos atuais de atuação. Desta forma, considera alunos com NEE de caráter prolongado todos os estudantes que evidenciem lacunas graves ao nível das aprendizagens escolares, bem como ao nível do contexto escolar, familiar e social, subsequentes da interação dos factores físicos, sociais e atitudinais, bem como dificuldades acentuadas no domínio motor, sensorial, cognitivo, comunicação e linguagem, emocional e personalidade.

Durante toda a pesquisa encontramos muitas vezes o conceito de ensino especial (EE) e o conceito de NEE, para melhor compreendermos em que consistem os dois conceitos, e quais os seus pontos comuns e diferentes, recorreremos à Tabela 2, a qual resume de forma sucinta e clara estes dois termos, assim como a forma de atuação em função dos mesmos (Gallardo & Gallego, citados por Jimenez, 1997).

**Tabela 2**

*Aproximação dos termos EE e NEE*

EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE)	NEE
1. Conceito limitado com múltiplos sentidos depreciativos.	1. Conceito amplo, geral direcionado à integração escolar.
2. Usualmente utilizado como “etiqueta” de “diagnóstico”.	2. Não é depreciativo e contempla as necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos..
3. Distancia-se dos alunos considerados normais.	3. As NEE dos alunos englobando o termo EE.
4. Conceito ambíguo dando origem ao erro.	4. Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE)	NEE
5. Origem pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.	5. Considera como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, as causas pessoais, escolares ou sociais.
6. Com implicações educativas de carácter marginal, segregador.	6. Com implicações de carácter bem mais positivo.
7. Com referências a currículos especiais, portanto, a escolas especiais.	7. Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
8. Com alusão ao PEI partindo de um desenho de currículo especial.	8. Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individuais partindo do esquema curricular normal.

**Nota.** Fonte: Gallardo e Gallego, citado por Jimenez (1997, p. 11)

Este conceito, é no entanto definido de forma diferente de país para país, assim como as suas categorias de NEE e de deficiência. Esta variação depende em muito de questões do foro financeiro e administrativo e não refletem o nível de incidência (Meijer, Soriano & Watkins, 2003). A discussão em torno deste conceito pelos diferentes países da Europa visa essencialmente melhorar a atuação dos mesmos, dando respostas eficazes face às NEE, desta forma começam a deixar cair as abordagens mais clínicas em prol das abordagens educacionais.

Constatamos que a União Europeia, bom como os países candidatos, têm vindo a reunir esforços de forma a desenvolver condições que permitam incluir alunos com NEE em estabelecimentos de ensino regular. Nas suas políticas, têm trabalhado políticas educativas na diversidade de recursos e apoio prestado aos docentes. A EADSNE agrupa os países em três categorias, atendendo aos esforços que cada um desses países tem vindo a desenvolver para ir de encontro da inclusão e integração de alunos com NEE. As categorias que identificaram consistem no seguinte: países com uma trajetória única (“*one track approach*”); países com abordagens diferentes em relação à inclusão “*multi track approach*” e países com duas formas distintas a nível educativo “*two track approach*” (Meijer, Soriano & Watkins, 2003, p.8).

Na categoria “*one track approach*” verifica-se que estão a ser implementadas políticas focadas na inclusão de forma a promover o ensino em escolas regulares para todos os alunos com NEE. Os países que evidenciam essas práticas são “Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Portugal e Suécia” (Meijer, Soriano & Watkins, 2003, p.8).

Já relativamente à segunda categoria, a de “*multi track approach*”, constata-se que os países que fazem parte desta categoria dispõem de diferentes serviços direcionados quer para a inclusão em escolas regulares, quer para escolas de ensino especial. Encontramos aqui os seguintes países; “Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia e a Eslovénia” (Meijer, Soriano & Watkins, 2003, p.8).

Por fim, a terceira categoria, “*two track approach*”, procede da seguinte forma, os estudantes com NEE são colocados em escolas de ensino especial ou em classes especiais, ou seja os alunos sinalizados com NEE não usufruem de um currículo igual ao de seus pares. Os alunos que não são sinalizados frequentam as escolas regulares. Verificamos que existe legislação diferente para ambos os sistemas de ensino. Encontramos aqui países como Suíça e Bélgica (Meijer, Soriano & Watkins, 2003). Ressalvamos o caso da Alemanha e da Holanda que estão num período de transição, uma vez que estão a passar para a categoria de abordagem múltipla.

No seguimento do esforço de todos os países da União Europeia na implementação de medidas eficazes e políticas de encontro à inclusão, assistimos à modificação das escolas de educação especial em centros de recursos, os quais visam essencialmente a formação do corpo docente e profissionais afins, a disponibilização de meios de ensino, ajuda às famílias, às escolas de ensino regular e um aspeto importante, apoiar a transição dos alunos para a vida ativa (Meijer, Soriano & Watkins, 2003).

Se até aqui nos referimos sempre a alunos com NEE, talvez um dia se comece a empregar um outro termo, uma vez que já se começam a ouvir vozes que incitam à revisão do conceito de NEE por considerarem que esta terminologia serve como uma etiqueta. Em Espanha, por exemplo desde que se pretendeu afirmar a escola inclusiva este conceito começou a deixar de ser utilizado (Samaniego & Porras, 2009).

### 2.3. Caracterização das NEE

Ao referirmo-nos a NEE estamos a entrar num campo muito heterogéneo dado à sua diversidade, pelo que uma caracterização clara é importante para que no momento de referenciar os alunos não existam dúvidas. Desta forma, alguns autores têm vindo a agrupar as NEE em função das dificuldades manifestadas pelos alunos. O autor Correia (1999) caracterizou-as em NEE de ordem física, sensorial, processual, intelectual ou emocional, outros autores contemplam também, as de ordem social, passamos a explicar cada categoria:

- Caráter físico (motor) são as limitações devido a uma lesão congénita ou adquirida, englobam as paralisias cerebrais, espinha bífida, distrofia muscular ou outras dificuldades motoras; tais como: problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite, acidentes que possam prejudicar o movimento (Correia, 1999; Pereira, 2015).
- Caráter sensorial diz respeito aos problemas de visão, cegos (não conseguem ler) e amblíopes (conseguem ler em função das estratégias adoptadas) e aos problemas de audição, surdos e hipoacúsicos (Correia, 1999).
- Caráter processual contempla os alunos com dificuldades de aprendizagem (recepção, organização e expressão de informação). Verificam-se diferenças entre o potencial do aluno estimado e o resultado académico alcançado, sendo inferior à média em determinadas áreas académicas, ou até mesmo em todas. Porém, este resultado inferior à média nunca será em todas as áreas académicas, como se verifica na deficiência mental (Correia, 1999, Pereira, 2015).
- Caráter intelectual fazem parte a deficiência mental, ou seja alunos com dificuldade no seu funcionamento a nível intelectual e comportamento adaptativo originando dificuldades ao nível das aprendizagens escolares e sociais. Quanto aos dotados e sobredotados verifica-se que as aprendizagens escolares são superiores à média, podendo levar os alunos a experienciar o insucesso escolar, caso os programas escolares não vão de encontro às características e expectativas do aluno (Correia, 1999, Pereira, 2015).

- Caráter emocional agrupa todos os problemas emocionais ou comportamentais que possam de alguma forma influenciar negativamente as aprendizagens escolares (ex. Psicoses) (Correia, 1999, Pereira, 2015).

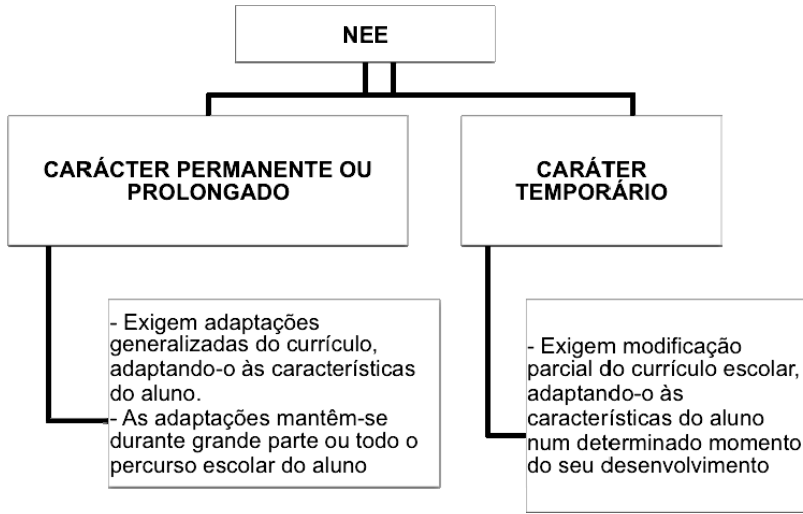
Para além destes grupos consideramos os problemas de saúde (diabetes, asma, hemofilia, SIDA), traumatismo craniano e os autistas.

Existem vários tipos de desordens contempladas nas NEE de Caráter Permanente, tendo em conta o caráter específico de cada uma. Assim sendo, identificamos as categorias que podem levar ao insucesso escolar das crianças e adolescentes, de modo a facilitar a comunicação entre os agentes da comunidade educativa, nomeadamente:

- Deficiência mental;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Perturbações emocionais graves;
- Problemas motores;
- Problemas de comunicação;
- Cegueira ou visão parcial ou reduzida;
- Surdez ou hipoacústica;
- Multideficiência;
- Outros problemas de saúde;
- Traumatismos cranianos;
- Autismo;
- Problemas de comunicação;
- Dotados e sobredotados (Correia, 2008).

## **2.4. Classificações de NEE**

A legislação nacional atualmente em vigor, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, determina o tipo de apoio de Educação Especial e distingue as NEE de duas formas, nomeadamente; as de Caráter Permanente ou Prolongado e as de Caráter Temporário, como podemos observar na Figura 4.



**Figura 4: Tipos de NEE**  
 Fonte: Galinha, 2017, p.86.

As de Carácter Permanente ou Prolongado são aquelas que implicam uma adaptação do currículo generalizado, obrigando a uma avaliação sistemática de forma a adequar sempre o currículo às reais necessidades do aluno. Este grupo considera todos os alunos que manifestem dificuldades de origem orgânica, intelectual, nomeadamente as deficiências mentais ligeiras, moderadas, severas e profundas, os alunos dotados e sobredotados, com dificuldades de aprendizagem de foro funcional e sensorial, dificuldades económicas e limitação cultural e social, entre outros (Alves, 2006; Correia,1999; Galinha, 2017).

As de Carácter Temporário consideram alterações temporárias do currículo atendendo às dificuldades do estudante em determinado momento do seu percurso escolar. Referem-se essencialmente às dificuldades específicas de leitura e escrita, assim como ao nível das operações matemáticas, às questões de desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio-emocional. Importa considerar que os alunos são todos diferentes, manifestando ritmos próprios de aprendizagem, o que muitas vezes dá origem a um ritmo bem mais lento ao nível das aprendizagens. (Alves, 2006; Correia,1999; Galinha, 2017).

Existe outras classificações, nomeadamente a de Simeonsson (1994), adotada por vários autores (Bairrão, 1998; Correia 2003; Madureira & Leite, 2003; Madureira, 2005;

Silva, 2011). Esta classificação faz uma caracterização das NEE atendendo ao seguinte: “Baixa Frequência e Elevada Intensidade (BFEI) como de Caráter Permanente e as NEE de Elevada Frequência e Baixa Intensidade, de Caráter Temporário (EFBI)” (Ribeiro, 2012, p. 26).

As NEE de BFEI resultam normalmente de questões genéticas, biológicas ou congénitas. Estas pressupõem um maior número de condições/recursos e frequentemente meios suplementares para atender às necessidades específicas apresentadas pelo aluno. Nestas condições, o aluno deverá ser acompanhado por uma equipa pluridisciplinar articulada com os outros serviços, nomeadamente; saúde, segurança social e os serviços de educação (Silva, 2011).

Relativamente às NEE de EFBI encontramos as crianças em risco, que podem ser sob a forma de risco educacional, apresentando dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde e/ou de comportamento. Nestes casos é necessário uma intervenção pontual e eficaz contribuindo para a resolução da situação evitando o agravamento da mesma (Silva, 2011).

## **2.5. Prevalência das NEE**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta uma estimativa aproximada relativa à população portadora de deficiência, esta estimativa assenta nos seguintes valores: 10% da população mundial o que corresponde a cerca de 650 milhões de pessoas. Todavia, a prevalência por país varia, sendo que estes valores oscilam entre 1% e 30% tendo por base o relatório mundial para a deficiência. Em Portugal, os estudos de prevalência das NEE ainda são pouco frequentes (World Report on Disability, 2011).

Tendo por base alguns estudos europeus junto da população estudantil o autor Correia (2007) aponta que a prevalência de alunos com NEE esteja entre os seguintes valores; 10% a 12%, já o ME apresentou dados em 2006 que apontavam para 1,8%, no seguimento destes valores o autor argumenta com a ausência de estudos concretos que permitam a obtenção dos resultados apresentados. Correia (2007) refere que 100 000

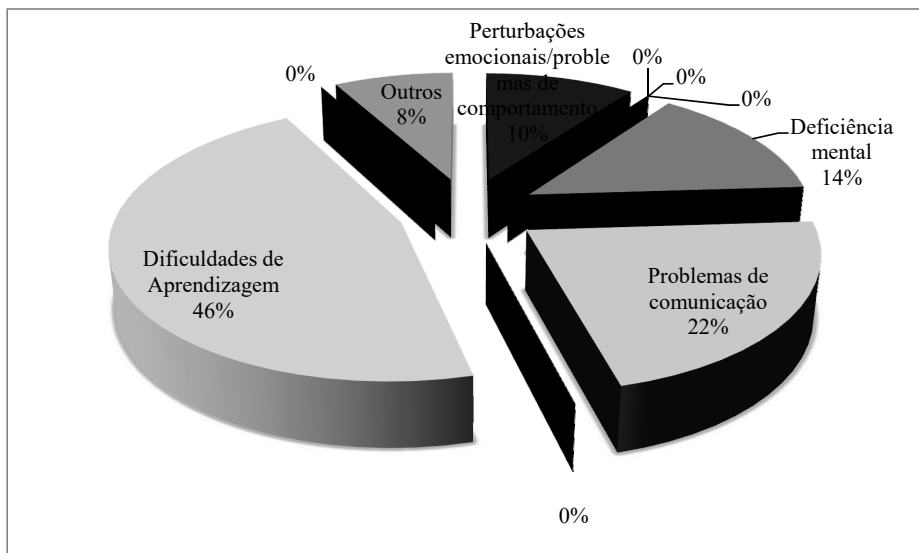
crianças e adolescentes ficam de fora não e não lhes é permitindo o acesso ao ensino especial, ou seja não terão, como seria de esperar, uma atenção à diversidade. Como consequência estaremos perante o insucesso e abandono escolar (Ribeiro, 2012).

“Em 2009 verificou-se que num total de 1.235.464 alunos que estão na escolaridade obrigatória (com e sem NEE), 31.776 (2.6%) têm NEE e PEI, entre os quais 2.392 (0.2%) se encontram a frequentar escolas especiais e 2.115 (0.2%) estão em unidades de apoio especializado, inseridas dentro das escolas regulares” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 102). O aumento de alunos integrados nas escolas regulares contrasta com o número de alunos inscritos em instituições há 20 anos. De facto, as instituições começam a dar lugar às escolas regulares. Portugal tem vindo a mostrar alguma eficácia em relação à inclusão escolar, com uma taxa de integração/inclusão de 93% (Paleczek, Krammer, Ederer & Klicpera, 2015). Se olharmos para a Europa podemos verificar que a taxa de integração/inclusão não vai muito além dos 55%. Na Alemanha, por exemplo, os alunos que são sinalizados como alunos com NEE, são na sua maioria colocados em escolas de educação especial, verificamos que apenas 17% dos alunos em idade escolar obrigatória, com NEE frequentam escolas com um ensino mais integrativo/inclusivo (Paleczek, Krammer, Ederer & Klicpera, 2015). Já na Áustria, verificamos que das crianças sinalizadas com NEE 59 % frequentam contextos de integração/inclusão. A França surge como um país que apresenta uma taxa elevada de inclusão, com um valor a rondar os 79%. Verifica-se, no entanto um valor elevado de alunos sinalizados com NEE estão segregados (Agência Europeia de Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2010).

A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas indica que em Portugal a percentagem de adolescentes e adultos com NEE anda por volta dos 15% da população, cerca de 250 000 estudantes (Correia, 2008).

Podemos verificar, na Figura 5, a estimativa de Correia (2007) da prevalência de crianças e jovens com NEE categorizados atendendo à sua situação.



**Outros:**

- 1 Problemas motores (1.1%);
- 2 Deficiência Auditiva (1.3%);
- 3 Deficiência Visual ; (0.5%);
4. Outros problemas de Saúde (1.1%);
5. Traumatismo Craniano (0.01%);
6. Cegos-surdos (0.02%);
7. Multideficiência (1.95%).

**Figura 5: Percentagem de crianças e adolescentes com NEE por categoria**

*Nota.* Fonte: Correia, 2007, p. 9.

A atual legislação (Dec. Lei nº 3/2008) limita o recurso ao ensino especial apenas aos alunos com NEE de Caráter Permanente, os quais passarão a ser identificados com recurso à (CIF-CJ). Verifica-se assim uma separação entre alunos sinalizados usufruindo de ensino especial e os que apresentam dificuldades escolares, porém apenas dispõem de outros apoios educativos (Pereira, 2015).

O ME publicou, no ano letivo de 2012/13, o número de alunos protegidos pelo Dec. Lei no 3/2008, perfazendo 50750 alunos. Constata-se que o número de alunos usufruindo do PEI no seu currículo escolar, frequentando o ensino regular era de 49149. Desses, 2175 alunos frequentavam o ensino pré-escolar, 42530 alunos frequentavam o ensino básico, 4444 alunos frequentavam o ensino secundário e 1601 estavam inseridos em escolas de educação especial. Observamos que 11219 alunos tinham o Currículo Específico Individual (CEI), 1864 alunos com apoio de Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM); 1357 alunos com apoio na Unidade de Ensino Estruturado (UEE); 556 alunos frequentavam Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS);

e 258 alunos que frequentavam escolas de referência para Alunos Cegos e de Baixa Visão (ERACBV) (DGE, 2012-13<sup>26</sup>).

Podemos ainda encontrar de forma descritiva na Tabela 3, os indicadores de educação especial e educação inclusiva 2013/15<sup>27</sup>.

**Tabela 3**

*Indicadores de Educação Especial e Educação Inclusiva 2013/14*

INDICADORES	ANO LETIVO 2012/13
Alunos com PEI (n)	50 750
em escolas regulares (n)	49 149
na educação pré-escolar (n)	2 145
no ensino básico (n)	42 530
no ensino secundário (n)	4 444
em escolas de educação especial (n)	1 601
Alunos com CEI (n)	11 219
Alunos com apoio em UAM (n)	1 864
Alunos com apoio em UEE (n)	1 357
Alunos em ensino bilingue em EREBAS (n)	556
Alunos que frequentam ERACBV (n)	258

*Nota.* Fonte: Direção-Geral da Educação

#### LEGENDA DA TABELA 4

Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM)  
 Currículo Específico Individual (CEI)  
 Unidade de Ensino Estruturado (UEE)  
 Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS)  
 Escolas de Referência para Alunos Cegos e de Baixa Visão (ERACBV)  
 Programa Educativo Individual (PEI)

Estatísticas oficiais<sup>28</sup> de 2015-2016 recentemente publicadas no site da DGE revelam os seguintes valores em relação ao ensino especial em Portugal. Verifica-se que 79.077 alunos têm NEE, dos quais 49.221 são alunos do género masculino e 29,856 são do género

<sup>26</sup> Direção Geral da Educação <http://www.dge.mec.pt/dados-educacao-especial> (retirado a 26 de abril de 2016)

<sup>27</sup> Direção Geral da Educação <http://www.dge.mec.pt/dados-educacao-especial> (retirado a 26 de abril de 2016)

<sup>28</sup> [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/infografico\\_estatisticas\\_nee\\_2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/infografico_estatisticas_nee_2016.pdf) (retirado a 26 de abril de 2016).

feminino. Estes alunos estão distribuídos por escolas públicas e escolas especiais, sendo que 69.139 frequentam escolas públicas e os restantes 1.355 frequentam escolas especiais. Verificamos que 2.078 alunos são de unidades de multidificiência e surdocegueira, 1.886 de unidades de perturbações do espectro autista. Um outro dado a referir prende-se com os 6.439 docentes de educação especial a full time e 818 técnicos/terapeutas em escolas públicas.

Autores como Osti e Brenelli (2012) advogam que durante o percurso escolar os alunos vão construindo uma imagem sobre si próprios assente nas suas próprias percepções. O que pode dar origem a uma aprendizagem sobre a forma como se devem comportar em função das expectativas dos docentes. A literatura revisada permitiu constatar que as nossas percepções influenciam a forma como nos comportamos perante o outro.

Estudos no âmbito das representações dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, relativamente às suas vivências em ambiente escolar, demonstraram que os mesmos não apresentam uma postura positiva em relação à sala de aula. Sentem que a postura dos professores não se altera perante eles e que serão sempre maus estudantes, desta forma o ambiente em sala de aula não é propício à aprendizagem (Osti & Brenelli, 2009; Osti & Brenelli, 2013). Ao observarmos a prevalência das NEE e se relacionarmos com alguns estudos, podemos verificar que a variável comportamento e atitude está muitas vezes presente, daí sentirmos necessidade de aprofundar este tema num outro capítulo.

## **2.6. Avaliação das NEE**

A avaliação das NEE dos alunos a frequentarem escolas de ensino regular tem vindo a revelar-se um processo extremamente complexo interligando variadas dimensões (ME, 2011).

Após o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro introduziu-se em Portugal, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ), focando a especificidade do desenvolvimento na faixa etária compreendida entre o nascimento e os 17 anos de idade. O documento faz parte da

“família das classificações internacionais da OMS” (p.18), tendo sido aprovado por 191 países como sendo uma referência internacional para mensurar a “saúde e a incapacidade quer ao nível individual, quer ao nível da população, visando a sua utilização nos diferentes países associados” (Teles, 2011, p. 24). A CIF atende as exigências que se sucedem após uma avaliação da criança ou jovem, avaliação esta “dinâmica, interativa e multidimensional das NEE” (ME, 2011, p.4). Este instrumento de avaliação visa classificar os níveis de funcionalidade, os níveis de incapacidade. Este documento vem ajudar na elegibilidade dos estudantes sinalizados com NEE de carácter permanente, o qual avalia as funções, assim como as estruturas do corpo numa parte do documento denominada de CIF e as atividades e fatores ambientais noutra parte denominada de CIF-CJ (Teles, 2011).

A CIF-CJ é repartida em duas partes, sendo que cada uma delas diz respeito a uma componente específica OMS (2001), nomeadamente:

“Parte 1. Funcionalidade e Incapacidade

- a) Funções e Estruturas do Corpo
- b) Atividades e Participação

Parte 2. Fatores Contextuais

- a) Fatores Ambientais
- b) Fatores Pessoais” (Teles, 2011, p. 26)

Através da forma como a CIF está organizada e o seu modo de aplicação, esta revela-se um meio importante e facilitador durante toda a fase de avaliação, permitindo a uniformização da linguagem utilizada (OMS, 2004), dos parâmetros de avaliação, uma metodologia de trabalho comum a todos os profissionais, tornado os relatórios claros e concretos para todos. Cada uma das componentes contempladas na CIF, dispõe de diversos “capítulos e domínios” (Teles, 2011, p.26), sendo que cada um apresenta “várias categorias e subcategorias, as quais constituem as unidades de classificação” (Teles, 2011, p.26). Para a avaliação e classificação recorre-se a qualificadores, que são códigos numéricos os quais vão especificar a extensão ou magnitude da funcionalidade que está a ser avaliada, dentro de uma determinada categoria e de que forma um aspeto exterior pode desencadear uma dificuldade ou um potenciador (Teles, 2011). Os componentes que se apresentam na CIF, são quantificados recorrendo à mesma escala de medida. Para uma clara leitura e

compreensão da CIF, verifica-se que todos os componentes são identificados recorrendo a “prefixos por código e utiliza um sistema alfa-numérico, ou seja, b (*body*) diz respeito às funções do corpo; s (*structure*) refere-se às estruturas do corpo; d (*domain*) diz respeito às atividades e participação; e por fim, e (*environment*) assenta nos fatores ambientais” (OMS, 2004; Teles, 2011, p. 27) .

O processo para referenciar um aluno, deve ser desencadeado no momento em que surja um sinal de que este necessita de uma resposta educativa. Este processo pode ser desencadeado por diferentes intervenientes na comunidade educativa, aquando de uma suspeita, encaminhando o aluno para uma avaliação. Esta avaliação assenta em três momentos fulcrais, os quais se vão complementando no decorrer do processo de sinalização, nomeadamente: recolha de informação diferenciada, análise conjunta da informação e posterior decisão (considerações educativas especiais a implementar). Todos os momentos da avaliação são trabalhados por uma equipa pluridisciplinar juntamente com família ou representante legal. A constituição da equipa pluridisciplinar é realizada atendendo às reais carências específicas do aluno. Importa salientar o papel do professor, o qual é fulcral, uma vez que esta suspeita é muitas vezes desencadeada por ele, o que o leva a desempenhar um papel importante ao nível da intervenção e acompanhamento (Teles, 2011).

Todavia, a CIF tem levantado algumas divergências, entre autores e especialistas quanto à natureza da sua aplicabilidade, dando origem a diferentes opiniões. Uns consideram-na como um instrumento discriminatório alegando que o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro exclui quase 90% dos alunos com NEE que apresentam um caráter permanente (Correia, 2008), outros consideram que as terminologias utilizadas por médicos e psicólogos são diferentes das dos professores, podendo ser um obstáculo ao entendimento (Lopes, 2007).

Por outro lado, como defensores desta classificação encontramos Simeonsson (2009) o qual defende que a CIF inclui e não o contrário, como alguns autores defendem. Vale (2009) ressalta a forma que a CIF vem facilitar a comunicação entre os técnicos, uma vez que uniformiza a linguagem utilizada.

Podemos considerar que a CIF, vem de certa forma mudar o paradigma existente baseado numa perspectiva clínica pelo modelo médico e dá lugar a uma abordagem biopsicossocial permitindo analisar a funcionalidade e incapacidade (Teles, Ribeiro & Simões, 2011).

### **2.6.1. Papel do Professor**

De forma a tornar eficazes os parâmetros da educação inclusiva torna-se imperativo conhecer as dificuldades específicas dos alunos com o objetivo de atender a todas as necessidades de forma a desenvolver uma escola mais justa. Para que este princípio seja possível, é necessário que os professores estejam preparados para essa mudança. Pretende-se que a escola seja um lugar onde se contempla a inclusão, que qualifica as novas gerações, lidando com a heterogeneidade e respeitando as aprendizagens tornando-as eficazes. Dá-se primazia às aprendizagens significativas e enfatiza-se uma educação voltada para a cidadania, sendo assim o papel do professor é fundamental, uma vez que se espera que o mesmo esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, considerando as especificidades e individualidades do contexto em que se encontra (Tedesco, 2010).

É importante que os professores consigam reconhecer os ritmos e estilos de aprendizagem, bem como garantir ferramentas pedagógicas diferenciadas e diversificadas, recorrer ao uso de recursos múltiplos e reforçar e fomentar um trabalho cooperativo com a comunidade, com vista à promoção da igualdade ao nível do acesso e ao nível das oportunidades para todos (Rebelo, 2011; Rodrigues, 2007).

Neste seguimento o autor Porter (1997) estabelece quatro premissas que servem de orientação à eficácia de uma escola que se considere inclusiva, nomeadamente:

- Formação contínua – considerada fundamental para que os professores possam monitorizar conhecimentos e competências. Esta formação de professores é importante para docentes do ensino especial mas não só, os docentes de ensino regular devem realizar esforços no sentido de frequentarem formação deste género.

- Diferenciação curricular – como objetivo principal deve assegurar o acesso à aprendizagem para a turma no seu todo através do currículo comum.
- Diferentes níveis de ensino - o docente deve planificar os conteúdos programáticos considerando as necessidades individuais do aluno.
- Grupos de trabalho para solucionar problemas – devem acompanhar todos os docentes e solucionar eventuais situações problema.

O papel do professor assume-se como de extrema importância na inclusão, uma vez que são eles os mediadores deste processo. Para tal, a formação especializada e contínua dos mesmos torna-se essencial. Daí, a necessidade das instituições de formação aprofundarem e intensificarem a condensação e melhoraria das questões de foro curricular respeitantes ao ensino diferenciado, assim como haver por parte das instituições de ensino um incentivo constante à formação contínua do seu corpo docente (Holloway, citado por Correia, 2003).

Costa (2006) considera que a formação de professores é necessária para uma atualização constante de saberes e de potencialização de novos, adquirindo competências e de forma a desenvolverem estratégias no âmbito de uma educação inclusiva. Em relação ao desenho curricular devem atender ao princípio do isomorfismo da formação, deve conter conhecimentos pragmáticos e considerar as aulas práticas em todo o tipo de formações disponibilizadas, desde a formação inicial às formações mais especializadas, de forma a trabalharem modelos positivos de educação inclusiva.

Ainda no seguimento da importância do papel do professor e da formação dos professores Sanches (2003) afirma que os docentes devem estar disponíveis para os imprevistos pois cada caso é um caso diferente; não depositar expectativas elevadas e controlar a ansiedade; compreender o papel da escola na socialização, uma vez que a escola não tem apenas a função de instruir; focalizar-se na componente relacional com os alunos mais problemáticos; conquistar a sua autoridade; planificar objetivos por aluno, atendendo aos conhecimentos por este demonstrados, e por fim avaliar os discentes atendendo aos novos conhecimentos e evolução dos mesmos.

Rodrigues (2011) considera que a formação inicial e pós-inicial é importante,

porém não é suficiente. Para o autor é necessário uma formação posterior específica com o intuito de manter os docentes atualizados em relação a novas abordagens e práticas educativas. Estas formações promovem o encontro e partilha de experiências entre colegas da mesma profissão, sendo uma mais valia a discussão e troca de informação entre os mesmos. Sendo de grande importância toda esta interação e troca de saberes e experiências para as escolas conseguirem melhorar o seu desempenho, tornando-se cada vez mais em organizações escolares de aprendizagens capazes.

Em suma, a formação do professor deve assentar numa formação contínua, atendendo aos conhecimentos, competências e à sua capacidade de ação. Este deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos, as suas aprendizagens escolares, as suas competências e potencialidades, para tal, deve recorrer às novas tecnologias e a diferentes abordagens educacionais de forma a atingir resultados eficazes. Considera-se, no entanto que a formação dos professores deve ser complementada por terceiros, nomeadamente nas parcerias que estes possam realizar com outras entidades ou pessoas implicada no processo educativo, as quais podem ser internas ou externas à escola (Zulian & Freitas, 2012).

Um estudo focado nas práticas realizadas nas salas de aula por vários países do continente Europeu, desenvolvido pela EADSNE em 2005, permitiu identificar estratégias de fomento à inclusão em estabelecimentos de ensino dos segundos e terceiros ciclos do ensino básico, tais como:

- Ensino cooperativo – reforça a importância da colaboração e cooperação entre professores e restantes intervenientes na comunidade educativa.
- Aprendizagem cooperativa – “Os alunos que se entreejudam, particularmente num sistema de constituição flexível de grupos, beneficiam com a aprendizagem conjunta” (EADSNE, 2005, p. 19).
- Grupos heterogéneos – considerar grupos onde permaneçam alunos com diferentes níveis de capacidade, mesmo tendo a mesma idade.
- Estratégias alternativas de aprendizagem- com vista a desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar problemas e a responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens.
- Ensino eficaz – supervisionar o trabalho desenvolvido, avaliar, objetivos



claros e ambiciosos, no entanto deve ser realista e adaptar o currículo à heterogeneidade do grupo.

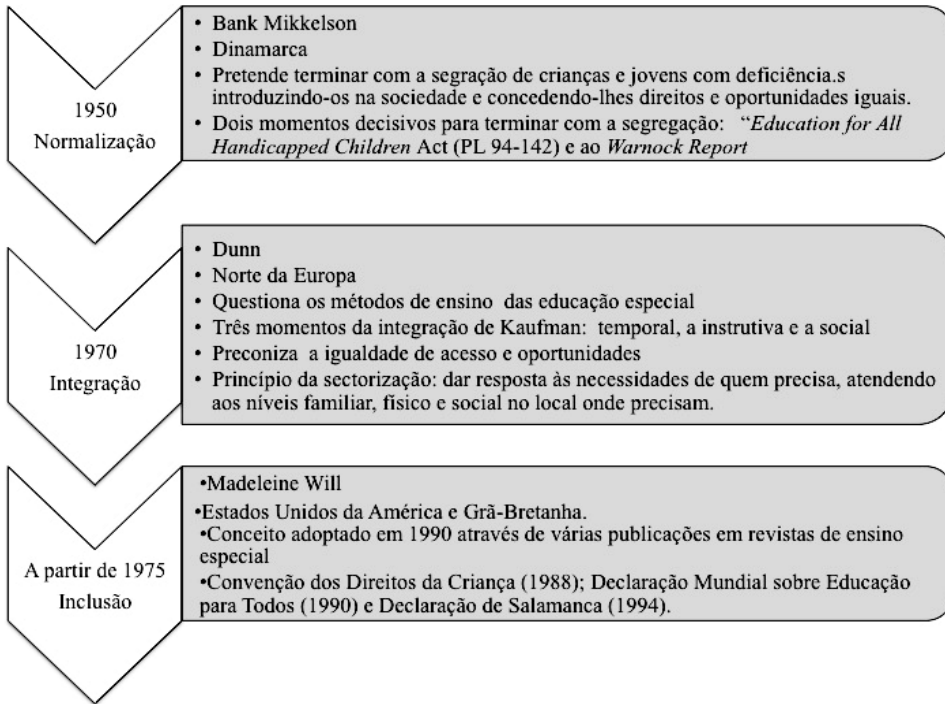
- Ensino por áreas – Os alunos devem permanecer entre duas a três salas e compete a um grupo de professores o ensino de diferentes áreas curriculares.

Através da investigação desenvolvida, foi possível determinar resultados eficazes na prática inclusiva se existir uma associação entre estas medidas (EADSNE, 2005).

Através da revisão bibliográfica, verificamos uma investigação realizada a 105 professores no âmbito das atitudes e práticas face à inclusão de alunos, a qual vem corroborar algumas conclusões do estudo anterior, nomeadamente na necessidade de cooperação e colaboração, uma vez que permitiu constatar que o corpo docente, que participou na investigação, orienta as suas atitudes e práticas assente em modelos inclusivos e salientam a necessidade de parcerias com outros membros da comunidade. Estes referem a importância da diferenciação pedagógica, através da diversificação de atividades e estratégias que vão ao encontro das práticas inclusivas. Importa referir que os professores reforçam a ideia da importância da formação contínua de forma a conseguirem lidarem melhor com a diversidade em sala de aula (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2014).

**RESUMO**

O capítulo 1 desta investigação debruça-se sobre a atenção à diversidade e as necessidades educativas especiais. Iniciamos com uma análise ao percurso histórico do ensino especial referindo como eram consideradas estas crianças e jovens na idade média até aos dias de hoje. Esta análise permitiu compreender a evolução conceptual em torno do ensino especial até à educação inclusiva, bem como das práticas educativas que suportaram determinadas épocas da história, designadamente; a época da normalização em 1950, seguindo-se da época da integração por volta de 1970 e a partir de 1975 a época da inclusão (ver Figura 6).



**Figura 6: Fases de alavanca até ao movimento inclusivo**

Fonte: Elaboração própria.

De forma a compreendermos melhor esta evolução em Portugal realizamos uma análise cronológica à legislação portuguesa como podemos observar na Figura 7, onde retratamos alguns documentos. Constatamos que o conceito de turmas especiais surgiu no ano de 1946 através do Decreto-Lei n.º 35/801, de 3 de agosto recomendando as turmas

especiais no ensino primário. Concluímos que desde então muitas medidas têm sido adotadas para responder de forma positiva e eficaz à diversidade. Atualmente a legislação em vigor é o Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, o qual vem definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

LEGISLAÇÃO	Decreto-Lei n.º 35/801, de 3 de agosto de 1946
	Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro
	Despacho Conjunto 36/SEAM/SERF/88
	Decreto-Lei n.º 147/77, de 22 de Maio
	Despacho n.º 59/79, de 8 de Agosto
	Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro
	Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
	Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro
	Despacho Conjunto n.º 36/88
	Lei n.º 9/89, de 2 de Maio
	Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro
	Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio
	Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto
	Despacho n.º 173/MF/91, de 23 de Outubro
	Portaria N.º 1102/97, de 3 novembro
	Portaria N.º 1103/97, de 3 novembro
	Despacho n.º 115/97
	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
	Despacho Conjunto n.º 12-I/SEAF/SFEI/99
	Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março
	Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
	Lei n.º 38/04, de 18 Agosto
	Despacho Normativo n.º 50/05
	Decreto-Lei n.º 20/06, de 31 de Janeiro de 2006
	Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro de 2008
	Lei N.º 21/2008, de 12 de maio
Decreto-Lei N.º 93/2009, de 16 abril	
Portaria N.º 192/2014, 26 de setembro	
Despacho N.º 5291/2015, 21 de maio	
Portaria 201-C/2015, de 10 de julho	
Despacho n.º 7617/2016	

**Figura 7: Perspetiva histórica da legislação**

Fonte: Elaboração própria

Concluímos que a nível europeu vários acontecimentos marcaram a história da Europa, designadamente as duas grandes guerras mundiais, bem como crises económicas o que desencadeou grandes movimentos populacionais, o que levou a que muitos se tornassem vulneráveis, mais concretamente as crianças e jovens. Surge então a necessidade de uma atenção à diversidade, em Portugal mais concretamente com o regresso das famílias das ex-colónias começamos a assistir a comportamentos xenófobos e discriminatórios levando à urgência de medidas que fossem de encontro a esta

problemática. O multiculturalismo e a diversidade passam a ter um lugar de grande importância nas agendas políticas de forma a se eliminar estes comportamentos. Daí se adotarem medidas para fazer face à diversidade e assim, os professores e restante comunidade educativa estejam mais preparados para dar uma resposta positiva a esta demanda. Vários autores começam a escrever sobre a importância de uma atenção à diversidade, dos quais destacamos Correia com o seu Modelo de Atendimento à Diversidade.

Consideramos pertinente realizar uma análise conceptual sobre o conceito de NEE desde a sua adoção pelo *Warnock Report* em 1979, bem como depois do seu regulamento pelo *Education Act*, no ano de 1981. Em Portugal este conceito ganha força e uma maior dimensão após a sua publicação na LBSE em 1986. Verificamos que vários países da União Europeia começam a reunir esforços para que as crianças e jovens com NEE passem a estar incluídas nas escolas regulares.

No nosso país para que a referência se tornasse mais clara e de forma a permitir uma melhor resposta às necessidades individuais dos alunos, o autor Correia realiza uma caracterização das NEE facilitando assim a comunicação entre os agentes da comunidade educativa, e através do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro as mesmas passam a ser classificadas em NEE Carácter Permanente ou Prolongado e em Carácter Temporário.

As estatísticas da DGE de 2015-2016 apontam para 79.077 alunos com NEE distribuídos por escolas públicas e escolas especiais. Para referenciar os alunos o decreto em vigor introduz a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) o qual está direccionado para uma faixa etária entre o nascimento e os 17 anos de idade. Este documento foi aprovado por 191 países como sendo uma referência internacional para mensurar a saúde e as dificuldades de nível intelectual.

Concluimos este capítulo com a importância que o professor tem em todo este processo, na medida em que muitas vezes é ele o primeiro a identificar as dificuldades do aluno, bem como será o mesmo a fazer face às suas necessidades. Os professores devem estar preparados do ponto de vista da formação neste domínio, bem como ser apoiados pela organização escola em todo este processo.

**CAPÍTULO 2.**  
**AVALIAÇÃO E QUALIDADE**



*A avaliação, para ser efectiva, tem de contribuir para uma teoria da educação (...) para os objectivos do empreendimento educativo. Esses objectivos centram-se no problema do apoio ao desenvolvimento dos seres humanos para que estes possam utilizar as suas capacidades potenciais com vista a alcançarem uma boa vida e darem uma contribuição efectiva à sociedade. Quando se perde de vista esse objectivo, tanto a educação como a sua avaliação tornam-se técnicas e estéreis. Perceber como se pode efectivamente ajudar os seres humanos na aprendizagem e no desenvolvimento é a tarefa central de uma teoria da educação e as técnicas de avaliação advêm dela do mesmo modo que a prática médica advém das ciências médicas.*

*(Jerome Bruner, citado por Parente, 2004, p.8)*





## INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos, assistimos a uma crescente preocupação dos governos em relação à qualidade da educação, e tal se tem verificado nas políticas de educação adotadas (Davok, 2007). O autor refere que a expressão “qualidade educacional” é frequentemente usada para referenciar conceitos como: eficiência, eficácia, efetividade. Desta forma, para verificarmos se atingimos a eficiência e eficácia, a avaliação torna-se indispensável. Cada vez mais a sociedade se manifesta sensível às questões da educação e suas consequências na avaliação.

Dentro da temática que pretendemos incidir a nossa investigação, ou seja a qualidade da atenção à diversidade, consideramos fundamental fazer uma reflexão sobre o que se tem vindo a publicar no âmbito da avaliação e qualidade, direcionando posteriormente estes dois conceitos para o meio escolar.

A partir de meados do século passado, os conceitos de qualidade e de melhoria contínua começam a ser difundidos pelas empresas e instituições. Direcionados para técnicas e princípios de forma a orientar o modo de estar e agir. Estes conceitos são a chave para atingir o sucesso nos resultados, são eles que vão permitir a excelência.

Constatamos que a partir do momento em que as escolas começaram a tornar-se mais autónomas, bem como o aumento dos níveis de exigência por parte dos alunos, dos seus encarregados de educação e restante sociedade, a preocupação com a qualidade aumentou desencadeando inúmeros processos de avaliação. Os quais se tornaram fundamentais nas instituições de ensino promovendo o seu desenvolvimento, fomentando uma melhoria contínua a nível da qualidade da resposta do sistema educativo (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008).

# 1. AVALIAÇÃO

## 1.1 Conceito de Avaliação

A Avaliação é um parâmetro de extrema importância para todos os domínios da nossa sociedade. Desta forma, a educação não poderia ficar de parte, uma vez que o sistema educativo está presente no desenvolvimento do ser humano. A avaliação deve figurar nos currículos e seus conteúdos programáticos, nos projetos educativos e pedagógicos, ao nível dos recursos humanos, nas escolas e nas políticas educativas.

Pretendendo a avaliação identificar as situações obstáculo e superá-las com respostas adequadas e eficazes. Ao observarmos o que se passa na Europa, verificamos premissas a ter em conta no âmbito da avaliação das escolas, nomeadamente os 16 indicadores de qualidade (2000)<sup>29</sup>, a Common Assessment Framework (CAF)<sup>30</sup>, a implementação de ações de avaliação e comparação da educação ao nível europeu, como é o caso do projeto “Autoavaliação das Escolas Eficazes”<sup>31</sup> (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014).

A avaliação é vista como um processo importante para a verificação e melhoria da qualidade ao nível do ensino e da educação (Dias & Melão, 2009), desta forma vários países no espaço europeu começaram a adotar medidas de avaliação de escolas, os quais passo a citar: Portugal, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Dinamarca, Suécia, entre outros.

No final dos anos 90, a avaliação das escolas começou a ser um objetivo fundamental do Governo português, dando origem a uma reorganização das áreas a avaliar e a intervir (Clímaco, 2010). Surgindo a avaliação externa das escolas, denominada de

---

<sup>29</sup> O Relatório europeu de Maio de 2000 tem como objetivo nomear indicadores de qualidade ao nível do ensino, de forma a simplificar e criar condições de avaliação. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11063> (retirado a 8 de Julho de 2015)

<sup>30</sup> Modelo europeu de avaliação e melhoria do desempenho das organizações com base nos parâmetros de excelência. <http://www.caf.dgaep.gov.pt> (retirado a 8 de Julho de 2015)

<sup>31</sup> “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura” (Deal, citado por Costa 2003, p. 130).

Programa de Avaliação Integrada das Escolas da alçada da Inspeção-Geral da Educação (IGE).

Os modelos de avaliação utilizados assumem duas formas diferentes, a avaliação externa e autoavaliação (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014), tendo ambas implicações diretas na organização da escola. As escolas que optarem por uma autoavaliação contam com o apoio da IGE através do acompanhamento ao desenvolvimento dos instrumentos externos de apoio à autoavaliação das instituições de ensino. Promove-se nessas instituições, uma cultura de qualidade, rigor e responsabilidade, fomentando um olhar crítico de forma a desenvolver e a reforçar a qualidade e melhoria ao nível do processo e resultados alcançados. Mais à frente iremos explicar em que consiste cada uma das modalidades de avaliação implementadas em Portugal.

Thélot (2006) advoga que a avaliação deve ser encarada como algo útil, identificando duas dessas utilidades: a externa e a interna. Quando o autor se refere à utilidade externa, indica que esta deve ser dirigida à sociedade/comunidade, ou seja deve ter como objetivo principal informar sobre o estado do serviço educativo, bem como da qualidade dos seus serviços, resultados obtidos e não menos importante os custos e funcionamento da mesma. Já no que diz respeito à utilidade interna esta é dirigida aos intervenientes internos do sistema permitindo uma reflexão sobre o seu *modo operandus*, e organização, promovendo esforços na busca de uma melhoria contínua.

Dar um significado ao conceito de avaliação tem-se revelado algo complexo, na literatura internacional este conceito possui diversos significados, assim como vocábulos próprios. *Accountability, assessment, appraisal, self-evaluation* referem-se a distintas formas de avaliação, em Portugal estes conceitos de língua inglesa resumem-se unicamente em avaliação (Fernandes, 2013).

Toda a avaliação tem em vista, por um lado a prestação de contas e, por outro a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema de cada escola, as diferenças residem mais na prevalência de uma perspectiva sobre as outras de acordo com os seus públicos destinatários, com a natureza dos

“mandatários” da avaliação e tipo de avaliadores mandatados, do que na configuração dos modelos<sup>32</sup>” (Inspeção Geral de Educação (IGE), (2006:A, p.503).

Em todo contexto social onde as mudanças são constantes, existe uma maior pressão sobre as instituições. Nas escolas sente-se ainda mais esta necessidade de atingir a qualidade, quer por parte dos docentes, acrescentando-lhes responsabilidades, quer pelos discentes. A sociedade exige cada vez mais, questionando constantemente o papel da escola, suas metodologias e práticas educativas, exigindo que a todo o momento as instituições de ensino prestem contas sobre as suas decisões.

Estabelecem-se novos perfis no desempenho profissional da classe docente assentes na formação, de forma a desenvolverem novas competências, novos conhecimentos no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, na gestão e participação nas comunidades educativas. Está claro que os profissionais já perceberam que a avaliação faz parte de qualquer instituição e assume-se agora como uma disciplina científica, a qual deve motivar para a melhoria contínua dos programas educativos.

É suposto que as escolas determinem práticas e estratégias orientadas na qualidade, desencadeando mecanismos de autoavaliação obrigatórios e contínuos direcionados para a melhoria do processo educativo e, por sua vez para os resultados académicos dos seus estudantes, de forma a analisarem se os projetos efetuados foram eficazes. Para que tal seja exequível, é necessário uniformizar os objetivos, os processos, as estratégias e os documentos de recolha de dados.

Esta preocupação pela avaliação não é exclusiva de agora, muitos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática contribuindo com definições de avaliação. A avaliação educativa ambiciona avançar com objetivos pré-definidos do que pretende avaliar. Para tal, é importante mudar de perspetiva com frequência, recolher informação necessária e importante de forma a conseguirmos tomar decisões atendendo às diferentes dimensões da situação em avaliação. Constatamos que tudo pode ser avaliado, sendo o campo da avaliação vasto, todavia é fulcral definir e identificar com rigor o que se pretende avaliar para tornar exequível o processo de avaliação.

---

<sup>32</sup> Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas da Inspeção Geral da Educação

Vejam a evolução do conceito de avaliação na Tabela 4, para compreendermos as mudanças que tem sofrido ao longo dos anos.

**Tabela 4**  
*Definições de avaliação*

<b>Autor/es</b>	<b>Definição de avaliação</b>
Tyler (1950)	Processo que determina em que medida os objetivos educativos foram alcançados mediante os programas curriculares de ensino.
Cronbach (1963)	Recolha e uso de informação para tomar decisões acerca de um programa educativo.
Stufflebeam (1973)	Processo de planejar, recolher e obter informação para a tomada de decisões alternativas.
Mager (1975)	Processo para determinar o grau de amplitude de algumas características associadas a um objeto ou pessoa.
Attkinson (1978)	Sistema de ajuda essencial para tomar decisões em qualquer nível administrativo do sistema de apoio.
Consórcio de Avaliação de Stanford (1980)	Exame sistemático dos acontecimentos que ocorrem num programa com o objetivo de melhorá-lo.
JCSEE <sup>33</sup> (1981)	Procedimento sistemático de apreciar o mérito de algo.
De La Orden (1981)	Determinação ou valoração de qualquer perspectiva da estrutura, o processo é o produto educacional em função dos critérios previamente estabelecidos
Nevo (1983)	Processo assente em razões para uma correta tomada de decisões.
Luckesi (1984)	“Julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (p.9).
Stufflebeam e Shinkfield (1987)	Recompilação de dados de trabalho mediante a definição de metas que proporcionem escalas comparativas ou numéricas com o intuito de justificar os instrumentos de recompilação de dados, as valorações e seleção das metas.
García Hoz (1988)	Modo de expressar um juízo subjetivo que merece uma atividade complexa quando, previamente se assinalaram os distintos conteúdos e manifestações de tal atividade e os diferentes graus de apreciação para poder determinar com certa precisão o valor que atribuímos à realidade em causa.
García Ramos (1989)	Processo sistemático de identificação, análise e tratamento de dados sobre elementos e hábitos educativos com o objetivo de valorizar primeiro e sobre essa valorização tomar decisões.
MEC (1990)	Instrumento que serve o profissional para ajustar a sua atuação no processo de ensino aprendizagem, orientando-o, reforçando os conteúdos insuficientemente adquiridos pelos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias.

<sup>33</sup> Joint Comité on Stand for Educational Evaluation

<b>Autor/es</b>	<b>Definição de avaliação</b>
Witkin (1996)	Processo sistemático que se desenvolve com o fim de estabelecer prioridades sobre as necessidades identificadas, tomar decisões sobre atuações futuras e localizar recursos.
Belloni (1997)	Melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada instituição que o integra.
Rodríguez Diéguez (1998)	Processo sistemático e rigoroso de análise de dados, de forma a possibilitar uma informação contínua e significativa para conhecer a situação e formar juízos de valor em relação à tomada de decisões adequadas para prosseguir a atividade educativa e melhorá-la progressivamente. Avaliação de três pilares: quantitativo-qualitativo, normativo-criterial e formativa-sumativa.
Cabrero (2001)	Processo sistemático e planejado que assegura que a informação recolhida seja objetiva e útil. Através da emissão de um juízo de valor ou mérito, deve estar integrada em todas as fases do processo de formação convertendo-se num instrumento útil para ajudar a compreender os processos formativos.
López Morrajo (2002)	Ato profissional com intenção de melhoria procurando um conhecimento fiável e eficaz da realidade, através de uma análise sistemática dessa realidade, dos hábitos, processos e fatores que a vão gerando e condicionando.
Castillo Arr. (2002)	Enfoque sistemático e integrado no processo avaliador dentro dos processos de ensino aprendizagem.
Zacharias (2004)	Determinar a valia ou o valor de ...; apreciar ou estimar o merecimento de...; fazer a apreciação de...; ajuizar, medir, determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de...
Torres González (2005)	Processo contínuo, ordenado e sistemático de recolha de informação quantitativa e qualitativa, que responde a certas exigências (validez, dependência, fiabilidade, utilidade, precisão e viabilidade), obtido através de diversas técnicas e instrumentos que depois de medidos ou comparados com critérios estabelecidos, nos permitem emitir juízos de valor fundamentados, com o intuito de facilitar a tomada de decisões sobre o objeto avaliado.
Castillo e Cabrerizo (2005)	Entendida numa perspetiva socioeducativa, como processo de diagnóstico e análise de uma situação ou conflito social, através do uso de técnicas validadas e fiáveis, mediante uma recolha de informação rigorosa e processual cujo objetivo é melhorar os processos socioeducativos.
Martins (2005)	“A avaliação é um processo permanente de autoconsciência, tomada de posição, revisão, retoma ou redirecionamento de rumos institucionais e de programas e atividades“ (p.2).
Azevedo (2007)	“Avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem, devendo- se começar por esclarecer os fins da avaliação para responder às perguntas essenciais, precisamente as que implica m a utilidade da avaliação”(p.67).
Roullier (2008)	“Avaliar é confrontar um conjunto de informações com indicadores. É examinar o grau de adequação entre estas informações e os critérios definidos, operacionais e analisáveis, de acordo com os objetivos visados, com vista a tomar as decisões que se impõem, para uma continuidade harmoniosa das aprendizagens (...) Avaliar é reconhecer, fazer existir alteridade, iniciar uma prática social, simultaneamente intelectual, educativa e profissional” (p.75)

Autor/es	Definição de avaliação
Figari (2008)	“Avaliação não se reduz a um diagnóstico (interno ou externo), mas funciona em certas condições, a partir do dispositivo e do método, como um elemento estratégico, podendo integrar-se na pilotagem da organização”(p.64).
Melo (2009)	“Conceito polissémico que abrange uma multiplicidade de significados em função do autor, da época e das abordagens metodológicas ao ato avaliativo” (p.58).
Correia, J. (2011)	“a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões, para a distribuição dos recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (p.23).
Fernandes (2013)	“avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria”.

*Nota.* Fonte: Casar Dominguez (2007) e elaboração própria.

A avaliação educativa é sempre um processo importante quando se pretende alcançar a eficácia e se tem o propósito de uma melhoria da qualidade de serviço, seja ele qual for. Possibilita a descrição, compreensão e ação sobre uma diversidade de situações que afetam os sistemas educativos e formativos (Fernandes, 2013).

Ao abordar o tema da avaliação e mais especificamente avaliação educacional, devemos ter em conta, e como já referido anteriormente, que esta se apresenta em Portugal sob a forma de autoavaliação ou avaliação externa. Importa salientar as implicações diretas que ambas têm ao nível do funcionamento das escolas, nomeadamente no desempenho do corpo docente. Explicamos de seguida em que consiste cada uma das formas de avaliação.

## 1.2. Avaliação das Escolas em Portugal

Atualmente, a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro<sup>34</sup>, refere no artigo 2º, alínea 2 que o sistema de avaliação “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (p. 7952).

A importância da avaliação das escolas é comum ao que temos observado noutros países da Europa, almeja a descentralização de recursos e a definição dos objetivos a nível nacional, assim como dos níveis de resultados escolares (Eurydice, 2004). A vontade de se dar início a um processo de avaliação a nível nacional, já data de 1986, publicada na

<sup>34</sup> Diário Da República - 1.ª Série - A, N°294, de 20.12.2002, Pág. 7952

LBSE. Nas décadas posteriores aos anos de 1980, surgiram em Portugal inúmeros projetos nacionais, dos quais alguns eram baseados em modelos internacionais no âmbito da avaliação das instituições de ensino. O objetivo destes projetos consistia em perceber o funcionamento das escolas, aprendizagens dos alunos e credibilizar o processo educativo das escolas (Costa, 2013).

Na Tabela 5 podemos observar alguns desses projetos implementados em escolas portuguesas.

**Tabela 5**

*Projetos de avaliação implementados em Portugal*

PROJETO	INSTITUIÇÃO
Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)	Direcionado aos 2º e 3º ciclos, denominado de programa de educação para todos (PEPT), baseado no projeto “Indicadores dos Sistemas Educativos” (INES) da OCDE.
Projeto Qualidade XXI (1999-2002)	Desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) consequência de projeto-piloto europeu no âmbito da “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002)	Inspeção Geral de Educação, direcionado a 2º e 3º ciclos e ensino secundário.
Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)	Programa de avaliação de entidades que não dependem do Ministério da Educação, apoiado pelo Programa Leonardo Da Vinci, foi desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, onde faziam parte sete instituições nacionais e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca (CNE, 2005).
Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000)	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) juntamente com a empresa “QUAL”, Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada, que desenvolve trabalhos de consultadoria na área da qualidade. Este programa foi desenvolvido com base no Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM).
CAF - Common Assessment Framework, desenvolvido através da European Foundation for Quality Management (EFQM),	Modelo de avaliação interna de organizações, em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), desencadeado pela Direção Geral da Administração e do Emprego Público. Adaptado pela Direção Regional de Educação



PROJETO	INSTITUIÇÃO
	do Governo Regional do Arquipélago dos Açores em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, através do Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo - no ano de 2006, o objetivo era a reflexão crítica das práticas das instituições educativas públicas, alargando-se ao continente e às escolas profissionais, em 2005, através do Subsistema da Ação Social gerido pelo ISS, I.P..
Programa AVES	Avaliação das Escolas Secundárias (2000-2001), desenvolvido por iniciativa da Fundação Manuel Leão (privada), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e inspirado pela Fundação Santa Maria, com a qual trabalhou em parceria.
Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007)	Inspeção Geral da Educação, Decreto - Lei nº 31/2002, 20 de Dezembro, adapta os instrumentos do Projecto Effective School Self - Evaluation – ESSE, promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI), entre 2001 e 2003, com o apoio da Comissão Europeia (Ramos, 2007).
Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas (2005/2006)	Executado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio, e coordenado por Pedro Guedes de Oliveira.
Avaliação Externa de Escolas desenvolvido em dois ciclos. O primeiro em (2006- 2011) e o segundo com início em 2011.	Inspeção Geral da Educação.

*Nota.* Fonte: Coelho, Sarrico & Rosa (2008) e Costa (2013, p. 22).

Santos (1997) constata que a qualidade da educativa tem suscitado muita preocupação nestes últimos tempos, quer a nível nacional como internacional. Esta avaliação das escolas que inclui a avaliação do processo ensino aprendizagem, é estritamente necessária nos dias de hoje, permitindo que as organizações escolares tenham uma melhoria continua da qualidade educativa.

Atualmente, as discussões em torno da qualidade e da avaliação das escolas tem obrigado os nossos políticos a despenderem mais do seu tempo para refletirem sobre estas questões. Em Portugal o processo de avaliação é contemplado na Lei n.º 31/2002 de 20 de

dezembro, a qual vem explicar os parâmetros de avaliação distinguindo os dois modelos de avaliação a implementar; a autoavaliação e a avaliação externa.

Contudo foi algo que suscitou, muitas vezes, alguma apreensão por parte das escolas, tornado um pouco difícil a sua aceitação pois não consideravam que fosse algo benéfico. Atualmente os resultados mostram precisamente o contrário, muito derivado aos rankings das escolas e à necessidade de revelar os resultados obtidos, dando origem a uma maior aderência da comunidade educativa em relação ao período inicial.

Um processo de avaliação é sempre positivo, se pretendemos melhorar a qualidade dos serviços prestados. Correia (2001) vai mais longe ao falar nas mudanças, as quais serão certamente positivas, pois irão permitir a tomada de decisões com vista a uma melhor redistribuição dos recursos com o intuito de melhorar as aprendizagens escolares e alcançar melhores resultados. A autora Costa (2013) refere uma série de estudos empíricos no âmbito da avaliação das escolas, os quais podemos verificar na Tabela 6.

**Tabela 6**  
*Estudos no âmbito da avaliação*

ESTUDOS	AUTORES
Autoavaliação	Santos (2009), Reis (2010), Correia (2012)
Avaliação externa	Duarte (2009), Domingos (2010) e Faria (2010);
Avaliação de escola e qualidade	Correia (2011), Gonçalves (2009), Melo (2011) e Tavares (2011);
Modelos	Matos (2010) e Pinto (2010);
Avaliação e impacto	Fonseca (2010), Lopes (2010) e Costa (2013)

*Nota.* Fonte: Costa (2013)

De forma a aprofundar os estudos empíricos realizados pelos autores anteriormente referidos, iremos apresentar de forma sucinta em que consistiram as investigações anteriormente referidas. Começamos por apresentar os três estudos elencados na esfera da autoavaliação das escolas.

A investigação de Santos (2009) no âmbito de uma avaliação interna assentava numa metodologia qualitativa (estudo de caso de um agrupamento vertical) e tinha como instrumentos a observação participante, entrevista e análise documental para analisar uma amostra de 24 respondentes (professores (n=10), discentes (n=7) e não docente (n=7)). A investigação permitiu à autora concluir que na sua maioria as iniciativas de avaliação promovidas pelos estabelecimentos de ensino advêm de tomadas de decisão e imposições externas, envolvendo só um grupo da comunidade educativa (geralmente professores), no entanto refere ainda que a avaliação interna, apesar de ainda muito condicionada, se apresenta significativa ao nível das organizações escolares.

A autora Reis (2010) realizou um estudo denominado de “Papel da assessoria na autoavaliação das escolas” recorrendo a uma metodologia quantitativa e qualitativa, assente nos seguintes instrumentos: questionário, análise documental e observação participante. Este estudo foi desenvolvido em 100 unidades orgânicas e contou com 90 participantes. A autora conclui que uma assessoria externa facilita o processo de autoavaliação, salientando a importância de uma equipa cooperante e detentora de conhecimentos relativamente aos critérios do modelo de avaliação adotado. Desta forma, é possível identificar melhorias e traçar planos de melhoria e monitorização eficazes. O estudo ressalta ainda os constrangimentos encontrados pela autora os quais recaem sobretudo na falta de formação das escolas o que vai comprometer a eficácia e eficiência dos processos de autoavaliação considerando que a existência de formação das equipas de autoavaliação seria uma mais-valia para o processo. A autora considera importante a comparação entre avaliação externa e autoavaliação de forma a encontrarem meios que possibilitem a melhoria contínua.

Correia (2012) no seu estudo sobre autoavaliação recorreu à metodologia mista (quantitativa-qualitativa), observação por questionário e análise documental. Utilizou dois tipos de inquéritos por questionário e dois inquéritos por entrevista. O primeiro foi administrado à totalidade dos elementos constituintes da Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico (N=36, n=24); e o segundo, à totalidade do corpo docente (N=126, n=96). Quanto aos inquéritos por entrevista, um destinava-se aos membros da equipa de autoavaliação e às lideranças (de topo e intermédias); e outro para as lideranças (de topo) e à Coordenadora da Equipa de autoavaliação. Esta investigação permitiu ao autor concluir

que a necessidade de ações de formação promovidas pela administração central de forma a dotar os intervenientes das escolas a implementar estratégias de melhoria contínua. Consta que para que um Dispositivo de Autoavaliação de Escola (DAAE) funcione são necessários alguns procedimentos fundamentais, nomeadamente; implicar diferentes intervenientes educativos, envolver o corpo docente atendendo às lideranças intermédias, tempo comum de forma a partilharem as tarefas

Abordamos de seguida os três estudos identificados na Tabela 6, referentes à avaliação externa.

Duarte (2009) recorreu a uma metodologia para investigar sobre a articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas, o autor através de análise documental (32 relatórios de avaliação externa) constata que os docentes dos agrupamentos de escolas revelam baixas interações, revelando um baixo nível de interações entre eles. O autor identifica também uma situação que não contribui para o bom desenvolvimento do processo, sendo este o curto espaço temporal, assim como a realização da sua atividade profissional diária em simultâneo.

Domingos (2010) investigou no âmbito da avaliação externa. Começou por entrevistar o presidente do conselho executivo e passou um questionário a 79 professores desse mesmo agrupamento. Como resultado da investigação verificou um impacto positivo referindo alterações de funcionamento em busca da melhoria contínua.

Na investigação de Faria (2010) sobre avaliação institucional e estratégias da gestão escolar contou com o recurso à análise documental e inquérito por entrevista, assentes numa metodologia qualitativa. Este estudo permitiu ao autor concluir que a avaliação das instituições deve ser encarada como um processo de melhoria contínua e desenvolvimento.

Passamos a apresentar as quatro investigações nomeadas na Tabela 6, como estudos referentes à avaliação da escola e qualidade, sendo que todas as investigações são de metodologia qualitativa à exceção da investigação de Correia (2011) que assenta numa metodologia quantitativa e qualitativa.

Outros estudos foram surgindo em torno da avaliação externa, nomeadamente o estudo de Gonçalves (2009). Para a realização deste estudo o autor utilizou o inquérito por entrevista (destinados aos ex-presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico, assim como a um membro da antiga assembleia do agrupamento de escolas, responsável pelo conselho geral transitório no passado), observação, para além de análise documental. A investigação desenvolveu-se num agrupamento vertical de escolas de Lisboa. A autora constata uma melhoria de um grande número de aspetos que anteriormente eram negativos e aponta para a importância da avaliação externa implementado pela IGE como potenciadora de reflexão e planos de melhoria contínua.

Relativamente ao estudo de Correia (2011) sobre avaliação, verificamos o recurso ao inquérito por entrevista, contando para o efeito com uma amostra de professores, diretores pedagógicos, delegados de grupo, entre outros. Recorreu à técnica do *focus groups* (grupo focal) em quatro escolas submetidas à avaliação externa. Através desta investigação a autora conclui que a colaboração e cooperação potenciam a comunicação, partilha e a monitorização do ensino. O envolvimento do corpo docente no projeto educativo fomenta a progressão de aprendizagens, assim como autoanálise e autorreflexão.

Melo (2011) através do seu estudo dirigido a professores com cargos diretivos e nos conselhos geral e pedagógico, assim como a encarregados de educação, verifica que a avaliação externa tem uma influência positiva no processo de autoavaliação, resultando numa possibilidade de melhoria contínua ao nível do desenvolvimento organizacional.

A última investigação, ainda no âmbito da avaliação de escola e qualidade realizada por Tavares (2011), consistia num estudo de caso dirigido a docentes e pretendia analisar as representações dos mesmos sobre a escola de qualidade, recorrendo aos princípios de uma avaliação externa. Para tal, recorreu a uma amostra de 61 educadores e professores utilizando como instrumento o inquérito por questionário. Com este estudo a autora constata que os professores não se sentem responsáveis pelo insucesso dos alunos e que os mesmos se revêem nos parâmetros indicados na avaliação externa.

Referimos na Tabela 6 dois estudos no âmbito dos modelos, um de Matos (2010) e um de Pinto (2010). Relativamente ao estudo de Matos (2010) verificamos que aplicou o modelo de excelência da EFQM constatando que a avaliação das escolas é fundamental

para o processo de melhoria. O autor aponta para a importância da linguagem utilizada no âmbito dos modelos de avaliação e indica como ponto fraco o desconhecimento da comunidade educativa sobre a importância da autoavaliação. Já o estudo de Pinto (2010) dirigido a intervenientes da comunidade educativa, permite a compreensão das características do funcionamento dos programas, tais como: funcionalidades, limites, entre outros aspetos.

Por fim, em relação aos estudos elencados no âmbito da avaliação, observamos a investigação de Fonseca (2010) concluindo que escolas com um melhor ranking nos exames nacionais são as mesmas que apresentam melhores resultados na avaliação externa, nomeadamente em relação aos resultados alcançados, aos serviços prestados, assim como em relação à reorganização escolar e sua gestão. Como ponto fraco o autor considera a capacidade de autorregulação e melhoria. Este ponto fraco verifica-se quer em escolas com ranking mais baixo quer nas de ranking alto.

Em relação ao estudo de Lopes (2010) no âmbito da avaliação externa constatamos que os resultados foram positivos, essencialmente ao nível da ação pedagógica e no trabalho colaborativo entre os docentes, ambos com consequências positivas nos resultados escolares.

No que diz respeito à investigação de Costa (2013) sobre avaliação externa, percebemos a utilidade da avaliação na compreensão do fenómeno da avaliação externa de escolas, assistindo já ao seu segundo ciclo de vida.

Figueiredo, Leite e Fernandes, (2015) constataam que “AEE apresenta um impacto nas escolas enquanto organizações e no desenvolvimento profissional dos professores, afetando inclusivamente as suas decisões curriculares e pedagógicas” (p. 19).

### **1.1.2. Avaliação Externa**

Em Portugal e atendendo ao que foi redigido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a avaliação externa tem como objetivo principal conhecer a aplicação do regime de

autonomia, administração e gestão das escolas, acompanhando a evolução das condições necessárias para que a qualidade educativa seja alcançada.

Esta avaliação incide sobre dois parâmetros fundamentais a ter em conta durante todo o processo avaliativo. Num primeiro momento prende-se com a análise do próprio documento, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de forma a conhecer aprofundadamente quais os procedimentos a adotar e verificar se essas mudanças estavam a ser efetuadas. E num segundo momento, verificar os efeitos já sentidos ao nível do funcionamento da escola (Barroso, 2001).

Na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro<sup>35</sup>, o artigo 8.º, referente à avaliação externa, estipula no ponto 3, que a avaliação externa se estrutura atendendo a determinados elementos, nomeadamente;

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito (Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, artigo 8.º, p.7953).

A avaliação externa que observamos nas escolas portuguesas é essencialmente institucional, considerando que tem sido implementada pela Inspeção-Geral da Educação (IGE). Esta é desenvolvida por elementos externos ao estabelecimento de ensino em causa.

A avaliação externa das escolas pretende atingir os seguintes objetivos:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;

---

<sup>35</sup> Diário Da República - 1.ª Série-A, N.º 294, de 20.12.2002, Pág. 7952

- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGE, 2012, p.9).

Figari (2008) entende que a avaliação externa tem desencadeado múltiplas discussões em Portugal, enquanto que noutros países esta discussão parece ter chegado ao fim. Esta situação deve-se, ou à atual rotina da avaliação nas escolas, ou aos indicadores produzidos pelas escolas que são posteriormente usados pela OCDE. A avaliação externa associa os meios de recolha de informação: as estatísticas obtidas a nível nacional; os documentos que orientam as práticas da instituição de ensino; a observação *in loco* das instalações da instituição, os serviços e situações diárias da escola e as narrativas dos diversos elementos intervenientes, quer a nível interno como a nível externo à escola (Rocha, 2012). Nóvoa (1992), considera que a avaliação “é decidida normalmente por razões institucionais, que se prendem com a necessidade de controlo organizacional do sistema de ensino” (p. 38).

O ME implementou um projeto piloto em 2006, do qual fazem parte 24 escolas, e recorreu a um Grupo de Trabalho (GT). Em 2017, dá-se mais um ciclo avaliativo, conhecido por Avaliação Externa das Escolas (AEE), o qual está a cargo da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). A este modelo é tácito as políticas de descentralização e descentração educacional (CNE, 2010).

Após a conclusão do primeiro ciclo da AEE (2006-2011) e na sequência de uma proposta de um novo ciclo, apresentado pelo GT originado através do Despacho nº 4150/2011, de 4 de março, a então Inspeção-Geral da Educação (IGE) iniciou um novo ciclo avaliação no ano lectivo de 2011-2012. Neste período foram avaliadas 231 unidades educativas que compreendiam 1015 instituições de ensino pré- escolar, de ensino básico e secundário (IGE, 2012).

No ano letivo 2012-2013 o processo de avaliação externa incluía 144 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, distribuídas por quatro regiões do continente: Norte (59), Centro (28), Lisboa e Vale do Tejo (35), Alentejo e Algarve (22). Relativamente ao ano letivo de 2013-2014, estiveram em processo de avaliação externa 137 agrupamentos de



escolas e escolas não agrupadas, com a seguinte distribuição regional: Norte (55), Centro (30), Sul (52). Quanto ao ano letivo 2014-2015 verificaram-se 123 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em processo de avaliação externa. Constatou-se a seguinte distribuição por região: Norte (51), Centro (20), Sul (52). Atualmente, no ano letivo 2015-2016, podemos observar através dos dados da IGE que estão em processo de avaliação 100 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com a seguinte distribuição regional: Norte (29), Centro (19), Sul (52). No ano letivo 2016-2017, estarão em processo de avaliação externa 77 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com a seguinte distribuição regional: Norte (11), Centro (9), Sul (59). (IGE<sup>36</sup>). AEE apresenta como objetivo a melhoria dos resultados, aprendizagens dos alunos, responsabilização, participação da comunidade local na escola e a regulação da educação (IGEC, 2011).

### 1.1.3. Autoavaliação

A autoavaliação é um “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2002, p.79). A autoavaliação deveria incidir a sua análise nos processos, escutar os intervenientes de forma ativa dando-lhes liberdade para se expressarem, perceber o valor educativo, ser implementada de forma educativa, recorrer a métodos diferenciados e diversos de forma a analisar a realidade da escola e sua reconstrução, atender aos valores sociais, ser leal aos resultados apurados e deve ser requerida pela própria instituição de ensino.

Recentemente a OCDE fez referência ao exemplo português no âmbito da evolução dos resultados dos alunos nos testes PISA e tal facto deve-se em parte à disponibilidade do ME em ouvir os estudantes. Segundo Schleider, diretor do Departamento de Educação e Competência da OCDE (citado por Viana, 2017), apesar de ainda muitos professores e diretores adotarem o diálogo com os alunos para melhorar o processo de ensino aprendizagem, ainda não é muito comum. Daí esta iniciativa inovadora do ME de Portugal

---

<sup>36</sup> Inspeção Geral da Educação e Ciência  
[http://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/00&auxID=](http://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/00&auxID=) (retirado a 17 de novembro de 2016)

denominada de “A voz dos Alunos” começar a ter impacto a nível internacional levando a OCDE a manifestar interesse na sua divulgação no encontro internacional de Lisboa no âmbito do Programa Educação 2030, com vista a implementá-lo noutros países (Viana, 2017).

Schleider (citado por Viana, 2017) adianta que se os sistemas educativos considerarem as sugestões dos seus alunos e professores, estarão a contribuir para uma melhor educação, enfatizando o papel importante de Portugal neste sentido. Do ponto de vista da avaliação é uma mais valia, uma vez que Portugal começa a atingir resultados extremamente positivos devido à sua busca pela qualidade da educação. Desta forma, as escolas devem ter sempre presente a sua finalidade de melhoria contínua da qualidade educativa da organização escola. Este processo dá-se internamente e é implementado por elementos da escola, na sua maioria professores, os quais têm em mãos a responsabilidade de avaliar a escola desenvolvendo para o efeito determinadas ações avaliativas das prestações da escola e da qualidade dessas prestações (Guerra, 2000), mas também pelos estudantes que devem colaborar com o seu contributo, quer seja através de sugestões, ou indicando pontes fortes ou debilidades que vão encontrando no seu percurso académico.

A autoavaliação contribui e potencia a melhoria contínua das escolas, permitindo-lhes que evoluam positivamente a partir dos meios que usufruem e medindo constantemente essa evolução. Uma das missões passa por manter informada toda a comunidade educativa sobre os resultados alcançados (Azevedo, 2002). A autoavaliação das escolas em Portugal surge, enquanto medida legal, com a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, referindo o seu carácter obrigatório e permanente (artigo 5º e artigo 6º). Não obstante, verificamos no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, uma certa preocupação em torno da autoavaliação, como refere o artigo 17º, no ponto 2, alínea c), competência ao diretor executivo “propor à apreciação do conselho de escola relatórios trimestrais de situação da atividade desenvolvida” e no artigo 8º, no ponto 1, alínea g, competência ao conselho de escola “apreciar os relatórios trimestrais de situação” (Rocha, 2013).

É necessário que a avaliação das escolas se desencadeie de forma tranquila, a escola deve manifestar interesse em ser avaliada, não devendo este processo avaliativo se encarado como uma imposição externa, causando constrangimentos que possam causar

obstáculos ao processo (Guerra, 2003), mas precisamente o contrário. Deve ser encarado de forma positiva por todos os elementos da escola permitindo-lhes apreender novas formas de agir (Afonso, 2005). Para que a avaliação se desenvolva de forma positiva é necessário que todos estejam empenhados e colaborativos, contribuindo para a melhoria contínua da escola no seu todo (Guerra, 2000).

A autoavaliação é considerada pelo autor (Rocha, 1999) como “um conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da ação educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino” ( p. 13) .

Esta possui um conjunto de especificidades a ter em conta no momento da sua implementação, nomeadamente:

- processo de melhoria – a elaboração de referenciais como geradores de juízos de valor;
- interação entre todos - diálogo e debate de perspetivas no âmbito do papel da escola, a sua função, seu objetivo e suas finalidades;
- processo de crescimento profissional e responsabilização social conduzido internamente, podendo contar com a participação de agentes externos (amigo crítico) (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

No período de 2004 a 2006, a IGE desenvolveu um programa denominado de Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE), tendo este sido interrompido no final de 2006. O objetivo deste programa assentava essencialmente na atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho efetuado por parte das escolas, assim como obter informações no âmbito das dinâmicas de autoavaliação das escolas (Rocha, 2013). Este programa surge de uma adaptação de instrumentos relativos ao projeto *Effective School Self-Evaluation* (ESSE), projeto este desenvolvido na Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI) contando com a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, dos quais a IGE fez parte. Salientamos que Portugal participa desde o início neste grupo, tornando-se membro desde 1995, integrando o Comité Executivo como 1.º vice-presidente nessa mesma data. Este grupo reflete sobre o modo e a

finalidade de uma associação desta natureza. Ulteriormente, diversos inspetores da IGE/IGEC integraram o Comité Executivo, a última das quais no período 2011-2014<sup>37</sup> (IGE, 2016).

Segundo a IGE este programa pretendia dar resposta à seguinte questão: Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos? (IGE, 2005, p.4). Desta forma, para a execução deste programa consideraram os seguintes objetivos:

- A) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.
- B) Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas.
- C) Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas.
- D) Identificar aspetos chave a partir da aferição da autoavaliação recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas por forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas.
- E) Promover nos estabelecimentos de educação e de ensino uma cultura de qualidade de exigência e de responsabilidade mediante uma atitude crítica de auto questionamento tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados (IGE, 2005, p.4-5).

No ano de 2009, a IGE criou através da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, um Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAE). A missão do grupo consistia em ajudar as escolas que desejam desenvolver um processo de autoavaliação. Para isso disponibilizam informação relevante, tendo criado uma página na internet de apoio às escolas, assim como informação importante para auxiliar no processo (Rocha, 2013).

Em 2010 a IGE também desenvolveu esta atividade em 33 escolas, com o intuito de recolher informações sobre a autoavaliação. Este programa de Acompanhamento de Autoavaliação das Escolas pretendia o seguinte:

---

<sup>37</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/05&newsID=350](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BTreeID=03/01&treeID=03/01/05&newsID=350) (recuperado em a 23 de novembro de 2016)

- Apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- Identificar os efeitos das medidas tomadas;
- Sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos, no que respeita à autoavaliação;
- Contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação. (IGE, 2010, p.12)

Em suma, considera-se que ambas as modalidades de avaliação são importantes na medida em que permitem recolher um maior número de informação sobre a escola. A avaliação externa acaba por incitar a uma autoavaliação, atendendo ao facto que é crucial uma reflexão sobre a atuação de cada interveniente. Verificamos que os programas de avaliação externa têm como objetivo estudar a escola, no entanto enquanto se debruçam sobre o estudo da mesma, instiga a escola a estudar-se a si própria, a perceber os seus pontos fortes e fracos, a descobrir como melhorar os pontos fracos. Durante todo este processo os intervenientes devem valorizar toda a troca de informação entre avaliadores, professores e alunos sendo estes membros de uma comunidade e como tal, devem valorizar o contributo de cada um e tudo isto com um objetivo bem preciso, a melhoria contínua da escola (Pinto, 2010).

## 2. QUALIDADE EDUCATIVA

### 2.1. Conceito de Qualidade

Este conceito, cada vez mais em voga, é uma necessidade nas instituições de ensino de forma a satisfazer as exigentes demandas com que se deparam. As expectativas são cada vez maiores e é imperioso ir ao encontro da satisfação das mesmas, considerando todos os intervenientes na comunidade educativa. Atualmente, tudo se tornou mais competitivo, a sociedade global exige cada vez mais e melhor do ponto de vista da qualidade, neste sentido a preocupação em atingir a excelência é enorme e todos pretendem perceber quais os pontos negativos e positivos das suas instituições, o que podem melhorar e o que deve ser alterado, desenvolvendo respostas mais eficazes.

Este conceito tem gerado consenso junto da classe política, docente e até mesmo investigadores, no entanto como tem suscitado muita atenção, também desperta muitos conceitos (Rodrigues, 2007).

A gestão da qualidade é algo viável que se apresenta com uma série de características importantes com vista à melhoria, nomeadamente: produção de benefícios; geradora de mudanças positivas; criação de novas prioridades; condições de competitividade. Desta forma, exige mecanismos de avaliação rigorosos e objetivos de avaliação (Paladini, 2000).

Robbins (2000) define a Gestão da Qualidade Total, ou TQM como sendo a procura constante da melhoria permanente, assenta numa administração preocupada com a melhoria contínua com vista a responder de forma eficaz às necessidades e expectativas do consumidor.

A evolução do conceito de qualidade tem vindo a evoluir desde o séc. XX. Se em anos como na década de 30, o foco estava direcionado para o produto final, já nos finais dos anos 30, até à década de 50, a preocupação era o controlo à qualidade dos produtos, criando-se para o efeito parâmetros de forma a padronizar esse controlo. Entre a década de 50 e 80 verificou-se que a gestão da qualidade e garantia da mesma passou a ser fundamental em todas as organizações contemplando para o efeito formas de planeamento e controlo da mesma. Posteriormente até aos anos 2000, constatamos que a qualidade passa a

fazer parte dos planos estratégicos das organizações sendo já um aspeto cultural do qual uma organização não se pode dissociar. A qualidade serve como um cartão de visita com o objetivo de garantir a satisfação dos clientes e do sucesso dos serviços prestados incluindo o desenvolvimento sustentável da instituição.

Em suma, a avaliação da qualidade teve como origem o meio industrial no qual a preocupação se centrava essencialmente no resultado final, e seria aí que o controlo era efetuado, no entanto esta ideia de verificar a qualidade começou a passar para outros domínios, nomeadamente o dos serviços (Junior & Eirò, 2013).

A globalização, nos anos 80, veio contribuir para a disseminação do conceito, assim como das práticas para a sua implementação através de normas internacionais redigidas para o efeito, onde recomendam determinados pressupostos técnicos fundamentais obrigatórios, nomeadamente as normas ISO 9000<sup>38</sup>.

Fynes e Voss (2001) revelam que é difícil dar uma definição exata do conceito atendendo ao grande número de alternativas possíveis, bem como o facto de a qualidade poder ser avaliada de diferentes formas atendendo ao contexto organizacional. Este é um conceito que tem vindo a sofrer alterações graças às contribuições de muitos teóricos os quais se têm debruçado sobre a sua, nomeadamente; Armand Feigenbaum, David A. Garvin, Genichi Taguchi, Joseph M. Juran, Kaoru Ishikawa, Philip B. Crosby, Walter A. Shewhart e W. Edwards Deming (Carvalho & Paladini, 2012; Gomes, 2004; Machado, 2011; Rocha, 2009; Silva & Telles, 2014).

Shewhart introduziu o conceito de qualidade remetendo para a conformidade de um produto com as suas características técnicas, salientando o controlo de fabricação. Este desenvolveu os gráficos ou cartas de controlo possibilitando a inserção de conceitos estatísticos no sistema de produção. O autor propõe o método Plan-Do-Check-Act (PDCA) difundida por Deming com a sua filosofia de qualidade direcionada para os 14 princípios de qualidade (Carvalho & Paladini; 2012; Garvin, 2002; Telles, 2014).

---

<sup>38</sup> "ISO" da organização não-governamental, International Organization for Standardization, fundada em 1947, em Genebra, responsável pela criação de normas de regulamentação.

Já o autor Juran considera que a qualidade deve ser entendida como a adequação do produto à sua utilização, enfatizando a perspectiva do cliente. O autor apresenta o modelo de custos de qualidade, no sua obra *Quality Control Handbook*, em 1951, modelo este que destaca o custo das falhas, que podem ser internas ou externas, de prevenção e avaliação. O autor salienta a importância do planejamento, controle e melhoria num processo de gestão de qualidade (Carvalho & Paladini, 2012; Gomes, 2004; Juran & Gryna, 1991; Telles, 2014).

No que diz respeito ao contributo de Feigenbaum, verificamos que defende a necessidade de uma estrutura organizativa que sirva de base à gestão da qualidade, na sua obra de *Total Quality Control* de 1951, o autor estabelece os princípios de controle total da qualidade (TQM) (Carvalho & Paladini, 2012; Gomes, 2004; Telles, 2014).

O papel de Crosby na qualidade, surge na sequência de muitas experiências em diversas empresas. Cria a fundação da *Philip Crosby Associates* (PCA) em 1979, na qual passa a atuar como consultor de gestão empresarial, dedicando-se exclusivamente para a área de qualidade, lançando o programa zero defeito, onde alega ser possível produzir sem defeitos desde a primeira experiência. Acrescentando que todos se devem implicar no processo para que desde o início possam obter um produto com bom nível de qualidade (Carvalho & Paladini, 2012; Crosby, 1985; Gomes, 2004; Telles, 2014; Veras, 2009).

Ishikawa propôs que as organizações deveriam estabelecer Círculos de Controle da Qualidade (CCQ) ou o diagrama de causa-efeito. Ishikawa desenvolve o modelo *Company Wide Quality Control* (CQWC), onde os trabalhadores voluntários teriam como função grupos focalizados na melhoria contínua (Carvalho & Paladini, 2012; Gomes, 2004; Telles, 2014).

Já o autor Taguchi (1990) defende que a qualidade consiste em diminuir as perdas, desde a produção ao consumo, por parte dos clientes de um determinado produto (Carvalho & Paladini, 2012; Gomes, 2004; Telles, 2014).

O autor Garvin descreveu as diferentes dimensões da qualidade dividindo-as em “Eras” de evolução, nomeadamente a Era da Inspeção (séc. XX), a Era do Controle



Estatístico da Qualidade, a Era da Garantia da Qualidade e a Era da Gestão Estratégica da Qualidade (Garvin, 2002; Gomes, 2004; Telles, 2014).

Constatamos que a maior evolução no domínio da qualidade se deu nestes últimos 100 anos, essencialmente quanto à sua abordagem. Atualmente quando nos referimos a qualidade surgem subentendidos os conceitos de estratégia e competitividade (Telles, 2014). Na Tabela 7 apresentamos a evolução do conceito através da visão de diversos autores. Esta análise conceptual permite-nos observar que o passar dos anos tem tornado a sociedade bastante mais exigente.

**Tabela 7**

*Definições do conceito de qualidade*

<b>Autores/as</b>	<b>Definição</b>
Juran (1988)	Adequação ao uso.
Jean Teboul (1991)	Satisfação das necessidades desde o momento em que se compra o produto e durante a sua utilização, considerando o melhor custo e minimizando as perdas, bem melhor do que os potenciais concorrentes.
Brown (1995)	Uma medida entre várias que deve ser considerada pelas organizações.
Evans & Lindsay (1996)	A qualidade total é o esforço incondicional que todos os elementos de uma organização devem adotar para atingir a melhoria contínua de forma a satisfazerem os seus clientes, superando as suas expectativas
Goetsch & Davis, (1997)	Desempenho face às expectativas do cliente; fazer face às necessidades do cliente desde o início, preocupando-se sempre com a satisfação dos clientes.
Paladini (2000)	Constante evolução.
Pires, (2004)	Não reúne muito consenso, é uma característica de um produto que pode sempre ser melhorado.
Walter Edwards Deming	Diversos critérios em mudança constante dificultando uma definição clara e universal.
António e Teixeira	A filosofia da qualidade refere que não existe absolutos expressada por Deming «há

Autores/as	Definição
(2007)	coisas que não são conhecidas, nem passíveis de ser conhecidas»”.
Ferreira (2015)	Continuidade nos resultados positivos através de clientes que querem repetir a experiência com a empresa, sempre que pensam em adquirir produtos ou serviços por ela fornecidos e esses produtos/serviços serem produzidos por colaboradores motivados e com a formação adequada.

*Nota.* Fonte: Casar Dominguez (2007) e elaboração própria.

O conceito de qualidade começa a fazer parte da administração após a sua difusão pública em Portugal por volta dos anos 80, no Decreto-Lei nº 166/99 de 13 de maio<sup>39</sup>, o qual referia no art. 3º “ que “a qualidade em serviços públicos é uma filosofia de gestão que permite alcançar uma maior eficácia e eficiência dos serviços, a desburocratização e simplificação de processos e procedimentos e a satisfação das necessidades explícitas e implícitas dos cidadãos” (p. 2564).

Mai tarde, surge a necessidade de se uniformizar parâmetros de qualidade que servissem de orientação para os serviços, empresas, instituições, entre outros, criando-se a *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normatização) (ISO), é uma organização não governamental fundada em Genebra em 1948. A sua sigla ISO vem do grego *isos* e significa qualidade. A ISO 9000 consiste em normas e pressupostos internacionais direcionados a sistemas de Gestão da Qualidade, é o órgão responsável pela auditoria e publicação da ISO 9001:2015 (Herrman & Junior, 2014).

A nível nacional a entidade que se ocupa das normas ISO, é o Instituto Português da Qualidade<sup>40</sup> (IPQ), este instituto tem a missão de traduzir todos os documentos de normas internacionais e sua respetiva homologação e publicação em Diário da República. Após tradução, todas as normas são redigidas e passam a contemplar as siglas NP (Norma Portuguesa) EN (Norma Europeia).

<sup>39</sup> Diário Da República - 1.ª Série-A, Nº 111, de 13.05.1999, 1ºsuplemento, Pág. 2564(2)

<sup>40</sup> O Instituto Português da Qualidade (IPQ) implementou o seu Sistema de Gestão da Qualidade segundo a Norma NP EN ISO 9001:2008 o qual obteve a certificação da APCER – Associação Portuguesa de Certificação em março de 2011, renovado em 2014.

Já vai em mais de 1,1 milhões de organizações certificadas pela norma ISO em todo o mundo, sendo estas normas as mais utilizadas.

Em 2012, acordou-se que a mesma necessitava de uma revisão, sendo esta publicada na Suíça no dia 23 de setembro de 2015, nomeadamente a ISO 9001/2015. Esta normas contemplam já as alterações ambientais assegurando diretrizes para o efeito (Sá, 2014).

A ISO 9001/2015 considera a prevenção como parte do planeamento estratégico, bem como a operação e a análise crítica, assumindo o risco desde o início (Esperança, Silva, Fernandes & Ribeiro, 2015), considerando o risco uma consequência da incerteza de determinados resultados esperados:

- a) Um efeito é um desvio em relação ao esperado – positivo ou negativo.
- b) Risco está relacionado ao que poderia acontecer e ao efeito causado pelo acontecimento. A ISO 9001/2015 usa como pensamento baseado em risco para alcançar esses resultados da seguinte forma:
  - Cláusula 4.1 e 4.4 (Contexto) a organização deve determinar os riscos que podem afetar esses objetivos;
  - Cláusula 5.1.2 (Liderança) a alta direção deve se comprometer em assegurar o cumprimento da cláusula 4;
  - Cláusula 6.1 (Planejamento) a organização é obrigada a implementar medidas para identificar riscos e oportunidades;
  - Cláusula 8.1, 8.3.3 e 8.5.5 (Operação) a organização deve implementar processos para lidar com os riscos e as oportunidades;
  - Cláusula 9.3.1 (Avaliação de desempenho) a organização deve monitorar, medir, analisar e avaliar riscos e oportunidades;
  - Cláusula 10 (Melhoria) a organização deve implementar melhorias em resposta a mudanças nos riscos (Esperança, Silva, Fernandes e Ribeiro, 2015, pp. 88-89).

Como podemos constatar, este conceito está presente em todas as áreas de atuação, nomeadamente na educação. Todas as entidades de formação, ensino e afins, passam a ter interesse em cumprir com as normas de qualidade e a melhorarem a prestação dos seus serviços, devido em parte às exigências dos seus intervenientes. Os estabelecimentos de

ensino manifestam vontade em oferecer uma qualidade educativa, atendendo ao processo de ensino aprendizagem e aos recursos utilizados para o efeito.

O autor De Miguel citado por Dominguez (2007) estabeleceu dez premissas importantes a considerar, como sendo diferenciais das escolas, nomeadamente:

- diversidade de objetivos e metas a alcançar;
- ausência de poder central original;
- integração constante de membros novos;
- Inexistência de um plano e gestão administrativa das instituições;
- indeterminação nos elementos ao nível desempenho simultâneo de diferentes funções;
- não são claros na tecnologia específica;
- recursos atribuídos pela decisão política;
- falta de critérios para avaliar a eficácia da operação;
- reduzido investimento ao nível da formação para transformar a sua própria operação;
- os alunos não são nem produto nem clientes (p.116).

Para o autor, não devemos considerar um único modelo de avaliação, apresentando outros que permitam desenvolver um processo de avaliação que considere os resultados, processos e um dado importante, a forma como a escola se organiza (De Miguel, 1989). Este enfatiza as características da escola como elementos diferenciais de um estabelecimento de ensino, pelo que estabelecer um conceito para qualidade educativa é uma tarefa quase impossível, e esta impossibilidade deve-se à heterogeneidade dos contextos educativos. A definição deve atender a uma série de características, nomeadamente o seu contexto cultural, momento e atender às condições objetivas locais, desta forma é importante que este processo seja aberto e participativo promovendo um processo de reflexão (Siqueira, Motta, Silva, Ribeiro e Coelho, 2009).

## **2.2. Modelos de Avaliação e Qualidade**

### **2.2.1. Modelos de Avaliação das Organizações**

Iniciaremos este ponto sobre modelos de avaliação com uma breve passagem cronológica desde os primórdios dos programas de avaliação. Hogan (2010) divide por oito épocas o desenvolvimento de programas de avaliação.

A primeira verifica-se entre 1792 e 1900, denominada de “Idade da Reforma”, destacando o autor Farish com o seu método quantitativo para classificar as aprendizagens dos alunos. Este método é posteriormente adotado na reforma educativa na Great Britain, avaliando assim o desempenho em diversos domínios de aprendizagem. Em 1815, nos Estados Unidos da América, as Forças Armadas passaram a recorrer a um sistema policial apelidado de “*Uniformity Of Manufactures Ordinance*”, o qual pretendia uniformizar todos os processos a nível de produção, de materiais e técnicas utilizadas. Mais tarde, Joseph Rice, entre 1887 e 1898, orienta um estudo avaliativo sobre os métodos de ensinar ortografia, sendo considerado o primeiro programa de avaliação dos Estados Unidos da América (Escorza, 2003; Stufflebeam, citado por Hogan, 2010).

A segunda época é considerada a idade da eficiência e teste, deu-se entre 1900 e 1930 e destaca o trabalho do autor Fredrick W. Taylor no âmbito da gestão científica, o seu trabalho influenciará a educação, uma vez que assenta na “observação, medição e análise com vista à eficiência” (Escorza, 2003; Hogan, 2010, p.4).

Nos anos de 1930 a 1945, assistimos à 3ª época, a qual foi apelidada por “Idade Tyleriana”, verificando-se grandes avanços ao nível da avaliação, principalmente ao nível da avaliação educativa (Escorza, 2003; Hogan, 2010).

Posteriormente, assinala-se a 4ª época, a “Idade da Inocência”, situada entre 1946 e 1957. Após um período conturbado da América, a segunda guerra Mundial e a grande depressão, assiste-se a um forte optimismo principalmente a nível educacional. Verificaram-se os primeiros testes direcionados para as questões dos objectivos (Escorza, 2003; Hogan, 2010).

Entre 1958 e 1972, na 5ª época, dá-se a época da “Idade do Desenvolvimento”, altura em que surge no Congresso o *National Defense Education Act* (NDEA) que financia diversos projetos direcionados a currículo e programas educativos. Pretendia-se medir os resultados e eficácia de novos currículos (Escorza, 2003; Hogan, 2010).

A 6ª época, a partir de 1973, é considerada a “Idade da Profissionalização”, uma vez que a avaliação começa a ser desempenhada por profissionais especialistas em avaliação. Este conceito ganha forma em várias revistas, nomeadamente: “*Educational*

*Evaluation and Policy Analysis, Studies in Educational Evaluation, CEDR Quarterly, Evaluation Review, New Directions for Program Evaluation, Evaluation and Program Planning, and Evaluation News were published*” (Escorza, 2003; Stufflebeam et al., citado por Hogan, 2010, p.6). Nesta altura, também algumas universidades consideraram importante a avaliação.

A partir de 1983, no governo de Reagan, os financiamentos dirigidos à avaliação foram reduzidos originando um abrandamento. Já nos anos 90, observamos que este abrandamento foi recuperado com o crescimento da economia dos EUA. Não obstante, também o “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” (p.6) desenvolveu critérios para avaliação dos funcionários (Hogan, 2010).

Atualmente, em pleno séc. XXI, a avaliação tem-se desenvolvido com estudos de vários autores em torno desta questão. Worthen et al. (citados por Hogan, 2010) “classificaram as diferentes abordagens de avaliação em cinco categorias: (a) orientada para os objetivos; (b) orientada para a gestão; (c) orientada para o consumidor; (d) orientadas para o adversário e (f) abordagens de avaliação orientadas para os participantes”(p.6).

Os modelos de avaliação das organizações têm como missão medir os resultados e perspetivas externas atendendo à eficácia dos mesmos, uma vez que nenhuma organização se mantém sólida no mercado se não apresentar resultados eficazes e de qualidade. Todavia, quando nos propomos avaliar uma instituição, temos de ter em conta que os modelos de avaliação são rigorosos, exigindo um controlo difícil mas necessário.

Esta situação é ainda mais complexa quando se trata de avaliar um contexto escolar devido às limitações encontradas nas metodologias e carácter conceptual (Fernández, 1990). Na Figura 8, podemos consultar alguns desses modelos de avaliação.

ORGANIZAÇÕES	Centrados nos resultados	Rutter Madaus Broover
	Centrado na eficiência dos processos internos	Van Der Ferry Lawler
	Causais	Yorke Stöel

	Culturais	Woods Hamilton
	Centrados na avaliação de mudança	Baldrige e Deal
EPISTEMOLÓGICOS	Eficientistas-conducionistas	Centrado nos objetivos (Tyler) Oito etapas (Metfessel-Michel) Panificação educativa (Cronbach) CIPP (Stufflebeam) Centrado no Cliente (Stake)
	Humanísticos	Contraposto (Owens) Judicial (Wolf) Tenção ao cliente (Scriven) Crítica artística (Eisner)
	Holísticos	Respondente (Stake) Iluminativa (Parlett e Hamilton) Holística (McDonald)
CRITÉRIOS DE QUALIDADE	Modelo Prémio Deming	
	Modelo Balbridge	
	Modelo Europeu de Gestão da Qualidade	

**Figura 8: Modelos de avaliação de instituições**

Fonte: Muñoz- Cantero (2000); Lago (2009, pp. 21- 22)

A literatura consultada permite-nos concluir que os modelos de avaliação das organizações assentam em critérios claros e esclarecedores quanto à eficácia dos mesmos; tais como: análise aos objetivos propostos, dos recursos existentes e os serviços prestados à comunidade.

As instituições de ensino apresentam uma série de características diferentes que podem ser indicadoras de qualidade em relação à atenção à diversidade, nomeadamente: as condições que apresentam quer ao nível dos materiais e serviços de que dispõe, quer ao nível dos recursos humanos.

As organizações escolares devem estar preparadas para responderem e se adaptarem às exigências de qualidade, com o intuito de atenderem às expectativas solicitadas. Estas organizações a partir do momento em que conhecem a sua forma de atuar, assim como os seus pontos fortes e débeis, são capazes de criarem condições de melhoria dando respostas eficazes às exigências atuais (Fialho, Rodrigues & Ferreira, 2002). Pelo exposto, a avaliação é importante para que melhorem e instituem uma cultura de melhoria contínua.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio,<sup>41</sup> vem reforçar isso mesmo contemplando a autonomia das escolas, assim como da sua administração e gestão das instituições de ensino públicos da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Desta forma, é crucial que se implemente nas escolas um trabalho de equipa que considere todos os intervenientes na comunidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril<sup>42</sup> afirma

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na Sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (p. 2341).

Atendendo a este decreto, as organizações escolares serão sujeitas à avaliação da qualidade e seus resultados devem ser publicados e públicos, nos quais seja possível compreender os aspetos positivos e menos positivos com o intuito de melhorarem os seus serviços. Podendo as escolas realizarem avaliações externas ou recorrerem à autoavaliação.

A Lei n.º 31/2002<sup>43</sup>, de 20 de dezembro, expressa no capítulo 1, artigo 3º os objetivos da avaliação:

- promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação, e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;

---

<sup>41</sup> Diário Da República - 1.ª Série-A, Nº 102, de 04.05.1998, 1ºsuplemento, Pág. 1988

<sup>42</sup> Diário Da República - 1.ª Série, Nº 79, de 22.04.2008, Pág. 2341

<sup>43</sup> Diário Da República - 1.ª Série-A, Nº 294, de 20.12.2002, Pág. 7952



- garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;
- participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência. (Diário da República, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, p. 7952).

Esta Lei faz referência ao caráter obrigatório da avaliação, indicando que os estabelecimentos de ensino se devem submeter à mesma. Considera ainda, que os processos de avaliação devem ser permanentes recorrendo aos apoios da administração educativa.

No artigo 6º, da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, podemos ler o seguinte:

- Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão.
- orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
- Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (Diário da República, Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, p. 7952).

De Miguel (1988) elaborou uma classificação em função das abordagens que visam avaliar organizações educativas. A sua classificação assenta em cinco tipos de modelos, tais como;

- a) focalizada nos resultados a qual consiste numa avaliação baseada em critérios objetivos face aos recursos ou indicadores sociais;
- b) eficácia dos processos internos do próprio baseada em estudos no âmbito da organização, nomeadamente; papel do diretor, estudos de eficiência institucionais e estudos sobre o clima institucional;
- c) causal de variáveis de processo;
- d) cultural (em oposição ao anterior) assente em estudos no âmbito do espírito antropológico cultural das organizações;
- e) modelos direcionados para avaliação da mudança.

Passamos a desenvolver alguns destes modelos, atendendo a que nas avaliações de programas de avaliação se verificam diversas classificações, as quais se debruçam em tendências e tradições diferentes (Nieto, 2002).

### **2.2.1.1 Modelos focalizados nos resultados**

Consideramos que um acontecimento veio impulsionar estes modelos de avaliação, nomeadamente o *Relatório Coleman*. Este relatório torna exequível a comparação de uma série de fatores em simultâneo recorrendo a uma análise estatística, tornando-o um estudo inovador ao apresentar como conclusão que as aprendizagens dos alunos não dependiam da escola ou do tipo de escola que frequentava, levando a que muitas vezes se questionassem sobre estas conclusões. Alguns autores (Bowles & Gintis, 1976; Jencks et al., 1972; Rutter et al., 1979) foram mais longe ao tentar perceber a eficácia escolar, uma vez que Coleman não referenciava os processos internos específicos de cada escola (Santos, 2010).

A qualidade de uma centro educativo pode ser avaliada mensurando os resultados académicos dos seus alunos, porém não deve descurar os efeitos positivos da educação no desenvolvimento da área afetiva e social. Desta forma, esta análise deve ser elaborada à luz da teoria das escolas eficazes e/ou da eficácia escolar (Diaz, 2002; Varela, 2006).

O movimento das “escolas eficazes” visa demonstrar que as escolas têm capacidade para marcar a diferença ao nível da melhoria dos resultados quer sejam académicos, sociais

ou relacionais, bastando para isso uma atuação eficiente (Ávila, 2008). Uma escola que se disponibilize a aprender e trabalhar de forma eficaz adapta-se à mudança (Bolívar, 2012).

Considerando a ideia anterior verifica-se que uma “escola para todos” pressupõe uma série de parâmetros que devem ser considerados de forma rigorosa, assentes nas seguintes premissas; criação de dispositivos; competências; apoios e meios que permitam aos estabelecimentos escolares, considerando aqui o seu contexto local, a possibilidade de desenvolverem um espaço de crescimento em função dos seus objetivos e projeto, sempre em conformidade com a administração e comunidade (Leite & Lopes, 2007).

### **2.2.1.2. Modelos Centrados na Eficácia dos Processos Internos**

Os modelos centrados na eficácia dos processos pretendem avaliar a eficácia interna das organizações escolares através de duas perspetivas distintas. Uma perspetiva prende-se com a avaliação à eficiência das operações internas e a segunda perspetiva vai avaliar a satisfação dos intervenientes da instituição de ensino (Casar Dominguez, 2007; Goodman & Pennings, 1977; Hall, 1987; Shoemaker & Fraser, 1981; Van de Ven & Ferry, 1980).

No entanto, esta avaliação requer que os avaliadores se concentrem em aspetos fundamentais como a estrutura, processos e comportamentos organizacionais diretamente envolvidos nos resultados objetivos, assim como no desempenho e qualidade de vida da escolar (Casar Dominguez, 2007). A autora refere ainda a análise de fatores psicossociais, tais como; estrutura organizacional, o diretor e ambiente em sala de aula, remetendo para a pertinência de uma análise profunda a três situações chave, nomeadamente: o papel/função do diretor e respetiva equipa, investigações no âmbito da eficácia institucional, e por fim investigações focadas no ambiente institucional a nível relacional.

Foram divulgadas dez características chave para uma escola saudável, as quais passamos a citar (Miles, citado por Escorza, 1997): a) objetivos (claros e exequíveis); b) comunicação positiva (colaborativa e cooperativa); c) igualdade de poder; d) utilização de recursos (inovadores e diversificados); e) coesão; f) moral; g) inovação (estratégias,

pedagogias diferenciadas); h) autonomia; i) adaptação e j) equilíbrio nas técnicas de resolução de problemas. O autor considera que estas características são interdependentes e contribuem para os indicadores de qualidade.

### **2.2.1.3 Modelos Causais**

Os modelos causais de Stöel (1987), Yorke (1977) e Fuentes (1988) surgem na sequência de uma oportunidade para ultrapassar eventuais lacunas dos modelos anteriores. “A inter-relação entre as variáveis pode ser analisada baseada nos modelos causais, nas quais as variáveis da organização da instituição escolar são intermediárias entre as variáveis de entrada (Input) e os resultados (De Miguel, citado por Escorza, 1997, p. 2).

### **2.2.1.4 Modelos Culturais**

Hoje em dia a escola é um lugar onde o pluralismo cultural prolifera e só pode ser vista como um sistema social. Atendendo a este pluralismo devido à globalização e migrações em massa, ao considerarmos este modelo estamos a colocar a tónica numa série de aspetos importantes que uma escola deve atender no momento de acolher os alunos, nomeadamente; aspetos ecológicos, fenomenológicos, etnográficos, entre outros. Este modelo vai permitir que se contextualize a avaliação (Dominguez, 2007; Escorza, 1997; Greenfield, 1993; Hamilton 1986; Purkey & Smith, 1983; Vanderburg, 1982).

Erikson (citado por Dominguez, 2007) apresenta três modelos avaliativos em relação à cultura de escola, os quais passamos a enumerar; em primeiro lugar os modelos que estabelecem que os intervenientes de forma individual ou grupal constituem em si um dado de informação a considerar; em segundo, o facto de que uma escola constrói através dos seus intervenientes a sua própria realidade e identidade de acordo com os aspetos culturais e por fim, as características distintas de um determinado grupo face ao seu contexto social e político.

### **2.2.1.5 Modelos Centrados na Avaliação de Mudança**

A otimização da escola parte de tudo o que estiver implicado no processo de ensino aprendizagem e estas mudanças podem desencadear uma melhoria interna. O objetivo deste modelo de avaliação consiste em identificar os aspetos que devem ser melhorados, assim como o modo de atuar para o efeito. Concentram a sua ação em otimizar a escola reunindo todos os esforços e contando com o empenho de todos os elementos. Verificamos neste modelo distintas funções, tais como; funções de controlo, de diagnóstico dos elementos que parecem disfuncionais e a de intervenção para a melhoria (Casar Dominguez, 2007).

O autor De Miguel (citado por Casar Dominguez, 2007) refere-se a três aspetos interligados nestes modelos: a análise da eficácia, da prática e a avaliação da política de mudança.

## **2.2.2 Modelos Centrados numa Perspetiva Epistemológica Metodológica**

São considerados modelos epistemológicos os eficientistas dos objetivistas, os humanistas, os fenomenológicos, os subjetivistas e os holistas (Colás e Rebollo, 1993; Muñoz Cantero, 2000; Casar Dominguez, 2007; Medina Villar, 1995; Stufflebeam e Shinkfield, 1987).

### **2.2.2.1 Modelos Eficientistas-Conducionistas**

Os modelos eficientistas – conducionistas assentam na valorização das competências e capacidades dos alunos passíveis de serem mensuráveis. Estes modelos pretendem avaliar os objetivos e rentabilizar os resultados, uma vez que controlam as variáveis pelos quais são influenciados, visando maior eficácia e sucesso.

Neste grupo destacamos os seguintes modelos: Modelo centrado nos objetivos (Tyler), avaliação das oito etapas (Metfessel e Michael), Modelo de planificação da

avaliação (Cronbach), Modelo CIPP (Stufflebeam) e o Método de avaliação centrado na figura (Stake) (ver Tabela 8).

**Tabela 8**  
*Modelos Conducionistas – Eficientistas*

Autor/Método	Finalidade da Avaliação	Paradigma Dominante	Conteúdo de avaliação	Papel do avaliador
Consecução de objetivos Tyler (1994).	Medição de objetivos atingidos.	Quantitativo	Resultados	Técnico externo.
CIPP Stufflebeam (1967).	Informação para posterior tomada de decisões.	Misto	C (contexto) I (Input) P (processo) P (produto)	Técnico externo.
Figura (countenance) Stake (1967).	Valorização de resultados e processos.	Misto	Antecedentes, transações, resultados.	Técnico externo.
Metfessell e Michael (1967) Avaliação das 8 etapas	Valorização das aprendizagens dos alunos	Misto Misto	Resultados	Técnico externo.
Planificação educativa Cronbach (1982).	Valorização de processos e produtos.	Misto	U (unidades de avaliação) T (tratamento) O (operações)	Técnico externo.

*Nota.* Fonte: Escorza (2003, p.32).

### 2.2.2.1.1 Modelo de Tyler

Antes de 1942, a avaliação estava direcionada para a valorização das aprendizagens escolares, limitada aos programas educativos (Escorza, 2003; Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Posteriormente, surge o Modelo de Ralph Tyler, o qual vem dar uma visão mais “metódica da avaliação” (Escorza, 2003, p.14). Tyler remetia para a necessidade de uma avaliação que fomentasse o desenvolvimento de uma melhoria educativa (Escorza, 2003), daí assentar o seu estudo em torno da promoção da eficácia da escola, dos seus métodos e respostas (Macedo & Lima, 2003). Vasquez (2003) considera que a avaliação Tyleriana assenta numa comparação entre os resultados esperados (objetivos educacionais) e resultados.

O Modelo Tyleriano assentava em quatro princípios fundamentais, denominados de *Princípios de Tyler*, os quais estavam refletidos em quatro questões, e deveriam ser respondidos de forma a impulsionar o processo de elaboração do currículo se desenvolve:

- Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a prossecução desses objetivos?
- Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
- Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser alcançados? (Kliebard, 2011, p.24).

### **A Seleção dos Objetivos Educacionais :**

A formulação destas perguntas deve dar-se aquando do processo de elaboração do currículo. Para Tyler este deveria atender a quatro parâmetros essenciais: identificação dos objetivos, seleção das experiências, organização e avaliação das mesmas (Kliebard, 2011). O autor considera que os professores deveriam ser claros em relação aos resultados a alcançar por seus alunos, assim como revelar os objetivos estabelecidos (Vianna, 2000).

Segundo os escritos de Tyler, os objetivos devem ser delineados em função de três fontes de informação, os estudos sobre os estudantes que descrevam sua conduta, sua circunstância, estudos sobre a vida contemporânea e considerações de especialistas no âmbito do conteúdo, assim como um relato de como os dados provenientes das diferentes fontes de informação devem ser analisados através de uma análise filosófica e psicológica (Kliebard, 2011). Tyler pretendia que os objetivos delineados se relacionassem com os resultados esperados, desta forma seria possível uma mudança de valores sociais e culturais (Macedo & Lima, 2003), para o autor educar seria permitir a mudança de padrões de comportamento, daí a importância de elaborar currículos que fomentassem essa mudança (Vianna, 2000).

#### **2.2.2.1.2. Modelo CIPP**

Este modelo teórico foi apresentado por Stufflebeam, mais concretamente no ano

1971. O autor e seus colaboradores propunham a estrutura do modelo CIPP (Andriola, 2010), o qual surge após um convite do ME americano no sentido de avaliar programas educativos nas instituições de ensino de Ohio (Fernandes, 2011).

Neste seguimento, Stufflebeam iniciou os seus trabalhos recorrendo aos princípios teóricos de Tyler, no entanto verificou que não eram exequíveis face à realidade da escola. O autor e colaboradores depararam-se com uma escola muito heterogénea, o que impossibilitava aplicar tais procedimentos, uma vez que nem mesmo os professores conseguiam compreender qual o seu papel no processo (Fernandes, 2011). Estes obstáculos levam o autor a repensar a sua atuação e vai mais longe ao proferir que o corpo docente necessitava de “uma definição mais ampla de avaliação do que a que se limitava a determinar se os objectivos tinham sido alcançados. A definição de que necessitavam deveria propor avaliações que fossem capazes de ajudar a administrar e aperfeiçoar os programas” (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p. 179).

Posteriormente a estas constatações o autor propõe o Modelo CIPP, o qual está desenhado a pensar na avaliação interna, bem como na avaliação externa (Motta, 2013). Esta avaliação tornará possível aos agentes responsáveis pelas escolas terem acesso a informação permanente com vista à melhoria contínua do estabelecimento de ensino. Através dela será possível identificar, obter, bem como fornecer informações, as quais devem ser apresentadas de forma objetiva e clara orientando a tomada de decisões (Stufflebeam, 1987). Percebemos que é um modelo de carácter contínuo, visto que as informações recolhidas serão posteriormente processadas para ajudar nas tomadas de decisão das instituições.

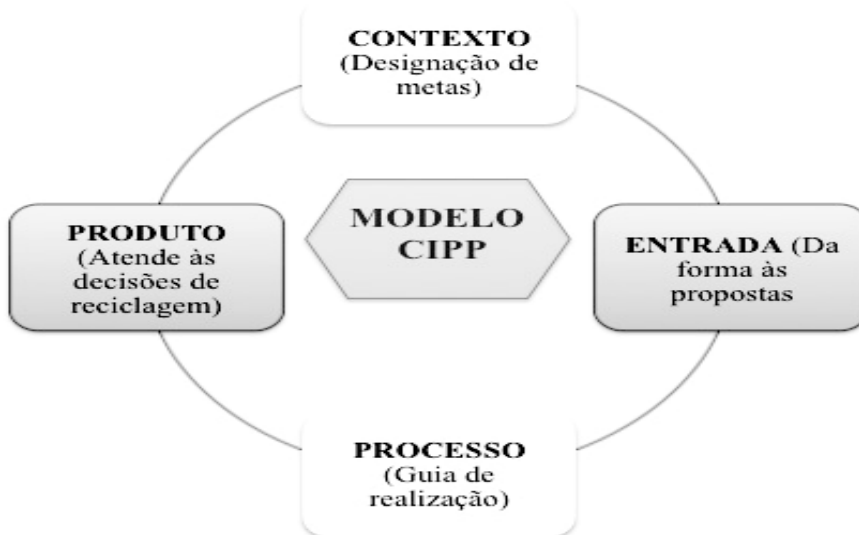
A estrutura do modelo CIPP apresentada por Stufflebeam, assenta em quatro dimensões no âmbito da avaliação, as quais estão relacionadas entre si: contexto (Contexto); entrada (Input); processo (Processo) e produto (Produto) (Bonito & Miranda, 2014), as quais passamos a explicar:

- **avaliação do Contexto** – nesta dimensão é pretendido que se elabore o planeamento das atividades, através da identificação de características, de situações problema, contribuindo para a elaboração dos objetivos.



- **avaliação dos Inputs** – descrição das características do estabelecimento de ensino, dos recursos existentes e metas a alcançar já estabelecidas.
- **avaliação do Processo** – redige informações de forma contínua sobre os procedimentos que têm sido adotados, com a intenção de detetar limitações de planeamento.
- **avaliação do Produto** – diz respeito aos resultados alcançados, tentando detetar a diferença entre o pretendido e o alcançado (Andriola, 2010).

A Figura 9 demonstra de forma esquemática as quatro dimensões do modelo, assim como as suas interações.



**Figura 9: Estrutura do Modelo CIPP**

Fonte: Stufflebeam (1987)

Todavia, antes de se passar à avaliação propriamente dita, é necessário atender a algumas questões iniciais com vista ao desenvolvimento da avaliação, tais como; “em relação ao planeamento, deve responder à questão (o que se deseja fazer?), quanto à estruturação responder à questão (como se deseja fazer?), “já no âmbito da “implementação à questão (será que se está a fazer tal e como foi planeado? Se não, por quê?) e quanto à revisão, a pergunta (será que está a funcionar adequadamente? Se não por quê?)” (Andriola, citado por Gomes, 2015, p. 46).

O modelo CIPP vem de certa forma fomentar a cultura de avaliação em áreas, como por exemplo, a empresarial ou escolar. Assim, e através da recolha de informações poderia orientar os responsáveis no processo de tomada de decisões (Lima, Cavalcante & Andriola (2008).

Na Figura 10 apresentamos os tipos de avaliação do Modelo CIPP, assim como os respetivos campos de ação de cada dimensão.

TIPOS DE AVALIAÇÃO	CAMPO FOCADO	TIPOS DE DECISÃO
<p><b>CONTEXTO</b></p> <p>Estado das coisas no momento em que se desencadeia o processo.</p>	<p>O sistema total; Pressões do exterior que se exercem sobre o sistema; O ambiente em causa; Problemas a resolver; Necessidades a satisfazer e ocasiões favoráveis a não deixar perder;</p>	<p>Decisões de Planificação (finalidades projetadas).</p> <p>Determinação dos objetivos.</p>
<p><b>INPUT</b></p> <p>Coisas que são necessárias para manter ou produzir um estado de coisas desejado.</p>	<p>- Recursos disponíveis; Respostas possíveis: ações exequíveis em resposta a necessidades; Estratégias a pôr em prática para se atingirem os objetivos.</p>	<p>Decisão de Estruturação (meios projetados).</p> <p>Delimitação dos procedimentos (estruturas de projetos).</p>
<p><b>PROCESSO</b></p> <p>O que se tem de fazer com as entradas consideradas.</p>	<p>- Ações colocadas em prática; O que se passa na realidade.</p>	<p>Decisões que levam à Aplicação. Concretização e controlo do plano de ação (meios reais).</p>
<p><b>PRODUTO</b></p> <p>O que é obtido depois da ação em que foram consideradas as entradas em questão.</p>	<p>Resultados obtidos pelas estratégias postas em prática.</p>	<p>Decisões de Revisão. Medir as realizações e reagir em conformidade (Prosseguir, modificar ou interromper a acção em função do grau de obtenção dos objetivos).</p>

**Figura 10: Tipos de avaliação e campos de atuação do Modelo CIPP de Stufflebeam**

Fonte: Hadji (citado por Fernandes, 2011, p. 86)

O modelo CIPP apresenta como vantagem a sua abrangência, uma vez que é possível realizar cada uma das dimensões enquanto se espera o produto, é um modelo que não descarta as necessidades dos agentes responsáveis para as tomadas de decisão, sendo um modelo flexível. Como desvantagem, este modelo apresenta uma enorme estrutura (Ramiz, citado por Gomes, 2015).

### 2.2.2.1.3. Método de Avaliação Centrado na Figura de Stake.

Stake (2006) advoga que “a avaliação consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade” (p.61). O seu modelo é considerado de avaliação responsiva, uma vez que o autor sugere que os motivos da avaliação possam sofrer alterações durante o processo, o que torna evidente a troca de informações constantes entre avaliador e respetivas audiências com a intenção de solucionar situações problema (Stufflebeam e Shinkfield, citados por Silva, 2007).

É um método de avaliação de caráter “pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço” (Silva, 2007, p. 204). Os principais aspetos do modelo de Stake, assentam nos seguintes parâmetros:

- As avaliações devem ajudar as audiências a observar e melhorar o que estão a fazer;
- Os avaliadores devem escrever programas com relação quer aos antecedentes e suas operações, quer aos resultados;
- Os efeitos secundários e os enganos acidentais devem ser estudados com os resultados que se pretendem alcançar;
- Os avaliadores devem evitar a apresentação de conclusões finais resumidas, mas em sede própria devem analisar e refletir os juízos das pessoas interessadas no objeto de avaliação;
- As experiências e os testes reguladores inadequados e insuficientes para satisfazer os propósitos de uma avaliação devem ser frequentemente substituídos e completados com uma variedade de métodos incluindo os “soft” e os subjetivos (Stufflebeam e Shinkfield, citados por Silva, 2007, pp. 204-205).

O Método de avaliação responsiva, proposto por Stake assenta em quatro etapas, as quais passamos a enumerar:

- Descrição e juízo de um programa;
- Distintas fontes de dados;
- Análises das congruências e das contingências;
- Identificação das normas pertinentes e as opostas;
- As múltiplas utilizações das avaliações (Silva, 2007, p. 205) .

#### **2.2.2.1.4. Procedimento de Avaliação das Oito Etapas de Metfessel e Michael**

Os autores Metfessell e Michael (1967) propuseram uma lista de oito critérios distintos a levar em consideração pelos agentes avaliadores no momento da valorização, não se focalizando exclusivamente nos conhecimentos intelectuais dos alunos (Pérez, 2008). Esta lista pretendia avaliar a eficiência do programa sob orientação do Modelo de Tyler. Passamos a identificar as etapas propostas pelos autores:

- Implicar todos os membros que constituem a comunidade escolar como participantes ou ajudantes no processo de avaliação.
- Elaborar uma lista coerente das metas e objetivos específicos, classificados hierarquicamente, desde os resultados desejados até aos mais gerais: a) colocar em primeiro as metas que suportem as intenções teóricas do programa. b) De seguida, os objetivos específicos operacionais de forma a permitir uma valoração sempre que possível. c) Por fim, o desenvolvimento de critérios que permitam a definição dos resultados mais significativos e relevantes, definir prioridades realistas em termos de necessidade social, facilitar o estudante, o feedback do estudante-professor e disponibilidade de pessoal e de recursos materiais.
- Traduzir metas específicas de desempenho de forma inteligível que podem ser implementadas para facilitar a aprendizagem no ambiente escolar.
- Selecionar ou criar uma variedade de instrumentos que forneçam valores que podem inferir a eficácia dos programas para a consecução dos objetivos propostos.
- Efetuar observações periódicas, através da utilização de vários instrumentos para medir a extensão da alteração no desempenho que é válido em relação aos objetivos selecionados.
- Analisar os dados fornecidos pela avaliação da mudança através do uso de métodos estatísticos adequados.
- Interpretar os dados relativos aos objetivos específicos de acordo com certos padrões de valores, considerados apropriados para os níveis que se pretendem alcançar; Desta forma, podemos chegar a conclusões que forneçam informações sobre a direção da evolução, o processo de alunos e da eficácia de qualquer programa.
- Redigir recomendações para fornecer uma base para futuras melhorias, modificações e revisões variam de metas e objetivos específicos, a fim de melhorar o programa; fornecer informação contínua, com base nas recomendações para todos os indivíduos envolvidos no programa (pp.931-932).

Metfessel e Michael consideram que as etapas da avaliação integram em si todos os intervenientes da comunidade educativa; formula objetivos e metas; cria ou seleciona as

ferramentas de recolha de informação; recolha, análise e interpretação das informações e por fim, recomendações. Quando as decisões desenvolvem algum juízo de valor devem integrar-se em todos os momentos do processo de avaliação, atendendo a que todos os intervenientes do processo, em função de cada etapa, devem estar preparados para ajustar as atividades considerando as informações recebidas (Pérez, 2008). Neste contexto, consideram que os avaliadores devem ser cautelosos, uma vez que podem ser induzidos em erro, devido a;

- a) práticas dentro e fora do ambiente escolar que não fazem parte das metas específicas de desempenho;
- b) as diferenças não identificadas, como resultado dos efeitos de professores e outro profissional da escola básica;
- c) falhas em vários aspetos da recolha e análise de dados;
- d) erros de planeamento na pesquisa e metodologia estatística (Pérez, 2008).

Publicaram uma lista de classificações com base em vários critérios para a avaliação de programas de educação (Pérez, 2008), tais como;

- a) Indicadores de imobilidade ou de mudança nos comportamentos cognitivos e afetivos dos estudantes;
- b) Indicadores de imobilidade ou de mudança comportamentos cognitivos e afetivos dos professores e outros funcionários da escola;
- c) Indicadores de imobilidade ou de mudança de comportamentos da comunidade escolar.

#### **2.2.2.1.5. Modelo de Planificação da Avaliação - Cronbach**

Cronbach introduz o método da Planificação Avaliativa, modelo este que vem enfatizar o papel das equipas de trabalho, advogando a necessidade de um trabalho de equipa, uma vez que avaliar de forma solitária seria impensável, considerando as dificuldades sentidas por uma pessoa, alegando esta não estaria totalmente qualificada em todos os domínios para levar a cabo uma avaliação (Pereira, 2010). Verificam-se duas

fases importantes que o autor destaca como essenciais: a fase de Planificação Divergente e a fase de Planificação Convergente. Relativamente à primeira fase, observamos que se destina ao momento da identificação de todas as situações atendendo à diversidade das mesmas que nos propomos avaliar, já no que diz respeito à segunda fase, constatamos que é onde se estabelecem prioridades de análise (Lemos, 2012).

Cronbach (citado por Escorza, 2003) sugere que a metodologia de avaliação deveria ter em consideração determinados parâmetros, nomeadamente:

- estabelecer uma associação entre o conceito de avaliação e a tomada de decisões.
- a avaliação usada para melhorar um programa aquando da sua aplicação;
- questionar a necessidade de estudos de avaliação comparativos;
- colocar em causa estudos em grande escala;
- incluir estudos do processo (em sala de aula); medidas de desempenho e atitude (observados nos alunos); follow-up (analisar as mudanças nos estudantes que colaboraram no programa);
- não se limitar aos testes de desempenho, recorrendo a outros tipos de instrumentos de recolha de dados.

Recomenda que no momento de avaliação, os agentes avaliadores planifiquem e controlem a UTO, ou seja as unidades (U), tudo aquilo que é alvo de avaliação; Tratamento (T) respeitante à avaliação; Operações (O) implicadas no processo de recolha de informação e análise por parte de quem avalia, bem como redigir as conclusões. Por fim, o Contexto onde se desenrola todo o processo de avaliação (Cronbach, citado por Escorza, 2003).

Verificamos que este método visava “iluminar complexos mecanismos como a variação do tratamento, como que um estudo, quer ao nível do processo quer ao nível dos resultados e como uma informação sobre um determinado campo” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 140)

### 2.2.2.2 Modelo Humanista, Fenomenológicos/Modelos dos Subjetivistas

Após revisão bibliográfica, observamos que estes modelos, e tal como pode ser consultado na Tabela 9, recorrem a metodologias mistas, havendo sempre uma relação e interação entre avaliador e elementos inerentes ao processo de avaliação, com vista à melhoria dos resultados. Estes modelos focam-se em determinados aspetos importantes para a eficácia nos resultados, nomeadamente; as características pessoais dos envolvidos (Muñoz-Cantero, 2000).

**Tabela 9**  
*Modelo Humanístico*

<b>Autor/Método</b>	<b>Finalidade da Avaliação</b>	<b>Paradigma Dominante</b>	<b>Conteúdo de avaliação</b>	<b>Papel do avaliador</b>
Atenção ao cliente Scriven (1973).	Análise de necessidades do cliente.	Misto	Todos os efeitos do programa.	Avaliador externo de necessidades do cliente.
Contraposição Owens (1973) Wolf (1974)	Opiniões para uma decisão consensualizada.	Misto	Qualquer aspeto do programa.	Árbitro externo do debate.
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretação crítica da ação educativa.	Qualitativo	Contexto. Processos emergentes. Relações de processos. Impacto no contexto.	Facilitador externo de interpretações.

*Nota.* Fonte: Escorza (2003, p.20).

#### 2.2.2.2.1 Atenção ao Cliente Scriven

Scriven (1974) propõe um modelo de avaliação com o foco na atenção ao cliente e não tanto nas etapas previstas. O autor elabora as listas de verificação, as quais consistem essencialmente em instrumentos avaliativos medindo os diversos atributos para modelar o produto de forma a atender às necessidades do consumidor. A lista de Scriven é composta por: a) necessidade (número, relevância, evidências, etc); b) mercado (tamanho, disseminação); c) desempenho (experimentos de campo, consumidores autêntico, comparações críticas, efeitos colaterais, processo, modelo causal, estatística, relevância – social, educacional); d) custo-benefício e, c) ampliação da base de apoio (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, citados por Assumpção & Campos, 2009).

#### 2.2.2.2.2. Contraposição Owens e Wolf

Em 1973, Owens divulga as características adequadas, as quais deveríamos ter em conta no momento da implementação de um programa avaliativo. Advogava que as suas considerações deveriam ser flexíveis e claras, de forma a serem compreendidas, quer pelo juiz, quer pelos restantes intervenientes no processo, apelando à junção de provas sempre que assim se justificasse. Desta forma, a intervenção de profissionais seria imprescindível (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, citados por Assumpção & Campos, 2009)

O modelo basea-se em quatro premissas:

1) geração de pontos de debate através da identificação e desenvolvimento de possíveis questões a resolver; 2) seleção de pontos de debate com a eliminação de questões que não devem ser consideradas e seleção das questões relevantes; 3) preparação da argumentação com recolha de evidências e síntese de dados; 4) audiência por meio de sessões para exame das alegações, avaliação das evidências e decisão dos jurados (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, citados por Assumpção & Campos, 2009, p. 10).

Considera-se a possibilidade de recorrer a formas mais flexíveis para emissão de juízo, não querendo dizer, que deixaria de ser um julgamento forense, pelo contrário. Assim sendo, o objetivo dos modelos de avaliação onde se verificam posições contrárias, deve centrar-se numa análise minuciosa de provas e factos tentando apurar todos os aspetos que podem ser tidos como positivos ou negativos, durante a audição a todas as testemunhas e argumentações (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, citados por Assumpção & Campos, 2009).

#### 2.2.2.2.3. Crítica artística Eisner

Nos anos 70 e 80 Eisner propôs um modelo de avaliação assente na crítica artística o qual abriu caminho para estabelecer uma relação entre conhecimentos e experiências das artes visuais com conceções e práticas que estavam relacionadas com a educação escolar (Hernández, 2008). Eisner (1981) refere que a avaliação precisa de um conhecedor e um crítico. Para ele o conhecedor assumiria o papel de artista da avaliação tecendo os seus julgamentos através das perceções e o crítico interviria ao nível da revelação de qualidades



dos eventos ou objetos através de um processo educativo com o intuito de permitir aos indivíduos o reconhecimento de qualidade.

O autor advoga que este recurso se revela fundamental como recurso qualitativo, humanista e não tão científico de método de avaliação, será um recurso que vem complementar outras abordagens.

### 2.2.2.3 Modelo Holístico

Cardinet (1993) salienta a perspectiva de avaliação comparada a um sistema de comunicação. O Modelo Holístico, como podemos observar na Tabela 10, assenta numa interação de sistemas com outros sistemas complexos, por meio de interações e comunicações face aos contextos de vida dos alunos, este modelo tem como objetivo olhar o aluno como um todo.

**Tabela 10**  
*Modelo Holístico*

<b>Autor/Método</b>	<b>Finalidade da Avaliação</b>	<b>Paradigma Dominante</b>	<b>Conteúdo de avaliação</b>	<b>Papel do avaliador</b>
Avaliação responsiva de Stake (1976)	Valorização da resposta a necessidades dos participantes.	Qualitativo	Resultados do debate total sobre o programa.	Facilitador externo da interpretação dos implicados.
Avaliação holística MacDonald (1976)	Interpretação educativa para melhoria.	Misto	Elementos que configuram a ação educativa.	Facilitador externo da interpretação dos implicados.
Avaliação iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminação e compreensão de componentes do programa.	Qualitativo	Sistemas de ensino e meios de aprendizagem.	Facilitador externo da interpretação pelos implicados.

*Nota.* Fonte: Escorza (2003, p.20).

### **2.2.2.3.1. Avaliação responsiva de Stake**

O Modelo de avaliação de Stake baseia-se em duas posições, num momento discute as inquietações e noutra os problemas envolvidos no projeto (Stake, 1967), o autor considera que não é um novo modelo, apenas uma constatação daquilo que os indivíduos fazem naturalmente, afirmando ser uma tentativa de melhoria e de focalização do comportamento natural do avaliador, nomeadamente observar e reagir.

É um modelo responsivo porque “se volta mais diretamente para as atividades do programa do que para as suas intenções e quando responde às exigências de informações dos interessados” (Stake, 1967, p.14).

A partir do modelo de Stake alguns autores desenvolveram outras alternativas de abordagem, Guba e Lincoln (1989) introduziram o conceito de construtivismo quando falamos em avaliação. Passaram a falar em *responsive constructivist evaluation* (avaliação responsiva e construtivista).

### **2.2.2.3.2. Avaliação holística MacDonald**

MacDonald (1971) introduz o conceito de avaliação holística na década de 70, para o autor esta é uma avaliação integradora dos processos do ensino: o contexto, o processo, os resultados, acentuando-se uma dimensão ecológica da avaliação. Refere-se a avaliar como uma forma de considerar todas as variáveis implícitas no contexto escolar para as poder melhorar.

### **2.2.2.3.3. Avaliação Iluminativa Parlett e Hamilton**

O modelo de avaliação iluminativa Parlett e Hamilton surge na década de 70 em desacordo com o paradigma objetivista. Um dos seus objetivos fulcrais assenta não na medição, mas sim na análise, interpretação e descrição dos processos de avaliação.

A função do avaliador, dirige-se para a compreensão, a interpretação e descoberta. O modelo baseia-se em três fases essenciais, tais como; 1) observação do sujeito em estudo, de forma a ambientar-se e familiarizar-se com o ambiente; 2) exploração e aprofundamento do sujeito em estudo; 3) explanação, a fim de explicar as matrizes observadas e relações de causa e efeito (Parlett; Hamilton, 1976).

### **2.2.3. Modelos de Qualidade Total**

Atualmente, quando ouvimos falar de modelos de qualidade total, já não é uma novidade, todavia não significa que se tenha estagnado nesta temática. Pelo contrário, os modelos de excelência estão cada vez mais atuais. A preocupação das instituições e organizações em atingir a excelência é enorme, porém o processo para a alcançar é rigoroso e passa pela implementação de modelos de avaliação de qualidade, sérios e rigorosos, com o intuito de alcançar a eficácia dos resultados. Passaremos a explicar alguns dos modelos de qualidade total.

#### **2.2.3.1 Modelo do Prémio Deming**

Devido à grande crise económica vivida pelos japoneses na sequência da guerra, originando quebras enormes ao nível do escoamento dos produtos em mercados internacionais, o Japão passa a viver sérias dificuldades. Neste seguimento, William Deming, vai ajudar neste processo de reconstrução do Japão, no período de 1947-1959 (pós-guerra) e acaba por se instalar por lá uma temporada alargada tornando-se consultor da *Japanese Union of Scientists and Engineers* JUSE (Carvalho & Paladini, 2013), criada no Japão em 1946.

Esta organização tinha como principal objetivo controlar a qualidade do país, fomentando o desenvolvimento do ponto de vista industrial, sustentado pelos avanços científicos e tecnológicos (Juran & Gryna, 1993). Verificamos que esta parceria entre os japoneses e Deming se revelou crucial para o desenvolvimento da qualidade naquele país, revolucionando as empresas quanto à sua qualidade. Em consequência, o Japão teve um

ato de agradecimento perante William Deming e cria o Prémio Deming em prol de todos os esforços dos últimos tempos que levaram à revolução das empresas. Este prémio ambiciona a qualidade recorrendo à implementação de parâmetros estruturados, capazes de responder eficazmente em busca de uma melhoria contínua, apelidada de *Kaizen* (Carvalho & Paladini, 2013; Sharma & Talwar, 2007).

Na Tabela 11, verificamos os itens de avaliação a implementar de forma a alcançarem a qualidade e melhoria contínua, assim como os pontos possíveis com a missão de tornar claro os objetivos que as empresas deveriam considerar no seu percurso.

**Tabela 11**

*Deming Application Prize- categorias de base: itens de avaliação*

Itens de avaliação		Pontos
1	Políticas de gestão e sua implementação em matéria de gestão de qualidade	20
2	Desenvolvimento de novos produtos e/ou inovação de processos de trabalho	20
3	Manutenção da qualidade e melhoria do produto e método operacional	20
4	Sistema de gestão	10
5	Recolha e análise de informações e utilização de TI	15
6	Desenvolvimento dos recursos humanos	15
<b>Total de pontos possíveis</b>		<b>100</b>

*Nota.* Fonte: The Guide for the Deming Application Prize (JUSE, 2015, p. 34)

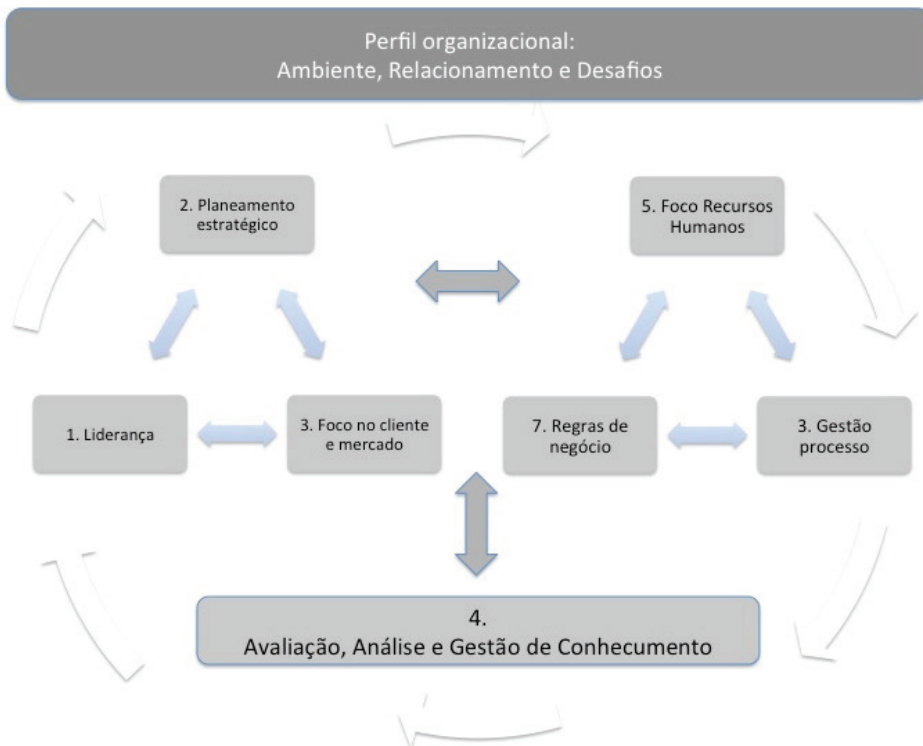
O Prémio Deming engloba um conjunto de critérios de avaliação, nomeadamente: categorias de base que tem por finalidade avaliar as atividades respeitantes à qualidade da empresa, o desenvolvimento através da inovação e criatividade, as atividade exclusivas focalizadas no desempenho, não existindo um critério fixo de avaliação. E por fim, os critérios que dizem respeito à função dos altos dirigentes. Importa referir que os critérios e itens de avaliação são susceptíveis a alterações em função do tipo de negócio da empresa (JUSE, 2009).

### 2.2.3.2 Modelo do Prémio Malcom Baldrige

Tal como o surgimento do Prémio Deming, também o Estados unidos tiveram necessidade de implementar um prémio que valorizasse os esforços em torno da qualidade, uma vez que na década de 80, enfrentaram uma quebra em termos de mercado

internacional dos seus produtos face ao Japão, constatando que as políticas de qualidade implementadas naquele país estavam a surtir efeitos positivos na economia. Desta forma, viram-se obrigados a instituir políticas que fossem ao encontro do decréscimo económico e criaram a *Foundation for the Malcolm Baldrige National Quality Award*, a qual seria responsável pela administração do Prémio Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) (NIST, 2008; Rosa, 2015). Assim, com vista a promover a competitividade das empresas americanas foi criado o *Total Quality Management (TQM)* (Brown, 1995).

O prémio Malcolm Baldrige pretende fomentar a qualidade das empresas americanas, promovendo estratégias de competitividade, nomeadamente: identificação de requisitos para a excelência, facilitar comunicação e partilha de práticas eficazes de gestão entre as organizações, orientação e planeamento organizacional, assim como oportunidades de aprendizagem (Sharma & Talwar, 2007). Vejamos na Figura 11 a dinâmica deste prémio.



**Figura 11: Modelo de Excelência do Prémio Malcolm Baldrige.**  
 Fonte: Adaptado de NIST, citado por Boas & Costa, 2011, p. 4).

O prémio Prémio Malcolm Baldrige consagra sete dimensões distintas, como podemos observar na Tabela 12, constituindo assim parâmetros de avaliação que possibilitam uma orientação para as organizações.

**Tabela 12**  
*Crítérios de Avaliação - Prémio Malcolm Baldrige*

Crítérios de avaliação	Pontos
1 Liderança	120
2 Planeamento Estratégico	85
3 Foco no Cliente	85
4 Medição, Análise e Gestão do Conhecimento	90
5 Foco em recursos humanos (força de trabalho)	85
6 Gestão de processos	85
7 Resultados	450
Total de pontos possíveis	1000

*Nota.* Fonte: NIST (citado por Boas & Costa, 2011, p. 4).

### 2.2.3.3. Modelo do Prémio Europeu da Qualidade

Em 1988, catorze responsáveis de grandes empresas europeias fundaram a *European Foundation for Quality Management* (EFQM) com o intuito de ajudarem as empresas do continente europeu a serem competitivas no mercado mundial (Ismail, Darestani & Irani, 2011). Posteriormente, em 1992, e à semelhança do Prémio de Deming e do Prémio de Malcolm Baldrige, criaram o Prémio Europeu de Qualidade, mais conhecido por EFQM *Excellence Award* (EFQMEA), o qual surge após a criação do Modelo de excelência EFQM (Boas & Costa, 2011; Ismail, Darestani & Irani, 2011).

O objetivo deste prémio focava-se no fomento de uma política e cultura de qualidade permitindo às empresas europeias se tornarem mais competitivas, promovendo a qualidade como potenciadora de melhoria contínua (Boas & Costa, 2011). Ressalvamos que este modelo foi adaptado à estrutura escolar do sistema de ensino em Portugal (Leandro, 2002)

O modelo EFQM é não prescritivo (Evaristo, 2004) e assenta em nove parâmetros, divididos em duas partes (Tabela 13). Os primeiros cinco dizem respeito aos Meios,

(refletem o trabalho da organização quanto ao processo. Os restantes quatro, são os Resultados e contemplam o que a organização alcança (Ismail, Darestani & Irani, 2011).

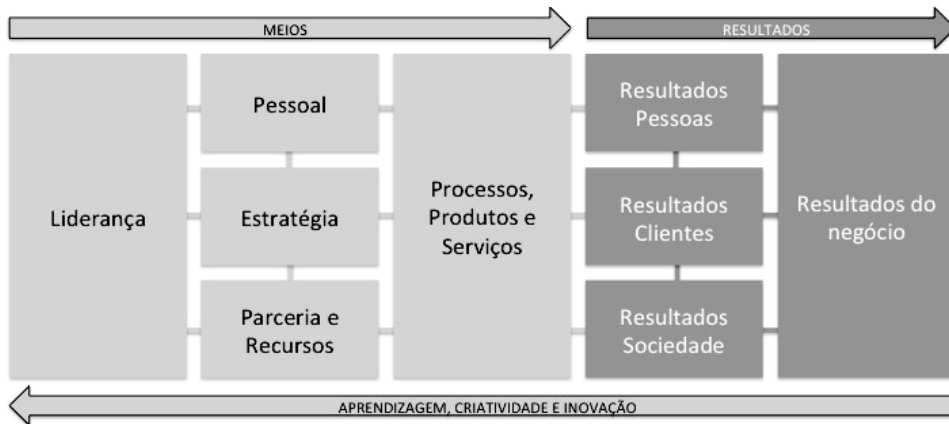
**Tabela 13**

*Explicação de cada um dos critérios*

<b>Liderança</b>	Organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e fazem-no acontecer, atuando enquanto modelos a seguir dos valores e ética da organização, inspirando sempre confiança. São flexíveis, permitindo à organização antecipar e reagir, em tempo útil, assegurando o sucesso continuado da organização.
<b>Estratégia</b>	Organizações excelentes implementam a sua missão e visão através do desenvolvimento de uma estratégia focalizada nos stakeholders. Políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e desdobrados para executar a estratégia.
<b>Pessoas</b>	Organizações excelentes valorizam as suas pessoas e fomentam uma cultura que permita alcançar de forma mutuamente benéfica, os objetivos organizacionais e pessoais. Desenvolvem as capacidades das suas pessoas e promovem a equidade e igualdade. Assistem, comunicam, reconhecem e recompensam as pessoas, de uma maneira que as motiva, gera o seu envolvimento e incentiva-as a utilizarem as suas capacidades e conhecimentos em benefício da organização.
<b>Parcerias e Recursos</b>	Organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos de forma a apoiarem a sua estratégia, políticas e a eficaz operacionalização dos processos. Asseguram que gerem eficazmente o seu impacto ambiental e social.
<b>Processos, Produtos e Serviços</b>	Organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos, produtos e serviços, de forma a gerar valor acrescentado para os clientes e outros stakeholders.
<b>Resultados Clientes</b>	Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem as necessidades e expetativas dos seus clientes.
<b>Resultados Pessoas</b>	Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem as necessidades e expetativas das suas pessoas.
<b>Resultados Sociedade</b>	Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem as necessidades e expetativas dos stakeholders relevantes da sociedade.
<b>Resultados do Negócio</b>	Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro, ou excedem as necessidades e expetativas dos seus stakeholders do negócio.

*Nota.* Fonte: Associação Portuguesa para a Qualidade (disponível em <http://www.apq.pt> a 15 de junho de 2015).

O modelo de excelência da EFQM distingue duas categorias de critérios, nomeadamente; os meios e os resultados, como já havíamos referido anteriormente. Na Figura 12, espelhamos a dinâmica deste modelo atendendo às duas categorias, ou seja como as instituições organizam as suas tarefas e quais os resultados desejados e alcançados (Conti, 2007).

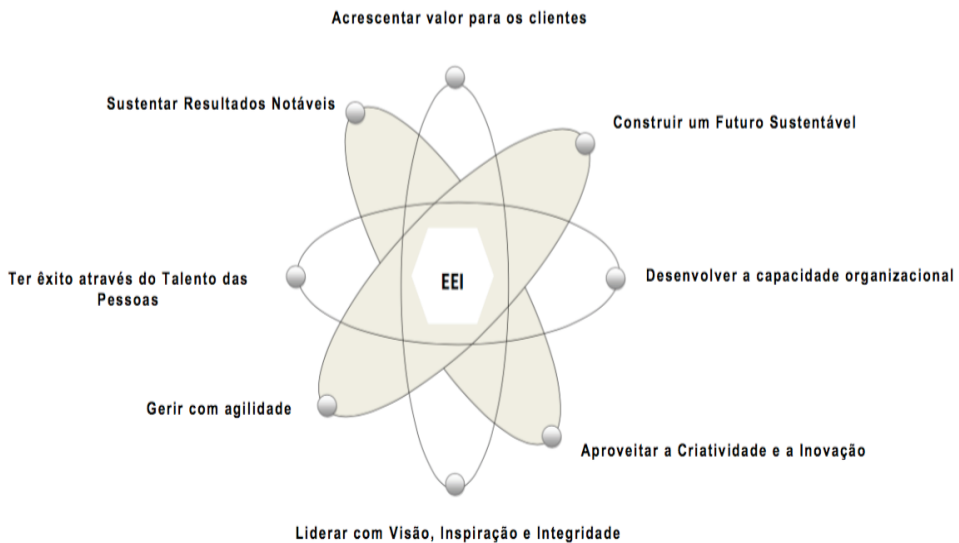


**Figura 12: Modelo de excelência da EFQM.**

Fonte: Associação Portuguesa para a Qualidade (retirado de <http://www.apq.pt> em 15 de junho de 2015).

A revisão deste modelo tem uma periodicidade de três em três anos, tendo a última versão sido apresentada oficialmente em Bruxelas, aquando do fórum da EFQM, o *Fit for the Future*. Este evento decorreu no dia 9 de Outubro de 2012, sendo a data em que conhecemos o novo modelo - EFQM Model 2013. O modelo de excelência da EFQM é constituído por três componentes, sendo eles: conceitos fundamentais de excelência, modelo de excelência e radar. A Figura 13 demonstra uma das premissas basilares do modelo, ou seja a excelência das organizações origina um impacto positivo ao nível do desempenho e da partilha (Silva & Sampaio, 2012) .

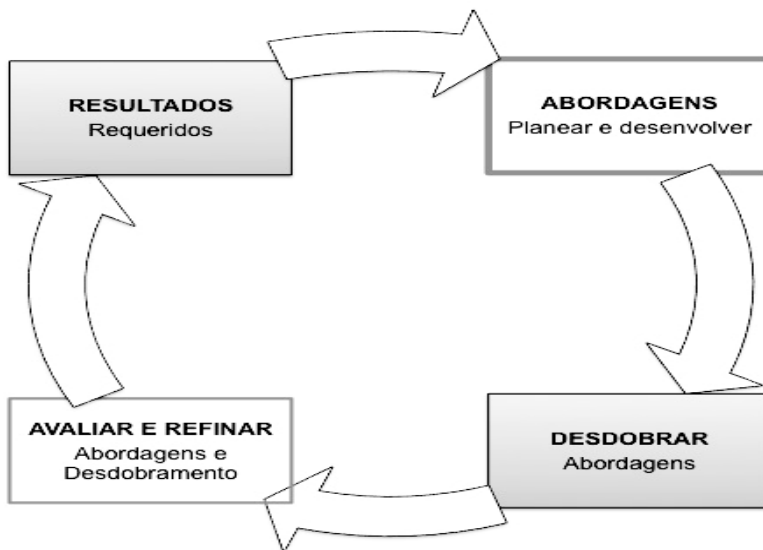




**Figura 13: Modelo de Excelência da EFQM**

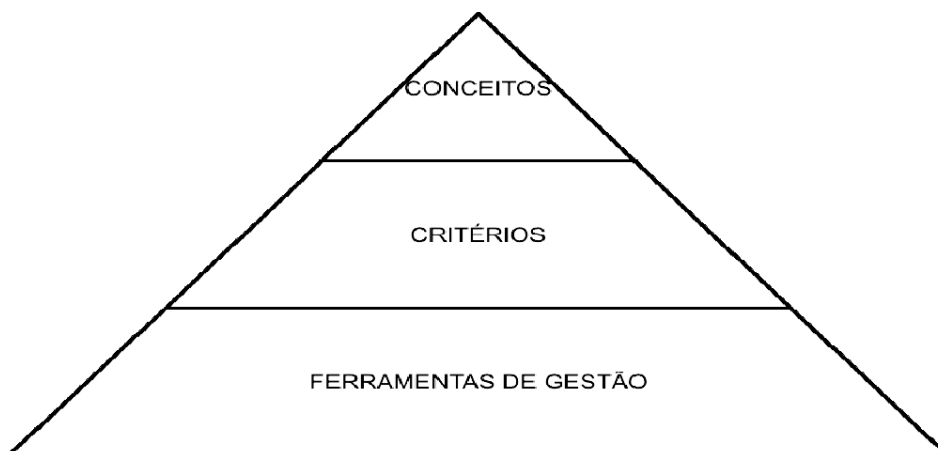
Fonte: EFQM, 2013

O modelo EFQM caracteriza-se por ser flexível, sendo possível aplicá-lo a uma extensa diversidade de organizações. Todavia, para alcançar resultados positivos e eficazes deve concentrar-se numa gestão capaz de responder às necessidades e de implementar estratégias de acordo com processos bem definidos e eficientes (EFQM, 2013). Desta forma, o modelo possibilita aos gestores analisar as relações de causa e efeito entre esforços empreendidos e resultados alcançados. Observemos na Figura 14 o esquema da lógica do RADAR (resultados, abordagem, desdobramento, avaliação e revisão). Este permitirá uma avaliação de excelência às organizações, na medida em que a sua dinâmica também permitirá conduzir projetos de mudança e de melhoria de gestão ao nível das organizações (EFQM, 2013).



**Figura 14: Lógica do RADAR**  
 Fonte: EFQM, 2013

As ferramentas de gestão assumem neste modelo um papel importante, uma vez que a excelência de uma organização apenas se alcança recorrendo às ferramentas de gestão adequadas. Na Figura 15 os conceitos fundamentais e os critérios do modelo assumem o primeiro e segundo nível na pirâmide, forma assumida pelo modelo EFQM, na base da pirâmide encontramos as ferramentas de gestão (Silva & Sampaio, 2012).



**Figura 15: Pirâmide ilustrativa dos três níveis do Modelo EFQM**  
 Fonte: (Silva & Sampaio, 2012, p.179).

Em suma, as pesquisas efetuadas permitem-nos concluir que as empresas que implementaram uma gestão de qualidade total (TQM) têm demonstrado resultados extremamente positivos. Reed, Lemak e Mero (2000) após uma comparação de estudos efetuados neste âmbito, concluíram que existe uma relação entre a melhoria dos resultados de muitas empresas com a implementação da TQM.

## RESUMO

O segundo capítulo da investigação tem como objetivo aprofundar as temáticas da avaliação e qualidade, pois consideramos que é difícil existir qualidade sem uma avaliação constante do objeto ou serviço.

Verificamos uma crescente preocupação com a qualidade e a necessidade de a obter é essencial para que os serviços ou produtos sobrevivam num mercado tão competitivo como é o atual, pelo que a avaliação se tornou no meio para atingir esse fim. Assim sendo, consideramos fundamental perceber em que consiste a avaliação e como o seu conceito tem evoluído ao longo dos tempos. Vários autores se têm dedicado a escrever e a estudar sobre a avaliação e modelos de avaliação, entendemos que avaliar pressupõe identificar as situações obstáculo e superá-las com respostas adequadas e eficazes.

A nível educativo não é diferente. As escolas querem dar respostas eficazes, pelo que a avaliação educativa se torna obrigatória em Portugal. Esta pode adoptar duas modalidades distintas, a avaliação externa e a autoavaliação. Inicialmente esta demanda não foi muito bem acolhida, porém os resultados demonstraram uma evolução positiva, através de atitudes mais favoráveis. Consideramos que o *ranking* das escolas possa ter contribuído para esta mudança de atitudes.

No que diz respeito à qualidade observamos que não é um conceito novo, este começou a ser referenciado já no séc. XX, nos anos 30. Constatamos no entanto que o foco da sua atenção tem sofrido alterações, se anteriormente o produto final merecia uma maior atenção, agora está presente em todo o processo.

Com a globalização tornou-se necessário regulamentar os critérios de qualidade para se fazer face à concorrência desleal. Deste modo, surgem as normas ISO 9000 em 1974.

Estando este conceito presente em todas as áreas, na educação também não seria diferente. De Miguel (1983) considera que se deva poder optar pelo modelo de avaliação que possibilite aos avaliadores desenvolver um processo de avaliação que considere os resultados, processos, e um dado importante a forma como a escola se organiza.

Os modelos de avaliação elencados no capítulo são os seguintes:

- modelos das organizações os quais se dedicam à medição dos resultados, bem como das perspectivas externas atendendo à eficácia dos mesmos.
- modelos epistemológicos os quais se debruçam em diferentes conhecimentos teóricos e linhas de pensamento.
- critério de qualidade de forma a atingir a excelência levando a um processo rigoroso com a implementação de modelos de avaliação da qualidade.



## CAPÍTULO 3.

### ATITUDES E COMPORTAMENTOS





## INTRODUÇÃO

Como já verificamos nos capítulos anteriores, inclusão vai muito para além da legislação, a inclusão deve primeiramente verificar-se através das nossas atitudes e comportamentos. Esta depende de três dimensões fundamentais que se relacionam diretamente entre si, nomeadamente: a construção de uma cultura inclusiva, políticas inclusivas e práticas inclusivas (Booth & Ainscow 2000). No seguimento do que dizem os autores, não podemos descurar as questões relacionadas com as atitudes face à inclusão, na medida em que para que exista uma cultura inclusiva, as nossas atitudes e comportamentos devem ser em conformidade.

Através da análise bibliográfica realizada apercebemo-nos que escrever sobre atitudes e comportamentos não é uma tarefa fácil. Para além da diversidade de definições em torno do conceito de atitude, existem teorias que fundamentam determinados aspetos das atitudes e por conseguinte, os comportamentos manifestados pelo ser humano. Comportamentos estes, que podem muitas vezes ser em conformidade com a nossa consciência moral, mas muitas das vezes vão ao encontro das pressões sociais e em função do que pensamos sobre o que os outros esperam de nós. Desta forma, vamos entrar em incoerência.

Ao longo do capítulo vamos aprofundar um pouco as seguintes teorias: Teoria do Contacto (Allport, 1954), Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985) a qual surgiu na sequência da Teoria da Ação Refletida (TAR) (Fishbein & Ajzen, 1975) e a Teoria da Dissonância Cognitiva (TDC) (Festinger, 1957). Explanaremos as linhas destas teorias e a importância de compreender as implicações positivas ou negativas na vida de outras pessoas. No contexto da escola, as atitudes desempenham um papel de extrema importância, pois influenciam a abordagem dos agentes educativos em relação aos diversos problemas existentes na escola.

## 1. ATITUDE

### 1.1. Conceito de Atitude e Comportamento

Fundadores da escola de Wuzbourg são conhecidos por serem os primeiros a escrever sobre atitudes nos trabalhos de Oswald Kulpe (Eagly & Chaiken, 1993), todavia Jaspers e Fraser (1984) defendem que este conceito foi introduzido por Thomas e Znanieck em 1918. O estudo deste conceito já remonta ao séc. XX (Lemos, 2010) e continua sem consenso quanto à sua definição. Lima (2000) alega que as atitudes advêm do resultado de um processo conjunto, envolvendo a interação social, a comparação, identificação e diferenciação social, possibilitando situarmo-nos face à posição de outros. Menezes (2006), refere um dado interessante ao revelar que “os primeiros estudos formais sobre o construto ‘atitude’ advieram com Charles Darwin, em 1872, que o caracterizou como um conceito mais associado à expressão física de uma emoção”(p.46).

Atitude, para Ajzen e Fishbein (2005) resume-se na resposta a objetos, pessoas, instituições ou acontecimentos, assim como numa predisposição psicológica que exerce uma influência sobre a tomada de decisão em função de uma determinada situação. Quanto ao conceito de crença, diz respeito ao conhecimento que a pessoa tem face a determinada situação, objeto. Mowen e Minor, (2003) advogam que as crenças, atitudes e comportamentos são constituídos através de duas formas possíveis; direta ou indireta. Na forma direta observamos uma das três dimensões a desenvolver-se de forma independente, já em relação à forma indireta, assistimos à influência de uma sobre as outras.

Gleitman, Frilund e Reisberg (2007) referem que as atitudes são como que disposições estáveis, avaliativas, que promovem o pensamento da pessoa, os seus sentimentos e ações, as quais podem ser de ordem positiva ou negativa em relação a um certo individuo, grupo ou problema, já os autores Doukeridou, Evaggelinou e Kudláček (2010) referem que as mesmas são cruciais na mudança de comportamentos. Outros autores indicam que as atitudes consistem numa “ideia carregada de emoções que predispõe uma classe de ações a uma determinada classe de situações sociais” (Triandis, citado por Hutzler & Levi, 2008, p.22).

Para o autor Gonçalves (2008), atitude é uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a algo. Não obstante da diversidade de definições em torno das atitudes, Lima (2000) aponta uma série de considerações que considera comuns, tais como:

- Caráter aprendido das atitudes, sendo susceptíveis de mudança;
- Exerce-se sempre uma atitude face a alguma coisa;
- Não podem ser observadas diretamente, mas podem ser inferidas por meio das respostas dadas pelas pessoas.

Na Tabela 14 podemos observar a diversidade de definições proferidas por alguns autores no âmbito das atitudes.

**Tabela 14**  
*Definições do conceito de atitude*

AUTOR/A	DEFINIÇÃO
Thomas e Znaniecki (1918, p. 22)	“Por atitudes entendemos um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social”.
Thurstone (1928)	São os sentimentos que são despoletados no homem devido a um sujeito ou situação específica, a qual pode desencadear medo, preconceitos, determinadas ideias, entre outros.
Murphy, Murphy & Newcomb (1937)	Resposta afetiva, relativamente estável a um objeto.
Rosenberg e Hovland (1960)	Atitudes consistem numa tendência em responder a uma determinada categoria de estímulos com uma determinada categoria de resposta.
Campbell (1950)	Atitude social firme na resposta a objetos sociais.
Vian et al. (1973)	Forma racional e coerente de pensar e sentir face a um acontecimento ou a alguém.
Allport (1968, p.62)	“As atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor”.
Krech (1975),	Organização perdurável de avaliações, positivas ou negativas face a objetos sociais.

AUTOR/A	DEFINIÇÃO
Eagle e Chaiken (1993)	Atitude é um resultado conjetural referente à “tendência psicológica” que pode ser manifestada através de uma avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”.
Rodrigues (1996)	Organização perdurável de crenças e cognições, prós ou contras face a um objeto social definido, que pressupõe uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.
Lamberth, citado por Coelho, 2012, p. 142)	“Resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objeto que tem componentes e consequências cognitivas, afetivas e provavelmente comportamentais.”
Nunes (2007)	Predisposição para responder a um objeto social de modo favorável ou desfavorável.
Amaral (2015, p.20)	“Atitude é intenção; o comportamento é ação. Como a atitude é uma intenção de se comportar de uma certa maneira, a intenção pode ou não ser consumada, dependendo da situação ou das circunstâncias”

**Nota.** Fonte: Adaptado de Lima e Correia (2013, p. 203) e elaboração própria.

Ao considerarmos todas as definições da Tabela 14, ressaltamos os autores Eagle e Chaiken (citados por Malak, 2013), que consideram atitude como uma tendência psicológica que se manifesta em função da avaliação que efetua sobre determinada situação podendo conter aspetos a favor ou contra.

Alguns autores (Blackwell, Miniard & Engel, 2009; Eagle & Chaiken (citados por Malak, 2013; Hawkins, Best & Coney, 2004) reconhecem três componentes na atitude, nomeadamente: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos e emoções) e comportamentais (tendências para reagir) (Rossenberg & Hovland, 1960). A componente afetiva assenta nos sentimentos/emoções sobre determinado objeto, gostar ou não gostar, avaliações positivas ou negativas, uma vez que reflete os sentimentos da pessoa face a uma determinada situação ou objeto (Jain, 2014). A componente cognitiva consiste nas crenças e conhecimentos sobre a existência de um ou mais atributos de determinado objeto (Jain, 2014). E por fim, a componente comportamental ou conativa resulta do valor afetivo dado a certo objeto representando uma pré-disposição à ação, uma intenção comportamental na medida em que revela a intenção/resposta da pessoa face a uma situação ou objeto atitudinal (Jain, 2014).

Verificamos que a definição de atitude alberga outros conceitos, como: construto hipotético, tendência psicológica e julgamento avaliativo. Passamos a explicar em que consiste cada um dos conceitos.

### **1.1.1. Construto Hipotético**

As atitudes podem unicamente ser inferidas, segundo os autores não é possível observá-las de forma direta. “As atitudes não podem ser observadas diretamente, mas têm de ser inferidas pela consistência dos comportamentos observados” (Fishbein & Ajzen, 1975, p. 8). Lima e Correia (2013) dão um exemplo, o qual consideramos muito exemplificativo do que significa construto hipotético, sendo este: Se uma pessoa aluga com frequência filmes de artes marciais (comportamento) numa loja de filmes, logo podemos inferir que esta pessoa aprecia artes marciais (atitude).

### **1.1.2. Tendência Psicológica**

A tendência Psicológica nas palavras dos autores é o que nos permite distinguir as atitudes de outros construtos hipotéticos (ex. emoções). Consiste num “estado interior com alguma estabilidade temporal” Lima e Correia (2013, p. 203). Esta diferencia-se de traços de personalidade (mais estáveis) e de estados emocionais (mais passageiros). No exemplo referido anteriormente poderíamos inferir que a pessoa era violenta, porém seria um erro, uma vez que ser violento é um traço de personalidade. No exemplo, a atitude relaciona-se com o facto da pessoa gostar, ou não, das artes marciais.

### **1.1.3. Julgamento avaliativo**

Os autores consideram que as atitudes se expressam através de respostas avaliativas as quais assentam em três dimensões (Allport, 1954; Fishbein & Ajzen, Gonzalez, 2016; 1975; Menezes, 2006; Lima & Correia, 2013), tais como; cognitiva; a qual assenta nos

“aos pensamentos, ideias, opiniões, crenças, que ligam o objeto de atitude aos seus atributos [...] e que experimentam uma avaliação mais ou menos favorável” Lima e Correia (2013, p. 204), afetiva; aparecendo associada a respostas avaliativas motivadas por sentimentos e emoções em direção ao objeto (Gonzalez, 2016; Menezes, 2006, Lima & Correia, 2013), e por último, comportamental (conativa); assenta nos comportamentos, nas intenções direcionadas para o comportamento, para a ação, indo ao encontro do que advogavam os autores Eagle e Chaiken mencionados anteriormente.

Quando nos referimos ao processo de formação/tomada de atitudes e mudança de atitudes, devemos obrigatoriamente identificar duas perspectivas que acompanham esta temática, nomeadamente: a perspectiva cognitivista e a perspectiva comportamental.

#### Perspetiva cognitivista

Relativamente à perspectiva cognitivista (Fazio & Zana, citados por Lima, 2000) referem que o ênfase situa-se na coerência interna entre a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental, consideradas as três dimensões/componentes das atitudes.

#### Perspetiva comportamental

Quanto à perspectiva comportamental (Heider, 1953, 1958; Festinger, 1957, citados por Lima, 2000) indicam que o ênfase não está tanto a nível cognitivo das atitudes, mas sim no nível afetivo, as experiências emocionais revelam-se muito importantes, ou seja a vivência de experiências emocionais. Há um interesse em estudar mais diretamente as atitudes e a sua previsibilidade, todavia explicar o comportamento humano é de extrema complexidade, podendo esta análise ser de diferentes níveis (Ajzen (1991).

Em modo de conclusão, concebemos a ideia de atitude como intenção e comportamento será a ação (Amaral, 2015).

## 1.2. Impacto das Atitudes no Comportamento

O comportamento humano é algo de extrema complexidade no que toca à sua análise, ou não tivéssemos nós que considerar o nível mental, social e físico de acordo com as condições ambientais em que este se encontra e atender às possíveis variações de resposta em função das mesmas, ou seja expressamos comportamentos que são resultados das nossas interações e experiências com o meio. Skinner (2002) já nos realçava a importância de conhecermos os comportamentos típicos da espécie humana de forma a melhorarmos a nossa capacidade de resposta, ou melhor, a previsão de resposta, dando origem assim, ao fomento de intervenções mais eficazes.

Muitas vezes se confundem atitudes com comportamentos, no entanto, são conceitos distintos, apesar de estarem muitas vezes ligados entre si. A atitude consiste na resposta emitida a algo, a uma situação, ou objeto social, não devendo ser entendida como comportamento, mas antes, por uma predisposição para determinada resposta (Nunes, 2007). Atitude refere-se ao facto de uma pessoa ser a favor da adoção de um determinado comportamento ou não, em função das suas crenças (Kudláček, Nikolova & Petkova, 2012).

Os autores Rosenberg e Hovland (1960) distinguem as respostas dadas a um determinado objeto ou situação social em três categorias distintas, nomeadamente: cognitivas (pensamentos e crenças, informações sobre determinado objeto), comportamentais (tendências para reagir face a um objeto) e afetivas (sentimentos e emoções desencadeadas no sujeito) (Amaral, 2015). Assumem um carácter positivo ou negativo em função dos sentimentos e emoções que despoletam no sujeito, são o resultado de todo um histórico pessoal, assente em questões culturais e familiares. se este histórico se desenvolver num clima de compreensão, respeito, colaboração e cooperação, as atitudes serão em conformidade.

Atualmente, verificamos que muitos autores se têm dedicado ao estudo das atitudes e comportamentos em determinadas situações do quotidiano do indivíduo. Desta forma, estudos no âmbito das NEE começam a contemplar estas variáveis, atitudes e comportamentos. Vejamos o estudo de Shade e Stewart (2001) ao avaliar as atitudes sociais de 122 futuros professores do ensino regular, inscritos numa disciplina de Educação

Especial, e de 72 docentes inscritos numa disciplina de Introdução à Educação Especial, o qual permitiu concluir que as atitudes sociais desses futuros professores em relação à inclusão foram alteradas favoravelmente.

O estudo do autor Cook (2002) avaliou os efeitos da introdução de conteúdos sobre características e NEE em algumas disciplinas específicas na formação de docentes e concluiu que não houve melhoria nas atitudes em relação à inclusão ao longo da formação. Após constatar a falta de atitudes positivas em relação à temática, o autor supõe que se deva à ausência de experiências vividas no âmbito do ensino especial.

Hutzler e Levi (2008) confirmam num estudo que experiências passadas com alunos portadores de NEE diminuiu a disposição em incluir alunos com NEE na atividade física, assim como a participação numa aula de desporto não afeta essas atitudes. Todavia, estudos recentes têm revelado que jovens universitários mostram uma atitude mais positiva face aos colegas com NEE (Suriá, citado por Novo-Corti; Muñoz-Cantero & Calvo-Porrá, 2011).

O estudo de Obrusnikova, Block e Dillon (2010), no âmbito das atitudes comportamentais, normativas e de controlo de crianças sem deficiência ao jogarem com alunos portadores de deficiência, através de uma amostra de 350 participantes, 95% deram respostas comportamentais favoráveis, enquanto 82% forneceram respostas comportamentais desfavoráveis. Relativamente às crenças normativas, 85% deram respostas favoráveis e 39% respostas desfavoráveis. Quanto as crenças de controlo, 89% forneceram respostas favoráveis, enquanto 90% desfavoráveis.

Na sua maioria, os participantes estavam identificados com crenças afetivas positivas. Estes acreditam que jogar com alunos portadores de deficiência, aumenta e desencadeia uma maior interação social do mesmo, desenvolvendo a amizade dentro da sala de aula, a pertença a um grupo, a igualdade, entre outros (Dimas, 2014).

Verificou-se neste estudo que o género feminino do ensino secundário apresentou mais crenças negativas, ou seja comportamentos discriminatórios, já o género masculino do ensino secundário, manifestou preocupação com atitudes discriminatórias caso treinem com os alunos que apresentem deficiências nas aulas de Educação Física/Desporto.



Através de estudo elaborado por Novo-Corti, Muñoz-Cantero e Calvo-Porrá (2011) no âmbito de uma análise às atitudes dos jovens universitários face à incapacidade, verificamos que os jovens são fortemente influenciados pelos valores incutidos pela família e pelo desejo de ajudar, assim como os valores transmitidos pela escola aparecem em destaque. Estes resultados indicam que é precisamente na escola e na família que são transmitidos valores de aprendizagem e atitudes positivas para a inclusão. Em relação à intenção de ajudar à inclusão de pessoas com deficiência, os resultados mostram que os alunos preferem que este trabalho recaia em instituições públicas

Embora as intenções pessoais sejam positivas, o compromisso individual revela-se forte, assim como a vontade de colaborar com instituições/organizações de apoio à deficiência (Novo-Corti; Muñoz-Cantero & Calvo-Porrá, 2011). Tendo em vista os resultados obtidos no estudo em relação à norma social, verificou-se que com alguma frequência têm apreciado diferenças substanciais entre as declarações verbais sobre as intenções individuais e suas performances reais. A política social favorece a inclusão social. Numa avaliação conjunta dos resultados obtidos, o maior peso explicativo, assenta na norma social seguindo-se do controlo percebido. Estes resultados levam os autores a pensar numa sociedade com um certo grau de "desequilíbrio inclusivo", para não mencionar uma "contradição generalizada" entre as manifestações dos valores sociais dominantes e atitudes pessoais de cada indivíduo .

Num estudo mais recente Lindsay e Edwards (2013) apontam que o contacto com alunos com NEE promove as atitudes positivas nos alunos sem NEE fomentando assim a inclusão.

Machado (2015) através do seu estudo, conclui que as crenças comportamentais, as crenças normativas e crenças de controlo são diferentes em função do ciclo de escolaridade. Segundo o autor, evidenciam que os alunos regulares se mostram disponíveis a cooperar com alunos portadores de deficiência. Tal deve-se ao facto de não verem estes colegas como um entrave ao processo ensino aprendizagem.

## 2. TEORIAS CENTRADAS NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS

As pesquisas efetuadas permitiram-nos constatar que existem teorias diferentes centradas nas atitudes e comportamentos. Iremos aprofundar as seguintes teorias: Teoria do Contacto (Allport, 1954), Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985), Teoria da Ação Racional (TAR) (Fishbein & Ajzen, 1975) e a Teoria da Dissonância Cognitiva (TDC) (Festinger, 1957).

### 2.1. Teoria do Contacto

Muitos dos estudos dedicados às atitudes e comportamentos face a pessoas com deficiência recorrem à Teoria do Contacto (TC) (Allport, 1954). Neste seguimento, o autor considera que o contacto entre membros de grupos diferentes contribuiria para que os mesmos compreendessem que têm muitos aspetos em comum, nomeadamente as atitudes e/ou valores. No entanto, frisa a necessidade de especificar as condições para esse contacto, de forma a facilitar a percepção desses mesmos aspetos (Allport, 1954). Esta teoria preconiza que o preconceito pode ser minimizado através de um tratamento em igualdade de circunstâncias no contato entre membros de diferentes grupos.

O autor faz uma ressalva para obter a eficácia quando se recorre à teoria do contacto, sublinhando a importância dos objetivos comuns; a cooperação interpessoal ou grupal e uma atmosfera social envolvente, assim como a igualdade ao nível dos estatutos dos membros do grupo, considerando esta premissa como a chave para a eficácia desta teoria. Para “elevar os resultados positivos na redução do preconceito, deve-se ter em conta um estatuto semelhante entre os membros, a aquisição de objetivos comuns, a colaboração interpessoal ou do grupo, e um ambiente social envolvente” (Lopes, 2015, p. 21).

Allport (citado por Amaral, 2015) aponta algumas exigências que considera fundamentais para que haja uma conexão intergrupual concreta. O autor defende que os grupos devem atender a determinadas premissas, nomeadamente:

3. “Os grupos devem ser formados com estatutos iguais;
4. Os grupos devem trabalhar em conjunto, para um fim comum;<sup>[1]</sup><sub>[5]</sub>

5. Os grupos devem cooperar entre si;
6. Os grupos devem ser apoiados institucionalmente pelas autoridades e pelas”  
(Amaral, 2015, p.21).

De forma a credibilizar ainda mais a sua teoria, o autor destaca a importância da distinção das condições em que o contacto pode ajudar, na medida em que este indica que a proximidade entre pessoas distintas por um determinado tempo, permitiria que as mesmas se conhecessem e aprendessem muito umas das outras, levando até que encontrassem características comuns revelando semelhanças até então desconhecidas (sentimentos, valores, atitudes) (Lopes, 2015).

Na Tabela 15 espelhamos os fatores que o autor Allport (1954) considera fundamental distinguir.

**Tabela 15**  
*Fatores propostos por Allport*

Fatores quantitativos	Referem-se aos fatores que se relacionam com o período dos contactos, com a diversidade e numero de pessoas envolvidas;
Fatores de Estatuto	Fatores relacionados com o nível do estatuto dos membros e dos próprios grupos em questão;
Aspetos de papel	relacionam-se os papéis que cada um tem, subordinação ou dominância entre os membros;
Atmosfera envolvente	Contacto (Voluntário ou Involuntário, Real ou Artificial, Típico ou Excecional);
Personalidade dos Indivíduos	Assenta no nível de preconceito, da experiência prévia do grupo, idade e nível de instrução;
Áreas de Contacto entre Grupos.	Profissional, Recreativa, Religiosa, de Etnia ou Política.

*Nota.* Fonte: Adaptado de Lopes (2015, p.20)

Atualmente, esta abordagem teórica é utilizada essencialmente para interação, adota atitudes positivas dentro de um ambiente organizado e no qual se trabalham experiências de integração (Horne, 1985; Jones, 1984). Esta teoria demonstra que num ambiente vivencial positivo, harmonioso, de relação direta com a deficiência, as atitudes manifestadas pela população, face à deficiência são positivas (Sherrill, 1998).

Allport (1954) advoga que esta teoria preconiza a diminuição dos preconceitos negativos, assim como da valorização das atitudes e comportamentos favoráveis. Desta forma, deveremos atender às seguintes condições:

- Promover um contacto suficientemente íntimo para produzir o conhecimento e compreensões recíprocas;
- Existência de um suporte e autoridade institucional, para que o contacto entre o grupo seja promovido;
- Promover atividades conjuntas para o cumprimento de um objetivo comum.

## **2.2. Teoria da Ação Racional**

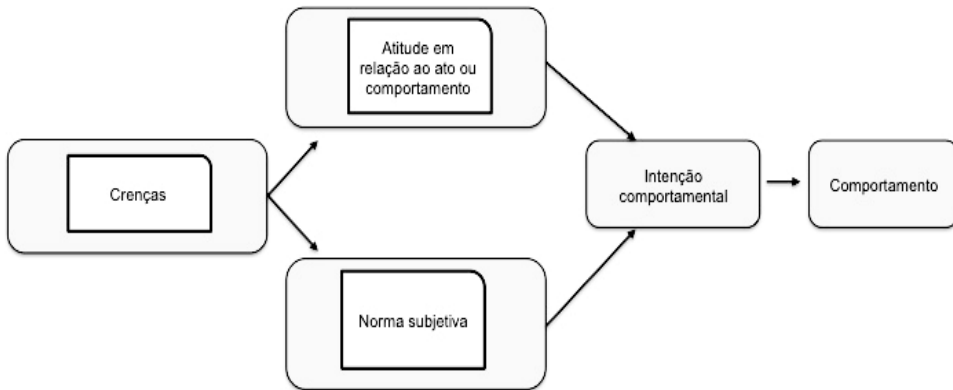
A *Theory of Reasoned Action*<sup>44</sup> (TAR) (Ajzen & Fishbein, 1980, citado por Ajzen, 1991), assenta num instrumento para analisar a intenção de apoio à inclusão e vem permitir a avaliação de atitudes face à mesma. Esta é muitas vezes realizada através de uma análise de fatores, como as de: Akrami, Ekehammar, Claesson e Sonnander (2006) ou Scior e Furnham (2011). Esta teoria surge na Psicologia Social, na tentativa de compreender e nomear os fatores que desencadeiam determinados comportamentos de forma consciente e intencional. (Fishbein & Ajzen, 1979, Silva & Dias, 2007), almeja a compreensão e possível predição do comportamento (D'Amorim, 2000). Procurando explicar os comportamentos motivados, os quais dependem da vontade do indivíduo, bem como identificar e medir o comportamento de interesse (Ajzen, 1988; Ajzen & Fishbein, 1980).

Fundamentalmente vem explicar que a causa do comportamento é a intenção da pessoa em envolver-se no mesmo, ou seja as atitudes determinam o comportamento através da sua influência sobre as intenções (Parada, 2014) e as intenções são desencadeadas pela influência das atitudes (individuais) face ao comportamento e às normas subjetivas (contexto) (Ajzen & Fishbein, citados por Novo-corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrá, 2011).

---

<sup>44</sup> Teoria da Ação Racional

A literatura consultada demonstra que o modelo TAR já serviu como medidor de previsões, nomeadamente eleições, ou relativamente ao consumo de um produto, uma vez que este modelo permite prever uma determinada escolha em função das alternativas existentes (Dillon & Morris, 1996). A Figura 16 permite-nos observar a relação entre Crenças, Atitudes, Intenções e Comportamentos.



**Figura 16: Teoria da Ação Racional**  
 Fonte: Fishbein e Ajzen (1975)

Com vista a clarificar os conceitos presentes na Figura 14, iremos definir de forma sucinta os mesmos:

Crenças

Como forma de justificar comportamentos, encontramos as crenças (Rocha et al., 2008), muitas vezes assumidas como inferências sobre algo expectável (Rokeach, citado por Rocha et al, 2008). Estas assentam em três premissas fundamentais, nomeadamente: experiência pessoal direta, comunicação de outras pessoas (experiência indireta) e outras crenças.

## Comportamento

O comportamento está condicionado pela vontade do indivíduo, na medida em que é desencadeado pela intenção em manifestar determinados comportamentos, bem como pela influência de fatores externos (Ajzen & Fishbein, citados por Figueiras, Alves & Barracho, 2012). Em suma, podemos concluir que o comportamento humano é influenciado por uma série de fatores os quais vão desencadear determinadas atitudes face a uma situação. Essas atitudes advêm da pressão social, daquilo que consideramos que os outros esperam de nós e muitas vezes não vão ao encontro daquilo que nós mesmos queremos fazer. O conceito chave nesta teoria assenta na intenção, as intenções são o preditor imediato e único do comportamento (Culos-Reed et al., 2001). Em suma, é expectável que o controlo de comportamento percebido determine o efeito da intenção no comportamento manifestado.

Ao observarmos a Figura 14 podemos concluir que as crenças sobre um determinado objeto vão influenciar as atitudes em relação a esse mesmo objeto, que por sua vez potenciam um conjunto de intenções e cada uma dessas intenções originará um comportamento. Podemos considerar que esta teoria vem explicar de que forma as atitudes predizem um determinado comportamento (Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall, 2011).

A TRA (Ajzen, 1985) dispõe de uma alternativa à análise factorial, fornecendo meios para pesquisa comportamental (Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall, 2011). Por conseguinte, surge a *Theory of Planned Behavior*<sup>45</sup> (TCP) (a qual explicaremos no ponto seguinte), sendo uma ramificação da TRA, inclui uma nova dimensão de análise, o controlo percebido, que permite analisar os comportamentos cuja ação requer controlo por parte da pessoa. Permite à pessoa valorizar o esforço da sua ação, se será fácil ou não a sua concretização. (Parada, 2014).

### **2.3. Teoria do Comportamento Planeado**

A TCP (Ajzen, 1985) desenvolveu-se a partir da Teoria da Ação Refletida (Ajzen &

---

<sup>45</sup> Teoria do Comportamento Planeado

Fishbein, 1975, 1980), à qual foi adicionado o conceito de *Perceived Behavioral Control* (PBC), Percepção de Controlo do Percebido, visto que a TRA apresentava algumas limitações em lidar com comportamentos sobre os quais os indivíduos tinham um controlo volitivo incompleto (Dimas, 2014).

Basicamente o que distingue estas duas teorias é o facto de a TCP integrar o modelo de controlo comportamental percebido (ver Tabela 16 )

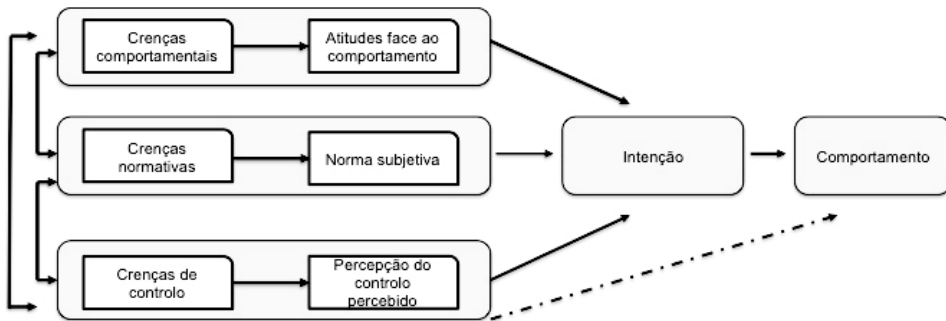
**Tabela 16**  
*Elementos comparativos da TAR e da TCP*

Elemento/Teoria	TRA	TCP
Antecedentes	Crenças	Crenças
Construtos	Atitude e Norma Social Subjetiva	Atitude, Norma Social Subjetiva e Controlo Comportamental Percebido
Consequente	Intenção Comportamental	Intenção Comportamental

*Nota.* Fonte: Adaptado de Ajzen (1985, 1988); Fishbein e Ajzen (1975) e Gonzalez, 2016

Segundo a TCP a intenção de um indivíduo em colocar em ação um comportamento é por si só, o que vai determinar o comportamento, uma vez que reflete o nível de motivação desse indivíduo e a celeridade para desenvolver esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996). A intenção é estabelecida pelas seguintes variáveis: atitude, norma subjetiva e pela percepção de controlo do comportamento. Entendemos por atitude, uma avaliação positiva ou negativa do comportamento executado. Por norma subjetiva, a percepção da pressão social que os indivíduos podem sentir para executar ou não o comportamento. Por fim, a percepção de controlo do comportamento assenta na percepção da facilidade ou dificuldade em executar o comportamento influenciando-o diretamente se isso for a reflexão exata do atual controlo da pessoa sobre o mesmo (Ajzen,1991, Courneya et al., 2000; Parada, 2014).

Na base de cada uma das três determinantes está subjacente um grupo de crenças, as quais passo a citar: crenças comportamentais, crenças normativas e as crenças de controlo (Ajzen & Fishbein, citados por Obrushnikova et al., 2010). Na Figura 17 podemos observar o esquema das principais características da TCP.



**Figura 17: Teoria do Comportamento Planeado (TCP)**

Fonte: (Ajzen,1991).

Passamos a explicar cada uma das crenças refletidas na Figura 15, bem como os seus construtos.

### **Crenças comportamentais:**

As crenças comportamentais assentam em atitudes fortes que definem as atitudes das pessoas, considerando que as pessoas formam crenças através da associação de objetos com certos atributos. São baseadas em percepções que vão sendo formadas em função de um resultado/situação e suas respetivas consequências em função da realização de um determinado comportamento (Ajzen, 1991). O autor salienta que os comportamentos podem adotar uma categorização positiva ou negativa, originando uma diversidade de atitudes por parte do ser em questão, em função dos comportamentos. Desta forma, podemos concluir que as atitudes positivas são originadas através de comportamentos desejáveis e vice-versa.

### Atitude

Consiste na forma como o indivíduo vai responder, resposta esta que indicará a sua forma preferencial face a algo (se gosta ou não). As atitudes são influenciadas pelas crenças que a pessoa tem em função da avaliação por ele efetuada face à consequência do



comportamento adotado (Schmidt, 2016).

### **Crenças normativas:**

As crenças normativas retratam as atitudes das pessoas com base nas pressões externas, dependendo do significado que as pessoas lhes atribuem, o que pode desencadear ou não um comportamento (Ajzen & Fishbein, citados por Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Os autores indicam que as crenças normativas são as expectativas do comportamento percebido de determinadas pessoas que fazem parte dum círculo próximo de pessoas importantes. Estas crenças atendem à possibilidade das pessoas ou determinados grupos de referência aprovarem ou não um comportamento (Ajzen, 1991). Observamos que a literatura estabelece uma relação entre crenças normativas e motivação no aparecimento das normas subjetivas. Sendo as normas subjetivas a pressão social percebida pelo indivíduo influenciando o seu comportamento.

### Norma subjectiva

Entende-se por normas subjetivas a pressão social sentida pelo indivíduo, ou seja consiste na percepção do indivíduo acerca das influências sociais. Esta pressão social é desencadeada pelas crenças normativas do indivíduo, “a percepção do que os outros significativos pensam acerca do que o indivíduo deve ou não deve fazer” (Parada, 2014, p. 19).

### **Crenças de controlo:**

Relativamente às crenças de controlo, verifica-se que desenvolvem a estrutura para Percepção do Controlo do Comportamento, proporcionando a avaliação por parte das pessoas sobre a adoção de determinado comportamento, seja fácil ou difícil a realização desse comportamento (Ajzen, 1991). O autor defende ainda que a experiência vivida influencia a adoção de determinados comportamentos, no âmbito das crenças de controlo.

As crenças de controlo não são apenas influenciadas pela experiência passada num determinado comportamento, mas também pelas informações sobre experiências de pessoas conhecidas, ou outros fatores, os quais podem aumentar ou reduzir a perceção da realização de um determinado comportamento (Dimas, 2014).

### Controlo percebido

A perceção por parte dos indivíduos em compreender os seus comportamentos, ligado à capacidade ou não do indivíduo em desempenhá-lo. Este comportamento é determinado por uma série de fatores os quais vão influenciar o comportamento manifestado (Albuquerque, Solano & Veit, 2012).

## **2.4. Teoria Da Dissonância Cognitiva**

A Cognitive Dissonance Theory (TDC) foi descrita em 1957 por Leon Festinger, e assenta numa teoria comportamental que se traduz na “inconsistência de conhecimento”, ou seja o que uma pessoa pensa ou acredita e aquilo que a mesma faz (Martins, 2015). Segundo o autor Festinger (1957), os indivíduos tentam obter uma coerência entre as suas cognições (crenças, opiniões, valores) e os comportamentos que manifestam, perante a ausência de uma coerência entre comportamento e cognição estamos na presença de uma dissonância cognitiva (Santos, Martins & Medeiros, 2015). A característica fundamental da TDC é a necessidade dos indivíduos manterem uma consistência cognitiva. As pessoas tendem a desenvolver opiniões e atitudes representativas das suas consistências internas (Festinger, 1957). Para o autor, a TDC procura explicar a relação entre comportamento e atitude, uma vez que o indivíduo procura estar em constante coerência consigo próprio, evitando posições desconfortáveis com o seu íntimo, evitando tensão, desequilíbrio entre atitudes e comportamentos. Por conseguinte, a pessoa desencadeia ações que permitam restabelecer o equilíbrio e recuperar a sua consistência interna.

O mesmo autor refere-se a um sentimento de autoproteção que todos nós temos, o qual pretende estabelecer um equilíbrio harmonioso entre a cognição e as crenças, evitando assim a tensão (Martins, 2015).

Como forma de minimizar a dissonância é a realização de self-disclosures seletivos (uma exposição seletiva de nós mesmos). Esta técnica consiste em selecionarmos a informação que lemos e vemos em função do nosso conhecimento, das nossas crenças. Selecionamos os amigos em função das nossas crenças (Festinger, 1964).

“Os indivíduos tendem a desenvolver opiniões e atitudes representativas das suas consistências internas. Ao experienciar sentimentos de dissonância o indivíduo vai ter de optar: por reduzir as inconsistências ou evitar situações ou informações que possam aumentar essa dissonância” (Oliveira, 2013, p. 13). Por exemplo, as pessoas que bebem, sabem que beber é prejudicial para a saúde, no entanto gostam de o fazer e justificam o seu comportamento olhando para o prazer que lhes dá. Os indivíduos não gostam de incoerências, pelo que o aspeto cognitivo assume uma dimensão importante. O ser humano esforça-se para estar em consonância com a sua circunstância, evitando entrar em incoerências com ele próprio (Festinger, citado por Chiavenato, 2003).

Os elementos cognitivos relacionam-se de três formas distintas, nomeadamente: dissonante, consonante ou irrelevante. Chiavenato (2003) refere que perante uma relação dissonante o ser humano vai tentar evitar o conflito interno através de três alternativas. A dissonante, ou seja o ser humano vai tentar reduzi-la, alterando as cognições pessoais de forma a adequá-las com a sua circunstância externa. A consonante, que consite numa redução alterando a realidade externa, bem como as cognições pessoais. E por fim, irrelevante, se até ao momento as anteriores não tiverem surtido resultado, passando assim a conviver com o conflito interno da relação dissonante ou inconsistente.

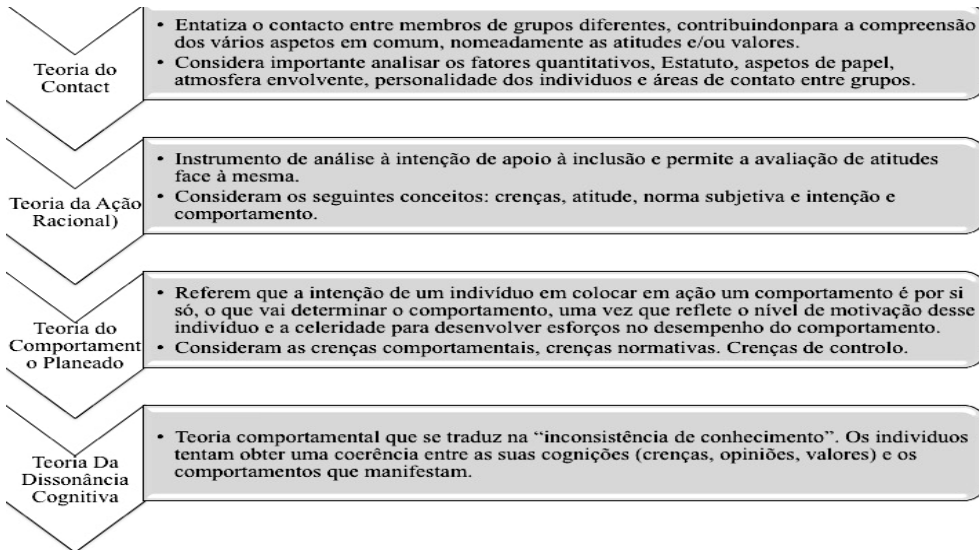
O facto de sermos levados a refletir, a racionalizar por querer reduzir ou eliminar a dissonância cognitiva não explica a razão pela qual não podemos aplicar essa inteligência de uma forma mais competente (Hyman, 1999). Como somos todos diferentes, cada um lida à sua maneira com a dissonância, uns com competência cognitiva, outros manifestando uma enorme incompetência.

**RESUMO**

Neste capítulo abordamos a temática das atitudes e comportamentos por considerarmos que num domínio como é o da diversidade e inclusão são conceitos fundamentais para respondermos de forma positiva e favorável a uma cultura inclusiva.

Iniciamos por uma análise conceptual de atitude, a partir dos primeiros estudos neste âmbito de Oswald Kulpe (Eagly & Chaiken, 1993). Vários autores contribuíram com definições sobre este conceito alegando que as atitudes são fundamentais para a mudança de comportamentos. Apesar de muitas vezes se confundirem estas duas terminologias, e por estarem interligadas entre si, atitude e comportamento não são a mesma coisa. Atitude refere-se ao facto de uma pessoa ser a favor da adoção de um determinado comportamento, ou não, em função das suas crenças (Kudláček, Nikolova & Petkova, 2012).

Desta forma, consideramos pertinente explicar sobre algumas teorias centradas nas atitudes e comportamentos, designadamente; Teoria do Contacto (Allport, 1954), Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985), Teoria da Ação Racional (TAR) (Fishbein & Ajzen, 1975) e a Teoria da Dissonância Cognitiva (TDC) (Festinger, 1957). Na Figura 18 podemos observar uma síntese das diferentes teorias.



**Figura 18: Teorias das atitudes e comportamentos**

Fonte: Elaboração própria

Constatamos que somos movidos por normas, crenças, intenções que desencadeiam no ser humano determinados comportamentos que podem ser favoráveis ou não à diversidade, muitas vezes os valores com que somos educados são temporariamente esquecidos ou colocados de parte para fazermos parte de um determinado grupo. Compete a cada um de nós refletir sobre os nossos atos e posteriores consequências.



**CAPÍTULO 4.**  
**ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPIRICO**





*“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é solução.”*

Malala Yousafzai  
(Prêmio Nobel da Paz)



## 1. ABORDAGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando que numa investigação é sempre pertinente clarificar o problema e refletir nas referências teóricas que o suportam, iniciamos com um levantamento teórico acerca da temática com a intenção de sustentar a investigação. Referimos também a importância de uma educação de qualidade e atenção à diversidade e todos os fatores que contribuem para que isso seja possível no Sistema Educativo Português.

Conceitos como o da inclusão, educação especial ou atenção à diversidade têm vindo a ser fortemente discutidos, numa tentativa de oferecer aos alunos escolas capazes de dar resposta às dificuldades individuais de cada um, escolas que consigam oferecer igualdade de direitos e oportunidades a todo o seu corpo discente, escolas que sejam capazes de obter resultados eficazes ao nível das aprendizagens escolares dos seus alunos atendendo ao seu ritmo de aprendizagem. Todavia, como nos foi possível reparar ao longo das leituras efetuadas para o desenvolvimento do marco teórico, esta tarefa tem-se revelado difícil. Assim sendo, interrogamo-nos muitas vezes durante este estudo se a inclusão não passa de uma mera utopia, uma vez que para considerarmos que uma escola é inclusiva esta deve atender às necessidades individuais de cada um (Rodrigues (2013), com vista à sua inserção social e ao seu sucesso académico (Correia, 2010). A inclusão consiste em proporcionar o acesso de todos, a qualidade nas condições de vida, assim como promover aprendizagens (Leitão, 2010).

Começam a proliferar estudos sobre a inclusão escolar direcionados para diferentes aspetos subjacentes à inclusão, nomeadamente; o estudo de Avramidis et al., (2000) no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão, o estudo de Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom (1992), o estudo de Ellins & Porter (2005), Romi & Leyser (2006), Sampaio e Morgado (2015), Pinto (2015), entre outros que vão surgindo.

Em Portugal, as opiniões dividem-se sobre a capacidade das escolas e dos seus professores responderem à inclusão, bem como os alunos, pois estes estão profundamente implicados na inclusão. Inclusão do ponto de vista dos investigadores não passa exclusivamente por medidas ao nível das infraestruturas, arquitetónicas, formação dos professores, adaptações de currículos, entre outras, inclusão é muito mais do que isso, é um

saber estar com o outro, implica que a comunidade educativa (professor, família e toda a comunidade escolar) acreditem que todos os alunos (com ou sem deficiência) se envolvam em todas as atividades da escola e da comunidade (Fonseca, 2012). É um caminho complexo, mas Portugal tem vindo a mostrar resultados interessantes ao nível da inclusão como nos referem Rodriguez e Nogueira (2010), considerando que restam, sensivelmente, 2% de alunos com deficiência em escolas especiais, os restantes frequentam escolas de ensino regular.

Segundo a UNESCO (2009) a escola inclusiva assenta em quatro pilares fundamentais: a) processo, b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem, c) promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos e d) dirige a sua atenção para os alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, abrangendo todos os alunos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>46</sup> aprovada pelas Nações Unidas em 1989 proclama no seu segundo princípio que “Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.” (p. 2)

Torna-se então crucial colocar em prática estes direitos consagrados, segundo Rodrigues (2014) “...a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva. Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação”. (p. 10)

Na realidade, a escola inclusiva parece ter tudo o que é necessário para ser eficaz, (visa assegurar os direitos dos alunos com NEE e garantir-lhes sucesso na aprendizagem, incluindo junto dos seus pares). O termo inclusão é inúmeras vezes adulterado, com interpretações erróneas e mais grave, mal implementado junto das escolas e fundamentalmente junto dos alunos com NEE.

---

<sup>46</sup>[http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/documentos/?tx\\_danpdocumentdirs\\_pi2%5Bmode%5D=1&tx\\_danpdocumentdirs\\_pi2%5Bfolder%5D=181&tx\\_danpdocumentdirs\\_pi2%5Bsort%5D=doctitle.sorting.uid](http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/documentos/?tx_danpdocumentdirs_pi2%5Bmode%5D=1&tx_danpdocumentdirs_pi2%5Bfolder%5D=181&tx_danpdocumentdirs_pi2%5Bsort%5D=doctitle.sorting.uid) (Consultado a 28 de setembro de 2016)

O tema da inclusão aparece por toda a parte, hoje em dia fala-se até com alguma ligeireza da inclusão escolar, facto este que nos preocupou e nos fez pensar na importância de refletir sobre esta temática. Desde a Declaração de Salamanca de 1994 que temos assistido a constantes medidas políticas com vista à inclusão escolar, todavia nem sempre assistimos a uma evolução, mas por outro lado, o que muitas vezes acontece é um retrocesso nesta matéria. Quando observarmos formas subtis de exclusão ou de segregação que permanecem atualmente nos sistemas educativos (Felizardo, 2010), um dos exemplos é a falta de formação inicial e contínua da parte dos professores do ensino regular, assim como o aumento do número de alunos por turma mesmo contendo alunos sinalizados é um facto, até mesmo em escolas de referência (Melro, 2014). César (2012) vai mais longe ao referir a inexistência de legislação para o ensino superior .

O papel do professor ao longo desta cruzada é de extrema importância, uma vez que recai sobre ele a tarefa de evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com NEE. Os alunos não devem ser apenas integrados num sistema, estes devem ser incluídos com todas as demandas que isso acarreta. Os professores do ensino regular e os professores do ensino especial formam uma equipa de trabalho, revelam-se o agente principal, estes devem atender às necessidades individuais e específicas de cada aluno, coordenando-se e reunindo os esforços necessários a favor da escola inclusiva (Doulkeridou, Evaggelinou e Kudláček, 2010). Devem direcionar os esforços para o fomento da inclusão em sala de aula, propagando-a para o espaço escola. Os alunos devem também fazer parte deste processo, uma vez que a inclusão deve ser aceite também pelo grupo de pares evitando assim o isolamento do aluno, o professor deve fomentar as interações entre todos os alunos com o intuito de criar um ambiente inclusivo (Rodrigues, 2006). Sendo um aspeto importante quando pensamos na escola como uma comunidade educativa, observar como o grupo de pares atua perante os seus pares com NEE ou merecedores de uma atenção à sua diversidade. Para que a inclusão seja verdadeiramente possível parece-nos necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Consideramos importante analisar a percepção dos professores face à atenção à diversidade, bem como as atitudes e comportamentos dos alunos face à inclusão, atendendo ao facto que o número de alunos com NEE a frequentar escolas de ensino regular aumentou de forma substancial estes últimos anos, mais concretamente entre 1995

e 2009 (Rodrigues, 2011). Ao consultarmos os indicadores recentes da DGE, referenciados no Relatório do Conselho Geral de Educação (Educação, 2014) é possível constatar os seguintes números referentes ao ano letivo de 2012/13:

1. Total de alunos com PEI: 50750;
2. Alunos com PEI em escolas do ensino regular: 49149;
3. Na educação pré-escolar: 2175;
4. No ensino básico: 42530;
5. No ensino secundário: 4 444;
6. Alunos com PEI em escolas de Educação Especial: 1601.

Dados recentes relativos ao ano letivo 2015/2016<sup>47</sup> referem outros valores, nomeadamente: 69,139 alunos com NEE em escolas públicas. O considerável aumento de alunos com NEE nas escolas públicas pressupõe que se aumente os recursos humanos e tecnológicos de forma a dar uma resposta eficaz e de qualidade aos alunos.

Desta forma, a investigação incidirá sobre os docentes e discentes de forma a analisar determinadas atitudes e comportamentos face à educação inclusiva/atenção à diversidade, uma vez que tem havido um acréscimo de alunos com NEE nas escolas públicas portuguesas e como tal, entendemos que seria pertinente realizar o estudo neste âmbito.

Neste seguimento, no desenrolar do marco metodológico tentaremos caracterizar e justificar sempre as nossas opções ao longo do estudo. Começaremos por desenvolver do ponto de vista metodológico o tipo de pesquisa e a justificação da escolha. De seguida passaremos a apresentar o desenho da investigação bem como as estratégias a que recorreremos para a recolha de dados e análise das informações obtidas. Finalmente passaremos à apresentação dos resultados obtidos, assim como à sua discussão e conclusão. Terminaremos o estudo com o levantamento de algumas questões do ponto de vista das limitações a algumas perspetivas/considerações sobre o estudo.

---

<sup>47</sup> Estatísticas oficiais da Direção Geral da Educação do ano letivo de 2015/2016. Retirado em 27 de julho de 2016.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/infografico\\_estatisticas\\_nee\\_2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/infografico_estatisticas_nee_2016.pdf)

## 1.1. Perguntas de Partida

Defendemos que é nesta fase da investigação que a identificação das perguntas de partida se torna vital para o desenrolar do estudo. Através delas o trabalho de investigação segue uma direção clara face ao que nos propomos analisar. “Com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 44).

De acordo com a seleção do tema de investigação, formulamos algumas questões de partida que irão constituir o fio condutor da investigação, possibilitando responder à inquietação (Sousa & Baptista, 2011).

Desta forma, esboçamos algumas questões de investigação, as quais consideramos importantes para uma reflexão sobre a temática em estudo e posterior elaboração de objetivos atendendo ao que pretendemos analisar, conforme apresentado na Tabela 17.

**Tabela 17**  
*Perguntas de partida*

### Perguntas

<b>Professores</b>	As escolas cumprem as medidas de inclusão de forma a serem consideradas de escolas inclusivas?
	Os professores mais novos, assim como o grau académico que possuem revelam uma maior atenção à diversidade?
	Os anos de experiência de ensino dos professores e o facto de terem lecionado já a alunos com NEE potenciam uma maior atenção à diversidade?
<b>Alunos</b>	Os alunos, atendendo ao género e idade, revelam uma postura positiva e uma maior atenção à diversidade?
	O ciclo de estudos em que o aluno está inscrito tem influência positiva revelando uma maior atenção à diversidade?

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Uma investigação deve assentar em objetivos de estudo, com o principal intuito de orientar a nossa ação em relação ao tema que pretendemos investigar. Através deles é possível ao investigador traçar a finalidade da sua pesquisa, daí ser de extrema importância que os mesmos sejam claros e precisos em relação ao que pretendem estudar.

Segundo Pradanov e Freitas (2013) a definição do objetivo de estudo prende-se com a pergunta de partida da investigação, é neste momento que se procede ao desdobramento das variáveis que serão exploradas de forma a compreender e solucionar o problema em questão. Na Tabela 18, apresentamos os objetivos gerais e específicos da investigação.

**Tabela 18**  
*Objetivos gerais e específicos*

<b>OBJETIVOS GERAIS:</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>
<p><b>Analisar a percepção dos professores no âmbito da qualidade educativa na atenção à diversidade.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se o género influencia a atenção à diversidade.</li> <li>• Comprovar se experiências por parte do corpo docente no âmbito do ensino especial influenciam o atendimento à diversidade;</li> <li>• Analisar se a idade dos professores interfere no atendimento à diversidade.</li> <li>• Conferir se o grau académico influencia a atenção à diversidade.</li> <li>• Verificar se existe relação entre o ciclo de estudos e a atenção à diversidade.</li> <li>• Analisar se existe relação entre distrito e a atenção à diversidade.</li> </ul>



**OBJETIVOS GERAIS:**

**Analisar as atitudes e comportamentos dos alunos face à inclusão.**

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Verificar se o género influencia as atitudes e comportamentos face à inclusão.
- Analisar a influência do ciclo de estudos dos alunos face à inclusão.
- Comprovar se a idade dos alunos influencia o seu comportamento face à inclusão.

---

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação científica possibilita um conhecimento realista sobre um determinado tema e pressupõe um procedimento metodológico baseado num processo sistemático, flexível e objetivo, com a intenção de explicar e compreender os fenómenos sociais (Coutinho, 2011).

A investigação deve iniciar pela indagação da realidade, definição de objetivos e amostra, ancorado com revisão bibliográfica e conceitos essenciais à temática abordada, assente numa metodologia de trabalho. Entenda-se por metodologia a forma como aplicamos os métodos atendendo aos seus limites, aos seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da investigação (Latorre, Del Rincon & Arnal, 1996), bem como a aplicação de técnicas e instrumentos possíveis de observação de forma a promover o conhecimento, tendo este como finalidade o de comprovar uma diversidade de situações da sociedade (Prodanov & Freitas, 2013). Lakatos e Marconi (2008) referem-na como o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo (conhecimentos válidos e verdadeiros), traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões da cientista. (p. 46).

Atualmente é comum encontrar-se metodologias mistas, ou seja, não se recorre exclusivamente a uma metodologia qualitativa, mas também à quantitativa. Considerada uma metodologia quali-quantitativa (Coimbra & Martins, 2014; Günther, 2006; Serapioni, 2000). A conjugação quali-quantitativa torna-se fundamental pelas suas vantagens de articulação qualitativa de dados descritivos, referentes ao problema em investigação, os quais podem ter uma sustentação quantitativa de dados numéricos, utilizando para o efeito o tratamento estatístico (Coe, 2012).

Os enfoques mistos ou quali-quantitativos começaram a ser referidos a partir da metade da década de 90 do século XX, todavia só em 2003 assistimos à primeira publicação sobre este tipo de pesquisa (Creswell, 2010). Essa publicação apresentava uma nova forma de pesquisar considerando o enfoque misto como uma abordagem distinta das já conhecidas qualitativa e quantitativa (Prates, 2010).

Sampiere, Fernández-Collado e Lucio (2006), evidenciam os investigadores, ou, como os mesmos dizem: os integradores, como os que: "além de atribuir igual posição às abordagens quantitativa e qualitativa, eles adotaram a possibilidade de combinar as duas num mesmo estudo (p.753)".

Prates (2012) considera que a recolha de dados numa investigação de enfoque misto pode assumir uma forma sequencial ou simultânea, bem como a valorização dos dados pode ser igual ou enfatizar mais os dados de uma, do que de outra forma de pesquisa, sendo possível a combinação entre os mesmos.

Os autores Sampiere, Fernández-Collado e Lucio (2006) referem algumas possibilidades para se efetivar esta metodologia, nomeadamente:

- a) triangulação de dados que contemplam tipos diversos, fontes diversas, tempos diversos e diferentes bases de dados;
- b) triangulação de enfoques e técnicas que podem conformar-se a partir de desenhos de duas ou mais etapas, desenho de enfoque principal ou predominante, desenhos em paralelo ou ainda desenhos mistos complexos;
- c) triangulação de investigadores que utilizam técnicas comuns ou que utilizam técnicas diversas a partir da colaboração entre grupos, conformando um trabalho em equipa;
- d) triangulação de teorias a partir da "construção de novas teorias que aglutinam princípios de outras, desenvolvimento de uma perspectiva teórica para uma investigação particular, consolidação ou ampliação acerca de um fenómeno ou problema em estudo"; triangulação de "ciências ou disciplinas (p. 790).

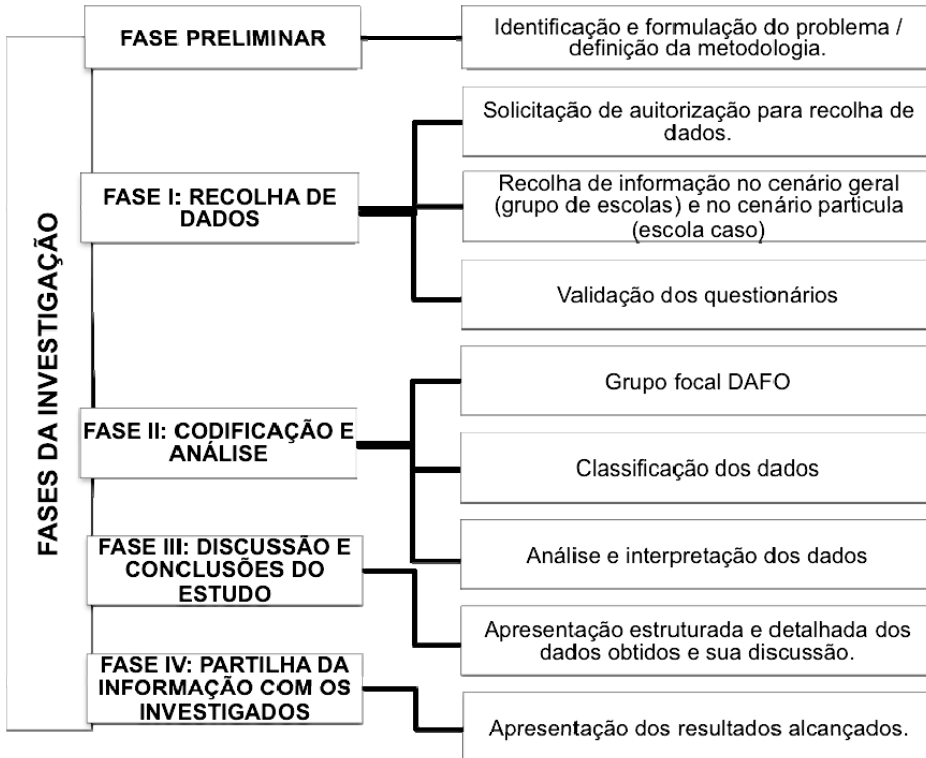
O nosso estudo ajusta-se ao enfoque misto, entendemos que este enfoque seria o mais adequado porque pretendemos perceber e analisar as atitudes face à inclusão por parte dos alunos e conhecer a perspetiva dos docentes face à qualidade educativa e atenção à diversidade nas escolas. Permitirá compreender a particularidade e complexidade do caso (Simons, 2011) dentro de um contexto real, mesmo quando os limites do contexto e do fenómeno não são claros e podem integrar diferentes métodos para alcançar uma explicação (Sanmamed, 1994; Simons, 2011). A necessidade de chegar a todos os implicados é de importância vital, porque nós queremos saber a visão de cada participante sobre o seu ambiente, a sua construção da realidade e percepções, as percepções dos intervenientes juntamente com as do investigador completarão o fenómeno que se pretende descrever (Walker, 1983).

Considerando o título da nossa investigação, o qual assenta na qualidade, importa refletir sobre o conceito de valor, uma vez que para mensurarmos a qualidade de um serviço, produto e/ou resultado devemos implementar uma avaliação do mesmo. A avaliação pressupõe sempre a valorização de algo, o seu valor, pelo que o conceito de valor assume um importante papel ao longo de todo o processo de avaliação. Se por um lado se pretende concluir se determinada situação é positiva ou negativa em função dos parâmetros que os avaliadores pretendem verificar, por outro lado também devem atender ao custo da avaliação. “O valor de uma avaliação deve ser estimado como qualquer outro programa ou projeto... os tomadores de decisão devem julgar até que ponto vale a pena investir em avaliação para produzir... benefícios qualitativos” (World Bank, 2004, p.27).

Um desenho de investigação avaliativa deve atender a quatro parâmetros base, nomeadamente; a utilidade, factibilidade; ético e exato. Entendemos por utilidade quando “...corresponde às necessidades dos sujeitos implicados, facilita informações acerca das forças e debilidades e aponta soluções de melhoria...” (Costa, Seijo, Martins & Carrington, 2016, p.526), indo assim ao encontro da nossa investigação. Quando nos referimos ao segundo parâmetro falamos sobre o que se pode executar atendendo às possibilidades da investigação e suas condições de exequibilidade. Por ética entenda-se todo o rigor e respeito pelos participantes na investigação e por fim; a exatidão prende-se com a precisão da avaliação livre de ruídos exteriores que possam alterar resultados e conclusões (Costa, Seijo, Martins & Carrington, 2016; Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

A investigação consiste num estudo não experimental visto que não existe manipulação de variáveis, bem como não existem grupos de comparação apenas descrevemos os fenómenos que ocorreram no seu ambiente natural, mensuramos as variáveis sem interferência nossa, permitindo-nos estudar os processos de mudança e planificar questões relativas às relações existentes entre as variáveis (Balluerka & Vergara, 2002; Martha, Sousa & Mendes, 2007). É descritivo porque tem como missão encontrar uma interpretação da realidade educativa (Hernández Pina, Maquilón Sánchez & Cuesta Sáez de Tejada, 2008), descrevem o que existe determinando a frequência das ocorrências Martha, Sousa & Mendes, 2007, 2007), transversal na medida em que a recolha de informação se realiza num só momento em cada unidade de análise (Briones, 2003; Martha, Sousa & Mendes, 2007).

Em suma, apresentamos um esquema representativo das fases da investigação (Figura 19), onde explicamos de forma muito sucinta o que se desenrolou em cada uma das fases do processo de investigação.



**Figura 19: Fases do processo de investigação**  
 Fonte: Sanmamed (1994) e elaboração própria.

### 3.1. Participantes

Como temos vindo a assinalar, este estudo incidirá sobre alunos e professores de escolas públicas e privadas que se tenham disponibilizado a participar. Os autores Goetz e Lecompte (1988) referem que "... a seleção da amostra baseada em critérios de seleção demonstra grande eficácia na análise de populações pouco conhecidas, heterogéneas e altamente permeáveis e difusas..." (p.103).

Os professores e como se trata de uma amostra intencional, optamos por sua seleção de forma a que cumprissem os requisitos de pertinência, relevância, adequação e acessibilidade.

Em relação aos estudantes trata-se de uma amostra não probabilística por conveniência ou intencional, uma vez que se caracteriza por seleção prévia de itens com base numa série de critérios que previamente, como investigadores, seleccionamos de forma que justifique a sua representatividade (Parra, 2003), e que se justifica pela facilidade de acesso e proximidade aos sujeitos (Bryman, 2015).

Este tipo de amostragem tem grande incidência nas ciências sociais (Perez, Ramos & Lopez, 2009, Romero & Urdaneta, 2009; Sancho & Grau, 2013) e envolve a seleção de casos, de maneira a obter uma de produção de dados, apesar das dificuldades, que proporcionasse a maior informação com um máximo de qualidade possível.

Partindo do problema da nossa investigação, os critérios de seleção a que recorreremos consistiram nos seguintes:

a) Critérios de seleção dos professores:

- Ciclo de estudos em que lecionavam.

Pretendíamos que os professores lecionassem num dos seguintes ciclos de estudo: 2º ciclo, 3º ciclo ou secundário.

b) Critérios de seleção dos alunos:

- Ciclo de estudos.

Pretendíamos que os alunos frequentassem o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário.

- Com idade superior a 10 anos.

Importante para que compreendessem a transcendência das questões que queríamos colocar, de forma a favorecer a compreensão e intenção dos questionários.

Passaremos à caracterização das amostras com base nos questionários rececionados. Num primeiro momento descreveremos as amostras do cenário geral, que nos permitirá

entender a validação do instrumento, e, posteriormente as amostras do cenário particular que nos permitirá entender o estudo de caso.

### **3.1.1. Cenário Geral**

Para a realização desta investigação era necessário que vários professores e alunos se mostrassem disponíveis para responder aos questionários, como tal, entramos em contacto com um elevado número de agrupamento de escolas e colégios privados distribuídos por várias zonas do país de forma a solicitar autorização<sup>48</sup> para a aplicação dos questionários da investigação. Recorremos a dois questionários distintos (um para professores e outro para alunos). No questionário dos professores pretendíamos recolher informação sobre as variáveis identificativas (género, idade, ciclo de estudos em que leciona, anos de experiência, habilitações académicas e experiência em ensino a alunos com NEE) assim como as variáveis no âmbito da investigação (contexto, entrada, processo e produto). Relativamente ao questionário dos alunos, recolhemos informação no âmbito das variáveis identificativas (género, idade, ciclo de estudos) bem como, as variáveis em investigação (atitude, norma social, controlo percebido e intenção).

Era importante a colaboração de um grande número de escolas de forma a obtermos um elevado número de questionários respondidos por parte dos professores e alunos. No entanto, esta tarefa revelou-se de extrema dificuldade, uma vez que muitas escolas não responderam à solicitação e outras responderam negativamente. Na maioria das vezes e após insistência para que nos devolvessem os questionários respondidos obtinha como resposta um reduzido número, ou muitas vezes nenhum, como justificação apontavam para o excesso de trabalho que os professores tinham, tornando-se difícil para eles responder a mais um questionário, reforçando o facto de que ultimamente as escolas têm sido invadidas com instrumentos de avaliação destinados a investigações. Uma outra situação que se verificou prende-se com o facto de algumas escolas só enviarem questionários de alunos ou de professores.

---

<sup>48</sup> Ver anexo I - Modelo de carta enviado às escolas.

A maior parte dos questionários rececionados são provenientes de agrupamentos escola, “entenda-se como uma unidade organizacional existente no Sistema Educativo Português, o qual possui os seus próprios órgãos de administração e gestão<sup>49</sup>” (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho). Estes são constituídos por pré-escolar e um ou mais ciclos de ensino, usufruindo de um projeto educativo/pedagógico comum. Outros foram encaminhados por colégios privados, estabelecimentos de ensino privados, mas muitos deles possuem contratos de associação com o Ministério da Educação, logo estão sujeitos a controlos e regulamentos do estado.

Atendendo a que a maior parte das escolas que enviaram questionários, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, tinham o seu endereço no distrito do Porto, consideramos mais interessante optar por uma escola situada nesse distrito para desenvolvermos o estudo de caso. Passaremos de seguida à caracterização das duas amostras, iniciando com a amostra dos professores e posteriormente com a amostra dos alunos.

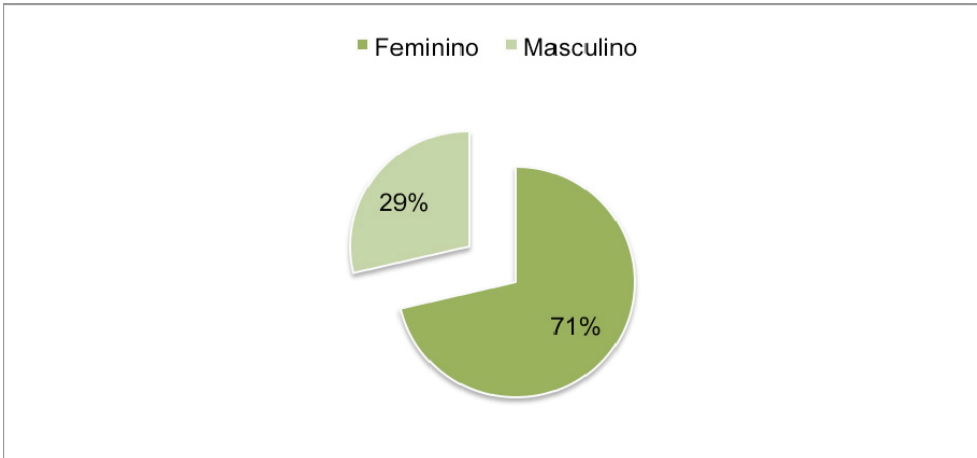
### **3.1.1.1. Caraterização da amostra dos professores**

Relativamente à amostra dos professores obtivemos 108 questionários, a Figura 20 revela a distribuição da amostra quanto ao género, sendo que 71% pertenciam ao género masculino e 29% ao género feminino.

---

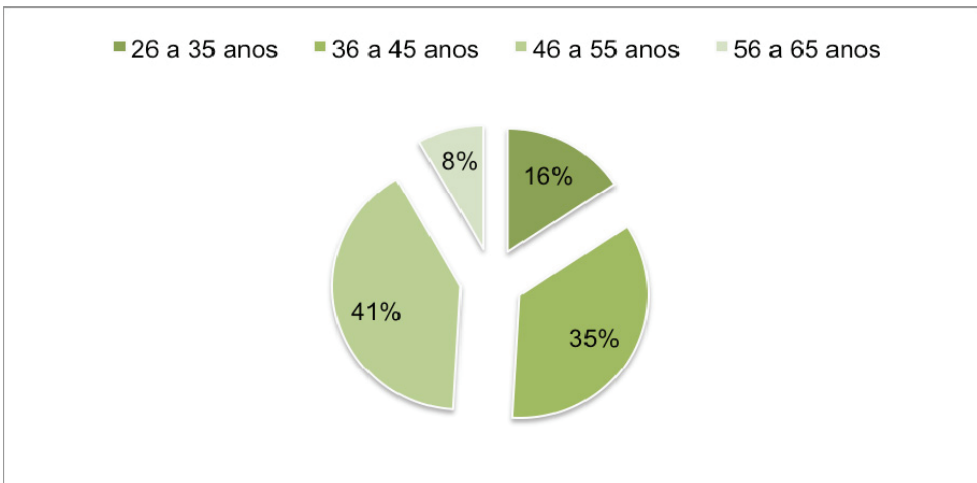
<sup>49</sup>[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl\\_137\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf) (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, consultado em 30 de Setembro de 2016)





**Figura 20: Distribuição da amostra quanto ao género.**  
 Fonte: Elaboração própria.

As idades estavam compreendidas entre os 26 anos de idade e os 61 anos, a Figura 21 mostra a distribuição das idades da amostra por intervalos (6 a 35 anos, 36 a 45 anos, 46 a 55 anos e por último, 56 a 65 anos). Assim podemos observar que 35% têm a idade compreendida no intervalo 26 e 35 anos; 41% se concentram no intervalo 36 a 45 anos; 16% se encontram dentro do intervalo 46 a 55 anos e, finalmente, 8% se posicionam entre 56 a 65 anos.

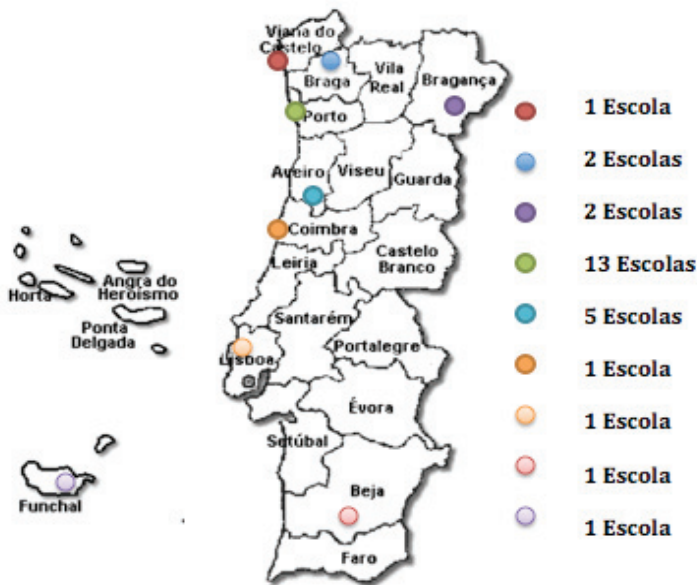


**Figura 21: Distribuição das idades da amostra.**  
 Fonte: Elaboração própria.

Rececionamos questionários de 27 Escolas diferentes, sendo do meio urbano e rural, distribuídas por vários pontos geográficos do país. Salientamos que a grande maioria

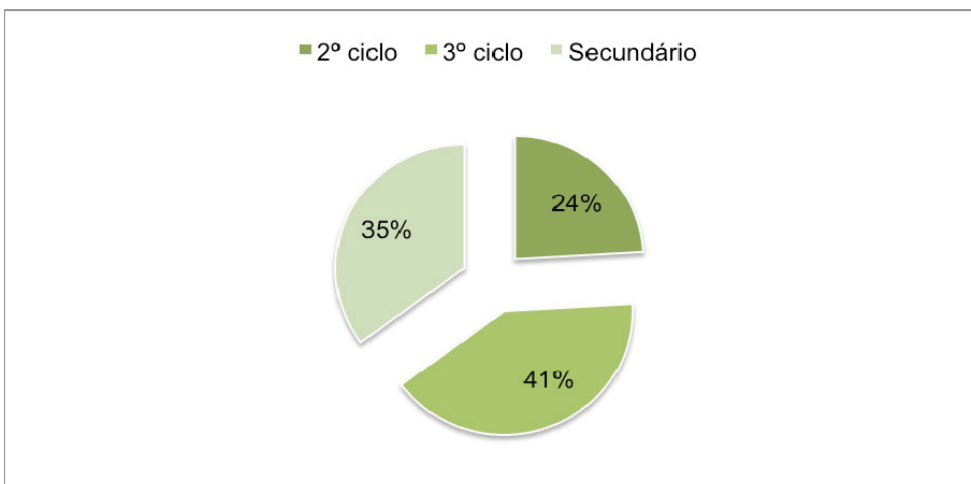
das escolas que participaram no nosso estudo se configuram no Norte do País, nomeadamente com duas escolas situadas no distrito de Bragança, duas escolas no distrito de Braga, uma no distrito de Viana do Castelo e 13 escolas no distrito do Porto. Quanto ao centro do País contamos com a colaboração de cinco escolas do distrito de Aveiro e uma de Coimbra. Participaram também uma escola do distrito de Lisboa e uma do Distrito de Beja. Quanto às ilhas tivemos a colaboração de uma escola do distrito do Funchal, localizada na Ilha da Madeira.

Na Figura 22 colocamos a localização das escolas tendo em conta o distrito a que pertencem.



**Figura 22:** Mapa das escolas distribuídas por distrito.  
 Fonte: Elaboração própria.

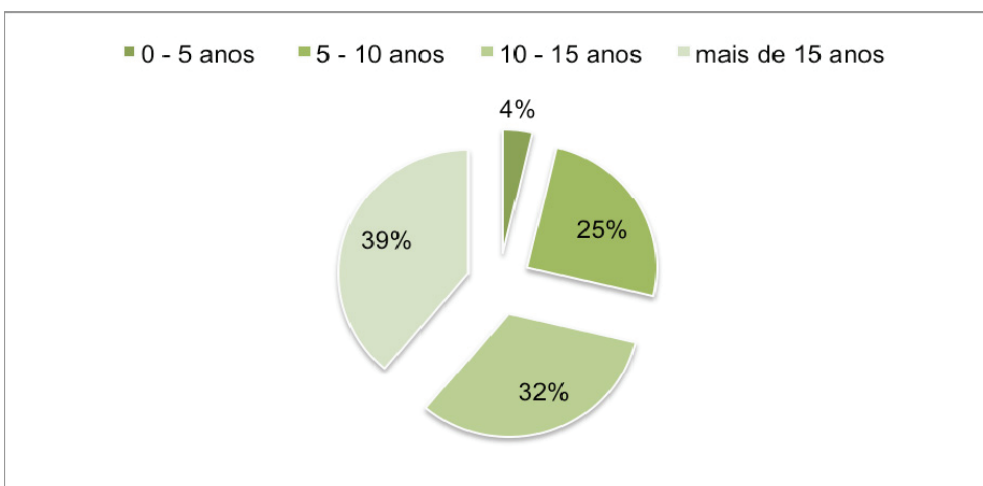
Os 108 professores lecionavam em ciclos de ensino diferentes, como se pode observar na Figura 23, constatamos que 41% lecionavam no 2º ciclo; 24% no 3º ciclo e 35% lecionavam no ensino secundário.



**Figura 23:** Distribuição da amostra pelos ciclos de estudos que leciona.

Fonte: Elaboração própria.

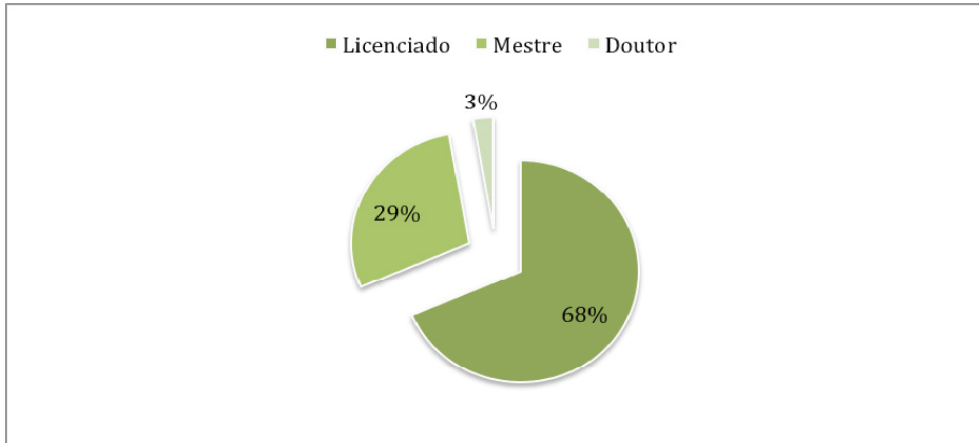
Constatamos na Figura 24 que a maioria dos professores que colaboraram na investigação já lecionavam há mais de 10 anos. Concretamente, 4% lecionavam entre 0-5 anos; 25% encontram-se dentro do intervalo 5-10 anos; 32% concentram-se no intervalo de 10-15 anos e, por último, 39% revelam ter mais de 15 anos.



**Figura 24:** Distribuição da amostra por anos de experiência.

Fonte: Elaboração própria.

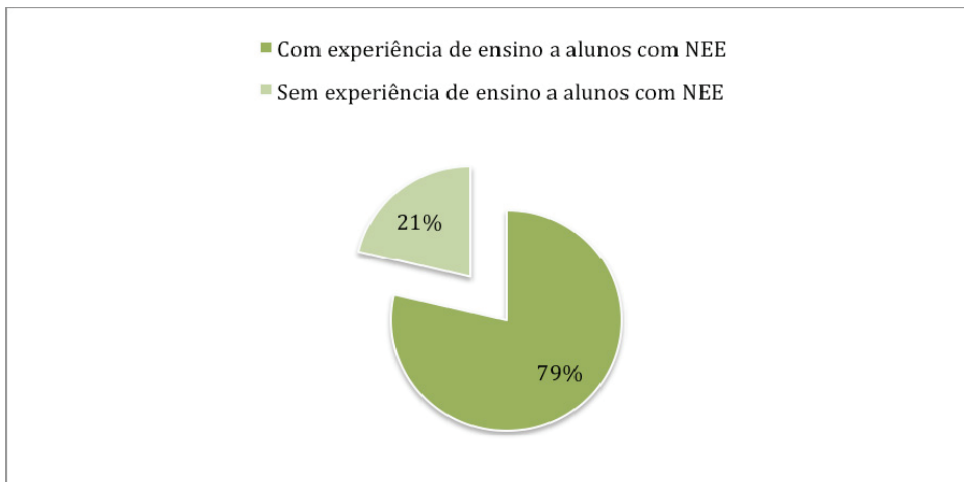
Ao analisarmos as habilitações académicas na Figura 25 apuramos que da amostra apenas 3% dos professores possuíam o grau de Doutor e 29% o grau de Mestre. Constatamos que 68% dos professores possuem o grau de Licenciado.



**Figura 25: Distribuição da amostra em função das habilitações académicas.**

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos (Figura 26) que da amostra total dos professores 79% tem experiência de ensino a alunos com NEE e 21% revela não ter experiência.



**Figura 26: Distribuição da amostra em função da experiência de ensino a alunos com NEE.**

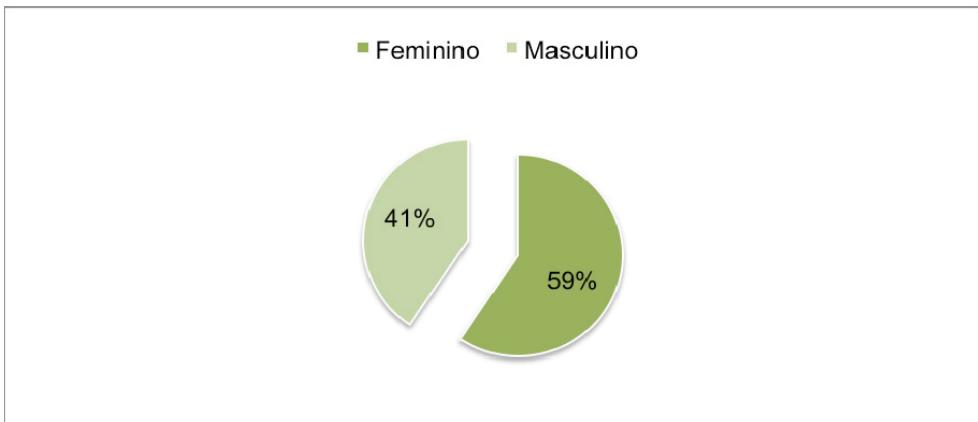
Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, rececionamos 108 questionários de 27 Escolas diferentes pertencentes ao meio rural e urbano, as quais se distribuem por diferentes distritos do País. Após análise dos questionários podemos constatar que a amostra apresenta as seguintes características gerais: 29% da amostra pertence ao género masculino e 77% ao género feminino, com idades compreendidas entre os 26 anos de idade e os 45 anos. Os 108 professores lecionavam em ciclos de ensino diferentes, mas maioritariamente no 3º ciclo, e apuramos

que a maioria dos professores que colaboraram na investigação já lecionavam há mais de 10 anos, assim como os professores com Licenciatura surgem em maior número. Os professores revelaram na sua maioria terem experiência de ensino a alunos com NEE.

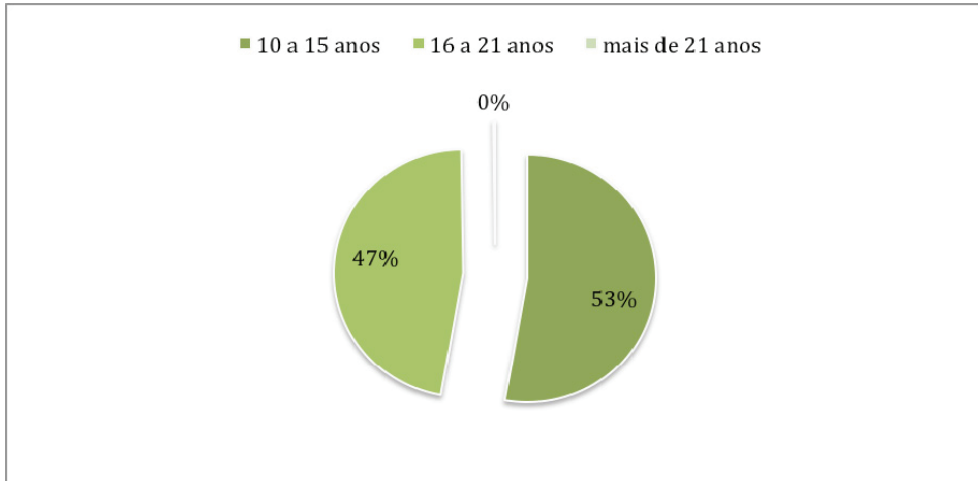
### 3.1.1.2. Caraterização da amostra dos alunos

A amostra dos alunos conta com um total de 414 questionários respondidos dos quais 41% (168) pertencem ao género masculino e 59% (246) ao género feminino, como se pode observar na Figura 27.



**Figura 27: Distribuição da amostra quanto ao género.**  
Fonte: Elaboração própria.

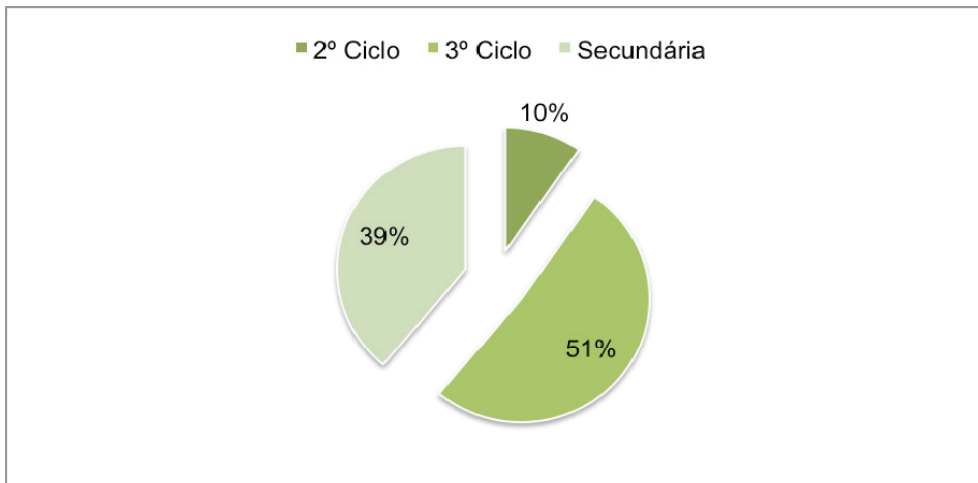
A Figura 28 revela a distribuição das idades da amostra por intervalos (10 a 15 anos, 16 a 21 anos e por último, mais de 21 anos). Assim, podemos observar que 53% da amostra se concentra no intervalo entre 10 a 15 anos, seguindo-se de 47% da amostra situada no intervalo entre 16 a 21 anos.



**Figura 28:** Distribuição da amostra em função da variável idade.

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que do total da amostra 51% dos alunos pertenciam ao 2º ciclo, 10% dos alunos ao 3º ciclo de escolaridade e por fim, 39% dos alunos pertenciam ao secundário, estas informações podem ser constatadas na Figura 29.

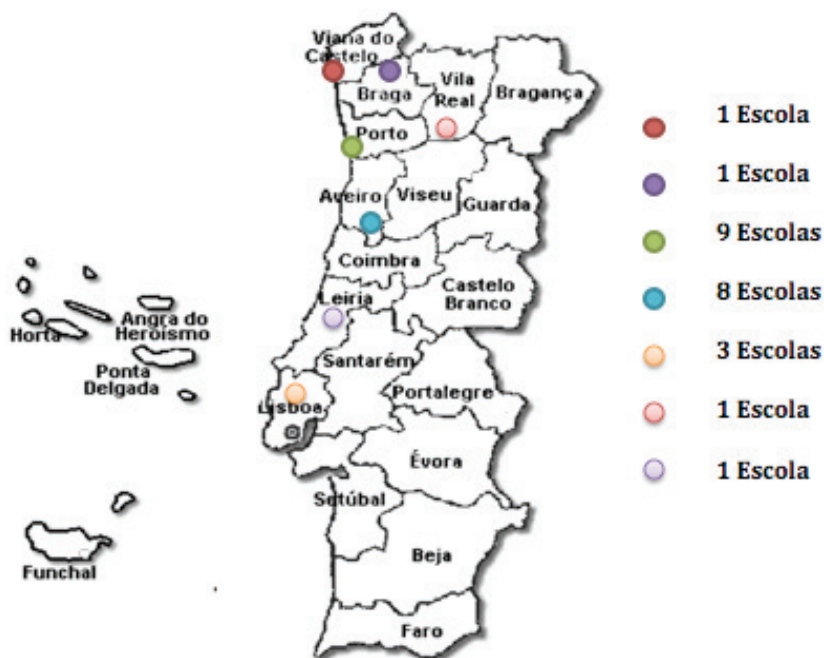


**Figura 29:** Distribuição da amostra quanto ao ciclo de estudos que frequenta.

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que os 414 alunos estavam distribuídos por 24 escolas, as quais estão distribuídas por distrito. Denotamos após análise que as escolas do Norte colaboraram mais com o estudo, uma vez que é lá que se concentra a maioria das escolas, nomeadamente com uma escola de Vila Real, uma escola de Viana do Castelo, uma em Braga, nove

escolas do Porto. O Centro surge com oito escolas em Aveiro e uma em Leiria. O sul aparece apenas com três em Lisboa. Na Figura 30, é possível observar esta distribuição por distrito.



**Figura 30:** Mapa das escolas distribuídas por distrito.  
 Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, os alunos que colaboraram com o estudo apresentam as seguintes características gerais: são maioritariamente do género feminino (59%); 57% da amostra situa-se no intervalo de entre os 10 a 15 anos de idade e a maior parte (51%) está inscrita no 2º ciclo de estudos. Verificamos que as escolas do Norte colaboraram mais com o estudo (11 escolas).

### 3.1.2. Cenário Particular (Estudo de Caso)

Antes de entrar no campo e começar com o estudo, tivemos acesso ao cenário do estudo de caso. É uma escola que se encontra inserida no concelho do Porto, sendo este um dos maiores da região Norte. Após um primeiro contacto procedemos à administração dos questionários, sendo estes os mesmos utilizados no cenário geral, ou seja, dois questionários distintos (um para professores e outro para alunos). As variáveis que pretendíamos estudar eram as mesmas, nomeadamente; as variáveis identificativas (género, idade, ciclo de estudos em que leciona, anos de experiência, habilitações académicas e experiência no ensino do aluno com NEE no questionário dos professores, assim como as variáveis no âmbito da investigação (contexto, entrada, processo e produto). Relativamente ao questionário dos alunos, questionamos as variáveis identificativas (género, idade, ciclo de estudos), bem como as variáveis em investigação (atitude, norma social, controlo percebido e intenção).

Atendendo ao facto de ser uma região jovem, a oferta formativa está direcionada essencialmente para o comércio e serviços. É uma entidade de formação acreditada pelo Ministério da Educação concedendo-lhe autorização de funcionamento. Desenvolvem a atividade em dois domínios: Formação Profissional e Consultoria Empresarial.

Constatamos que a escola apresenta como missão a promoção, o desenvolvimento dos indivíduos e das empresas, particularmente as de comércio e distribuição, pela formação inicial e contínua e pela informação e apoio científico e técnico. O seu projeto educativo 2015-2016 assenta em três momentos fundamentais em relação à formação profissional, nomeadamente; a competência profissional, a formação de quadros intermédios qualificativos e por fim; a sua contribuição para o desenvolvimento de empresas.

No âmbito da formação e cursos, verificamos que a escola tem vindo a alargar a sua oferta formativa. Neste momento dispõe de Ensino Profissional, Sistema de Aprendizagem, Formação Modular Certificada, Cursos Vocacionais, Formação Pedagógica de Formadores, e Visual Merchandising. Esta escola, também assenta a sua intervenção em três eixos fundamentais que passam essencialmente pelo acompanhamento constante aos alunos. Este acompanhamento adota três formas distintas, tais como;



promoção da empregabilidade e de sinergias com o meio empresarial local; cidadania e integração social e prevenção do abandono, do absentismo e do insucesso escolar.

O projeto educativo da mesma não é pensado e estruturado unicamente virado para dentro, pelo contrário, é todo ele estruturado de forma a descentralizar as aprendizagens escolares da sala de aula, acentuando o papel do exterior no processo de ensino aprendizagem. Procurando dinamizar diferentes atividades e experiências de forma a enriquecer as aprendizagens dos seus alunos tornando-as mais diversificadas. O contacto constante com o contexto que circunda a escola é muito importante.

Verificamos que esta instituição leva muito a sério a sua principal missão que consiste na formação/educação, desta forma quando abordamos o tema da responsabilidade social, esta responsabilidade não se destina apenas ao seu exterior, muito pelo contrário. Como responsabilidade social interna, fomenta o desenvolvimento pessoal de todos os seus colaboradores, salienta junto dos mesmos a importância da integração de novos saberes, da valorização constante do currículo através de novas qualificações escolares.

Constatamos que é uma escola preocupada com questões ambientais, evitando os desperdícios fomentando a cultura da reutilização dos materiais e respetiva triagem para destino final, a reciclagem. Temáticas como a da sexualidade, participação cívica e educação ambiental, são abordadas em determinados módulos de aprendizagem visando uma sã convivialidade. Verificamos que a escola construiu algumas acessibilidades atendendo à atenção à diversidade, nomeadamente criação de rampas de acesso, assim como elevadores com temporizador adaptado. Relativamente à responsabilidade social exterior cultiva boas relações.

No momento da pré inscrição dos alunos, a escola solicita que preencham um questionário no qual perguntam quais os motivos da escolha da escola, entre as respostas obtidas salientam-se as seguintes: promoção social (realização do 12<sup>a</sup> ano e respectiva certificação profissional); contacto com a realidade empresarial durante o curso (através de estágios); amigos/familiares que frequentaram a escola; inexistência de oferta formativa próxima à da escola na sua área de residência; realização pessoal e por fim; relação pedagógica e seus métodos diferenciadores.

### **3.1.2.1. Caraterização da amostra dos professores**

O grupo que relativo à amostra dos professores, é constituído por 22, docentes sendo que 36% pertencem ao género masculino e 63% ao género feminino. Quanto às idades dos professores verificamos que a maioria das idades se situa no intervalo entre os 26 a 35 anos com 41% e no intervalo dos 36 a 45 anos com 41%. A informação recolhida sobre o grau académico permitiu constatar que 50% dos professores são licenciados, 45% têm o grau de mestre, os restantes 5% apresentam o grau de Doutor. Apuramos que a amostra revela que 54.5% dos professores não têm experiência de ensino a alunos com NEE e 45.5% responde que tem experiência de ensino a alunos com NEE. A análise descritiva dos dados permitiu verificar que 68% dos inquiridos leciona no secundário e 31% leciona no 3º ciclo de estudos. Quanto à variável experiência de ensino, verificamos que 36% se posiciona no intervalo de 5 a 10 anos de experiência, 31% se concentra no intervalo de mais de 15 anos, 13 % posiciona-se entre 10 a 15 anos e por último, 18% encontra-se no intervalo de 0 a cinco anos.

### **3.1.2.2. Caraterização da amostra dos alunos**

Na sua maioria os alunos são da Área Metropolitana do Porto, todavia a escola já começa a receber alunos dos distritos vizinhos, nomeadamente: Valongo, Penafiel ou Lousada. Rececionamos um total de 159 alunos, dos quais 40% pertencem ao género masculino e 60% ao género feminino, quanto à variável idade, apuramos que 95% da amostra se posiciona no intervalo de 16 a 21 anos e 5% no intervalo entre 10 a 15 anos. Verificamos que este grupo se divide entre dois ciclos de estudo, nomeadamente; 28% dos alunos pertencem ao 3º ciclo e 72% dos alunos pertencem ao ensino secundário.

É uma prática frequente da escola aplicar questionários com vista à caraterização dos seus alunos e respetivas famílias. Como resultados dos questionários verificamos que as famílias são maioritariamente biparentais, considerando também o número significativo de famílias monoparentais.

Constatamos através das informações obtidas pela direção da escola, que a situação económica do país agravou ainda mais a situação económica destas famílias, encontrando-se muitas delas numa situação delicada, onde a precariedade laboral é uma constante, situação essa agravada ainda mais devido à média e baixa escolaridade da maioria dos progenitores. Na Tabela 19, é possível observar a situação profissional dos pais dos alunos. Podemos constatar que em muitos casos a figura paterna é inexistente (22%), assim como o número de desempregados é bastante elevado (15.7%), (Detry & Cardoso, 1996) referem que muitas vezes a origem social influencia as taxas de insucesso escolar e muitas vezes o abandono escolar.

Tabela 19

*Profissão dos pais dos alunos*

PROFISSÃO DO PAI	FREQ.	%
▪ Figura Ausente	35	22.0
▪ Agente da PSP	1	.6
▪ Arquiteto	1	.6
▪ Camionista	3	1.9
▪ Carpinteiro	1	.6
▪ Chapeiro	2	1.3
▪ Chef do cozinha	1	.6
▪ Chefe de vendas	1	.6
▪ Colaborador de Empresas	1	.6
▪ Comerciante	1	.6
▪ Coordenador técnico	1	.6
▪ Cozinheiro	2	1.3
▪ Decorador de interiores	1	.6
▪ Desempregado	25	15.7
▪ Distribuidor de alimentos	1	.6
▪ Eletricista	1	.6
▪ Empregado armazém	1	.6
▪ Empregado de balcão	5	3.1
▪ Empregado de mesa	2	1.3
▪ Empreiteiro	3	1.9
▪ Empresário	4	2.5
▪ Eng. Informático	1	.6
▪ Engenheiro	1	.6
▪ Estafeta	1	.6
▪ Funcionário público	2	1.3
▪ Garagista	1	.6
▪ Gerente discoteca	1	.6
▪ Gestor de marking	1	.6
▪ Inválido	1	.6
▪ Jardineiro	1	.6
▪ Latoeiro	1	.6
▪ Mecânico	2	1.3
▪ Metalúrgico	1	.6
▪ Montagem de elevadores	1	.6
▪ Motorista	8	5.0
▪ Oficial de garagem	1	.6

PROFISSÃO DO PAI	FREQ.	%
▪ Operário de construção civil	5	3.1
▪ Operário fabril	2	1.3
▪ Padeiro	2	1.3
▪ Picheleiro	2	1.3
▪ Pintor	2	1.3
▪ Polícia SEF	1	.6
▪ Quadrista	1	.6
▪ Reformado	5	3.1
▪ Sapateiro	1	.6
▪ Serralheiro	6	3.8
▪ Soldador	2	1.3
▪ Talhante	1	.6
▪ Tatuador	1	.6
▪ Técnico de informática	3	1.9
▪ Técnico de neurofisiologia	1	.6
▪ Vendedor	1	.6
▪ Vendedor de automóveis	1	.6
▪ Vigilante	5	3.1
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à profissão dos progenitores observamos na Tabela 20 que as profissões que mais se destacam são: motorista (5%); serralheiro (3.8%); empregado de balcão (3.1%); operário da construção civil (3.1%); reformado (3.1%); vigilante (3.1%) e empresário (2.5%).

Mais concretamente em relação à profissão das mães verificamos que existe um número elevado de pessoas em situação de desemprego (22%) e domésticas (11.3%) (ver Tabela 20). Uma outra informação importante a diz respeito à categoria da resposta “figura ausente” (6.9%).

**Tabela 20**

*Profissão das mães dos alunos*

PROFISSÃO DA MÃE	FREQ.	%
• Figura Ausente	11	6.9
• Administrativa	2	1.3
• Ajudante de Cozinha	1	.6
• Assistente de Apoio ao Cliente	1	.6
• Assistente Operacional	2	1.3
• Auxiliar de Ação Educativa	2	1.3
• Auxiliar de Ação Médica	1	.6
• Auxiliar de geriatria	1	.6
• Auxiliar de Saúde	3	1.9
• Auxiliar Saúde	1	.6
• Cabeleireira	1	.6
• Chefe caixa	1	.6
• Costureira	2	1.3

PROFISSÃO DA MÃE	FREQ.	%
• Cozinheira	4	2.5
• Desempregada	35	22.0
• Doméstica	18	11.3
• Educadora de Infância	2	1.3
• Empregada de Balcão	3	1.9
• Empregada de Balcão/Café	3	1.9
• Empregada de Cozinha	1	.6
• Empregada de Limpeza	14	8.8
• Empregada de Mesa	2	1.3
• Empregada Doméstica	13	8.2
• Empregada Fabril	3	1.9
• Empresária	2	1.3
• Esteticista	1	.6
• Funcionária de Refeitório	2	1.3
• Funcionária Pública	2	1.3
• Gerente de Café	1	.6
• Gestora	1	.6
• Operadora de Caixa	1	.6
• Operadora de Callcenter	1	.6
• Operadora de Vendas	2	1.3
• Operária Fabril	1	.6
• Pensionista	1	.6
• Polidora	1	.6
• Professora	3	1.9
• Psicóloga	1	.6
• Rececionista	1	.6
• Reformada	4	2.5
• Secretária	3	1.9
• Técnica de Contabilidade	1	.6
• Talhante	1	.6
• Técnica de Neurofisiologia	1	.6
• Vendedora	1	.6
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

As profissões das mães que mais se destacam são as seguintes: empregada de limpeza (8.8%), empregada doméstica (8.2%); reformada (2.5%); cozinheira (2.5%); secretária (1.9%); professora (1.9%); empregada fabril (1.9%); empregada de balcão (1.9%); empregada de balcão/café (1.9%) e auxiliar de saúde (1.9%).

O estudo efetuado por Pinto, Delgado e De Oliveira Martins (2015) explorou as variáveis de “situação na profissão”, “profissão” e “nível de escolaridade”, verificando-se que a maioria desses alunos eram filhos de pais com uma escolaridade básica mínima, indo ao encontro do que refere Magalhães (2005) sobre o ensino profissional revelando que a maioria dos alunos em escolas de ensino profissional são provenientes de classes populares. Concluímos que a nossa amostra corrobora isso mesmo.

A recolha dos dados permitiu-nos constatar que dos 159 alunos que responderam ao questionário, 19 não identifica a escola como sendo uma escola inclusiva.

### 3.2. Procedimentos

As diferentes fases do projeto de investigação foram meticulosamente organizadas em intervalos de tempo. A nossa investigação propriamente dita iniciou-se em Outubro do ano de 2015, visto que até esta data, fizemos a revisão bibliográfica com o intuito de desenhar a nossa investigação. A investigação começou no ano de 2008, aquando do término do Diploma de Estudos Avançados (DEA), todavia por diversas razões pessoais e profissionais a esta investigação foi-se alastrando no tempo, daí o intervalo de tempo.

A recolha de informação decorreu em dois momentos/etapas os quais passamos a explicar:

- Iniciamos a recolha de informação através de dois instrumentos (inquéritos por questionário) destinados a duas populações diferentes. O primeiro é direcionado a professores e pretende avaliar a percepção dos professores sobre a atenção à diversidade, foi adaptado da autora Dominguez (2007). O segundo, destinado a alunos, pretende avaliar as atitudes dos alunos face à inclusão, este inquérito foi adaptado dos autores Novo-Corti, Muñoz-Cantero & Calvo-Porrá (2011).
- O segundo momento assenta numa recolha de informação sobre a escola onde se pretende desenvolver uma proposta de melhoria. Será uma recolha documental e de informações trocadas com a direção da escola, recorrendo também a um Grupo Focal (GF), com vista a reunir informação mais descritiva para uma melhor compreensão do que pretendemos estudar. Esta informação permitirá a realização de uma análise SWOT para por fim, elaborarmos uma proposta de melhoria.

Depois de recolhidos os dados dos inquéritos por questionário e devidamente inseridos no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) procedemos à validação dos instrumentos.

Após a validação dos instrumentos procedemos a uma análise descritiva dos dados de forma a melhor compreender as respostas obtidas em cada uma das amostras estudadas. Uma vez analisados os dados iniciamos o GF com cinco elementos da escola do Porto (cenário particular) que se mostrou disponível em participar nesta investigação. O GF permitirá a elaboração de uma análise *SWOT* (*FOFA* em português). Posteriormente com base na análise das **D**ebilidades, **O**portunidades, **A**meaças e pontos **F**ortes, elaboramos uma proposta de melhoria. A análise e interpretação dos dados começou no mês de maio de 2016 e teve o seu término no mês de julho

## 4. INSTRUMENTOS

Neste ponto começaremos por realizar uma análise individual de todas as variáveis de *identificação* que estudaremos nesta investigação, de seguida, passaremos a descrever de forma detalhada todos os instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação, que neste caso serão os inquéritos por questionário; nomeadamente: “Questionário de avaliação da qualidade educativa e atenção à diversidade” dirigido aos professores e “Atitudes e comportamentos face à inclusão” dirigido aos alunos. Após a descrição exaustiva destes dois instrumentos, abordaremos o Grupo Focal (GF) sendo o último procedimento de recolha de dados desta investigação.

### 4.1 Variáveis de Identificação da Investigação

Consideramos como variáveis de identificação da investigação as seguintes: género, idade cronológica, ciclo de estudos em que leciona, anos de experiência, habilitações académicas, experiência no ensino do aluno com NEE. A revisão bibliográfica permitiu-nos compreender que estas variáveis são muitas vezes analisadas em estudos cujo domínio sejam atitudes e comportamentos e também ao nível da inclusão educativa. Alguns autores, nomeiam um conjunto de variáveis importantes a este nível, tais como; habilitações académicas, género, suporte familiar, idade cronológica, entre outras (Avramidis et al., 2000<sup>a</sup>; Avramidis & Kalyva, 2007; Hastings & Oakford, 2003; Leyser & Greenberger, 2008; Romi & Leyser, 2006; Sampaio & Morgado, 2015; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001; Silveira & Neves, 2006).

#### 4.1.1. Variáveis de identificação da amostra professores.

Apresentamos na Tabela 21, as variáveis de identificação referentes à amostra dos professores, assim como alguns estudos que suportem a importância destas variáveis.



**Tabela 21***Variáveis de identificação da amostra de professores*

<b>Género</b>	<p>Variável dicotómica que se apresenta colocando como opção de resposta masculino ou feminino.</p> <p>Alguns estudos demonstram que se evidenciam mais atitudes positivas face à inclusão por parte do género feminino Avramidis et al. (2000b); Pearman, Huang, Barnhart e Mellblom,; Ellins e Porter (2005); Romi e Leyser (2006), estes autores reconhecem nos seus estudos que o género feminino é mais sensível à inclusão, face a outros autores. Sampaio e Morgado (2015) e Pinto (2015) obtiveram resultados opostos, ou seja não evidenciaram diferenças estatísticas significativas quanto ao género, facto este justificado pelos autores com a semelhança entre direitos e poder de participação em diversos setores da sociedade para ambos os géneros em Portugal.</p>
<b>Distrito</b>	<p>Solicitamos aos professores qual a escola em que lecionavam de forma a termos uma perspetiva por distrito do número de escolas que participaram. Não encontramos estudos que fizessem referência ao distrito em que as escolas se encontravam.</p>
<b>Idade</b>	<p>A variável idade apresenta-se agrupada em 4 categorias, nomeadamente; “26 a 35 anos”, “36 a 45 anos”, 46 a 55 anos” e “56 a 65 anos”.</p> <p>Os estudos de Pinto (2015) e Paiva (2008) também não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à idade, porém, estudos mais antigos demonstraram a existência de diferenças significativas ao abordarem esta variável (Avramidis &amp; Norwich, 2002)</p>
<b>Ciclo de estudos em que leciona</b>	<p>A variável apresenta-se dividida em três categorias, tais como; “2º ciclo”, “3º ciclo” e “secundário”.</p> <p>Algumas investigações demonstraram que o ciclo de estudos em que os professores lecionam influência as atitudes face à inclusão. Os professores dos ciclos de estudo em que os alunos são mais novos (1º e 2º ciclo) eram mais recetivos à inclusão contrariamente aos professores de ciclos mais avançados (3º e secundário) Avramidis e Norwich (2002) e de Casar Dominguez (2007). Todavia, estudos mais antigos não revelaram uma relação significativa entre o ciclo de estudos e as atitudes dos professores face à atenção à diversidade (Hannah, 1988; Jamieson, 1984).</p>

<b>Anos de experiência</b>	<p>Esta variável está dividida em categorias, sendo; “0 - 5 anos”, “5 – 10 anos”, “10 – 15 anos” e “mais de 15 anos”.</p> <p>Estudos como o de Sampaio e Morgado (2015) e Pinto (2015) demonstram que não se evidenciam diferenças estatísticas significativas face à inclusão. Contrariamente a este resultado encontramos o estudo de de Casar Dominguez (2007) e Hastings e Oakford (2003) que revelaram diferenças significativas nesta variável, assim como o de Almeida, Fernandes e Pinto (2006) o qual refere que quanto maior o número de anos de experiência mais se evidenciam atitudes inclusivas.</p>
<b>Experiência letiva a alunos com NEE</b>	<p>Variável dicotómica, onde se pede que respondam “sim” ou “não” face à questão se tinham experiência letiva a alunos com NEE.</p> <p>Consideramos uma variável importante, dado que tem sido analisada em vários estudos e na sua maioria revela que os professores com experiência de ensino a alunos com NEE apresentam atitudes significativamente mais positivas face à inclusão dos mesmos em salas de aula de ensino regular (Avramidis et al., 2000b, Avramidis &amp; Kalyva, 2007; Balboni &amp; Pedrabissi, 2000; Cook et al., 2000; Forlin et al., 2009; Leyser et al., 1994; Romi &amp; Leyser, 2006; Forlin, Loreman, Sharma &amp; Earle, 2009; Van Reusen et al., 2001), contrariamente a estes estudos surgem os de Sampaio e Morgado (2015) e Pinto (2015) que indicam que a experiência não contribui para um favorecimento positivo face à atenção à diversidade.</p>
<b>Habilitações académicas</b>	<p>Esta variável está dividida em três categorias, tais como; “Licenciado”, “Mestre” e “Doutor.”</p> <p>Consideramos importante explorá-la neste estudo, uma vez que Pinto (2015) ao considerá-la na sua investigação verificou que as habilitações académicas não apresentavam diferenças estatisticamente significativas.</p>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

#### 4.1.2. Variáveis de identificação da amostra dos Alunos

A Tabela 22 demonstra as variáveis de identificação da amostra dos alunos. Aproveitamos para colocar suporte teórico com vista a mostrar a relevância destas variáveis.

**Tabela 22**  
*Variáveis de identificação da amostra dos alunos*

<b>Género</b>	<p>Variável dicotómica.</p> <p>Os estudos de Van Biensen, Buscigilio e Vanlandewijck (2006), Slininger et al. (2000) e Hutzler et al, (2005) indicam que o género feminino apresenta atitudes mais favoráveis em relação ao género masculino. Todavia, encontramos outros estudos que indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao género como é o caso do estudo de Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou e Koidou (2011).</p>
<b>Distrito</b>	<p>Solicitamos aos alunos a escola que frequentavam para termos uma perspetiva do número das escolas por distrito. Não encontramos estudos que salientassem esta variável.</p>
<b>Profissão dos pais</b>	<p>Consideramos que esta variável era importante para analisar a escola do grupo de caso, uma vez que a investigação de Pinto, Delgado e de Oliveira Martins (2015) refere que a maioria dos alunos eram filhos de pais com uma escolaridade básica mínima, indo ao encontro do que refere Magalhães (2005) sobre o ensino profissional revelando que a maioria dos alunos em escolas de ensino profissional são provenientes de classes populares.</p>
<b>Idade</b>	<p>A variável agrupada em 3 categorias, nomeadamente; “10 a 15 anos”, “16 a 21 anos”, e “mais de 21 anos”.</p> <p>Relativamente a esta variável não encontramos muitos estudos que confrontassem estes resultados, levando Block (1995) a apontar para a necessidade de estudos que confrontem esta variável. Todavia, o estudo de Mesquita, Serrano, Petrica, e Pires (2014) revelam que não encontraram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à variável idade.</p>
<b>Ciclo de estudos</b>	<p>No questionário solicitamos aos aluno que respondessem em que ano letivo se encontra.</p> <p>Consideramos importante trabalhar esta variável para compreender se existem diferenças relativamente às atitudes face à inclusão em função do ciclo de estudos, uma vez que ao analisarmos alguns estudos verificamos que era uma variável analisada. No estudo de Machado (2015) o ciclo de estudos tem influência significativa nas atitudes face à diversidade, o mesmo se verificou no estudo de estudo de Obrusnikova, Blocke e Dillon (2010) o qual refere que o contacto com alunos NEE nas turmas, promove a interação social do aluno, potenciando o sentimento de pertença e de igualdade entre todos</p>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 4.2. Variáveis em investigação no questionário

As variáveis que analisamos neste instrumento de avaliação de atenção à diversidade surgem de uma proposta do autor Stufflebeam (1987) aquando da proposta do modelo CIPP (Contexto, Input/Entrada, Processo e Produto). Posteriormente, vários autores têm recorrido a este modelo de avaliação, nomeadamente Dominguez (2007), (Muñoz Cantero, Casar Domínguez & Abalde Paz, 2007), Espiñeira Bellón (2008), os quais adotaram este modelo em investigações semelhantes a este trabalho.

### 4.2.1. Variáveis investigadas no questionário dos professores

Indicamos na Tabela 23 as quatro variáveis dependentes, que estarão em análise no questionário dirigido aos professores. Redigimos uma explicação sobre cada uma, indicando a sua pertinência.

**Tabela 23**

*Variáveis analisadas no questionário de "Qualidade educativa e atenção à diversidade"*

<b>Contexto</b>	<p>Contexto advém do latim <i>contextus</i>, e pressupõe um conjunto de circunstâncias em torno de um acontecimento ou de uma situação. A circunstância em que uma escola se encontra, é uma variável extremamente importante quando se pretende realizar um estudo no âmbito da atenção à diversidade. “Eu sou eu e a minha circunstância e se não a salvo, não salvo a mim mesmo” (Ortega &amp; Gasset, 1914).</p> <p>A circunstância em que uma escola se encontra é uma variável extremamente importante quando se pretende realizar um estudo no âmbito da atenção à diversidade. O contexto é por si só uma fonte de exigência e ofertas de oportunidades e possibilidades em que o aluno, família e escola estão implicados. Está determinado por uma série de características: geográficas, sociais, económicas e culturais, assim como familiares e da própria escolar.</p>
<b>Input/Entrada</b>	<p>A avaliação do Input/Entrada põe em análise abordagens alternativas, estratégias e planos de trabalho que competem entre si, com a intenção de promover uma escolha relativamente aos planos de ação do programa.</p> <p>As instalações e recursos, assim como os recursos humanos constituem a condição fundamental para uma escola desenvolver a sua atividade. Esta variável considera as</p>

	instalações, os recursos, o corpo docente e não docente, uma vez que exige uma atenção interdisciplinar e profissional, assim como de apoios externos.
<b>Processo</b>	Entendemos por processo toda a informação que é obtida através de metas e objetivos, estratégias de planificação, gestão de pessoas. Assenta na monitorização, documentação e acompanhamento das atividades, que ajuda à manutenção de esforços para executar as ações previstas nos planos de ação e permite um julgamento do desenvolvimento do programa bem como a interpretação dos resultados.
<b>Produto</b>	Esta variável tem por objetivo dar valor aos resultados, aqui analisamos a satisfação no que diz respeito à qualidade da atenção à diversidade, identificamos efeitos e consequências.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

#### 4.2.2. Variáveis investigadas no questionário dos alunos

As variáveis trabalhadas no questionário, adaptado de Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrá (2011), permitem-nos explorar as variáveis dependentes que se apresentam na Tabela 24.

**Tabela 24**

*Variáveis analisadas no questionário de “Atitudes face à inclusão”*

<b>Atitude</b>	Nesta variável consideramos importante explorar a intensidade que uma pessoa avalia ou considera como favorável ou desfavorável um determinado comportamento
<b>Norma Social</b>	Consideramos uma variável pertinente uma vez que vai ao encontro da pressão social que as pessoas podem sentir para executar ou não um determinado comportamento .
<b>Controlo Percebido</b>	Nesta variável temos a oportunidade de analisar a percepção que a pessoa tem da sua capacidade para realizar um determinado comportamento.

Os autores Archie e Sherrill (1989) ao analisarem as atitudes de alunos do 4º e 5º ano face à inclusão de alunos com NEE na aula de educação física verificaram que os alunos sem NEE tinham atitudes favoráveis à inclusão de colegas com NEE. Um outro estudo do autor Block (1995) teve como objetivo a realização de um questionário com vista a avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência em contexto específico da aula de Educação Física - Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) (Fernandes, 2016). O autor conclui que de uma forma geral os alunos apresentam uma atitude favorável à inclusão de alunos com deficiência na

aula de educação Física, e ao analisar as atitudes gerais, este constata diferenças significativas na variável género uma vez que o género feminino evidencia atitudes mais favoráveis que o género masculino.

Um estudo mais recente realizado em Espanha no âmbito as atitudes dos alunos sem deficiência perante o contacto com a deficiência visual, nas aulas de Educação Física, os autores também constataram que o género feminino apresentou resultados mais favoráveis à inclusão do que o género masculino (Reina et al., 2011).

---

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### **4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Esta investigação pretende analisar a percepção dos professores face à atenção à diversidade, bem como as atitudes e comportamentos dos alunos face à inclusão, procurando conhecer, como já mencionamos no decorrer do marco teórico, as percepções e as práticas da comunidade educativa (professores e alunos) relativamente à atenção à diversidade/inclusão.

A revisão da literatura revela-nos que na fase de conceção da forma de recolha de informação é necessário conceber instrumentos capazes de fornecer informações adequadas e pertinentes, de forma a constatar os objetivos propostos inicialmente, assim como refere a existência de vários métodos e técnicas de recolha de informação a utilizar em função dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise (Fortin, 2009).

Desta forma, para a realização desta investigação recorreremos a dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: questionários (um para professores e um para alunos) e a um grupo focal (direcionado aos professores do cenário particular).

### 4.3.1. Questionário para professores<sup>50</sup>

O instrumento utilizado para a recolha de dados no corpo docente foi baseado no modelo CIPP proposto por Stufflebeam (1987). Verificamos que vários autores se debruçaram sobre este modelo de avaliação, tais como; De Miguel (1994), Soares, Guisande, Diniz e Almeida (2006) e Rassen (2005) e Rios de Deus e Muñoz-Cantero (2003). Neste instrumento analisamos as seguintes variáveis: Contexto, Input (entrada), Processo e Produto. Este inquérito por questionário tem como finalidade avaliar a qualidade educativa e atenção à diversidade, adaptado de Casar Dominguez (2007) e Espiñeira Bellón (2008).

Para a adaptação e tradução para a língua portuguesa do questionário implementamos cinco fases distintas (ver Tabela 25), uma vez que foi uma adaptação de um questionário Espanhol (já mencionado anteriormente). Por conseguinte, ao procedermos à sua tradução e adaptação à realidade portuguesa foi importante atender ao seguinte: (Fase 1) atender à sua forma escrita. Na segunda fase (Fase 2) enviamos o questionário para alguns professores, incluindo professores de educação especial. Após a receção dos questionários (Fase 3), efetuamos as alterações recomendadas pelos professores. Na última Fase (Fase 4) redigimos o documento final, de forma a ser enviado para as escolas. Estas fases são fundamentais para se analisar se os itens do questionário vão ao encontro do fenómeno que nos interessa e a dimensão de cada item em função do que pretende estudar. Estas duas etapas assentam essencialmente em dois aspectos; primeiramente o desenvolver do questionário e de seguida, diz respeito à análise e críticas dos especialistas no âmbito da investigação. Através da análise realizada por eles, é possível verificar o conteúdo dos itens, se o mesmo é correto, claro e coerente com o que nos propomos estudar, bem como se é compreensível a todos que os participantes (Moura, Bezerra, Oliveira & Damasceno, 2008).

**Tabela 25**

*Fases do procedimento geral na elaboração do questionário*

<b>Fase 1</b>	Organizamos e disponibilizamos os critérios para avaliação do instrumento, nomeadamente: objetividade, simplicidade, clareza, pertinência, precisão, variedade, credibilidade e comportamental.
<b>Organização</b>	

<sup>50</sup> Ver anexo II – Questionário professores.

<b>e pedido.</b>	
<b>Fase 2</b> <b>Recolha da</b> <b>informação.</b>	O material a ser analisado foi enviado por email e solicitamos que o devolvessem com alguma brevidade.
<b>Fase 3</b> <b>Análise</b> <b>Semântica dos</b> <b>Itens</b> <b>Anotação das</b> <b>considerações</b> <b>recebidas</b>	Após receção da informação, procedemos às alterações em conformidade com as indicações rececionadas, uma vez que as mesmas eram semelhantes.  Verificar se os itens são inteligíveis para a população a que se propõe avaliar.  Critério de inclusão dos participantes na aplicação piloto: Um grupo de cinco professores que lecionavam no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, assim como uma professora de educação especial.
<b>Fase 4</b> <b>Correção dos</b> <b>itens.</b>	Redação final do documento. Procedemos à alteração de alguns itens atendendo às dúvidas manifestadas pelos professores de forma a obtermos o questionário final a ser utilizado.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

O objetivo do instrumento assenta em realizar, em primeiro lugar, uma análise dos elementos que podem ser identificativos de uma atenção à diversidade da qualidade e, por outro lado recolher opiniões. Optamos por utilizar uma escala (Likert) com uma valorização em escala de 1 a 5, sendo esta uma escala quantitativa, seguindo o seguinte critério: a importância que se dá na atenção à diversidade da qualidade – (1) “Nada importante”, (2) “Pouco importante”, (3) “Importante”, (4) “Bastante Importante” e (5) “Muito importante”. Em relação ao Cumprimento – (1) “Nenhum”, (2) “Pouco”, (3) “Normal”, (4) “Bastante “ e (5) “Muito”. Além disso, este questionário consta de duas colunas: por um lado, uma coluna denominada “IMPORTÂNCIA”, onde se solicita que valorizem cada elemento do questionário em função da importância que lhe atribuem para obter uma atenção de qualidade e, por outro lado, uma coluna denominada “CUMPRIMENTO”, aqui pretende-se que valorizem os itens do questionário em função do grau de cumprimento na sua escola.

O questionário está organizado da seguinte forma; num primeiro momento explicamos sucintamente o projeto de investigação e apresentamos o questionário, assim como as normas de preenchimento. Num segundo momento, recolhemos informação sociodemográfica e profissional através de variáveis identificativas (desenvolvidas no item das variáveis). Por fim, o terceiro momento é constituído por quatro escalas individuais de análise e pretendem avaliar diferentes dimensões, nomeadamente: Contexto, Input/Entrada,



Processo e Produto. Na Tabela 26 apresentamos de forma sucinta as quatro dimensões em estudo, bem como as suas subdimensões. Realizaremos uma análise aos elementos que desenvolvemos no âmbito da atenção à diversidade e a partir dos quais construímos o nosso marco teórico. Estas dimensões foram exploradas quando aprofundamos o modelo CIPP.

**Tabela 26**  
*Apresentação dos itens do questionário por subdimensão*

DIMENSÕES	SUB-DIMENSÕES	Nº DE ITENS
<b>Contexto</b>	Contexto	7 itens
<b>Input/Entrada</b>	Recursos humanos	6 itens
	Instalações e Recursos	6
<b>Processo</b>	Metas e objetivos	9
	Programas de formação	51
<b>Produto</b>	Resultados	19

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

Para uma melhor compreensão das mesmas passamos a explicar em que consiste cada uma delas.

#### A) Contexto

O contexto preocupa-se com a informação acerca das necessidades, problemas e oportunidades de um ambiente permitindo a definição de objetivos e prioridades. Na Tabela 27 podemos observar que a dimensão “Contexto” é constituída por sete itens.

**Tabela 27**  
*Itens que constituem a variável “Contexto”.*

CONTEXTO	
<b>C1</b>	A escola tem em conta: Contexto socioeconómico e cultural em que se encontra situada a escola.
<b>C2</b>	A escola tem em conta: As características dos alunos
<b>C3</b>	A escola tem em conta: As relações dos professores de turmas regulares com os professores de ensino especial.
<b>C4</b>	A escola tem em conta: As possibilidades de intercâmbio de informação e trabalho conjunto com os pais.
<b>C5</b>	A escola tem em conta: O grau de autonomia que tem a escola em relação à atenção à diversidade.
<b>C6</b>	A escola tem em conta: A possibilidade de inserção profissional dos alunos com necessidades educativas especiais.
<b>C7</b>	A escola tem em conta: Intercâmbio de informação e trabalho conjunto com agentes de Serviço Social e Serviços Hospitalares.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## B) Entrada/Input

A Tabela 28 revela a constituição da dimensão “Input/Entrada” constituída por 36 itens correspondentes aos “Recursos Humanos” e seis que pertencem a “Instalações e Recursos.

**Tabela 28***Itens constituintes da variável “Entrada”*

<b>RECURSOS HUMANOS</b>	
<b>RH1</b>	Correta planificação e coordenação entre os diferentes recursos humanos.
<b>RH2</b>	A intervenção de diferentes profissionais com cada um dos alunos deve ser diferente.
<b>RH3</b>	Os recursos humanos são os necessários para levar a termo uma resposta curricular individualizada.
<b>RH4</b>	Emprega apoios externos para atender à diversidade (equipas de orientação específicas, centros de recursos humanos...).
<b>RH5</b>	Os recursos específicos são empregados só quando são imprescindíveis beneficiando até onde seja possível os recursos regulares colocados à disposição de todo o aluno em geral.
<b>RH6</b>	Permite mediar o processo de ensino – aprendizagem conseguindo os objetivos recolhidos na proposta curricular do aluno ou grupo de alunos.
<b>RH7</b>	Considera o perfil dos professores para assinalar a atenção à diversidade.
<b>RH8</b>	Considera pertinente a continuidade de professores de apoio à inclusão na escola.
<b>RH9</b>	Considera carga horária para a planificação e programação de aulas para as turmas com alunos com NEE.
<b>RH10</b>	Atende às características pessoais familiares e escolares de cada aluno.
<b>RH11</b>	Efetua um seguimento global dos processos de ensino – aprendizagem.
<b>RH12</b>	Coordena as adaptações curriculares.
<b>RH13</b>	Facilita a inclusão do aluno no grupo.
<b>RH14</b>	Orienta os alunos no processo formativo.
<b>RH15</b>	Coordena o processo de avaliação.
<b>RH16</b>	Identifica as NEE dos alunos.
<b>RH17</b>	Orienta em relação às adaptações metodológicas e organizativas na aula, materiais e recursos pessoais.
<b>RH18</b>	Participa na elaboração do Plano Educativo Individual.
<b>RH19</b>	Facilita a cooperação educativa entre professores e pais dos alunos.
<b>RH20</b>	Fomenta a colaboração das famílias nas atividades de apoio à aprendizagem e orientação dos seus filhos.
<b>RH21</b>	Coordena a “atenção” dos alunos com NEE.
<b>RH22</b>	Desenvolve atividades de Apoio.
<b>RH23</b>	Fomenta a máxima coordenação entre os professores.
<b>RH24</b>	Orienta as atividades metodológicas e organizativas junto do diretor de turma.
<b>RH25</b>	Colabora na elaboração de materiais específicos para o processo de ensino-aprendizagem.
<b>RH26</b>	Colabora na elaboração conjunta das adaptações curriculares.
<b>RH27</b>	Trabalha com o Departamento de Orientação para organizar uma proposta educativa global com respeito à intervenção específica dos alunos.
<b>RH28</b>	Valoriza as necessidades educativas no âmbito da orientação.

<b>RH29</b>	Desenha e avalia programas específicos de intervenção.
<b>RH30</b>	Elabora propostas do plano de orientação académica e profissional e do plano intervenção.
<b>RH31</b>	Desenha ações encaminhadas à atenção e à prevenção de dificuldades ou problemas de desenvolvimento ou de aprendizagem.
<b>RH32</b>	Orienta o aluno sobre as suas possibilidades académicas e profissionais.
<b>RH33</b>	Participa na elaboração do projeto educativo incidindo no carácter pedagógico e organizativo.
<b>RH34</b>	Participa na avaliação pedagógica.
<b>RH35</b>	Participa no desenho e desenvolvimento das medidas de atenção à diversidade.
<b>RH36</b>	Promove a cooperação entre a escola e famílias implicando-as no processo educativo dos seus filhos.

#### INS TALAÇÕES E RECURSOS

<b>IR1</b>	As instalações estão de acordo com a atenção à diversidade.
<b>IR2</b>	A quantidade dos equipamentos é adequada relativa a espaços, edifícios e aulas.
<b>IR3</b>	Há adequação das infraestruturas e dos recursos didáticos.
<b>IR4</b>	Há adequação e dotação de outras instalações como biblioteca, cantinas, pavilhão desportivo.
<b>IR5</b>	Qual o estado de conservação das instalações.
<b>IR6</b>	Qual o nível de funcionalidade, adaptação e segurança das instalações.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

#### C) Processo

A Tabela 29 apresenta os itens que contituem a variável “Processo”. Verificamos que nove itens compõe o conjunto relativo às “Metas e Objetivos” e 50 itens representam os “Programas de Formação”.

**Tabela 29**

*Itens constituintes da variável “Processo”*

#### METAS E OBJETIVOS

<b>MO1</b>	Grau de consenso nos objetivos gerais da escola em relação à atenção à diversidade.
<b>MO2</b>	Viabilidade dos objetivos propostos.
<b>MO3</b>	O nível de coordenação entre os planos estratégicos e os da atenção à diversidade.
<b>MO4</b>	Estabelecimento dos procedimentos para o seguimento e revisão dos objetivos.
<b>MO5</b>	Tipologia da escola em relação ao seu contexto.
<b>MO6</b>	Modificar arquitetonicamente os espaços com a finalidade de garantir os acessos, mobilidade e autonomia pela escola.
<b>MO7</b>	Instalação de indicadores (sinalética) para facilitar a localização dos espaços e orientação dos alunos.
<b>MO8</b>	Distribuição dos espaços em função das características físico ambientais dos alunos destinatários.
<b>MO9</b>	Determinar os espaços destinados a realizar atividades de apoio fora da aula.

#### PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

<b>PF1</b>	Adequa a competência curricular dos alunos com NEE aos objetivos e metas pré-definidas.
<b>PF2</b>	Reduz os alunos por turma para uma inclusão de qualidade.
<b>PF3</b>	Tem em conta as atitudes e expectativas dos professores perante os alunos com NEE
<b>PF4</b>	Tem em conta os níveis de coordenação e trabalho conjunto dos professores.
<b>PF5</b>	Estabelece determinados documentos: Projeto Educativo, programações de aula, adaptações curriculares e medidas de reforço educativo, para levar a cabo um desenvolvimento coerente das

	atividades e funções da escola.
<b>PF6</b>	A inclusão dos alunos com NEE como objetivo central dos objetivos da escola.
<b>PF7</b>	Os objetivos que se estabelecem são de acordo com as necessidades.
<b>PF8</b>	Na organização dos professores tem conta a atenção à diversidade.
<b>PF9</b>	Estabelecer relações de colaboração entre os grupos diferentes que intervenham na educação (pais, instituições).
<b>PF10</b>	Adapta os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e metodologia para oferecer uma melhor resposta educativa.
<b>PF11</b>	As atitudes e expectativas dos alunos com NEE.
<b>PF12</b>	O grau de coordenação, implicação e estrutura organizativa da escola.
<b>PF13</b>	Implicação dos professores de ensino especial.
<b>PF14</b>	Distribuição horária dos professores de apoio aos alunos que precisam de uma atenção direta.
<b>PF15</b>	Uma adequada planificação e coordenação dos recursos materiais.
<b>PF16</b>	Existência de material específico para o coletivo de alunos com NEE.
<b>PF17</b>	Respeito ao pluralismo cultural.
<b>PF18</b>	Responde à diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos.
<b>PF19</b>	Implica ativamente os professores no seu desenvolvimento e concretização.
<b>PF20</b>	Obtém a maior adaptação possível do currículo oficial às NEE formuladas na escola.
<b>PF21</b>	Introduz modificações (ampliar, esclarecer, eliminar ou dar prioridade) nos objetivos e conteúdos curriculares.
<b>PF22</b>	Para desenvolver o currículo analisa os critérios metodológicos, estratégias didáticas e critérios de avaliação para que se possa adaptar os alunos e proporcionar uma maior inclusão.
<b>PF23</b>	Adequada coordenação entre áreas/matérias de uma disciplina e entre áreas/matérias de diferentes disciplinas para evitar repetições, confusões e ausências significativas.
<b>PF24</b>	Favorecer a comunicação interação (alunos – professores – companheiros).
<b>PF25</b>	Utiliza recursos multimédia e uso de técnicas didáticas inovadoras.
<b>PF26</b>	Desenvolve atividades complementares dedicadas à formação do aluno.
<b>PF27</b>	Condições específicas do défice.
<b>PF28</b>	Competência curricular do aluno.
<b>PF29</b>	Estilo de aprendizagem.
<b>PF30</b>	Expectativas de progresso.
<b>PF31</b>	Idade cronológica.
<b>PF32</b>	Flexibilização da organização.
<b>PF33</b>	Características sócio-afetivas do aluno/a e o grupo.
<b>PF34</b>	Analisa individualmente os critérios de progressão em função de cada caso.
<b>PF35</b>	PF35- Tem conta o grau de maturidade e de domínio das técnicas instrumentais.
<b>PF36</b>	Determinar quais as aprendizagens básicas em cada ciclo para seguir progredindo na aprendizagem.
<b>PF37</b>	Inclui os alunos com NEE nas classes regulares.
<b>PF38</b>	Tem em conta as características dos alunos da aula, características físicas da aula, recursos didáticos e materiais.
<b>PF39</b>	As adaptações curriculares são elaboradas para o melhor desenvolvimento e inclusão do aluno.
<b>PF40</b>	Revisa as adaptações curriculares cada ano.
<b>PF41</b>	As adaptações curriculares afetam toda a escola e devem estar presentes os diferentes níveis de concretização curricular.
<b>PF42</b>	A resposta às NEE reside na adaptação do currículo aos diferentes níveis de concretização.
<b>PF43</b>	Adapta a avaliação, metodologia, organização, conteúdos, objetivos de acordo com as necessidades dos alunos com NEE.
<b>PF44</b>	Planifica o reforço antes de aplicar uma adaptação curricular.
<b>PF45</b>	Apoia o aluno com dificuldades de aprendizagens generalizadas.
<b>PF46</b>	Procura a eficácia evitando a discriminação do aluno.

<b>PF47</b>	Apoia os alunos com NEE.
<b>PF48</b>	Favorece a participação dos alunos em programas de diversificação curricular.
<b>PF49</b>	Proporciona aos alunos uma formação básica e profissional
<b>PF50</b>	Facilita a incorporação na vida ativa
<b>PF51</b>	Favorece a continuidade dos estudos.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## D) Produto

Na Tabela 30 reunimos os 19 itens que constituem o conjunto relativo aos resultados.

**Tabela 30**

*Itens constituintes da variável “produto”*

### RESULTADOS

<b>R1</b>	Contexto socioeconómico e cultural em que se encontra situada a escola.
<b>R2</b>	Relações externas da escola adequadas às necessidades dos alunos com NEE.
<b>R3</b>	Especificidade das metas e objetivos da escola em relação à atenção à diversidade.
<b>R4</b>	Adequação da organização do aluno em função das suas necessidades e prioridades.
<b>R5</b>	Projeto educativo, adaptações curriculares e medidas de atenção específicas de acordo com as necessidades dos alunos.
<b>R6</b>	Materiais adaptados.
<b>R7</b>	Organização de espaços.
<b>R8</b>	Adequação do currículo oficial em caso de necessidade.
<b>R9</b>	Metodologia adequada à diversidade do aluno.
<b>R10</b>	Seleção de grupos.
<b>R11</b>	Comunicação entre os diferentes recursos humanos com o fim de favorecer a integração (internos e externos).
<b>R12</b>	Instalações e recursos adequados.
<b>R13</b>	Determina áreas de formação e orientação laboral.
<b>R14</b>	Qualificação dos professores.
<b>R15</b>	Flexibilidade que parte das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos.
<b>R16</b>	Facilita o emprego de estratégias diversas.
<b>R17</b>	Fomenta a autonomia dos alunos.
<b>R18</b>	Fomenta o trabalho cooperativo.
<b>R19</b>	Em geral, o processo de integração é adequado.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 4.3.2. Questionário para alunos <sup>51</sup>

Este questionário resulta de uma adaptação e tradução para a língua portuguesa de um questionário de Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall (2011), no âmbito de um estudo em torno da análise das atitudes dos jovens universitários face à incapacidade, com um enfoque na teoria da ação racional (TRA).

A TRA incide essencialmente sobre a conduta humana, atitudes e comportamentos. Esta teoria tem vindo a ser utilizada em vários estudos que se debruçam sobre temáticas neste âmbito. Os seus aspetos fulcrais assentam essencialmente no seguinte; num primeiro momento as intenções determinam o comportamento de forma causal e num segundo momento as intenções são provocadas pelas influências das atitudes face ao comportamento das normas subjetivas.

Para a elaboração e adaptação/tradução desta questionário, tivemos em conta os procedimentos necessários (ver Tabela 31). Desta forma, foi importante em primeiro lugar (Fase 1) atender à sua forma escrita. Na segunda fase (Fase 2) enviamos o questionário para alguns alunos, incluindo alunos do primeiro ciclo, para verificar quais os itens que originaram mais dúvidas. Na fase 3 corrigimos o questionário atendendo às dúvidas sentidas pelos alunos aquando do preenchimento e por fim na última fase enviamos o questionário para as escolas.

**Tabela 31**  
*Fases do procedimento geral da elaboração do questionário*

<b>Fase 1</b> <b>Organização e pedido.</b>	Organizamos e disponibilizamos os critérios para avaliação do instrumento, nomeadamente: objetividade, simplicidade, clareza, pertinência, precisão, variedade, credibilidade e comportamental.
<b>Fase 2</b> <b>Recolha da informação.</b>	O material a ser analisado foi enviado por email e solicitamos que o devolvessem com alguma brevidade.
<b>Fase 3</b> <b>Análise Semântica dos</b>	Verificar se os itens são inteligíveis para a população a que se propõe avaliar.  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critério de inclusão dos participantes na aplicação piloto: Dois estudantes do 1º ciclo, dois estudantes do 2º ciclo, dois estudantes do 3º ciclo e dois</li> </ul>

<sup>51</sup> Ver anexo III – Questionário para alunos.

<b>Itens</b>	estudantes do secundário.
<b>Anotação das considerações recebidas</b>	<b>NOTA:</b> Uma vez que o questionário não solicitava dados pessoais que permitissem identificar os participantes, não solicitamos consentimento informado.  Após receção da informação, procedemos às alterações em conformidade com as indicações rececionadas, uma vez que as mesmas eram semelhantes.
<b>Fase 4</b>	Redação final do documento. Procedemos à alteração de alguns itens atendendo às dúvidas manifestadas pelos estudantes.
<b>Correção dos itens.</b>	<b>NOTA:</b> Através da análise semântica tivemos oportunidade de perceber que o questionário era um pouco complicado para os estudantes do 1º ciclo, pelo que optamos por focalizar a investigação nos outros ciclos de estudo.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

O questionário começa com as instruções de preenchimento, depois questões de nível biográfico, seguindo-se de 48 questões distribuídas pelas dimensões que pretendemos analisar. Optamos por utilizar uma escala (Likert), com uma valorização de 1 a 5 ((1) “Nada importante”; (2) “Pouco importante”; (3) “Importante”; (4) “Bastante Importante” e (5) “Muito importante”), sendo esta uma escala quantitativa.

Passaremos a apresentar de forma mais descritiva os diferentes itens que constituem o questionário para cada dimensão estudada.

a) Atitude.

As atitudes, consistem nas ações que manifestamos perante um dado objeto ou situação, bem como a perceção que possuímos das expectativas de terceiros, sobre como devemos proceder face a um determinado objeto ou situação, e a motivação que possuímos para agir de acordo com essas expectativas (Parada, 2014). No questionário (ver Tabela 32), esta dimensão é representada por 26 itens.

**Tabela 32**

*Itens que constituem a variável latente “Atitude”*

<b>A1</b>	<b>Não me preocupo muito com o tema Necessidades Educativas Especiais (NEE).</b>
<b>A2</b>	Os alunos com NEE deveriam frequentar espaços reservados para eles.
<b>A3</b>	É importante ajudar colegas com mais dificuldades.
<b>A4</b>	Muitos alunos têm NEE.
<b>A5</b>	Os alunos com NEE são menos inteligentes que os outros alunos sem NEE.
<b>A6</b>	Os alunos com NEE deveriam ir para cursos profissionalizantes e mais práticos.
<b>A7</b>	Os alunos com NEE devem realizar trabalhos mais simples.
<b>A8</b>	Não gosto de me relacionar com alunos que tenham NEE.
<b>A9</b>	Não devemos criar demasiadas expectativas em torno de alunos com NEE.
<b>A10</b>	Os alunos com NEE devem ter as mesmas igualdades de acesso e oportunidades.

A11	Os alunos com NEE deveriam estar em instituições próprias.
A12	Os alunos com NEE devem relacionar-se com todos os alunos.
A13	Muitos alunos com NEE tornam-se profissionais brilhantes.
A14	Os alunos com NEE são sociáveis e equilibrados como qualquer outra pessoa.
A15	Muitos alunos com NEE têm notas excelentes.
A16	Os alunos com NEE são alunos sociáveis.
A17	Normalmente, os alunos com NEE especiais são desconfiados.
A18	Não de fazer, nem pretendo fazer trabalhos com alunos com NEE.
A19	A escola tem vindo a mudar para dar resposta aos alunos com NEE.
A20	Não gostaria de realizar visitas de estudo e levar alunos com NEE.
A21	Penso que um aluno com NEE pode fazer as coisas tão bem como qualquer outro.
A22	Os alunos com NEE sentem que são tão capazes como qualquer outro.
A23	A maioria dos alunos com NEE preferem trabalhar ou estudar com outros alunos com o mesmo problema.
A24	Os alunos com NEE são tão conscientes como os outros alunos.
A25	Não quero fazer trabalhos com alunos com NEE.
A26	Não me importaria de namorar com alguém com NEE.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## b) Norma Social

As normas sociais consistem em regras habituais de comportamento, as quais tendem a regular as nossas ações face ao outro, orientam a nossa vivência em comunidade (Ariely, 2008), considerada também como sendo a perceção da pessoa face à pressão social exercida sobre si mesma com o intuito de a levar a adotar determinado comportamento em detrimento de outro (Fishbein; Ajzen, 1975 & Santos, 2016). No questionário (ver Tabela 33) faz referência a 12 itens.

**Tabela 33**

*Itens que constituem a variável latente “Norma Social”*

NS1	A minha escola preocupa-se muito com os alunos com NEE.
NS2	As escolas não se preocupam muito com os alunos com NEE.
NS3	Todas as escolas deveriam ser verdadeiramente inclusivas.
NS4	As Associações de Pais devem ter um papel ativo neste domínio.
NS5	Na minha família somos sensíveis em relação à inclusão de alunos com NEE.
NS6	Os meus pais explicaram-me que qualquer aluno poder tornar-se num aluno com NEE.
NS7	Na minha família nunca tivemos alunos com NEE, por isso não me preocupo muito com isso.
NS8	A minha escolas não se preocupa com os alunos com NEE.
NS9	Desde pequeno que a minha família me ensinou a ajudar quem precisa.
NS10	Desde pequeno que as escolas onde tenho estudado se preocuparam a ensinar-me que devo ajudar os alunos que precisam.
NS11	É uma obrigação de cada um de nós ajudar quem precisa.
NS12	Considero que os alunos com NEE têm o mesmo direito que os outros alunos em participar nas atividades que entenderem.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.



## c) Controlo Percebido.

O controlo percebido é visto como o preditor dos comportamentos social, emocional e cognitivo, bem como da motivação, aprendizagem, desempenho, sucesso e fracasso nos variados domínios de vida (Santos, 2005; Souza, 2009). No questionário (ver Tabela 34) faz referência a 4 itens.

**Tabela 34**

*Itens que constituem a variável latente “Controlo Percebido”*

<b>CP1</b>	Considero que consigo ajudar e apoiar alunos com NEE.
<b>CP2</b>	Considero que sou capaz de perceber as NEE dos alunos com NEE.
<b>CP3</b>	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem física.
<b>CP4</b>	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem psíquica e sensorial (cegueira, surdez)

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## d) Intenção

A intenção de concretizar um determinado comportamento é por si só, a principal determinante desse mesmo comportamento (Ajzen, 1985; Ajzen e Fishbein, 2000). No questionário (ver Tabela 35) faz referência a 6 itens.

**Tabela 35**

*Itens que constituem a variável latente “Intenção”*

<b>In1</b>	Desejo participar em organizações de apoio a pessoas em risco de exclusão.
<b>In2</b>	Gostava de integrar programas de apoio e ajuda à inclusão escolar.
<b>In3</b>	Quero que as instituições educativas promovam programas de inclusão escolar de alunos com NEE.
<b>In4</b>	Tenho intenção de apoiar e ajudar na inclusão de alunos com NEE.
<b>In5</b>	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem física.
<b>In6</b>	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem psíquica e sensorial.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 4.3.3. Grupo Focal (GF) com professores

Para o desenvolvimento da nossa investigação recorreremos a um GF para complementar as informações recolhidas com os inquiridos por questionário, uma vez que

esta técnica vai permitir obter uma visão alternativa dos resultados. Para a realização deste GF contamos com a colaboração de quatro professores e dois psicólogos, perfazendo seis elementos no total, os quais foram sempre muito empenhados e cooperativos nas respostas dadas. Esta técnica visa enriquecer as informações recolhidas anteriormente e permitirá uma análise mais profunda sobre o tema em si.

Neste seguimento, consideramos que esta técnica é uma mais valia, visto que promove condições para os participantes poderem analisar, inferir, posicionar-se em função a um determinado assunto (Gatti, 2012), assim como reúne a entrevista em grupo e a observação (Eiró, Cabero, & Lozano., 2015).

Devemos ter presente que é uma técnica que começa a dar os seus primeiros passos (Santos, Tourinho, Jesus, 2016), os autores referem que não é muito utilizada do ponto de vista académico em investigações da área de educação e de ensino. Bauer e Gaskell (2002) referem-se ao GF como sendo uma forma de debate aberto onde se discute sobre um assunto comum aos intervenientes sem ter em conta o status entre os presentes na discussão, com o principal objetivo de discutir sobre um assunto de forma racional. É aconselhado como técnica quando o intuito é perceber a forma como as pessoas consideram determinada ideia ou experiência, promovendo o debate de ideias com e a obtenção de informações sobre o que os participantes pensam ou sentem sobre determinado assunto (Giovanazzo (2001).

Nesta técnica, devemos ter em consideração três fases fundamentais, nomeadamente; a planificação, a condução da entrevista e por fim, a interpretação dos resultados (Giovanazzo (2001), é importante que um GF não exceda os 12 participantes visto que pode prejudicar a participação de todos os intervenientes (Mattar, 1993).

Para a realização de um GF é importante a preparação de um roteiro que oriente a discussão, não contendo muitas questões e possibilitando a introdução de novas, caso assim se justifique (Trad, 2009). O guião deve obedecer a uma determinada estrutura, iniciando-se com questões mais abrangentes, com o objetivo do acolhimento para estabelecer um clima de partilha (Gomes & Barbosa, 1999).

A necessidade de realizar um GF, justificou-se com a posterior elaboração de uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Oportunities e Threats) de forma a alisarmos as forças, fraquezas, ameaças e oportunidades encontradas na escola onde realizamos o nosso estudo de caso. Esta combinação de técnicas, nomeadamente a do GF com outras é cada vez mais utilizada em investigações de metodologia avaliativa (Trad, 2009).

#### 4.3.4. Análise Swot (cenário particular)

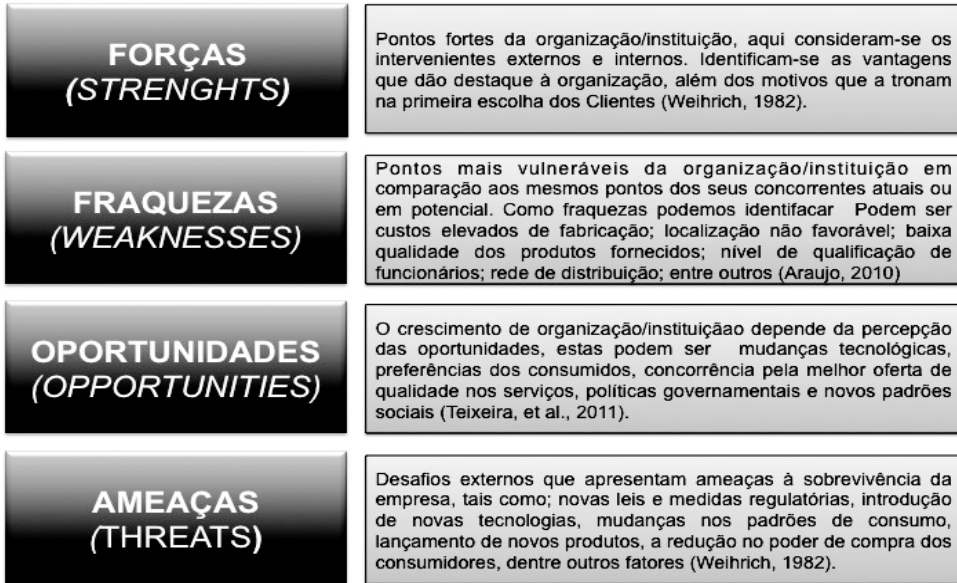
A análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Oportunities e Threats), é uma estrutura criada por kenneth Andrews e Roland Cristensen na década de 60, ambos docentes de Harvard Business School (Buchanan & O Connell, 2006). O termo SWOT tem origem no inglês e é uma sigla de forças (S–strengths) e fraquezas (W–weaknesses), ameaças (T–threats) e oportunidades (O–opportunities), o acrónimo em português é F.O.F.A. (Shahir et al., 2008). Esta técnica vai permitir através de quatro variáveis o estudo das forças e fragilidades de uma instituição, bem como das oportunidades e ameaças do meio em que a instituição atua (Silva, Silva, Barbosa, Henrique & Baptista, 2011) (ver Figura 31).



Figura 31: Matriz SWOT  
 Fonte: Silva (2009).

Esta ferramenta permite a análise de um ambiente, assim como a verificação da posição e estratégias da instituição/empresa (Mccreadie, 2008). Tem por objetivo cruzar as

oportunidades e as ameaças externas à organização face aos seus pontos frágeis e fortes. As quatro variáveis que explicamos na Figura 32, surgem como indicadores do estado atual da organização (Chiavenato & Sapiro, 2003).



**Figura 32: Quatro variáveis de análise - matriz SWOT**  
 Fonte: Adaptado de Souza, Silva e Oliveira (2013).

A análise SWOT surge atualmente como uma das práticas mais utilizadas pelas instituições” ... voltadas para o pensamento estratégico e marketing, é algo relativamente trabalhoso de produzir, contudo a prática constante pode trazer ao profissional uma melhor visão de negócios, afinal de contas os cenários onde a empresa atua estão sempre mudando” (Martins, citado por Silva, Silva, Barbosa, Henrique & Baptista, 2011, p. 3). É uma técnica que uma permite uma análise separada de cada ambiente, o interno (forças e fraquezas) e o ambiente externo (oportunidades e ameaças) da escola. Esta separação é importante e necessária, com vista a uma ação organizada e distinta de todas as situações (Duarte et. al, 2006). Por conseguinte, consideramos que seria interessante recorrer a esta técnica para evidenciar as fraquezas e forças, bem como as ameaças e oportunidades do cenário particular.

## RESUMO

O capítulo é o primeiro no âmbito do marco metodológico e tem a missão de explicar o processo da investigação. Iniciamos com uma abordagem do problema de pesquisa neste caso a atenção à diversidade/inclusão. Colocamos algumas questões de partida as quais responderemos após análise dos resultados, bem como apresentamos os objetivos gerais e específicos do estudo.

No decorrer da investigação recorreremos a enfoque misto ou quali-quantitativos assente num estudo não experimental descritivo e transversal.

Os participantes no estudo consistiram em três grupos, designadamente professores, alunos e um grupo constituído de professores e psicólogos que participaram no GF. Em relação ao grupo dos professores e o grupo dos alunos este é dividido em cenário geral e cenário particular.

Contamos com a participação de 108 professores para a amostra geral pertencentes a 27 escolas distribuídas pelo país do meio rural e urbano. Em relação aos alunos contabilizamos 414 questionários respondidos, também eles distribuídos por várias escolas do país, destacando-se uma maior participação de alunos do norte de Portugal. Já em relação ao cenário particular, constatamos a participação de 22 professores e 159 alunos.

Recorremos a dois inquéritos por questionário, um direcionado aos professores baseado no modelo CIPP proposto por Stufflebeam (1987) e adaptado de Casar Dominguez (2007) e Espiñeira Bellón (2008) e outro aos alunos adaptado de Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall (2011). Utilizamos técnica do GF que permite aos participantes analisar e debater sobre um assunto dando o seu parecer e, posteriormente a técnica da análise SWOT que permite através de quatro variáveis o estudo das forças, fragilidades, oportunidades e ameaças de uma instituição.



**CAPÍTULO 5.**  
**RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**





## **1. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

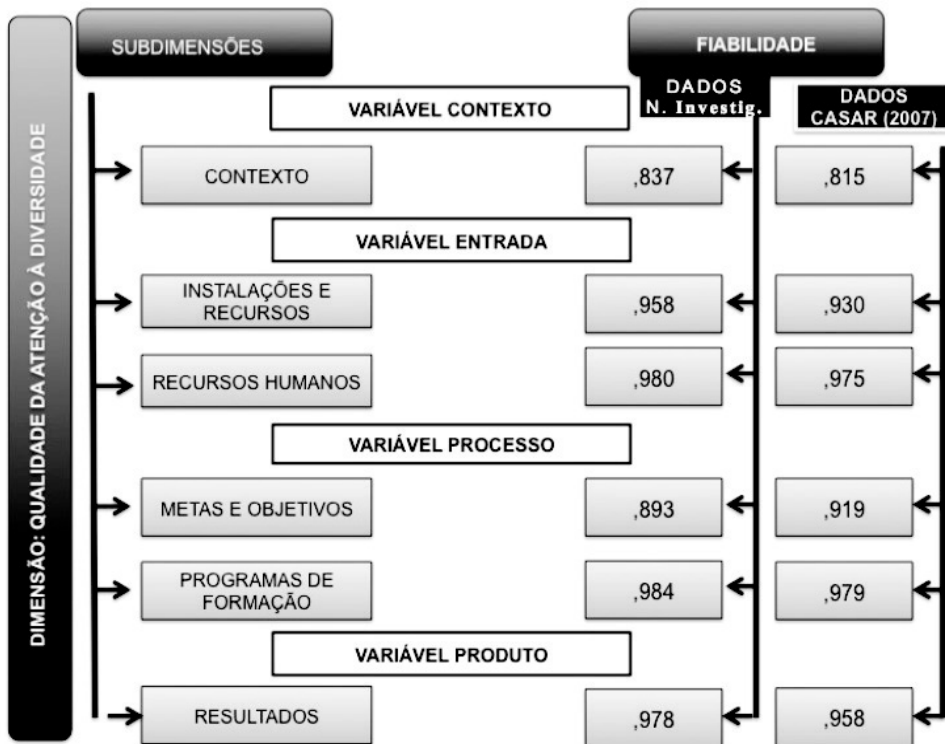
### **1.1. Análise da Fiabilidade dos Questionários**

A análise da fiabilidade permite ao investigador perceber a exatidão dos dados, verificando se os mesmos são estáveis (Fox, 1981). Como tal, recorreremos ao Alfa de Cronbach, um método que permite analisar o coeficiente de consistência interna de um instrumento com base na média das correlações entre itens. Optámos por este modelo devido à estrutura dos questionários, ou seja, uma estrutura que apresenta uma série de itens com opções de respostas em forma de escala (Borg e Gall, 1989). Uma das vantagens desta medida é a possibilidade de avaliar o quanto melhoraria (ou não) a confiabilidade do teste, caso um determinado item fosse excluído.

#### **1.1.1. Análise da fiabilidade dos questionários dos professores**

Para a análise de fiabilidade do instrumento de avaliação passado aos professores contamos com 108 questionários, 29% pertenciam ao género masculino e 77% ao género feminino, com idades compreendidas entre os 26 anos de idade e os 45 anos. Rececionamos questionários de 27 Escolas diferentes, sendo do meio urbano e rural, distribuídas por vários pontos geográficos do país. Os 108 professores lecionavam em ciclos de ensino diferentes, mas maioritariamente no 3º ciclo e constatamos que a maioria dos professores que colaboraram na investigação já lecionavam há mais de 10 anos

De forma a promover uma leitura mais rápida dos índices de fiabilidade das diferentes subdimensões distribuídas pelas quatro variáveis em análise, elaboramos a Figura 33, permitindo uma maior clareza das análises efetuadas assim como, estabelecer uma comparação com os valores da investigação realizada por Casar Dominguez (2007) .



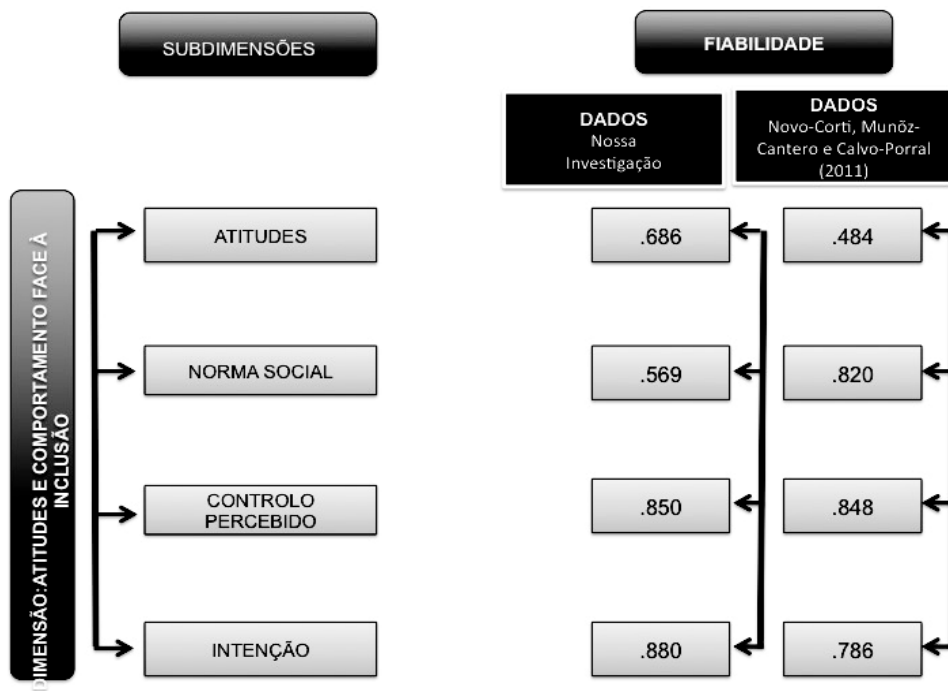
**Figura 33: Índices de fiabilidade obtidos.**  
 Fonte: Elaboração própria.

Concluimos que os itens apurados se comportam de forma muito genérica, os valores são muito próximos dos valores obtidos no estudo da autora Casar Dominguez (2007). Esta observação é interessante atendendo a que trabalhamos amostras diferentes, residentes em países distintos, com uma cultura e costumes diferentes.

### 1.1.2. Análise da fiabilidade dos questionários dos alunos

A validação do questionário foi realizada com 414 alunos. Informamos que a amostra dos alunos é substancialmente superior à amostra dos professores. Este facto deve-se aos professores que colaboraram com os investigadores e tiveram o especial cuidado de administrar o questionário aos seus alunos no início ou fim de uma aula.

Ao procedermos à análise da fiabilidade verificamos que o Alpha de Cronbach apresenta um valor de .842, sendo este valor considerado aceitável. Ao confrontarmos este valor com os valores do estudo de Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall (2011), constatamos que os autores optaram por realizar uma análise de fiabilidade pelas diferentes dimensões do questionário. Apresentamos na Figura 34 os resultados da nossa investigação confrontados com os resultados obtidos no estudo dos autores. Observamos que os valores são próximos à exceção dos valores obtidos na subdimensão “Atitudes” e na subdimensão “Norma Social”, os quais se distanciam um pouco.



**Figura 34: Valores do Alpha de Cronbach**  
 Fonte: Elaboração própria.

## 1.2. Análise Descritiva dos Dados

Procedemos a uma análise descritiva dos dados recolhidos recorrendo a medidas de dispersão, através do desvio padrão e de localização, através de médias.

### 1.2.1. Perspetiva dos professores

A análise dos questionários respondidos pelos professores foi efetuada por subdimensões, nomeadamente; contexto, instalações e recursos, recursos humanos, metas e objetivos, programas de formação e resultados. Uma das questões efetuada era de resposta livre e solicitava-se aos professores que indicassem alguns aspetos que considerassem negativos na escola os quais podem comprometer a inclusão. Na Tabela 36 é possível analisar alguns dos aspetos referidos pelo corpo docente, nomeadamente fazendo referência a questões de infraestruturas e equipamentos, bem como a ausência de acompanhamento o que pode revelar-se um obstáculo à inclusão.

**Tabela 36**

*Aspetos negativos identificados por professores face à escola*

<b>Aspetos negativos indicados por alguns professores que podem comprometer a inclusão.</b>	Ausência de acompanhamento na escola.
	Falta de promoção de valores nos alunos.
	Ausência de equipamentos adequados.
	Ausência de acompanhamento em situação de sala de aula.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 1.Variável Contexto

Os resultados obtidos através da recolha de dados permitem-nos constatar que a variável Contexto, tal como podemos verificar na Tabela 37, apresenta todos os valores acima de 4.00 no que diz respeito à “Importância”. Já relativamente aos valores apurados ao nível do “cumprimento”, estes tendem a descer um pouco, no entanto, ainda se mantêm acima de 3.55. Destacamos os itens “C1- Contexto socioeconómico e cultural em que se encontra situada a escola” e “C2-As características dos alunos” por apresentarem uma média acima de 4.00, concretamente 4.05 ( $\sigma=.752$ ) e 4.08 (desviação típica  $\sigma=.840$ )

**Tabela 37**  
*Dados descritivos da subdimensão “Contexto”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>C1</b>	Contexto socioeconómico e cultural em que se encontra situada a escola.	4.21	.701	4.05	.752
<b>C2</b>	As características dos alunos	4.34	.686	4.08	.840
<b>C3</b>	As relações dos professores de turmas regulares com os professores de ensino especial.	4.25	.891	3.94	.939
<b>C4</b>	As possibilidades de intercâmbio de informação e trabalho conjunto com os pais.	4.31	.719	3.90	.865
<b>C5</b>	O grau de autonomia que tem a escola em relação à atenção à diversidade.	4.10	.764	3.88	.895
<b>C6</b>	A possibilidade de inserção profissional dos alunos com necessidades educativas especiais.	4.18	.750	3.70	.889
<b>C7</b>	Intercâmbio de informação e trabalho conjunto com agentes de Serviço Social e Serviços Hospitalares.	4.16	.803	3.74	.866

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 2. Variável Entrada

### a) Subdimensão “Instalações e Recursos”

Na Tabela 38 observamos que os resultados obtidos através da recolha de dados apresentam uma média de respostas acima de 4.00 no que diz respeito à “Importância”. Já relativamente aos valores encontrados ao nível do “cumprimento”, as médias dos itens “IR1- As instalações estão de acordo com a atenção à diversidade” encontram-se com uma classificação de ( $\mu= 3.57$ ;  $\sigma= .862$ ), “IR2- A quantidade dos equipamentos é adequada relativa a espaços, edifícios e aulas”, ( $\mu= 3.49$ ;  $\sigma= .959$ ); “IR3- Há adequação das infraestruturas e dos recursos didáticos”, ( $\mu= 3.57$ ;  $\sigma= .926$ ) e “IR4- Há adequação e dotação de outras instalações como biblioteca, cantinas, pavilhão desportivo” ( $\mu= 3.64$ ;  $\sigma= .997$ ).

**Tabela 38**  
*Dados descritivos da subdimensão “Instalações e Recursos”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>IR1</b>	As instalações estão de acordo com a atenção à diversidade.	4.17	.771	3.57	.862
<b>IR2</b>	A quantidade dos equipamentos é adequada relativa a espaços, edifícios e aulas.	4.16	.767	3.49	.959
<b>IR3</b>	Há adequação das infraestruturas e dos recursos didáticos.	4.21	.727	3.57	.926
<b>IR4</b>	Há adequação e dotação de outras instalações como biblioteca, cantinas, pavilhão desportivo.	4.14	.829	3.64	.997
<b>IR5</b>	Qual o estado de conservação das instalações.	4.21	.714	3.71	.985
<b>IR6</b>	Qual o nível de funcionalidade, adaptação e segurança das instalações.	4.29	.727	3.70	.928

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

#### b) Subdimensão “Recursos Humanos”

Certificamos que a média das respostas relativamente à “Importância” se situa acima de 3.66 (ver Tabela 39). Na coluna respeitante ao “Cumprimento” verificamos que os itens que apresentam as médias de resposta mais baixas são os itens; “RH3 - Os recursos humanos são os necessários para levar a termo uma resposta curricular individualizada” ( $\mu= 3.60$ ;  $\sigma= .915$ ), “RH4 - Emprega apoios externos para atender à diversidade (equipas de orientação específicas, centros de recursos humanos, ...)” ( $\mu= 3.39$ ;  $\sigma= .914$ ), “RH5 - Os recursos específicos são empregados só quando são imprescindíveis beneficiando até onde seja possível os recursos regulares colocados à disposição de todo o aluno em geral” ( $\mu= 3.58$ ;  $\sigma= .826$ ), “RH7 - Considera pertinente a continuidade de professores de apoio à inclusão na escola” ( $\mu= 3.58$ ;  $\sigma= .917$ ), e por fim “RH9 - Considera carga horária para a planificação e programação de aulas para as turmas com alunos com NEE” ( $\mu= 3.44$ ;  $\sigma= 1.104$ ).

**Tabela 39**  
*Dados descritivos da subdimensão “Recursos Humanos”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>RH1</b>	Correta planificação e coordenação entre os diferentes recursos humanos.	4.19	.729	3.74	.795
<b>RH2</b>	A intervenção de diferentes profissionais com cada um dos alunos deve ser diferente.	4.13	.741	3.67	.775
<b>RH3</b>	Os recursos humanos são os necessários para levar a termo uma resposta curricular individualizada.	4.21	.765	3.60	.915
<b>RH4</b>	Emprega apoios externos para atender à diversidade (equipas de orientação específicas, centros de recursos humanos, ...).	3.99	.720	3.39	.914
<b>RH5</b>	Os recursos específicos são empregados só quando são imprescindíveis beneficiando até onde seja possível os recursos regulares colocados à disposição de todo o aluno em geral.	4.00	.727	3.58	.826
<b>RH6</b>	Permite mediar o processo de ensino – aprendizagem conseguindo os objetivos recolhidos na proposta curricular do aluno ou grupo de alunos.	4.07	.717	3.65	.840
<b>RH7</b>	Considera o perfil dos professores para assinalar a atenção à diversidade.	4.21	.740	3.58	.917
<b>RH8</b>	Considera pertinente a continuidade de professores de apoio à inclusão na escola.	4.44	.617	3.75	.959
<b>RH9</b>	Considera carga horária para a planificação e programação de aulas para as turmas com alunos com NEE.	4.20	.818	3.44	1.104
<b>RH10</b>	Atende às características pessoais familiares e escolares de cada aluno.	4.36	.817	4.12	.787
<b>RH11</b>	Efetua um seguimento global dos processos de ensino – aprendizagem.	4.36	.662	4.00	.879
<b>RH12</b>	Coordena as adaptações curriculares.	4.28	.750	4.01	.939
<b>RH13</b>	Facilita a inclusão do aluno no grupo.	4.49	.664	4.18	.825
<b>RH14</b>	Orienta os alunos no processo formativo.	4.43	.688	4.10	.839
<b>RH15</b>	Coordena o processo de avaliação.	4.36	.756	4.15	.849
<b>RH16</b>	Identifica as NEE dos alunos.	4.25	.728	3.94	.877

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>RH17</b>	Orienta em relação às adaptações metodológicas e organizativas na aula, materiais e recursos pessoais.	4.25	.741	3.87	1.002
<b>RH18</b>	Participa na elaboração do Plano Educativo Individual.	4.28	.833	4.14	.901
<b>RH19</b>	Facilita a cooperação educativa entre professores e pais dos alunos.	4.40	.699	4.09	.810
<b>RH20</b>	Fomenta a colaboração das famílias nas atividades de apoio à aprendizagem e orientação dos seus filhos.	4.34	.739	4.11	.782
<b>RH21</b>	Coordena a “atenção” dos alunos com NEE.	4.32	.747	3.90	.907
<b>RH22</b>	Desenvolve atividades de Apoio.	4.35	.754	4.02	.954
<b>RH23</b>	Fomenta a máxima coordenação entre os professores.	4.32	.747	3.80	.995
<b>RH24</b>	Orienta as atividades metodológicas e organizativas junto do diretor de turma.	4.27	.721	3.76	.956
<b>RH25</b>	Colabora na elaboração de materiais específicos para o processo de ensino-aprendizagem.	4.29	.740	3.77	.953
<b>RH26</b>	Colaborar na elaboração conjunta das adaptações curriculares.	4.24	.787	3.82	.948
<b>RH27</b>	Trabalha com o Departamento de Orientação para organizar uma proposta educativa global com respeito à intervenção específica dos alunos.	4.28	.750	3.83	.955
<b>RH28</b>	Valoriza as necessidades educativas no âmbito da orientação.	4.22	.691	3.84	.780
<b>RH29</b>	Desenha e avalia programas específicos de intervenção.	4.18	.750	3.77	.831
<b>RH30</b>	Elabora propostas do plano de orientação académica e profissional e do plano intervenção.	4.19	.702	3.79	.883
<b>RH31</b>	Desenha ações encaminhadas à atenção e à prevenção de dificuldades ou problemas de desenvolvimento ou de aprendizagem.	4.11	.816	3.80	.912
<b>RH32</b>	Orienta o aluno sobre as suas possibilidades académicas e profissionais.	4.31	.719	3.83	.934
<b>RH33</b>	Participa na elaboração do projeto educativo incidindo no carácter pedagógico e organizativo.	4.22	.756	3.83	.857



		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>RH34</b>	Participa na avaliação pedagógica.	4.21	.714	3.92	.886
<b>RH35</b>	Participa no desenho e desenvolvimento das medidas de atenção à diversidade.	4.19	.715	3.80	.856
<b>RH36</b>	Promove a cooperação entre a escola e famílias implicando-as no processo educativo dos seus filhos.	4.24	.725	3.82	.916

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 3. Variável Processo

#### a) Subdimensão “Metas e Objetivos”

Após análise da subdimensão “Metas e Objetivos” na Tabela 40 apuramos que os itens: “MO6 - Modificar arquitetonicamente os espaços com a finalidade de garantir os acessos, mobilidade e autonomia pela escola”, “MO7 - Instalação de indicadores (sinalética) para facilitar a localização dos espaços e orientação dos alunos”, “MO8- Distribuição dos espaços em função das características físico ambientais dos alunos destinatários” e “MO9 - Determinar os espaços destinados a realizar atividades de apoio fora da aula”, revelam na coluna dos valores relativos ao “Cumprimento” uma média de respostas entre 2.34 e 3.65. Já os valores restantes apresentam médias superiores. Os valores da coluna que apresenta as médias de resposta relativamente à “Importância”, estes encontram-se acima de 3.66.

**Tabela 40**

*Dados descritivos da subdimensão “Metas e Objetivos”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>MO1</b>	Grau de consenso nos objetivos gerais da escola em relação à atenção à diversidade.	4.09	.677	3.79	.810
<b>MO2</b>	Viabilidade dos objetivos propostos.	4.17	.730	3.82	.799
<b>MO3</b>	O nível de coordenação entre os planos estratégicos e os da atenção à diversidade.	4.05	.689	3.73	.819

<b>MO4</b>	Estabelecimento dos procedimentos para o seguimento e revisão dos objetivos.	4.02	.723	3.70	.849
<b>MO5</b>	Tipologia da escola em relação ao seu contexto.	4.03	.803	3.76	.834
<b>MO6</b>	Modificar arquitetonicamente os espaços com a finalidade de garantir os acessos, mobilidade e autonomia pela escola.	4.16	.833	3.62	.918
<b>MO7</b>	Instalação de indicadores (sinalética) para facilitar a localização dos espaços e orientação dos alunos.	4.20	.758	3.52	.904
<b>MO8</b>	Distribuição dos espaços em função das características físico ambientais dos alunos destinatários.	4.08	.855	3.63	.874
<b>MO9</b>	Determinar os espaços destinados a realizar atividades de apoio fora da aula.	4.05	.802	3.46	.974

*Nota.* Fonte: Elaboração própria

#### b) Subdimensão “Programas de Formação”

Os dados apurados na subdimensão “Programas de Formação” (ver Tabela 41) revelam médias de resposta acima de 3.66 no que diz respeito à valorização da “Importância”. Encontramos dados semelhantes na coluna respeitante ao “Cumprimento”, onde se verifica uma maioria de respostas acima da média de 3,66. Todavia, os itens: “PF2 - Reduz os alunos por turma para uma inclusão de qualidade” ( $\mu= 3.65$ ;  $\sigma= 1.115$ ), “PF3 - Tem em conta as atitudes e expectativas dos professores perante os alunos com NEE” ( $\mu= 3.64$ ;  $\sigma= .856$ ), “PF6 - A inclusão dos alunos com NEE como objetivo central dos objetivos da escola” ( $\mu= 3.58$ ;  $\sigma= .914$ ), “PF11 - As atitudes e expectativas dos alunos com NEE.” ( $\mu= 3.65$ ;  $\sigma= .829$ ), “PF14 - Distribuição horária dos professores de apoio aos alunos que precisam de uma atenção direta”. ( $\mu= 3.51$ ;  $\sigma= 1.016$ ), “PF15 - Uma adequada planificação e coordenação dos recursos materiais.” ( $\mu= 3,65$ ;  $\sigma= 1,124$ ), “PF16 - Existência de material específico para o coletivo de alunos com NEE.” ( $\mu= 3.59$ ;  $\sigma= .913$ ) e “PF23 - Adequada coordenação entre áreas/matérias de uma disciplina e entre áreas/matérias de diferentes disciplinas para evitar repetições, confusões e ausências significativa ( $\mu= 3.60$ ;  $\sigma= .912$ ), “PF27 - Condições específicas do défice” ( $\mu= 3.63$ ;  $\sigma= .785$ ), “PF28 - Competência curricular do aluno” ( $\mu= 3.58$ ;  $\sigma= .945$ ), “PF29 - Estilo de

aprendizagem” ( $\mu= 3.54$ ;  $\sigma= .907$ ), “PF30 - Expetativas de progresso” ( $\mu= 3.64$ ;  $\sigma= .875$ ) e “PF31- Idade cronológica” ( $\mu= 3.65$ ;  $\sigma= .805$ ) apresentam valores médios mais reduzidos.

**Tabela 41**

*Dados descritivos da subdimensão “Programas de Formação”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>PF1</b>	Adequa a competência curricular dos alunos com NEE aos objetivos e metas pré-definidas.	4.24	.642	3.94	.849
<b>PF2</b>	Reduz os alunos por turma para uma inclusão de qualidade.	4.18	.960	3.65	1.015
<b>PF3</b>	Tem em conta as atitudes e expectativas dos professores perante os alunos com NEE	4.04	.686	3.64	.886
<b>PF4</b>	Tem em conta os níveis de coordenação e trabalho conjunto dos professores.	4.16	.814	3.73	.961
<b>PF5</b>	Estabelece determinados documentos: Projeto Educativo, programações de aula, adaptações curriculares e medidas de reforço educativo, para levar a cabo um desenvolvimento coerente das atividades e funções da escola.	4.18	.775	3.80	.888
<b>PF6</b>	A inclusão dos alunos com NEE como objetivo central dos objetivos da escola.	3.99	.759	3.58	.914
<b>PF7</b>	Os objetivos que se estabelecem são de acordo com as necessidades.	4.19	.715	3.79	.801
<b>PF8</b>	Na organização dos professores tem conta a atenção à diversidade.	4.23	.695	3.70	.896
<b>PF9</b>	Estabelecer relações de colaboração entre os grupos diferentes que intervenham na educação (pais, instituições).	4.20	.706	3.66	.872
<b>PF10</b>	Adapta os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e metodologia para oferecer uma melhor resposta educativa.	4,28	,724	3,92	,829
<b>PF11</b>	As atitudes e expectativas dos alunos com NEE.	4.04	.788	3.65	.829
<b>PF12</b>	O grau de coordenação, implicação e estrutura organizativa da escola.	4.18	.775	3.69	.898
<b>PF13</b>	Implicação dos professores de ensino especial.	4.23	.875	3.83	.931
<b>PF14</b>	Distribuição horária dos professores de apoio aos alunos que precisam de uma atenção direta.	4.16	.933	3.51	1.016
<b>PF15</b>	Uma adequada planificação e coordenação dos recursos materiais.	4.29	.714	3.65	1.024

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>PF16</b>	Existência de material específico para o coletivo de alunos com NEE.	4.19	.766	3.59	.913
<b>PF17</b>	Respeito ao pluralismo cultural.	4.35	.766	3.94	.893
<b>PF18</b>	Responde à diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos.	4.26	.731	3.70	.830
<b>PF19</b>	Implica ativamente os professores no seu desenvolvimento e concretização.	4.20	.706	3.67	.836
<b>PF20</b>	Obtém a maior adaptação possível do currículo oficial às NEE formuladas na escola.	4.15	.799	3.69	.821
<b>PF21</b>	Introduz modificações (ampliar, esclarecer, eliminar ou dar prioridade) nos objetivos e conteúdos curriculares.	4.22	.744	3.75	.814
<b>PF22</b>	Para desenvolver o currículo analisa os critérios metodológicos, estratégias didáticas e critérios de avaliação para que se possa adaptar os alunos e proporcionar uma maior inclusão.	4.33	.684	3.78	.873
<b>PF23</b>	Adequada coordenação entre áreas/matérias de uma disciplina e entre áreas/matérias de diferentes disciplinas para evitar repetições, confusões e ausências significativas.	4.09	.721	3.60	.912
<b>PF24</b>	Favorecer a comunicação interação (alunos – professores – companheiros).	4.28	.711	3.93	.918
<b>PF25</b>	Utiliza recursos multimédia e uso de técnicas didáticas inovadoras.	4.20	.782	3.77	.979
<b>PF26</b>	Desenvolve atividades complementares dedicadas à formação do aluno.	4.22	.769	3.76	.921
<b>PF27</b>	Condições específicas do défice.	4.10	.739	3.63	.785
<b>PF28</b>	Competência curricular do aluno.	4.10	.700	3.58	.945
<b>PF29</b>	Estilo de aprendizagem.	3.94	.725	3.54	.907
<b>PF30</b>	Expetativas de progresso.	3.97	.733	3.64	.875
<b>PF31</b>	Idade cronológica.	3.89	.781	3.65	.805
<b>PF32</b>	Flexibilização da organização.	4.06	.775	3.70	.830
<b>PF33</b>	Características sócio-afetivas do aluno/a e o grupo.	4.06	.775	3.77	.897
<b>PF34</b>	Analisa individualmente os critérios de progressão em função de cada caso.	4.25	.702	3.93	.887
<b>PF35</b>	Tem conta o grau de maturidade e de domínio das técnicas instrumentais.	4.14	.733	3.77	.876

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>PF36</b>	Determinar quais as aprendizagens básicas em cada ciclo para seguir progredindo na aprendizagem.	4.21	.736	3.83	.856
<b>PF37</b>	Inclui os alunos com NEE nas classes regulares.	4.27	.721	4.07	.865
<b>PF38</b>	Tem em conta as características dos alunos da aula, características físicas da aula, recursos didáticos e materiais.	4.25	.754	3.77	.939
<b>PF39</b>	As adaptações curriculares são elaboradas para o melhor desenvolvimento e inclusão do aluno.	4.26	.731	3.84	.937
<b>PF40</b>	Revisa as adaptações curriculares cada ano.	4.26	.691	3.91	.889
<b>PF41</b>	As adaptações curriculares afetam toda a escola e devem estar presentes os diferentes níveis de concretização curricular.	4.07	.816	3.76	.868
<b>PF42</b>	A resposta às NEE reside na adaptação do currículo aos diferentes níveis de concretização.	4.07	.797	3.73	.834
<b>PF43</b>	Adapta a avaliação, metodologia, organização, conteúdos, objetivos de acordo com as necessidades dos alunos com NEE.	4.22	.744	3.93	.820
<b>PF44</b>	Planifica o reforço antes de aplicar uma adaptação curricular.	4.20	.706	3.84	.885
<b>PF45</b>	Apoia o aluno com dificuldades de aprendizagens generalizadas.	4.31	.757	4.03	.878
<b>PF46</b>	Procura a eficácia evitando a discriminação do aluno.	4.45	.704	4.15	.826
<b>PF47</b>	Apoia os alunos com NEE.	4.36	.732	4.19	.885
<b>PF48</b>	Favorece a participação dos alunos em programas de diversificação curricular.	4.28	.737	3.92	.923
<b>PF49</b>	Proporciona aos alunos uma formação básica e profissional	4.25	.728	3.88	.923
<b>PF50</b>	Facilita a incorporação na vida ativa	4.25	.766	3.79	.953
<b>PF51</b>	Favorece a continuidade dos estudos.	4.26	.781	3.86	.951

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 4. Variável Produto

## a) Subdimensão Resultados

A Tabela 42 indica os dados recolhidos na subdimensão “Resultados” relativos à coluna da “Importância” e encontramos valores acima de 4.02, como podemos verificar no item “R10 - Seleção de grupos.” ( $\mu= 4.02$ ;  $\sigma= .717$ ). Quanto à coluna respeitante ao “Cumprimento” apuramos que na sua maioria as respostas se encontram numa média acima de 3.65, item “R2 - Relações externas da escola adequadas às necessidades dos alunos com NEE. ( $\mu= 3.65$ ;  $\sigma= .856$ )”, tendo os itens “R8- Adequação do currículo oficial em caso de necessidade” ( $\mu= 3.88$ ;  $\sigma= .840$ ) e o “R18 - Fomenta o trabalho cooperativo” ( $\mu= 3.88$ ;  $\sigma= 900$ ) apresentado a média mais alta.

**Tabela 42**  
*Dados descritivos da subdimensão “Resultados”*

		IMPORTÂNCIA		CUMPRIMENTO	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>R1</b>	Contexto socioeconómico e cultural onde se encontra situada a escola.	4.11	.708	3.79	.784
<b>R2</b>	Relações externas da escola adequadas às necessidades dos alunos com NEE.	4.07	.759	3.65	.856
<b>R3</b>	Especificidade das metas e objetivos da escola em relação à atenção à diversidade.	4.13	.731	3.79	.821
<b>R4</b>	Adequação da organização do aluno em função das suas necessidades e prioridades.	4.11	.708	3.74	.924
<b>R5</b>	Projeto educativo, adaptações curriculares e medidas de atenção específicas de acordo com as necessidades dos alunos.	4.27	.711	3.82	.760
<b>R6</b>	Materiais adaptados.	4.27	.724	3.76	.818
<b>R7</b>	Organização de espaços.	4.21	.686	3.70	.823
<b>R8</b>	Adequação do currículo oficial em caso de necessidade.	4.16	.745	3.88	.840
<b>R9</b>	Metodologia adequada à diversidade do aluno.	4.28	.687	3,83	.818
<b>R10</b>	Seleção de grupos.	4,02	.717	3.67	.756

<b>R11</b>	Comunicação entre os diferentes recursos humanos com o fim de favorecer a integração (internos e externos).	4,17	.669	3.76	.830
<b>R12</b>	Instalações e recursos adequados.	4,20	.709	3.69	.764
<b>R13</b>	Determina áreas de formação e orientação laboral.	4.13	.744	3.77	.779
<b>R14</b>	Qualificação dos professores.	4.29	.730	3.85	.879
<b>R15</b>	Flexibilidade que parte das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos.	4.27	.763	3.84	.904
<b>R16</b>	Facilita o emprego de estratégias diversas.	4.24	.698	3.78	.859
<b>R17</b>	Fomenta a autonomia dos alunos.	4.32	.711	3.87	.871
<b>R18</b>	Fomenta o trabalho cooperativo.	4.22	.743	3.88	.900
<b>R19</b>	Em geral, o processo de integração é adequado.	4.27	.763	3.87	.871

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 1.2.2. Perspetiva dos alunos

### a) Dimensão “Atitude”

A Tabela 43 indica os dados recolhidos na Dimensão “Atitude” e apresenta médias de respostas muito díspares. Destacamos os que manifestam médias inferiores a 2.00 designadamente; A5 ( $\mu= 1.93$ ;  $\sigma= 1.133$ ), A8 ( $\mu= 1.56$ ;  $\sigma= .978$ ), A18 ( $\mu= 1.76$ ;  $\sigma= 1.093$ ), A20 ( $\mu= 1,71$ ;  $\sigma= 1,111$ ) e A25 ( $\mu= 1,76$ ;  $\sigma= 1,093$ ). A média de resposta mais elevada diz respeito ao item A3 “é importante ajudar colegas com mais dificuldades” ( $\mu= 4.64$ ;  $\sigma= .719$ ).

**Tabela 43**

*Análise descritiva da dimensão “Atitude”*

		Média	Desvio Padrão	N
<b>A1</b>	Não me preocupo muito com o tema NEE.	2.38	1.208	413
<b>A2</b>	Os alunos com NEE deveriam frequentar espaços reservados para eles.	2.61	1.493	413
<b>A3</b>	É importante ajudar colegas com mais dificuldades.	4.64	.719	413
<b>A4</b>	Muitos alunos têm NEE.	2.58	.991	413

		Média	Desvio Padrão	N
<b>A5</b>	Alunos com NEE são menos inteligentes que os alunos sem NEE.	1.93	1.133	413
<b>A6</b>	Os alunos com NEE deveriam ir para cursos profissionalizantes.	2.82	1.294	413
<b>A7</b>	Alunos com NEE devem realizar trabalhos mais simples.	2.87	1.255	413
<b>A8</b>	Não gosto de me relacionar com alunos com NEE.	1.56	.978	413
<b>A9</b>	Não deveríamos cirair demasiadas expectativas com alunos com NEE.	2.14	1.196	413
<b>A10</b>	Os alunos com NEE devem ter as mesmas igualdades de acesso e oportunidades.	4.43	.929	413
<b>A11</b>	Alunos com NEE deveriam frequentar instalações próprias.	2.27	1.194	413
<b>A12</b>	Os alunos com NEE devem relacionar-se com todos os alunos.	4.44	.850	413
<b>A13</b>	Muitos alunos com NEE tornam-se profissionais brilhantes.	3.86	1.069	413
<b>A14</b>	Os alunos com NEE são sociáveis e equilibrados como qualquer outra pessoa.	3.54	1.048	413
<b>A15</b>	Muitos alunos com NEE têm notas excelentes.	3.60	1.109	413
<b>A16</b>	Os alunos com NEE são alunos sociáveis.	3.45	1.034	413
<b>A17</b>	Normalmente, os alunos com NEE são desconfiados.	2.67	1.159	413
<b>A18</b>	Não quero nem pretendo fazer trabalhos com alunos com NEE.	1.76	1.014	413
<b>A19</b>	A escola tem vindo a mudar para dar resposta aos alunos com NEE.	2.99	1.168	413
<b>A20</b>	Não gostaria de realizar visitas de estudo com alunos com NEE.	1.71	1.111	413
<b>A21</b>	Penso que um aluno com NEE pode fazer as coisas tão bem como qualquer outro.	4.02	1.094	413
<b>A22</b>	Os alunos com NEE sentem que são tão capazes como qualquer outro.	3.45	1.134	413
<b>A23</b>	A maioria dos alunos com NEE preferem trabalhar ou estudar com outros alunos com o mesmo problema.	3.10	1.100	413
<b>A24</b>	Os alunos com NEE são tão conscientes como os outros alunos.	3.38	1.114	413
<b>A25</b>	Não quero trabalhar com alunos com NEE.	1.76	1.093	413
<b>A26</b>	Não me importaria de namorar com alguém com NEE.	2.69	1.254	413

**Nota.** Fonte: Elaboração própria.



## b) Dimensão “Norma Social”

Ao consultar as médias dos valores obtidos em relação à “Norma social” (ver Tabela 44) verificamos que os itens com as médias mais baixas apresentam os seguintes valores; NS2 ( $\mu= 2.39$ ;  $\sigma= 1.103$ ), NS7 ( $\mu= 2.41$ ;  $\sigma= 1.285$ ) e NS8 ( $\mu= 2.09$ ;  $\sigma= 1.162$ ). A média de resposta mais elevada diz respeito ao item NS9 ( $\mu= 4.51$ ;  $\sigma= .863$ ).

**Tabela 44**  
*Análise descritiva da dimensão “Norma Social”*

		Média	Desvio Padrão	N
NS1	A minha escola preocupa-se muito com os alunos com NEE.	3.27	1.179	414
NS2	As escolas não se preocupam muito com os alunos com NEE.	2.39	1.103	414
NS3	Todas as escolas deveriam ser verdadeiramente inclusivas.	4.03	1.155	414
NS4	As Associações de Pais devem ter um papel ativo nest- e domínio.	4.00	1.053	414
NS5	Na minha família somos sensíveis em relação à inclusão de alunos com NEE.	3.44	1.215	414
NS6	Os meus pais explicaram-me que qualquer aluno pode tornar-se num aluno com NEE.	3.22	1.335	414
NS7	Na minha família nunca tivemos alunos com NEE, por isso não me preocupo.	2.41	1.285	414
NS8	A minha escola não se preocupa com alunos com NEE.	2.09	1.162	414
NS9	Desde pequeno que a minha família me ensinou a ajudar quem precisa.	4.51	.863	414
NS10	Desde pequeno que as escolas onde tenho estudado se preocuparam a ensinar-me que devo ajudar os alunos que precisam.	4.13	1.014	414
NS11	É uma obrigação de cada um de nós ajudar quem precisa.	4.39	.957	414
NS12	Considero que os alunos com NEE têm o mesmo direito que os outros alunos em participar nas atividades que entenderem.	4.47	.865	414

*Nota.* Fonte: Elaboração própria

## c) Dimensão “Controlo Percebido”

Os dados descritos na Tabela 45 no âmbito da variável “Controlo Percebido” demonstram que as médias mais baixas são CP3 ( $\mu= 3.58$ ;  $\sigma= 1.099$ ) e CP4 ( $\mu= 3.37$ ;  $\sigma= 1.165$ ). A média de resposta mais elevada diz respeito ao item CP1 ( $\mu= 3.90$ ;  $\sigma= 1.050$ ).

**Tabela 45**  
*Análise descritiva da dimensão “Controlo Percebido”*

		Média	Desvio Padrão	N
CP1	Considero que consigo ajudar e apoiar alunos com NEE.	3.90	1.050	414
CP2	Considero que sou capaz de perceber as NEE dos alunos com NEE.	3.66	1.068	414
CP3	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem física.	3.58	1.099	414
CP4	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem psíquica e sensorial (cegueira, surdez)	3.37	1.165	414

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## d) Dimensão “Intenção”

Após analisarmos os resultados da Tabela 46 sobre a variável “Intenção” verificamos que as médias mais baixas são In1 ( $\mu= 3.29$ ;  $\sigma= 1.113$ ) e In2 ( $\mu= 3.36$ ;  $\sigma= 1.101$ ). A média de resposta mais elevada diz respeito ao item In3 ( $\mu= 3.89$ ;  $\sigma= 1.030$ ).

**Tabela 46**  
*Análise descritiva da dimensão “Intenção”*

		Média	Desvio Padrão	N
In1	Desejo participar em organizações de apoio a pessoas em risco de exclusão.	3.29	1.113	414
In2	Gostava de integrar programas de apoio e ajuda à inclusão escolar.	3.36	1.101	414
In3	Quero que as instituições educativas promovam programas de inclusão escolar de alunos com NEE.	3.89	1.030	414
In4	Tenho intenção de apoiar e ajudar na inclusão de alunos com NEE.	3.70	1.050	414
In5	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem física.	3.67	1.162	414
In6	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem	3.68	1.135	414

---

psíquica e sensorial.

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

---

### 1.3. Análise de Diferenças

#### 1.3.1. Perspetiva Professores

##### 1. Variável “Género”

Para esta análise de diferenças optamos pelo teste de Mann-Whitney U, um teste não paramétrico indicado para comparações ao nível da distribuição de variáveis ordinais com duas amostras independentes (Marôco, 2011).

A Tabela 47 apresenta as diferenças quanto à variável “Género”, tendo em conta as variáveis contexto, entrada, processo e produto.

Iniciamos com a análise da variável “Contexto”, obtendo um valor de *.814* tendo em conta as respostas dadas em função da “Importância” e um valor de *.294* no âmbito do “Cumprimento” na análise da subdimensão “Contexto”, o que demonstra que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à variável entrada analisamos a subdimensão “Recursos humanos” e obtivemos o valor de *.762* quanto à “Importância” e *.431* no que diz respeito ao “Cumprimento”. A subdimensão “Instalações e recursos” apresenta o valor de *.813* em relação à “Importância” e o valor de *.612* quanto ao “Cumprimento”.

Ao analisarmos a variável “Processo” constatamos que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta o valor de *.177* quanto à “Importância” dada e *.380* no que diz respeito ao “Cumprimento”. Já em relação à subdimensão “Programas de formação” verificamos o valor de *.915* em relação à “Importância” e o valor de *.401* em relação ao “Cumprimento”.

Por fim, ao analisarmos na variável “Produto” a subdimensão “Resultados” apuramos que a análise de diferenças revela o valor de *.730* em relação à “Importância” e o valor de *.682* quanto ao “Cumprimento”.

Constatamos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres.

**Tabela 47**  
*Análise das diferenças em função da variável “Género”*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Soma das posições</b>	<b>Mann-Whitney U Wilcoxon W Z Asymp. Sig. (2-tailed)</b>
<b>CONTEXTO</b>					
Importância- Contexto	Masculino	31	55.10	1708.00	1144.000
	Feminino				4070.000
		76	53.55	4070.00	-.235 .814
Cumprimento- Contexto	Masculino	31	57.79	1791.50	998.500
	Feminino				3773.500
		74	50.99	3773.50	-1.048 .294
<b>ENTRADA/INPUT</b>					
Importância- Recursos Humanos	Masculino	31	55.42	1718.00	1134.000
	Feminino				4060.000
		76	53.42	4060.00	-.302 .762
Importância- Instalações e Recursos	Masculino	31	55.10	1708.00	1144.000
	Feminino				4070.000
		76	53.55	4070.00	-.237 .813
Cumprimento - Recursos Humanos	Masculino	30	53.80	1614.00	1049.500
	Feminino				3899.500
		72	50.54	3639.00	-.788 .431
Cumprimento - Instalações e Recursos	Masculino	31	57.15	1771.50	1011.000
	Feminino				3639.000
		75	51.99	3899.50	-.507 .612

PROCESSO					
Importância – Metas e Objetivos	Masculino	31	60.89	1887.50	995.500
	Feminino				3998.500
		77	51.93	3998.50	-1.349 .177
Importância – Programas de Formação	Masculino	31	53.50	1658.50	1162.500
	Feminino				1658.500
		76	54.20	4119.50	-.106 .915
Cumprimento – Metas e Objetivos	Masculino	31	58.11	1801.50	1050,500
	Feminino				3976,500
		76	52.32	3976.50	-,877 ,380
Cumprimento – Programas de Formação	Masculino	31	57,40	1779.50	1041.500
	Feminino				3891.500
		75	51,89	3891.50	-,841 .401
PRODUTO					
Importancia- Resultados	Masculino	31	55.10	1708.00	1113.000
	Feminino				3963.000
		75	52.84	3963.00	-,345 .730
Cumprimento - Resultados	Masculino	31	54.35	1685.00	1074.000
	Feminino				3775.000
		73	51.71	3775.00	-,410 .682

**Nota.** Fonte: Elaboração própria..

## 2. Variável “Distrito”

Para analisarmos as diferenças em função da variável “Distrito” recorreremos ao teste estatístico Kruskal Wallis. Este teste é utilizado para comparar três ou mais grupos de independentes, assim como a variável deve assentar numa medida ordinal (Neto & Stein, 2003).

Aquando da análise da variável “distrito” não apuramos resultados significativos em nenhuma das dimensões, como o demonstra a Tabela 48.

Iniciamos com a análise da variável “Contexto”, obtendo um valor de .617 tendo em conta as respostas dadas em função da “Importância” e um valor de .634 no âmbito do “Cumprimento”.

Relativamente à variável “Entrada” analisamos a subdimensão “Recursos humanos” e obtivemos o valor de .227 quanto à “Importância” e .484 no que diz respeito ao “Cumprimento”. A subdimensão “Instalações e Recursos” apresenta o valor de .415 em relação à “Importância” e o valor de .308 quanto ao “Cumprimento”.

Ao analisarmos a variável “Processo” constatamos que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta o valor de .291 quanto à “Importância” dada e .627 no que diz respeito ao “Cumprimento”. Já em relação à subdimensão “Programas de formação” verificamos o valor de .692 em relação à “Importância” e o valor de .191 em relação ao “Cumprimento”.

Por fim, ao analisarmos na variável “Produto” a subdimensão “Resultados” apuramos que a análise de diferenças revela o valor de .594 em relação à “Importância” e o valor de .439 quanto ao “Cumprimento”.

Após a análise não verificamos qualquer relação estatisticamente significativa.

**Tabela 48**  
*Análise das diferenças em função da variável "Distrito"*

Ciclo de estudos		N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
<b>CONTEXTO</b>				
Importância- Contexto	Braga	3	75,50	
	Bragança	2	63.75	
	Porto	46	54.98	
	Aveiro	51	49.46	6.266
	Coimbra	1	88.50	8
	Beja	1	69.00	
	Funchal	1	51.50	.617
	Lisboa	1	69.00	
	Viana do Castelo	1	94.50	
Cumprimento- Contexto	Braga	3	60.83	
	Bragança	2	59.75	
	Porto	46	51,79	
	Aveiro	49	53.12	6.117
	Coimbra	1	78.50	8
	Beja	1	93.50	
	Funchal	1	71.00	.634
	Lisboa	1	10.00	
	Viana do Castelo	1	24.50	
<b>ENTRADA/INPUT</b>				

Importância- Recursos Humanos	Braga	3	51.33	
	Bragança	2	53.00	
	Porto	46	59.97	
	Aveiro	51	49.36	10.576
	Coimbra	1	33.50	8
	Beja	1	82.00	
	Funchal	1	20.00	.227
	Lisboa	1	3.00	
	Viana do Castelo	1	103.50	
Importância- Instalações e Recursos	Braga	3	59.17	
	Bragança	2	39.50	
	Porto	46	57.84	
	Aveiro	51	50.68	8.194
	Coimbra	1	39.50	8
	Beja	1	39.50	
	Funchal	1	95.00	.415
	Lisboa	1	7.50	
	Viana do Castelo	1	95.00	
Cumprimento - Recursos Humanos	Braga	3	59.67	
	Bragança	2	52.75	
	Porto	44	50.00	
	Aveiro	49	52.55	3.963
	Coimbra	1	57.00	7
	Beja	1	90.00	
	Funchal	1	24.00	.784
	Lisboa	1	22.50	
	Viana do Castelo	3	59.67	
Cumprimento - Instalações e Recursos	Braga	3	73.50	
	Bragança	2	30.25	
	Porto	46	51.49	
	Aveiro	50	54.49	9.416
	Coimbra	1	71.00	8
	Beja	1	93.00	
	Funchal	1	96.50	.308
	Lisboa	1	25.50	
	Viana do Castelo	1	11.00	
<b>PROCESSO</b>				
Importância – Metas e Objectivos	Braga	3	80.17	
	Bragança	2	41.00	
	Porto	46	58.33	
	Aveiro	52	47.92	9.646
	Coimbra	1	85.50	8
	Beja	1	52.00	
	Funchal	1	73.50	.291
	Lisboa	1	73.50	
	Viana do Castelo	1	104.00	
Importância – Programas de Formação	Braga	3	51.50	
	Bragança	2	55.75	
	Porto	46	52.64	
	Aveiro	51	54.04	5.595
	Coimbra	1	74.00	8
	Beja	1	79.50	
	Funchal	1	71.50	.692
	Lisboa	1	10.50	
	Viana do Castelo	1	99.00	
Cumprimento – Metas e Objectivos	Braga	3	84.17	
	Bragança	2	48.25	
	Porto	46	50.68	6.178
	Aveiro	51	55.07	8
	Coimbra	1	72.50	
	Beja	1	78.50	.627
	Funchal	1	72.50	

	Lisboa	1	19,00	
	Viana do Castelo	1	46,50	
Cumprimento –	Braga	3	62,17	
Programas de	Bragança	2	34,50	
Formação	Porto	46	46,23	
	Aveiro	50	60,86	11,184
	Coimbra	1	71,00	8
	Beja	1	94,50	
	Funchal	1	41,00	,191
	Lisboa	1	14,50	
	Viana do Castelo	1	25,00	
<b>PRODUTO</b>				
Importância-	Braga	3	50,67	
Resultados	Bragança	2	47,00	
	Porto	46	55,22	
	Aveiro	50	51,63	7.117
	Coimbra	1	36,50	8
	Beja	1	86,50	
	Funchal	1	76,00	.524
	Lisboa	1	5,50	
	Viana do Castelo	1	99,00	
Cumprimento-	Braga	3	63,17	
Resultados	Bragança	2	38,50	
	Porto	46	47,23	
	Aveiro	48	57,69	7.947
	Coimbra	1	61,50	8
	Beja	1	97,00	
	Funchal	1	48,00	.439
	Lisboa	1	18,00	
	Viana do Castelo	1	27,50	

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 3. Variável “idade”

Para analisarmos as diferenças em função da variável “Idade” recorremos ao teste estatístico Kruskal Wallis..

A Tabela 49 reúne a informação da análise de diferenças da variável idade em relação às variáveis entrada, contexto, processo e produto.

Começamos com a análise da variável “Contexto”, na subdimensão “Contexto” obtivemos um valor de *.484* quanto à “Importância” e um valor de *.744* no âmbito do “Cumprimento”.

Ao analisarmos à variável “Entrada” verificamos que a subdimensão “Recursos humanos” apresenta o valor de *.798* quanto à “Importância” e *.928* no que diz respeito ao “Cumprimento”. A subdimensão “Instalações e recursos” apresenta o valor de *.648* em relação à “Importância” e o valor de *.368* quanto ao “Cumprimento”.



A variável “Processo” demonstra que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta o valor de .496 quanto à “Importância” e .656 no que diz respeito ao “Cumprimento”. Já em relação à subdimensão “Programas de formação” verificamos o valor de .656 em relação à “Importância” e o valor de .837 em relação ao “Cumprimento”.

A variável “Produto” na subdimensão “Resultados” apresenta o valor de .842 em relação à “Importância” e o valor de .987 quanto ao “Cumprimento”.

Após a análise não verificamos qualquer relação estatisticamente significativa da Idade com as subdimensões das variáveis em estudo.

**Tabela 49**  
*Análise das diferenças em relação à idade*

	Idade	N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
<b>CONTEXTO</b>				
Importância- Contexto	24 a 35	17	54,38	2,452
	36 a 45	38	57,72	3
	46 a 55	43	53,51	,484
	mais de 56	9	39,89	
Cumprimento- Contexto	24 a 35	17	51,32	1,236
	36 a 45	38	57,03	3
	46 a 55	42	49,73	,744
	mais de 56	8	54,63	
<b>ENTRADA/INPUT</b>				
Importância- Recursos Humanos	24 a 35	17	55,97	1,012
	36 a 45	38	57,01	3
	46 a 55	43	51,91	,798
	mais de 56	9	47,56	
Importância- Instalações e Recursos	24 a 35	17	47,74	1,651
	36 a 45	38	58,57	3
	46 a 55	43	52,60	,6483
	mais de 56	9	53,22	,648
Cumprimento - Recursos Humanos	24 a 35	17	51,85	,458
	36 a 45	37	52,96	3
	46 a 55	41	51,18	,928
	mais de 56	7	44,79	
Cumprimento - Instalações e Recursos	24 a 35	17	43,00	3,159
	36 a 45	38	57,04	3
	46 a 55	43	52,92	,368
	mais de 56	8	62,13	
<b>PROCESSO</b>				
Importância – Metas e Objetivos	24 a 35	17	49,88	2,388
	36 a 45	38	60,67	3
	46 a 55	44	51,08	,496
	mais de 56	9	53,89	
Importância – Programas de Formação	24 a 35	17	47,24	1,614
	36 a 45	38	57,57	3
	46 a 55	43	54,67	

	mais de 56	9	48,50	,656
Cumprimento – Metas e Objectivos	24 a 35	17	49,50	1,614
	36 a 45	38	57,38	3
	46 a 55	44	51,83	,656
	mais de 56	8	59,44	
Cumprimento – Programas de Formação	24 a 35	17	49,97	,852
	36 a 45	38	51,36	3
	46 a 55	43	56,58	,837
	mais de 56	8	54,63	
<b>PRODUTO</b>				
Importancia-Resultados	24 a 35	17	52,38	,829
	36 a 45	38	56,29	3
	46 a 55	42	52,94	,842
	mais de 56	9	46,44	
Cumprimento-Resultados	24 a 35	17	52,47	,139
	36 a 45	38	51,68	3
	46 a 55	42	52,62	,987
	mais de 56	7	56,29	

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 3. Variável “Habilitações Académicas”

Para esta análise aplicamos novamente o teste estatístico Krsukal Wallis.

A análise de diferenças em função do grau académico atendendo às variáveis contexto, entrada, processo e produto, assim como a todas as subdimensões face ao grau de importância e ao nível de cumprimento, revelam os seguintes valores (ver Tabela 50): relativamente à variável “Contexto” na sua subdimensão “Contexto” apuramos o valor de .524 em função da “Importância” e o valor de .803. em relação ao nível do “Cumprimento”.

Os dados mostram existência de diferenças significativas ( $p < .05$ ) na variável “Entrada” quanto à “Importância” na subdimensão “Recursos humanos” .018, assim como na subdimensão “Instalações e Recursos” .002. Já o valor em relação ao nível do “Cumprimento” em relação à subdimensão “Recursos humanos” é de .407 e em relação à subdimensão “Instalações e recursos” é de .257.

Na análise à variável “Processo” verificamos que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) quanto à “Importância” .047 e o valor de .656 quanto ao nível de cumprimento. Relativamente à subdimensão “Programas de formação” apuramos o valor de .132 quanto à importância e o valor de .666 em relação ao nível do “Cumprimento”.

Relativamente á variável “*Produto*” encontramos apenas diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) na subdimensão “Resultados” .045 em relação à importância e o valor de .888 em relação ao “Cumprimento”.

Constatamos que os professores com mestrado apresentaram valores totais mais elevados.

**Tabela 50**  
*Análise das diferenças em relação às habilitações académicas*

	<b>Grau académico</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Chi-Square df</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
<b>CONTEXTO</b>					
Importância-Contexto	Licenciado	73	51.71		1.292
	Mestre	31	58.69		2
	Doutor	3	61.33		.524
Cumprimento-Contexto	Licenciado	71	51.78		.440
	Mestre	31	56.02		2
	Doutor	3	50.67		.803
<b>ENTRADA/INPUT</b>					
Importância-Recursos Humanos	Licenciado	73	51.52		8.091
	Mestre	31	63.58		2
	Doutor	3	15.33		.018
Importância-Instalações e Recursos	Licenciado	73	48.97		12.685
	Mestre	31	68.97		2
	Doutor	3	21.83		.002
Cumprimento - Recursos Humanos	Licenciado	70	52.38		1.800
	Mestre	29	51.71		2
	Doutor	3	29.00		.407
Cumprimento - Instalações e Recursos	Licenciado	72	50.40		2.714
	Mestre	31	61.11		2
	Doutor	3	49.33		.257
<b>PROCESSO</b>					
Importância – Metas e Objectivos	Licenciado	74	50.59		6.100
	Mestre	31	67.29		2
	Doutor	3	18.67		.047
Importância – Programas de Formação	Licenciado	73	52.24		4.050
	Mestre	31	60.79		2
	Doutor	3	26.67		.132
Cumprimento – Metas e Objectivos	Licenciado	73	50.37		1.614
	Mestre	31	64.63		3
	Doutor	3	32.50		.656
Cumprimento – Programas de Formação	Licenciado	72	54.63		.812
	Mestre	31	52.29		2
	Doutor	3	39.00		.666
<b>PRODUTO</b>					
Importância-Resultados	Licenciado	73	52.24		6.200
	Mestre	31	60.79		2
	Doutor	3	26.67		.045
Cumprimento-Resultados	Licenciado	70	52.69		.238
	Mestre	31	52.89		2
	Doutor	3	44.17		.888

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

4. Variável “Experiência letiva com NEE”

Para análise de diferenças que se segue optamos pelo teste de Mann-Whitney U

A Tabela 51 revela a informação da análise de diferenças da variável “Experiência com NEE” em relação às variáveis entrada, contexto, processo e produto.

A variável “Contexto”, apresenta na subdimensão “Contexto” um valor de .241 quanto à “Importância” e um valor de .058 no âmbito do “Cumprimento”.

Ao analisarmos à variável “Entrada” verificamos que a subdimensão “Recursos humanos” apresenta o valor de .139 quanto à “Importância” e .062 no que diz respeito ao “Cumprimento”. A subdimensão “Instalações e recursos” apresenta o valor de .052 em relação à “Importância” e o valor de .395 quanto ao “Cumprimento”.

A variável “Processo” demonstra que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta o valor de .633 quanto à “Importância” e .213 no que diz respeito ao “Cumprimento”. Já em relação à subdimensão “Programas de formação” verificamos diferenças estatisticamente significativas com o valor de .007 em relação à “Importância” e o valor de .448 em relação ao “Cumprimento”.

Ao analisarmos a variável “Produto” observamos diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) na subdimensão “Resultados” com valor de .042 em relação à “Importância” e o valor de .116 quanto ao “Cumprimento”.

**Tabela 51**  
Análise das diferenças em relação à experiência letiva com NEE

	Experiência com NEE	N	Média	Soma das posições	Mann-Whitney U Wilcoxon W Z Asymp. Sig. (2-tailed)
<b>CONTEXTO</b>					
Importância-Contexto	Sim	85	55.78	4741.00	784.000 1037.000
	Não	22	47.14	1037.00	-1.171 .241
Cumprimento-Contexto	Sim	83	50.11	4159.00	673.000 4159.000
	Não	22	63.91	1406.00	-1.899 .058

		<b>ENTRADA/INPUT</b>				
Importância-Recursos Humanos	Sim	84	56.32	4731.00	771.000	1047.000
	Não	23	45.52	1047.00	-1.480	.139
Importância-Instalações e Recursos	Sim	84	57.01	4789.00	713.000	989.000
	Não	23	43.00	989.00	-1.944	.052
Cumprimento - Recursos Humanos	Sim	82	48.80	4002.00	599.000	4002.000
	Não	20	62.55	1251.00	-1.864	.062
Cumprimento - Instalações e Recursos	Sim	83	52.17	4330.00	844.000	4330.000
	Não	23	58.30	1341.00	-851	.395
		<b>PROCESSO</b>				
Importância – Metas e Objectivos	Sim	85	55.25	4696.00	914.000	1190.000
	Não	23	51.74	1190.00	-478	.633
Importância – Programas de Formação	Sim	84	58.22	4890.50	611.500	887.500
	Não	23	38.59	887.50	-2.690	.007
Cumprimento – Metas e Objectivos	Sim	84	52.05	4372.00	802.000	4372.000
	Não	23	61.13	1406.00	-1,246	.213
Cumprimento – Programas de Formação	Sim	83	52.31	4341.50	855.500	4341.500
	Não	23	57.80	1329.50	-759	.448
		<b>PRODUTO</b>				
Importancia-Resultados	Sim	83	56,69	4705,00	690.000	966.000
	Não	23	42,00	966,00	-2.035	.042
Cumprimento-Resultados	Sim	82	50,10	4108,00	705.000	4108.000
	Não	22	61,45	1352,00	-1.571	.116

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 5. Variável "Número de anos de experiência de ensino"

Optamos pelo teste estatístico Kruskal Wallis para realizar a análise de diferenças da Tabela 52 em função do número de anos de ensino atendendo às variáveis contexto, entrada, processo e produto, nas quais analisamos todas as suas subdimensões atendendo ao grau de importância e ao nível de cumprimento. Relativamente à variável “Contexto” na

sua subdimensão “Contexto” apuramos o valor de .611 em função da “Importância” e o valor de .581 em relação ao nível do “Cumprimento”.

Ao analisarmos à variável “Entrada” verificamos que a subdimensão “Recursos humanos” apresenta o valor de .593 quanto à “Importância” e .708 no que diz respeito ao “Cumprimento”. A subdimensão “Instalações e recursos” apresenta o valor de .379 em relação à “Importância” e o valor de .694 quanto ao “Cumprimento”.

A variável “Processo” demonstra que a subdimensão “Metas e objetivos” apresenta o valor de .539 quanto à “Importância” e .656 no que diz respeito ao “Cumprimento”. Já em relação à subdimensão “Programas de formação” verificamos o valor de .215 em relação à “Importância” e o valor de .522 em relação ao “Cumprimento”.

Ao analisarmos a variável “Produto” observamos na subdimensão “Resultados” o valor de .593 em relação à “Importância” e o valor de .879 quanto ao “Cumprimento”.

e contatamos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao número de anos de ensino com as subdimensões das variáveis em estudo.

**Tabela 52**

*Análise das diferenças em relação ao número de anos de experiência de ensino*

	Número de anos de ensino.	N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
<b>CONTEXTO</b>				
Importância-Contexto	0-5 anos	4	46.25	1.819
	5-10 anos	27	60.07	3
	10-15	34	50.19	.611
	+ de 15 anos	42	53.92	
Cumprimento-Contexto	0-5 anos	4	70.50	1.961
	5-10 anos	27	55.52	3
	10-15	34	49.60	.581
	+ de 15 anos	40	52.44	
<b>ENTRADA/INPUT</b>				
Importância-Recursos Humanos	0-5 anos	4	46.75	1.903
	5-10 anos	27	49.81	3
	10-15	35	58.31	.593
	+ de 15 anos	41	53.78	
Importância-Instalações e Recursos	0-5 anos	4	37,75	3.083
	5-10 anos	27	50.20	3
	10-15	35	52.13	.379
	+ de 15 anos	41	59.68	
Cumprimento - Recursos Humanos	0-5 anos	4	69.75	1.390
	5-10 anos	26	47.94	3
	10-15	35	53.86	.708

	+ de 15 anos	37	49.80	
Cumprimento -	0-5 anos	4	48.25	1,448
Instalações e Recursos	5-10 anos	27	57.33	3
	10-15	35	49.00	.694
	+ de 15 anos	40	55.38	
<b>PROCESSO</b>				
Importância – Metas e	0-5 anos	4	48.00	2.164
Objetivos	5-10 anos	27	57.30	3
	10-15	35	48.71	.539
	+ de 15 anos	42	58.14	
Importância – Programas	0-5 anos	4	31.25	4.469
de Formação	5-10 anos	27	49.52	3
	10-15	35	60.90	.215
	+ de 15 anos	41	53.28	
Cumprimento – Metas e	0-5 anos	4	65.75	1.614
Objectivos	5-10 anos	27	57.30	3
	10-15	35	50.34	.656
	+ de 15 anos	41	53,80	
Cumprimento –	0-5 anos	4	60.50	2.253
Programas de Formação	5-10 anos	27	46.91	3
	10-15	35	58.14	.522
	+ de 15 anos	40	53.19	
<b>PRODUTO</b>				
Importancia- Resultados	0-5 anos	4	36.75	1.903
	5-10 anos	27	50.63	3
	10-15	35	57.00	.593
	+ de 15 anos	40	54.05	
Cumprimento-	0-5 anos	4	56.50	.677
Resultados	5-10 anos	27	48.72	3
	10-15	35	54.64	.879
	+ de 15 anos	38	52.79	

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 6. Variável “Ciclo de estudos em que leciona”

Ao analisarmos as diferenças em função do ciclo de estudos, aplicamos o teste estatístico Krsukal Wallis (Tabela 53). Constatamos diferenças significativas ( $p < .05$ ) na variável “Contexto” quanto à “Importância” na subdimensão “Contexto” .029.

Em relação à variável “Entrada” não se evidenciaram resultados significativos.

Na variável “Processo” na subdimensão “Programas de Formação” encontramos valores significativos quer ao nível da “Importância” .41, quer ao nível do “Cumprimento” .002.

Relativamente à variável “Produto” encontramos apenas diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) na subdimensão “Resultados” .020.

Constatamos que os professores do 2º ciclo apresentaram quase sempre valores totais mais elevados.

**Tabela 53**  
*Análise das diferenças em relação ao ciclo de estudos*

	Ciclo de estudos	N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
<b>CONTEXTO</b>				
Importância- Contexto	2º ciclo	25	66.36	7.057
	3º ciclo	43	53.12	.2
	Secundário	38	45.47	.029
Cumprimento- Contexto	2º ciclo	24	62.10	3.220
	3º ciclo	42	50.13	.2
	Secundário	38	49.05	.200
<b>ENTRADA/INPUT</b>				
Importância- Recursos Humanos	2º ciclo	24	61.71	2.972
	3º ciclo	44	53.84	.2
	Secundário	38	47.92	.226
Importância- Instalações e Recursos	2º ciclo	24	63.67	3.579
	3º ciclo	44	51.50	.2
	Secundário	38	49.39	.167
Cumprimento - Recursos Humanos	2º ciclo	23	57.70	5.810
	3º ciclo	42	55.36	.2
	Secundário	36	41.64	.055
Cumprimento - Instalações e Recursos	2º ciclo	24	55.90	.361
	3º ciclo	43	53.02	.2
	Secundário	38	51.14	.835
<b>PROCESSO</b>				
Importância – Metas e Objectivos	2º ciclo	25	62.70	3.684
	3º ciclo	44	54.68	.2
	Secundário	38	47.49	.159
Importância – Programas de Formação	2º ciclo	25	63.24	6.392
	3º ciclo	44	57.14	.2
	Secundário	38	44.29	.041
Cumprimento – Metas e Objectivos	2º ciclo	25	57.86	4.327
	3º ciclo	43	58.29	.2
	Secundário	38	45.21	.115
Cumprimento – Programas de Formação	2º ciclo	25	61.88	12.741
	3º ciclo	43	61.22	.2
	Secundário	38	39.25	.002
<b>PRODUTO</b>				
Importância- Resultados	2º ciclo	23	52.24	4.171
	3º ciclo	44	60.79	.2
	Secundário	38	26.67	.124
Cumprimento- Resultados	2º ciclo	22	60.16	7.852
	3º ciclo	43	57.26	.2
	Secundário	38	41.33	.020

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.



### 1.3.2. Perspectiva alunos

#### 1. Variável “Género”

Recorremos ao teste não paramétrico Mann-Whitney U que compara ordenações médias para verificar se existem diferenças significativas ao cruzarmos a variável “Género” com as variáveis “Atitude”, “Norma Social”, “Controlo Percebido” e “Intenção” como podemos observar na Tabela 54.

Após a análise constatamos que existem diferenças significativas ( $p < .05$ ) em todas as variáveis. Relativamente à variável “Atitude” verificamos um valor de .000, já quanto à variável “Norma social” constatamos .000, o “Controlo Percebido” surge com um valor de .012 e a “Intenção” apresenta o valor de .000. O género feminino apresenta valores médios mais elevados em todas as dimensões.

**Tabela 54**  
*Análise das diferenças quanto ao género*

Género		N	Média	Soma das posições	Mann-Whitney U Wilcoxon W Z Asymp. Sig. (2-tailed)
Atitude	Masculino	167	175.05	29234.00	15206.000 29234.000
	Feminino	246	228.69	56257.00	-4.483 .000
Norma Social	Masculino	168	171.70	28845.50	14649.500 28845.500
	Feminino	246	231.95	57059.50	-5.036 .000
Controlo Percebido	Masculino	168	189.75	31877.50	17681.500 31877.500
	Feminino	246	219.62	54027.50	-2.506 .012
Intenção	Masculino	168	177.72	29856.50	15660.500 29856.500
	Feminino	246	227.84	56048.50	-4.194 .000

**Nota.** Fonte: Elaboração própria.

## 2. Variável “Ciclo de Estudos”

Optamos pelo teste não paramétrico Kruskal-Wall que permite comparar mais de dois grupos. Esta comparação permitiu-nos verificar que não existem diferenças significativamente estatísticas.

Constatamos na Tabela 55 que não existem diferenças significativas ao cruzarmos a variável “Ciclo de Estudos” (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) com as variáveis “Atitude”, “Norma Social”, “Controlo Percebido” e “Intenção”.

**Tabela 55**

*Análise das diferenças em relação ao ciclo de estudos*

	Ciclo de estudos	N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
Atitude	2ªciclo	39	219.97	.805
	3º ciclo	212	202.39	2
	Secundário	161	208.65	.669
Norma Social	2ªciclo	40	244.00	5.499
	3º ciclo	212	209.01	2
	Secundário	161	195.16	.064
Contrlo Percebido	2ªciclo	40	216.54	1.820
	3º ciclo	212	199.33	2
	Secundário	161	214.72	.403
Intenção	2ªciclo	40	218.24	1.020
	3º ciclo	212	201.54	2
	Secundário	161	211.39	.601

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

## 3. Variável “Idade”

A Tabela 56 identifica as diferenças significativas ao cruzarmos a variável “Idade” com as variáveis “Atitude”, “Norma Social”, “Controlo Percebido” e “Intenção”. Para esta análise utilizamos o teste não paramétrico Kruskal-Wall. Constatamos que existem diferenças significativas ( $p < .05$ ) nas variáveis “Atitude” .022 e na variável “Norma Social” .001. Em ambas as variáveis os alunos com idades compreendidas entre 10 a 15 anos de idade apresentaram valores médios mais elevados face aos outros grupos. Já relativamente à variável “Controlo Percebido” observamos um valor de .508 e na variável “Intenção” o valor de .101.

**Tabela 56***Análise das diferenças face à idade*

	idade	N	Média	Chi-Square df Asymp. Sig.
Atitude	10-15	217	219.64	7.618
	16-21	194	192.76	2
	Mais de 22	1	22.50	.022
Norma Social	10-15	218	226.53	13.080
	16-21	194	185.68	2
	Mais de 22	1	86.00	.001
Contrlo Percebido	10-15	218	208.69	1.354
	16-21	194	205.80	2
	Mais de 22	1	72.00	.508
Intenção	10-15	218	216.41	4.593
	16-21	194	197.28	2
	Mais de 22	1	41.00	.101

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

#### 1.4. Grupo Focal (GF)

Para a realização do GF<sup>52</sup> procedemos ao envio de um pedido de autorização ao estabelecimento que serviu de cenário particular, pedido este que obteve resposta positiva. Após este contacto a direção da escola disponibilizou uma sala e acertou com os professores e psicólogos uma data em que todos estivessem disponíveis para a realização do mesmo.

Contamos com a presença de seis elementos da escola (quatro professores e dois psicólogos). Este grupo de discussão decorreu num espaço tranquilo com acesso a bebidas e comida, sem interferência de elementos distratores que pudessem retirar a atenção dos participantes do conteúdo do assunto. Antes de iniciarmos a discussão profunda solicitamos autorização para registar em Zooms (gravadores) toda a conversa. De seguida, explicamos ao grupo a investigação que estávamos a desenvolver, bem como os procedimentos do GF.

Ao longo do tempo que estivemos a conversar sobre os tópicos de análise,

<sup>52</sup> Ver anexo IV – Guião do grupo focal

disposemos sempre de dois Zooms (gravadores) a registar a conversa de forma a permitir a sua transcrição integral para facilitar a análise de conteúdo às respostas obtidas. Para além disso, contamos com a colaboração de um dos professores que tirou notas ao longo da discussão. Durante todo o tempo verificamos que o grupo se manteve sempre empenhado em discutir sobre as temáticas de forma colaborativa e cooperante.

Recorremos à técnica de análise de conteúdo uma vez que esta trabalha os dados recolhidos do que está a ser mencionado face a uma determinada temática. É possível aos investigadores recorrerem a diferentes formas para a descodificação do que se pretende, nomeadamente análise ao léxico, ou por categorias. Análise de enunciação (Chizzotti, citado por Mozzato & Grzybovski, 2011). Optamos por realizar uma análise por categorias.

Passamos a apresentar a análise efetuada ao conteúdo “*ipsis verbis*”, esta análise foi elaborada em função das dimensões constituintes do questionário dos professores, nomeadamente: Contexto, Entrada/Input, Processo e Produto sendo as subdimensões as nossas categorias de análise.

A razão da transcrição integral do conteúdo da discussão advém da característica fundamental desta técnica, ou seja assim conseguimos apurar as experiências e percepções dos intervenientes registando a informação atendendo à forma e conteúdo daquilo que foi dito, permitindo a partilha de experiências (Bauer & Gaskell, 2002).

Iniciamos o GF com a etapa da construção do entendimento onde colocamos duas questões gerais. Verificamos que as respostas dos participantes não diferem entre eles como podemos observar na Tabela 57. Ao longo do discurso vão complementando entre si, indicando exemplos concretos de atitudes adotadas pela escola, que vão ao encontro da atenção à diversidade, como sendo boas práticas de inclusão.

**Tabela 57**  
*Etapa da Construção do Entendimento*

<b>Questões</b>	<b>Análise das respostas</b>
<b><i>O que entendem por NEE/inclusão?</i></b>	“recepção de todos” “Vai além das deficiências, além das dificuldades de aprendizagem, mobilidade reduzida, deficiência visual ou

Questões	Análise das respostas
	auditiva” “não só focado nas deficiências físicas” “nacionalidades” “ensino personalizado” “respeito social e educacional” “aceitar as diferenças”
<b><i>O que consideram necessário para alcançar a qualidade educativa?</i></b>	“formação dos professores” “condições físicas da própria instituição escolar” “materiais inovadores” “compreender os alunos de maneira empática” “metodologias adaptadas ao grupo alvo”

**Nota.** Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, em relação à questão “*O que entendem por NEE/inclusão?*” o grupo participante foca aspetos importantes da inclusão e de uma atenção à diversidade, nomeadamente quando referem “aceitar as diferenças” ou “respeito social e educacional”. Quando questionados sobre “*O que consideram necessário para alcançar a qualidade educativa?*” verificamos que as respostas se dirigem para a inovação educativa, ao direcionarem as respostas para “materiais inovadores” ou metodologias adaptadas ao grupo alvo”. Destacamos um ponto importante no discurso do grupo, o qual se prende com a formação dos professores, pois esta formação é necessária para aquisição de novos saberes que permitam aos professores estarem mais preparados e dotados de competências para fazer face à diversidade dos estudantes, corroborando Tedesco (2010) quando afirma que o professor deve estar dotado estratégias e competências para fazer face às individualidades e especificidades que encontra, permitindo-lhes dar respostas educativas contextualizadas.

Entrando já na discussão profunda do GF fizemos uma análise por dimensões, nomeadamente, Contexto, Entrada, Processo e Produto, de acordo com as dimensões do questionário que administrámos aos professores. Na Tabela 58 colocamos algumas das considerações verbalizadas pelos intervenientes no GF relativamente à dimensão “Contexto”.

**Tabela 58***Fase da discussão profunda - dimensão Contexto*

<b>CONTEXTO</b>	
<b><u>Categoria Contexto</u></b>	
<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>
<i><b>Têm em conta as características individuais do aluno e o contexto de onde vem?</b></i>	<p>“Realização de entrevistas”</p> <p>“orientação dos alunos em função da vocação e motivações”</p> <p>“O próprio modo como os alunos se autoavaliam”</p> <p>“histórico do aluno”</p> <p>“Vai ao encontro das necessidades do aluno com vista ao seu sucesso académico.”</p>
<i><b>Trabalham em conjunto, nomeadamente: colaboração/cooperação com pais, professores e outras instituições?</b></i>	<p>“trabalham em conjunto”</p> <p>“reuniões periódicas com os encarregados de educação”</p> <p>“temos um horário de atendimento semanal”</p> <p>“diretor de turma faz a ligação com a família”</p> <p>“contacto próximo com os encarregados de educação”</p>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria

Esta dimensão pretende compreender o que se passa em torno da escola e seus alunos. Por conseguinte, quisemos perceber se a instituição demonstra cuidado ao receber alunos novos, nomeadamente do ponto de vista das suas características e do seu contexto. Os participantes responderam que sim, enumerando algumas das atividades que realizam para conhecer os alunos que recebem, tais como; entrevistas para redigirem um histórico do percurso do mesmo, orientação para um curso em função dos seus interesses e motivações. Revelaram que existe um trabalho próximo entre professores e encarregados de educação, assim como entre professores e diretores de turma, sendo esta figura o elo de ligação com os representantes legais do aluno ou encarregados de educação. Rodrigues (2007) refere-se trabalho cooperativo com a comunidade muito importante no processo de ensino aprendizagem e na promoção da igualdade de acesso e oportunidades, bem como menciona um estudo realizado a professores que enfatiza a cooperação e colaboração do corpo docente de forma a orientarem as suas práticas educativas com base em modelos inclusivos (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2014)

Na Tabela 59 analisamos a dimensão “Entrada” através das categorias “recursos humanos” e “instalações e recursos”.

**Tabela 59**

*Fase da discussão profunda - dimensão Entrada*

<b>ENTRADA</b>	
<b><u>Categoria Recursos Humanos</u></b>	
<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>
<i>A escola dispõe de uma equipa multidisciplinar?</i>	<p>“sim”</p> <p>“inclusive temos um grupo de informática”</p> <p>“temos um medico também, mas não está permanentemente”</p>
<i>Existe uma correta planificação e coordenação entre os recursos humanos?</i>	<p>“Temos as planificações das atividades”</p> <p>“tudo é encaminhado para os diretores de curso e para a coordenadora dos orientadores educativos de turma que acaba por elaborar o plano anual de atividades e depois vão verificando se está a ser cumprido, ou não”</p>
<i>A continuidade do corpo docente é uma prática da escola?</i>	<p>“Temos professores internos e depois externos.”</p> <p>“Temos os efetivos, e depois os outros que de facto são rotativos. Alguns estão cá até um mês ou dois e depois ...”</p> <p>“Os alunos ficam sem aulas, muitas vezes temos que proceder a substituições, atrasam a lecionação do programa”</p>
<i>O corpo docente tem formação em NEE?</i>	<p>“Realizamos formação mas muito especifica da nossa área.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Seria importante a formação em NEE para colmatar certas necessidades.”</p>
<i>O departamento de orientação desenvolve medidas de atendimento à diversidade?</i>	<p>“Sim.”</p> <p>“É sempre adequado adaptado às necessidades, por isso acaba por ser.”</p> <p>“métodos e técnicas de estudo, apoio à candidatura ao ensino superior”</p> <p>“recentemente, estamos a trabalhar com um aluno com dislexia.”</p>

## ENTRADA

Categoria Recursos Humanos

Questão	Respostas
<i>O departamento de orientação promove a cooperação entre família, alunos e professores?</i>	<p>“Sim”</p> <p>“Tentamos sempre envolver os pais porque acho que o trabalho pode ser feito por nós mas se os pais não o reforçarem em casa..”</p>

Categoria Instalações e Recursos

<i>A escola dispõe de infra estruturas e equipamento suficiente para responder às necessidades dos alunos, bem como as individuais?</i>	<p>“Vamos tentando e adaptando as necessidades”. Sala de informática para eles, sinto muita necessidade, “Ginásio.”</p> <p>“ Temos outra dificuldade que é o número de alunos que temos em cada sala</p> <p>“Maior ocupação do tempos livres para os alunos, intervalos, espaço de lazer.”</p> <p>Se tiverem necessidades... Têm de procurar apoio extra escola, explicador, muitos pais o fazem”</p> <p>“Não, a própria escola apoia os alunos, o próprio aluno tem aqueles apoios à Quarta-Feira à tarde”.</p> <p>“Para Necessidades especiais educativas não, de facto não temos”.</p>
---	---

*Nota.* Fonte: Elaboração própria

Ao analisamos a categoria “recursos humanos” constatamos que a escola dispõe de uma equipa multidisciplinar que trabalha em cooperação e colaboração, nomeadamente ao nível das planificações de atividades, indo ao encontro de uma das premissas básicas de Porter (1997), ou seja os grupos de trabalho para solucionar problemas.

O que nos suscitou alguma inquietação é o facto da continuidade dos professores não ser constante como gostariam. Muitos dos professores acabam por deixar a escola para ingressar no ensino público deixando os alunos sem aulas, o que dá origem a atrasos letivos, desencadeando nos alunos alguma preocupação. Um outro aspeto que menos positivo prende-se com a ausência de professores com formação em NEE. Os participantes consideram que se têm esforçado ao nível da atenção à diversidade e referem que tentam sempre incluir os encarregados de educação nas atividade e projetos que implementam.



Porter (1997) já referia a importância da formação contínua que possibilitasse aos professores uma monitorização de conhecimentos e competências de forma a estarem preparados para lidarem com a diversidade, como acrescenta Costa (2006), a atualização de saberes revela-se fundamental por parte dos professores permitindo-lhes a troca de experiências entre colegas (Rodrigues, 2011).

Em relação à categoria “instalações e recursos” foram unânimes na resposta ao referirem que se vão adaptando às necessidades, mas reconhecem que a mesma apresenta algumas lacunas, como por exemplo ausência de ginásio, espaços de lazer, sala de informática. Os intervenientes revelam que a nível das NEE não dispõem de nada “*para NEE não, de facto não temos*”. No entanto, realçamos o facto de a escola não ter nenhum aluno inscrito sinalizado com NEE e a existência de rampas de acesso e elevadores, por nós observados nas vezes que nos deslocamos à instituição de ensino.

Consideramos que é uma lacuna que deve ser colmatada na medida em que os professores devem poder acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e para tal devem dispôr, por exemplo, de novas tecnologias (Zulian & Freitas, 2012).

Passamos a apresentar na Tabela 60 a análise da dimensão “Produto”, atendendo às categorias “metas e objetivos” e “programas de formação”.

**Tabela 60**  
*Fase da discussão profunda - dimensão Processo*

<b>PROCESSO</b>	
<b><u>Categoria Metas e Objetivos</u></b>	
Questão	Respostas
<b><i>No momento da elaboração dos objetivos têm em conta a atenção à diversidade?</i></b>	<p>“Os objetivos já estão delineados por programa, nós não fazemos os objetivos”.</p> <p>“Os manuais são feitos tendo em conta a turma”</p>
<b><i>Estabelecem procedimentos que orientem para o alcance dos objetivos e revisão dos mesmos?</i></b>	<p>”Sim, na primeira aula”.</p> <p>Na prática adapta-se...Muito embora na teoria possa ter algo ...”.: “Fica na mesma, mas nós ...”.</p>
<b><u>Categoria Programas de Formação</u></b>	

---

**PROCESSO**


---

**Categoria Metas e Objetivos**

Questão	Respostas
<i>A escola contempla medidas de apoio para os alunos com dificuldades?</i>	“quartas à tarde” “Apoio a Matemática e a Inglês.” “Temos a preparação para exames”.
<b><i>Facilita a integração na vida ativa/inserção profissional?</i></b>	“Eles próprios têm estágios.” “tentamos fazer, a orientação vocacional e profissional” “participam na Qualifica”
<i>Adequa as metodologias de ensino face às características dos alunos?</i>	“Um pouco das duas. Há uma metodologia pensada”. “Todos nós começamos uma unidade já com uma metodologia pensada, depois adaptamos”.
<b><i>Tem em conta o pluralismo cultural dos alunos?</i></b>	“sim” “tenho sempre esse cuidado” “Até porque, se não tivermos esse cuidado a aula não continua” “Credo religioso” “orientação sexual”
<b><i>Promove atividades diversas através de parcerias com outras instituições?</i></b>	“Muitas” “Tantas empresas” “ISLA; ISPA, ISMAI, EDP, “ULP”. ”temos empresas como a OK estudantes que ajudam os estuantes a estudarem lá fora, no Reino Unido, na França, então são convidados cá, para fazerem seminários ou palestras, sobre isso.”
<b><i>Fomenta a igualdade de oportunidades e de acesso aos alunos?</i></b>	“Sim” “Na procura dos estágios é o ponto fundamental, procura-se sempre adaptar” “Sim”

*Nota.* Fonte: Elaboração própria

Verificamos ao analisar a categoria “metas e objetivos” que os professores dispõem desde o início do ano letivo dos programas que devem seguir, reunindo estes já os objetivos a alcançar, no entanto ressaltam que podem ser adaptados caso assim se justifique. Acrescentam que ao elaborarem os manuais, estes são redigidos em função da turma. Através das inferências obtidas ao longo do GF apercebemo-nos que muitas vezes são adaptados em função do aluno, o que vai ao encontro do que advoga Sanches (2003) ao

referir que a planificação dos objetivos deve ser realizada por aluno, considerando as suas capacidades com vista a uma avaliação dos novos conhecimentos adquiridos e sua respetiva evolução.

Já no que diz respeito à categoria “programas de formação” constatamos que a escola dispõe de um serviço de apoio aos alunos em dificuldade às quartas feiras à tarde. Os intervenientes mencionam a existência de estágios como uma medida de inserção na vida ativa, assim como a presença dos alunos em feiras de emprego. Destacam que no início do ano já existe uma metodologia pensada para se adoptar na disciplina que lecionam, no entanto esta pode ser alterada ou adaptada em função das turmas.

Como cada vez mais a diversidade nas classes é enorme, referiram que fazem especial atenção a este aspeto, pois caso isso não aconteça os alunos impedem o bom desenvolvimento da aula, “Até porque, se não tivermos esse cuidado a aula não continua”.

Como um ponto forte mencionam as distintas e numerosas parcerias que têm com empresas e instituições de ensino, nomeadamente de ensino superior. Esta situação permite a realização de inúmeros eventos e a participação dos seus estudantes em eventos de áreas distintas noutras instituições ou empresas. Estas parcerias são cruciais como complemento à formação dos professores e devem estar presentes no processo educativo (Zulian & Freitas, 2012).

Quanto à igualdade de acesso e oportunidades indicam que o tentam fazer, direcionado a resposta em torno dos estágios letivos “na procura dos estágios é o ponto fundamental, procura-se sempre adaptar”. Esta igualdade é essencial numa comunidade educativa e os professores devem reunir esforços de forma a garantirem este direito a todos os alunos (Rebelo, 2011; Rodrigues, 2007).

A Tabela 61 demonstra a dimensão “Produto” na qual apresentamos a análise da categoria resultados.

**Tabela 61***Fase da discussão profunda - dimensão produto*

<b>PRODUTO</b>	
<b><u>Categoria Resultados</u></b>	
Questão	Respostas
<b><i>A escola incentiva a formação contínua do corpo docente?</i></b>	<p>“sim, ainda hoje estão dois colegas para formação.”  “facilitar em termos de horário”  “Há vários anos que temos um dia de formação só para professores.” “Este ano serão as novas tecnologias no mundo do ensino”.</p>
<b><i>Consideram o processo de integração dos alunos adequado?</i></b>	<p>“Sim, eu creio que sim”. “Nós tentamos fazer por isso”. “Os pais sentem-se muito confortáveis”.  “Eles são muito acompanhados aqui “</p>
<b><i>Estimula a autonomia dos alunos?</i></b>	<p>“Sim, sobretudo na realização dos trabalhos, portanto eles têm de ter ideias novas”.  “vou organizar um seminário e eu quis, coloquei vários temas, um espaço para sugestões e passei por todas as turmas para que conseguíssemos encontrar um tema que todos tivessem interesse e que os alunos participassem também na escolha para não ser uma coisa onde eles se sentissem obrigados a estar”.  “Temos aqui alguns projetos na área do empreendedorismo e ainda no ano passado ou há dois anos foram à final a Lisboa...”.</p>
<b><i>O projeto educativo vai ao encontro das necessidades dos alunos?</i></b>	<p>“Sim”  “Com alguns ajustamentos”.  “o regulamento interno, portanto foi criado, já há bastante anos mas todos os anos nós acrescentamos alíneas, retiramos, portanto, vai sofrendo sempre alterações”.</p>
<b><i>Os resultados académicos dos alunos vão ao encontro das expectativas dos professores?</i></b>	<p>“Depende das turmas”  “Algumas acabam por surpreender pela positiva”  “Outras acabam por surpreender um bocadinho pela negativa”  “Se eles gostam dos conteúdos, portanto a nossa expectativa às vezes é superada...”.  “pegar nos bons alunos e colocá-los tipo tutores de dois ou três outros com dificuldades”</p>

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

Averiguamos que o estabelecimento de ensino se preocupa com a formação dos professores, promovendo algumas ações de formação e permitindo que os mesmos

realizem formações no exterior, facilitando para isso horários mais flexíveis. Sendo a formação uma mais valia e fundamental no percurso profissional dos professores. Através dela atualizam e potenciam novos conhecimentos (Costa, 2006).

Consideram que os alunos são acompanhados na escola, e que os mesmos gostam de a frequentar. Verificamos que os alunos se envolvem em projetos de empreendedorismo chegando muitas vezes a participar em projetos exteriores à escola, esta forma de ensino cooperativo entre alunos e professores juntamente com a comunidade é importante e potencia a socialização (EADSNE, 2005).

Quanto ao projeto educativo, este vai recebendo ajustes consoante as necessidades verificadas pela escola. Em relação aos resultados académicos dos alunos, constatamos que nem sempre vão ao encontro das expectativas dos professores visto que muitas vezes são surpreendidos pelas positivas, ou vice-versa., Todavia, alguns professores revelaram estratégias para ir ao encontro dos alunos que apresentam maiores dificuldades, nomeadamente junto dos seus pares, ao colocarem estudantes sem dificuldades desempenharem o papel de tutor junto dos alunos em dificuldade. Estas estratégias são mencionadas num estudo europeu realizado pela EADSNE (2005) o qual se refere à aprendizagem cooperativa que consiste na entreaajuda entre os alunos. Beneficiando estes de uma aprendizagem conjunta.

Em síntese, ao longo do GF e sua análise observamos que existe uma enorme vontade em responder a todas as demandas de uma escola inclusiva. Verificamos que a nível dos recursos humanos dispõem de uma equipa multidisciplinar, cooperativa e empenhada nos seus projetos, dando sempre atenção às motivações dos alunos e interesses em projetos a implementar.

Demonstraram alguma inquietude em torno das NEE uma vez que identificaram a inexistência de professores com formação na área das NEE como uma limitação. Porém, ressaltam outros aspetos em torno da atenção à diversidade ao quais respondem de forma muito positiva, nomeadamente a abertura da escola e do grupo de pares face aos diferentes credos religiosos e orientação sexual dos seus alunos. Um outro aspeto a melhorar prende-se com a inexistência de espaços físicos, como por exemplo, ginásio ou áreas de lazer para os estudantes se reunirem.

**1.5. Matriz SWOT da atenção à diversidade no “cenário particular”**

Considerando que a qualidade educativa e atenção à diversidade constituem o nosso domínio de estudo surge a necessidade de aprofundar esta investigação realizando uma análise SWOT ao cenário particular (estudo de caso). Para a sua elaboração, recorreremos à análise do GF para aprofundar mais determinados tópicos e assim perceber melhor a realidade em causa, assim como, à nossa observação *in loco* e um documento de imprensa.

Na Tabela 62 estão compilados os resultados obtidos através desta técnica.

**Tabela 62**  
*Análise SWOT - cenário particular*

<b>AMBIENTE INTERNO</b>	<b>FORÇAS</b>	<b>FRAQUEZAS</b>
	<b>Fo1 Dinamismo e cooperativismo dos docentes e discentes.</b>	<b>Fr1</b> Instalações da escola (construção vertical)
	<b>Fo2</b> Parcerias que a escola possui com diferentes instituições de ensino superior e outras permitindo-lhes participar em inúmeros eventos, bem como empresas de áreas distintas que possibilitam um maior com o mercado de trabalho.	<b>Fr2</b> Inexistência de ginásio. <b>Fr3</b> Espaço físico muito limitado. <b>Fr4</b> Inexistência de cantina. <b>Fr5</b> O corpo docente revela que não possui formação em NEE sendo uma limitação à inclusão.
	<b>Fo3</b> Psicólogos permanentes na escola.	
	<b>Fo4</b> Professores fortemente empenhados no projeto educativo.	
	<b>Fo5</b> Desenvolvimento de projetos por parte dos alunos.	
	<b>Fo6</b> Acompanhamento próximo e	

**personalizado aos estudantes.**

**Fo7 Ausência de discriminação em questões como orientação sexual ou credo religioso.**

	<b>OPORTUNIDADES (Recomendações)</b>	<b>AMEAÇAS</b>
<b>AMBIENTE EXTERNO</b>	<b>O1</b> Localização central permitindo um maior acesso a atividades escolares diversificadas.	<b>A1</b> Oferta escolar na cidade.
	<b>O2</b> Rede de transportes que a cidade dispõe.	<b>A2</b> Concorrência desleal.
	<b>O3</b> Apoio de empresas através das salas patrocinadas: Patrocinadores de sala.	<b>A3</b> Cortes financeiros por parte do Ministério da Educação.
	<b>O4</b> Parcerias com instituições de ensino superior que permite a participação dos seus estudantes em inúmeros eventos.	

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### **1.5.1. Análise da SWOT**

A análise da matriz SWOT identificou na escola “cenário particular”, no âmbito de uma atenção à diversidade, a nível interno sete forças, ou seja pontos fortes e cinco fraquezas, pontos fracos. Já em relação a ambiente externo considerou quatro oportunidades e três ameaças. Destacamos que as oportunidades e as forças surgem em maior número que revela desde já um índice positivo.

### **1.5.1.1. Pontos fortes x oportunidades**

Ao analisarmos os pontos fortes e oportunidades do cenário particular, constatamos que é uma escola em constante movimento e troca de saberes. A larga rede de transportes públicos que possui a cidade do Porto, permite aos seus estudantes se deslocarem facilmente para diferentes instituições e empresas. Esta mobilidade é fundamental numa altura em que proliferam eventos culturais e científicos na cidade, muitos deles pertinentes para os alunos da escola. O facto de esta estar situada numa cidade cosmopolita, rejuvenescida com um multiculturalismo crescente potencia uma maior diversidade de crenças, culturas, heterogeneidade, ao que a escola responde de forma muito positiva. Cada aluno é aceite na sua diferença e tratado de igual modo por professores e colegas. Verificamos que as parcerias entre instituições e empresas deve continuar a mobilizar os estudantes a criarem projetos inovadores e a participarem mais em concursos nacionais e até mesmo internacionais de empreendedorismo, juntamente com o corpo docente que a escola dispõe.

### **1.5.1.2. Pontos fortes x ameaças**

Atualmente o sector da educação em Portugal tem sofrido enormes cortes orçamentais, o que coloca muitas escolas, e o cenário particular não é exceção, em constante inquietude. Além disso, existe na cidade uma vasta oferta educativa, alguma até mesmo desleal ,segundo os professores. Por conseguinte é urgente medidas que façam frente a um cenário mais difícil. Desta forma, e recorrendo ao que a escola tem de melhor, esta deve responder a estas dificuldades com uma maior aposta na atenção à diversidade envolvendo os seus estudantes e professores. Colocar nos seus objetivos “Uma escola de todos e para todos” e aproveitar as parcerias empresariais para integrar alunos em estágio com NEE lembrando a estas empresas os benefícios fiscais que podem obter ao empregar jovens com NEE. Nem toda a oferta da cidade está receptiva a um ensino inclusivo, pelo que poderá ser uma mais valia para a escola.



### **1.5.1.3. Pontos fracos x oportunidades**

Os pontos fracos da escola estão relacionados com questões físicas e de formação do corpo docente. Em relação às infraestruturas, verificamos que é uma escola com uma construção vertical, ausência de espaços de lazer, ginásio e cantina. Já no que diz respeito ao corpo docente, identificam a ausência de formação de professores em NEE. Para se transformar estes pontos fracos em pontos fortes, é possível recorrer às oportunidades e pegar nas parcerias institucionais e empresariais que a escola tem. Por exemplo, criação de protocolos com instituições de ensino superior que permitam ao corpo docente a realização de workshops, seminários e formações no âmbito da inclusão, atenção à diversidade e NEE (formações mais gerais e específicas). Assim como, realizar protocolos que permitam aos estudantes usufruírem das instalações físicas de outras entidades, por exemplo no âmbito do desporto.

### **1.5.1.4. Pontos fracos x ameaças**

Uma das maiores vulnerabilidades da escola é a sua construção vertical e ausência de meios físicos essenciais, como ginásio, cantina ou espaços de lazer. Bem como, a falta de formação de professores em áreas do âmbito das NEE. Desta forma e considerando as ameaças externas ao nível da oferta escolar e cortes orçamentais, os alunos podem revelar interesse em mudar de escola devido a instalações mais modernas e inovadoras oferecidas por outras entidades de ensino. Ora, uma vez identificadas as vulnerabilidades e ameaças é importante reunir esforços de forma a transformar estas fraquezas em forças e assim, responder melhor face às ameaças encontradas.

## 2. PROPOSTA DE MELHORIA

Atendendo à emergente preocupação em torno da qualidade do sistema educativo, à eficiente resposta por parte das organizações escolares face aos resultados dos alunos em função das necessidades individuais dos mesmos, torna-se imperativo a implementação de programas e estratégias desenvolvidos pelas escolas de forma a atenderem todas as necessidades, com vista à resolução das lacunas existentes ao nível da resposta face aos valores consagrados; nomeadamente o que para nós merece especial atenção, uma escola para todos. Desta forma, é urgente dotar as escolas de conhecimentos e estratégias de forma a responderem eficazmente.

Neste seguimento elaboramos uma proposta de melhoria para a escola que serviu de cenário particular (estudo de caso). Esta proposta foi elaborada tendo como base a análise SWOT efectuada. Assim, recolhemos as informações enumeradas no pontos relativos às ameaças e fraquezas encontradas.

Na Tabela 63 abaixo indicamos as áreas de intervenção a ter em conta na proposta de melhoria.

**Tabela 63**  
*Áreas de intervenção - Proposta de melhoria*

Área de Intervenção 1	Informar, Sensibilizar e Educar
Área de Intervenção 2	Promoção da inclusão escolar
Área de Intervenção 3	Qualificar Profissionais

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### 2.1. ÁREA DE INTERVENÇÃO 1: Informar, Sensibilizar e Educar.

Em relação à primeira área de intervenção “Informar, Sensibilizar e Educar” defendemos que a escola deve criar projetos de sensibilização para a diversidade, diferença. Estes projetos devem envolver todos os intervenientes na comunidade educativa. Assim, é possível trabalharem atitudes e comportamentos face à inclusão. Não obstante, será vital a formação nestas áreas por parte do corpo docente e ações de sensibilização a

alunos de forma a trabalharem alguns aspetos importantes, nomeadamente a desmistificação de alguns preconceitos. A corresponsabilização dos alunos, professores e agentes do sistema educativo é fundamental, mobilizando todos os esforços em prol de uma resposta de qualidade. Na Tabela 64 indicamos os objetivos gerais e específicos a considerar na primeira área de intervenção. Enumeramos algumas atividades que podem ser desenvolvidas para se alcançarem os objetivos delineados.

**Tabela 64**

*Área de Intervenção 1: Informar, sensibilizar e educar*

---

### **ÁREA DE INTERVENÇÃO 1: Informar, Sensibilizar e Educar**

**OBJETIVO GERAL:** Promover uma mudança de atitudes face à inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	ATIVIDADES
1. Trabalhar as atitudes face à inclusão corresponsabilizando alunos, professores e agentes de educação.	- Realização de campanhas de divulgação de boas práticas direcionadas à atenção à diversidade.  - Dinamizar ações de sensibilização dirigidas à comunidade educativa (alunos, professores e agentes de educação) face à atenção à diversidade.
2. Melhorar a informação junto dos alunos, professores e agente de educação no âmbito da inclusão.	- Criar condições para equipas multidisciplinares melhorem a informação juntos da comunidade educativa.

---

**Nota.** Fonte: Elaboração própria.

### **2.2. ÁREA DE INTERVENÇÃO 2: Promoção da inclusão escolar.**

Na Tabela 65 explicamos a área de intervenção “Promoção da inclusão escolar” e seus objetivos gerais e específicos. Para alcançarmos os objetivos propostos indicamos inúmeras atividades, nomeadamente atividades de promoção da igualdade de acesso e oportunidades. Estas atividades podem ser desenvolvidas recorrendo às distintas parcerias de que a escola dispõe na adaptação de meios e serviços de acordo com as necessidades individuais dos alunos. É importante que implementem na escola a figura do tutor que

pode ser através de alunos com supervisão de um professor. Esta figura terá como função assegurar o apoio na realização de trabalhos e na vida escolar do estudante que apresente dificuldades. Os professores nas suas metodologias devem ter o cuidado de recorrer a diferentes meios e técnicas para promover as aprendizagens de todos os seus alunos, assim como medir se os objetivos propostos inicialmente estão ser atingidos, caso não se verifique devem ser reajustados. Um outro aspeto fundamental é o trabalho em rede, nomeadamente articulação com os diferentes serviços que apoiam o aluno, tais como; serviços de saúde, serviço de psicologia e orientação, apoios de ensino especial e os encarregados de educação ou representantes legais do aluno.

**Tabela 65**

*Área de Intervenção 2: Promoção da inclusão escolar.*

---

## **ÁREA DE INTERVENÇÃO 2: Promoção da inclusão escolar**

**OBJETIVO GERAL:** Promover a inclusão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	ATIVIDADES
1. Criar condições de igualdade de acesso e acessibilidade.	- Promoção de medidas com vista à igualdade de acesso a atividades e projetos escolares, assim como à acessibilidade dos mesmos.
	- Reforço na articulação das respostas existentes para alunos com NEE, facilitando o trabalho em rede.
2. Fomentar condições de suporte/apoio aos alunos com NEE.	- Promover, por exemplo, o recurso a tutores (alunos) que tenham como função auxiliar os alunos no seu quotidiano escolar.

---

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

### **2.3. ÁREA DE INTERVENÇÃO 3: Qualificar Profissionais.**

De seguida passamos a apresentar a Tabela 66 que se refere à área de intervenção “Qualificar profissionais”. Mais uma vez enumeramos objetivos gerais e específicos de forma a orientar as atividades a desenvolver. Reforçamos a formação em áreas no âmbito da inclusão escolar que podem adoptar um cariz mais abrangente e/ou específico. Aqui

podem recorrer às parcerias institucionais com entidades do ensino superior de que a escola usufrui. Consideramos essencial a implementação de grupos de trabalho com o intuito de partilharem dificuldades e experiências no âmbito da atenção à diversidade, uma vez que são fundamentais para o enriquecimento e aquisição de novas práticas educativas. A partilha de saberes e ouvirem outros colegas falarem das dificuldades que sentem é importante para que os professores não se sintam muitas vezes sozinhos nas suas angústias. Daí acreditarmos que estes grupos serão positivos do ponto de vista da motivação e melhoria contínua face à inclusão.

**Tabela 66**

Área de Intervenção 3: Qualificar Profissionais

---

**ÁREA DE INTERVENÇÃO 3: Qualificar Profissionais.**

**OBJETIVO GERAL:** Qualificar os profissionais que atuem direta ou indiretamente com os alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	ATIVIDADES
1.Promover formações para profissionais na área da inclusão/atenção à diversidade.	- Formação de profissionais com vista ao enriquecimento na área da inclusão escolar, atenção à diversidade.
2. Esclarecimento de dúvidas no âmbito da inclusão escolar.	- Promoção de grupos de trabalho com vista à discussão de boas práticas junto dos alunos com NEE.
3. Criar parcerias com entidades de ensino superior para formação em NEE para os profissionais e agentes de educação.	- Facilitar o acesso a formações direcionadas para as NEE por parte dos profissionais; tais como; workshops, formação profissional, cursos livres, conferências, entre outras.

---

*Nota.* Fonte: Elaboração própria.

Ressalvamos que é sempre possível incluir novas atividades e objetivos em função das necessidades que possam surgir ao longo do ano letivo.

## RESUMO

Neste capítulo começamos com uma análise da fiabilidade dos questionários da qual apuramos que os itens no âmbito do questionário dos professores se comportam de forma muito genérica e aproximam-se muito dos valores da autora Casar Dominguez (2007). No que diz respeito aos itens do questionário dos alunos apuramos que os valores são próximos dos obtidos pelos autores Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall (2011) exceção dos valores obtidos na subdimensão “Atitudes” e na subdimensão “Norma Social”, os quais se distanciam um pouco.

Em relação à análise descritiva dos dados apuramos de forma geral que os professores apresentam médias mais elevadas no âmbito da importância concedida aos itens, no entanto quando analisamos o cumprimento desses itens na escola as médias baixam. Verificamos que apontam como aspetos negativos a falta de acompanhamento e equipamentos adequados por parte da escola, bem como falta de promoção de valores nos alunos. As análises foram elaboradas por dimensão do questionário e dentro de cada dimensão distinguimos as subdimensões.

Em relação aos alunos verificamos que na dimensão “Atitude” as médias de resposta tomaram valores muito disparos, nas restantes dimensões os valores apresentam médias mais próximas, designadamente na dimensão “Controlo Percebido” e “Intenção.”

Ao procedermos à análise de diferenças do questionário dos professores apuramos diferenças estatisticamente significativas nas seguintes variáveis:

- “Habilitações académicas”
  - variável “Entrada” - quanto à “Importância” na subdimensão “Recursos humanos” .018 e na subdimensão “Instalações e Recursos” .002.;
  - variável “Processo” - na subdimensão “Metas e objetivos” quanto à “Importância” .047.
- “Experiência letiva com NEE”
  - variável “Processo” ao nível da subdimensão “Programas de formação” com o valor de .007 .
  - variável “Produto” na subdimensão “Resultados” .045.

- “Ciclo de estudos em que leciona”
  - o variável “Contexto” quanto à “Importância” na subdimensão “Contexto” .029
  - o variável “Processo” na subdimensão “Programas de Formação” ao nível da “Importância” .41, e do “Cumprimento” .002.
  - o variável “Produto” na subdimensão “Resultados” .020.

No que diz respeito aos alunos encontramos diferenças estatisticamente significativas nas variáveis:

- “Género”
  - o variável “Atitude” valor de .000;
  - o variável “Norma social” valor de.000;
  - o variável “Controlo Percebido” valor de .012;
  - o variável “Intenção” apresenta o valor de .000.

- “Idade”
  - o variável “Atitude” valor de .022;
  - o variável “Norma Social” valor de .001.

Após a apresentação da análise das diferenças apresentamos os resultados do GF. Optamos por uma análise de categorias em função das subdimensões das dimensões do questionário dos professores, nomeadamente: Contexto, Entrada/Input, Processo e Produto.

De seguida elaboramos a análise SWOT e destacamos o facto de as oportunidades e as forças surgirem em maior número o que revela um índice positivo.

Por último elaboramos uma proposta de melhoria assente em três áreas de intervenção, designadamente; a) Informar, Sensibilizar e Educar; b) Promoção da inclusão escolar e c) Qualificar Profissionais. Em cada uma delas apresentamos objetivos gerais e específicos, bem como ações a implementar.





**CAPÍTULO 6.**  
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



## INTRODUÇÃO

Na fase da redação do estudo, desenvolvemos todo o processo de investigação, de forma clara e objetiva, apresentam-se as conclusões, limitações do estudo e não menos importante as recomendações futuras, como por exemplo; aspetos a investigar relacionados com o tema em causa.

Este trabalho, segue uma estrutura linear de análise que começa a partir da elaboração da apresentação, porque começamos a partir de uma introdução ao tema, incluindo a pesquisa anterior, reforçando com uma abundante literatura sobre o problema do estudo, continuamos com uma exposição das técnicas de coleta de dados, os resultados e, finalmente, as conclusões a que se chegou.

Consideramos muito importante a forma como a informação é transmitida, no nosso caso vamos tentar transmitir uma representação, o mais fiel possível à realidade, fornecendo evidências e descrevendo as ações o mais detalhadas possível para a compreensão da situação seja clara.

## 1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma das razões que nos fez debruçar sobre esta temática foi compreender o estado atual da inclusão. Muito embora o princípio filosófico de que a escola deve ser para todos, ser inclusiva, proporcionar igualdade de acesso e oportunidades, aspirar o sucesso a todos os seus alunos, promover a equidade, ainda encontramos dificuldades expressadas pelos professores e agentes intervenientes na comunidade educativa. Estes alegam fatores como o tempo, ausência de apoio, programas de formação como pontos impeditivos de uma escola inclusiva e eficaz (Correia, 2003).

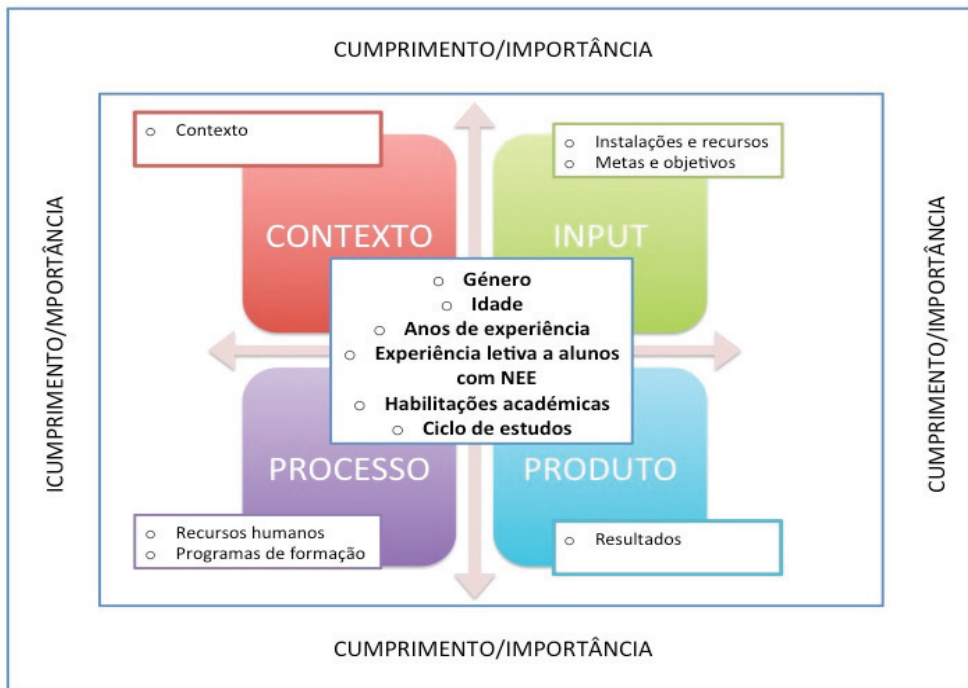
O estudo que apresentamos foi estruturado para perceber a importância que os professores atribuem a um conjunto de factores em relação à diversidade, assim como, perceber como consideram o cumprimento desses itens nas escolas que lecionam. Uma outra vertente do estudo pretende analisar as atitudes dos alunos face à inclusão. Para tal, tomamos como ponto de partida os estudos de Casar Dominguez (2007); Munõz-Cantero, Casar Dominguez e Abalde-Paz (2007) e Espiñeira Béllon (2008) sobre a qualidade educativa e atenção à diversidade e Novo-Corti, Munõz-Cantero e Calvo-Porrall (2011) no âmbito das atitudes face à incapacidade.

Desenvolvida a revisão teórica, a implementação dos instrumentos e sua análise estatística, elaboração das análises, GF e SWOT, consideramos a existência de relações significativas em ambos os casos analisados. Esta informação pode ser observada no capítulo de apresentação dos resultados.

Atendendo à complexidade da investigação que se debruça sobre duas amostras e dois instrumentos de análise distintos torna-se fulcral que a mesma siga o procedimento que tem vindo a ser adoptado, ou seja, iniciar o estudo pelos professores e, posteriormente os alunos.

### 1.1. Professores

A análise dos dados efetuada atende a quatro dimensões fundamentais (Figura 35), e enquadrada em duas situações distintas: a importância atribuída ao item em questão, e cumprimento por parte da escola em que se encontra a lecionar.



**Figura 35: Variáveis em análise**  
 Fonte: Elaboração própria

Começamos por considerar a variável “género” face às respostas obtidas em função da “importância e “cumprimento”. Os resultados obtidos não nos permitem observar diferenças estatisticamente significativas para que possamos concluir que o género influencia a atenção à diversidade por parte dos professores nas escolas. A este propósito a literatura revisada tem sido reveladora da ausência de consenso em torno desta variável, ora se por um lado encontramos estudos cujos resultados são semelhantes, nomeadamente o estudo de Sampaio & Morgado (2015) e de Pinto (2015), por outro lado, estudos como o de Avramidis et al., (2000b); Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom, (1992); Ellins & Porter, (2005); Romi & Leyser, (2006) mencionam a existência de atitudes mais positivas por parte do género feminino face à inclusão de alunos com NEE. Um aspeto interessante

para reflexão consiste no local onde os estudos foram realizados, os estudos onde não se evidenciaram diferenças significativas são no âmbito nacional, os outros estudos mencionados com resultados contrários foram realizados no estrangeiro. Este resultado, foi também constatado ao longo do GF, verificamos sempre atitudes muito positivas face à inclusão nos dois géneros representados.

Quanto à variável “*idade*” constatamos que não existe uma relação entre a idade e as atitudes face à atenção à diversidade, ou seja, a idade dos professores não influencia as atitudes dos mesmos face à atenção à diversidade, corroborando os resultados alcançados por Pinto (2015) e Paiva (2008). Todavia, encontramos literatura, mais antiga, que revela o contrário, designadamente a investigação de Avramidis & Norwich (2002) a qual indica a existência de uma relação entre a idade dos professores e as atitudes adotadas por estes face à atenção à diversidade, desencadeando atitudes mais positivas. Em Portugal, assistimos a uma crescente preocupação com as questões da inclusão, procuram-se criar respostas eficazes que vão ao encontro das dificuldades dos alunos, pelo que o empenho de todos os professores é fundamental independente da idade. No GF realizado, os participantes eram de idades muito disparas e em nenhum deles sentimos reservas quanto à inclusão.

A análise à variável “*anos de experiência de ensino*” revelou que a variável não influencia a atenção à diversidade, ou seja, as atitudes sociais positivas em relação à inclusão não têm relação com os anos de experiência de ensino. Ora, se por um lado este resultado vai ao encontro dos estudos de Sampaio & Morgado (2015) e Pinto (2015) os quais demonstraram a ausência de relação entre as atitudes dos professores e os anos de experiência de ensino, por outro lado, são antagónicos ao estudo de Casar Dominguez (2007) no qual constatava a existência de uma relação entre estas duas variáveis, verificando uma maior motivação face à atenção à diversidade nos professores mais novos corroborando os resultados obtidos na investigação de Hastings & Oakford (2003). Uma vez que, a ausência de relação entre as variáveis ser observada em estudos mais recentes, uma das razões deve-se possivelmente aos avanços realizados face à inclusão e isso ter, de alguma forma, mudado determinadas atitudes nos professores. O GF serviu também para verificar que os professores participantes, com mais experiência de ensino, em nenhum momento se mostraram mais resistentes à inclusão, muito pelo contrario, sempre

responderam com uma postura colaborativa e empenhada em encontrar respostas eficazes para a atenção à diversidade.

Com respeito à variável “*experiência letiva a alunos com NEE*”, constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas na variável “*Processo*”, ao analisarmos a subdimensão “*Programas de formação*” e na Variável “*Produto*”, nomeadamente na subdimensão “*Resultados*” atendendo à importância atribuída. Desta forma, verifica-se que os professores com experiência letiva a alunos com NEE apresentaram, em média, maiores pontuações nas subdimensões onde se verificaram as diferenças significativas, o que acontece também no GF, os professores que já tinham tido no passado estas experiências, prontamente indicaram que é possível se adaptar à diversidade dos alunos.

Este contacto com alunos de NEE permite aos professores desenvolverem atitudes positivas face à inclusão. Os resultados diferem do estudo de Morgado & Sampaio (2015) e o de Pinto (2015) uma vez que estes não evidenciaram que o contacto com alunos de NEE possa tornar os professores mais receptivos à inclusão. Todavia, estudos mais antigos referem que este contacto desenvolve nos professores atitudes mais positivas face à inclusão. Coutoscostas & Alborz, (2010) referem que à medida que aumenta o contacto dos professores com crianças com NEE maior é o desenvolvimento de atitudes positivas corroborando assim, os resultados de outros estudos (Avramidis et al., 2000b, Avramidis & Kalyva, 2007; Balboni & Pedrabissi, 2000; Cook et al., 2000; Forlin et al., 2009; Leyser et al., 1994; Romi & Leyser, 2006; Van Reusen et al., 2001). Este estudo, ajuda na desmistificação desta temática, ou seja é possível um ensino para todos de forma equitativa e igualdade de acesso e oportunidades, como discutido no GF.

Ao analisarmos a variável “*habilitações académicas*”, constatamos que os professores com mestrado apresentaram valores totais mais elevados na variável “*Entrada*”, relativamente à subdimensão “*Recursos humanos*”, na subdimensão “*Instalações e Recursos*”, na Variável “*Processo*” na subdimensão “*Metas e objetivos*” e por fim, na variável “*Produto*” na subdimensão “*Resultados*”. Estes resultados demonstram-nos que o grau académico que os docentes possuem influencia as atitudes adotadas pelos professores face à inclusão. No GF um dos critérios que os participantes

indicaram como potenciador de qualidade educativa e importante quando se tratam questões de inclusão é a formação do corpo docente. Contrariamente a estes resultados indicamos os estudo da autora Pinto (2015).

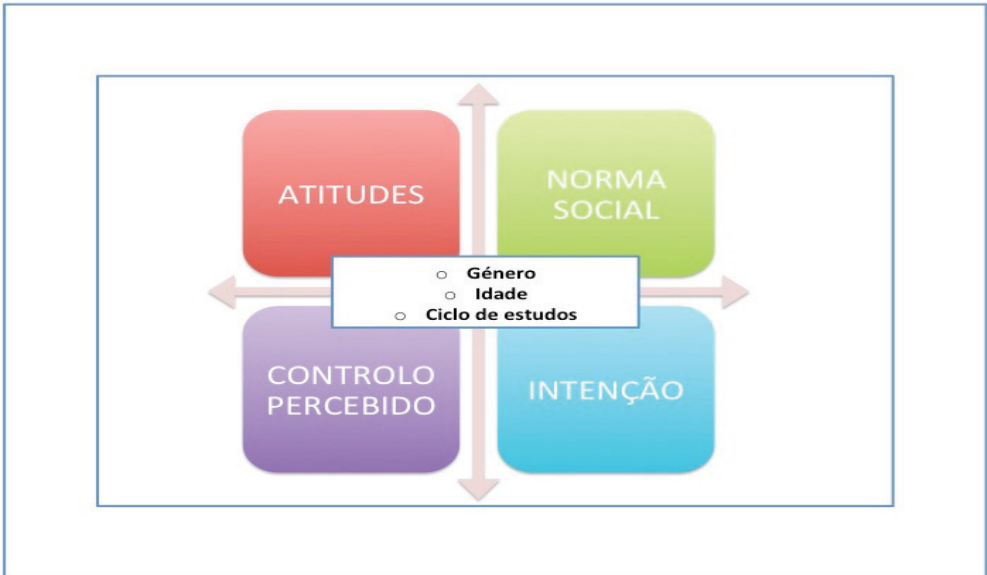
Para compreendermos se a variável “*ciclo de estudos*” influencia as atitudes sociais desenvolvidas pelos professores face à atenção à diversidade analisamos os resultados apurados que demonstraram uma relação entre o ciclo de estudos e a atenção à diversidade por parte dos professores. Verificamos que os professores do 2º ciclo apresentaram quase sempre valores totais mais elevados. A literatura encontrada refere que os professores dos ciclos de estudo em que os alunos são mais novos (1º e 2º ciclo) eram mais recetivos à inclusão contrariamente aos professores de ciclos mais avançados (3ª e secundário) Avramidis & Norwich (2002) e Casar Dominguez (2007), diferindo de outros estudos mais antigos que não revelaram uma relação significativa entre o ciclo de estudos e as atitudes dos professores face à atenção à diversidade (Hannah, 1988; Jamieson, 1984). Pensamos que a maior facilidade revelada pelos professores no atendimento à diversidade nos ciclos (1º e 2º) se deve ao facto de a população estudantil ter uma idade cronológica inferior à dos outros ciclos de estudo, sendo um factor para que os professores tenham uma maior receptividade e estejam mais atentos à diversidade dos alunos.

Com este estudo verificamos resultados antagónicos entre algumas variáveis. Consideramos duas razões que possam estar na origem de tais resultados, a primeira resulta de questões de origem cultural, as quais por sua vez terão repercussões ao nível das atitudes dos professores face à atenção à diversidade/inclusão, a segunda dos avanços por parte do ME face à inclusão.

## **1.2. Alunos**

A análise dos dados dos alunos assenta em quatro dimensões fundamentais (atitudes, norma social, controlo percebido e intenção) (Figura 36), relativas às atitudes dos alunos face à inclusão.





**Figura 36: Variáveis em análise**

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos com este estudo a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < ,05$ ) em todas as variáveis “Atitude”, “Norma social”, “Controlo Percebido” e a “Intenção” com respeito à variável “género”.

O género feminino apresenta valores médios mais elevados em todas as dimensões o que vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Hutzler et al (2005), Obrusnikova, Blocke & Dillon (2010), Van Biensen, Busciglio & Vanlandewijck (2006) e Slininger et al. (2000), os quais indicam que o género feminino apresenta atitudes mais favoráveis em relação ao género masculino.

Alguma literatura reforça a sensibilidade do género feminino para estas questões, quer ao nível do comportamento, das pressões sociais, da consciência que um determinado comportamento adotado possa ter e da sua intenção, alguns autores descrevem a mulher como um ser mais cooperativo (Gilligan, 1982). Porém, existem estudos contraditórios, nomeadamente o estudo de Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou & Koidou (2011) e o estudo de Silva, Ribeiro & Carvalho (2014).

Na análise de diferenças face ao “*ciclo de estudos*” verificamos que não existem diferenças significativamente estatísticas das variáveis em estudo face ao ciclo de estudos, no qual os alunos se encontram a estudar. Estes resultados diferem dos estudos dos autores Machado (2015), Obrusnikova, Blocke & Dillon (2010).

Por fim, constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis “*Atitude*” e na variável “*Norma Social*” face à variável “*idade*”. Em ambas as variáveis os alunos com idades compreendidas entre 10 a 15 anos de idade apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão. Estes valores diferem do estudo de Mesquita, Serrano, Petrica & Pires (2014) o qual não apurou dados estatísticos significantes que pudessem sustentar que a variável idade potencia atitudes positivas face à inclusão. Block (1995) aponta para a necessidade de estudos que confrontem esta variável, a realização de mais estudos que avaliem, por exemplo, o contributo da idade.

**CAPÍTULO 7.**  
**CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO**



## 1. CONCLUSÕES

O sistema educativo tem sofrido algumas reformas com o passar dos anos, e algumas se têm dado ao nível do ensino especial. Cada vez mais as escolas pretendem assegurar um ensino de qualidade que obedeça às demandas internacionais como constatamos no desenvolvimento do nosso marco teórico. No entanto, em relação a uma demanda internacional no âmbito da inclusão, verificamos ainda algumas inquietudes, muitas vezes por falta de informação ou até mesmo de formação. Exige-se aos professores um olhar atento à diversidade, porém apesar de muita boa vontade em responder de forma positiva, eles são confrontados com dificuldades e para as quais nem sempre têm uma resposta. Daí muitas vezes confidenciarem alguma insegurança em lidar com alunos referenciados com NEE.

Esta investigação pretende assim responder a um conjunto de questões de partida, que inicialmente colocamos, e as quais passamos a responder.

### a) Professores

Em relação à questão “As escolas cumprem as medidas de inclusão de forma a serem consideradas de escolas inclusivas?” verificamos que nem sempre isso se verifica, principalmente ao nível do acompanhamento por parte da escola, bem como dos equipamentos, como nos demonstram os valores apurados na análise dos itens respeitantes ao cumprimento. Não constatamos que as escolas estão em incumprimento, porém os valores médios de resposta são baixos, daí concluirmos que ainda há aspetos a melhorar para que as respostas das escolas sejam eficazes. No GF verificamos que este aspeto também é um dos indicados, sendo apontado como uma fraqueza. A continuidade do corpo docente de apoio à inclusão escolar, assim como ao nível da distribuição da carga horária e programação de aulas para turmas com alunos referenciados revela-se ainda um pouco deficitária, bem como a distribuição dos alunos em função das suas necessidades e características face aos espaços disponíveis pela escola.

Consideramos que se deve repensar no número de alunos por turma, na distribuição da carga horária do corpo docente que irá receber um aluno referenciado, na coordenação entre as diferentes disciplinas e conteúdos a abordar, assim como nas condições e

caraterísticas das dificuldades apresentadas pelos alunos. Através do GF apercebemo-nos que muitos destes aspectos são uma preocupação dos professores, quer ao nível da continuidade dos mesmos, quer ao nível de determinados recursos e espaços físicos que ainda são um pouco deficitários para atender a heterogeneidade/ diversidade dos alunos de hoje.

Concluimos que existem lacunas que devem ser colmatadas e trabalhadas, mesmo não podendo afirmar que haja incumprimento, também não estamos em condições de afirmar o seu cumprimento, logo significa que existem melhorias a implementar em prol do sucesso escolar dos alunos.

Para responder à questão “Os professores mais novos, assim como o grau académico que possuem revelam uma maior atenção à diversidade?” analisamos os objetivos específicos “Analisar se a idade dos professores interfere no atendimento à diversidade; e Conferir se o grau académico influencia a atenção à diversidade”. Após análise concluimos que a idade não é um factor que possa interferir no atendimento à diversidade, o mesmo aconteceu no GF onde observamos que as idades eram distintas e não inferimos diferenças de atitudes face às respostas dadas. Todavia, estamos em condições de concluir que os professores com o grau de mestre apresentam atitudes mais positivas face aos outros graus analisados em virtude da atenção à diversidade. Questões como os recursos humanos, as instalações e recursos, e metas e objetivos evidenciaram isso mesmo, ao nível da importância atribuída aos itens a ter em conta pelas escolas.

Face à questão “Os anos de experiência de ensino dos professores e o facto de terem lecionado já a alunos com NEE potenciam uma maior atenção à diversidade?” debruçamo-nos sobre os objetivos específicos “Apurar se os anos de experiência dos professores contribui para uma maior atenção à diversidade; e Comprovar se experiências por parte do corpo docente no âmbito do ensino especial influenciam o atendimento à diversidade”. Depois de analisados os dados concluimos que a experiência de ensino não constitui um elemento que possa desenvolver uma maior atenção à diversidade. No entanto, a experiência letiva a alunos com NEE vai influenciar o atendimento à diversidade, através da importância atribuída pelos mesmos aos programas de formação, bem como aos resultados. Estamos assim, em condições para concluir que a experiência

de ensino a alunos com NEE é um fator importante e potenciador de uma maior atenção à diversidade. Através do GF constatamos que todos os participantes estavam envolvidos e empenhados em atender a diversidade de alunos existentes na escola.

Respondidas as questões de partida, passamos a apresentar os restantes objetivos específicos trabalhados, designadamente “Verificar se o género influencia a atenção à diversidade”, perante este objetivo concluímos, depois da análise do mesmo, que o género não é um factor potenciador de atitudes mais positivas face à diversidade, bem como da análise ao objetivo específico “Analisar se existe relação entre distrito e a atenção à diversidade” da qual concluímos não existe uma influência entre este factor face à atenção à diversidade. Perante o objetivo “Verificar se existe relação entre o ciclo de estudos e a atenção à diversidade” constatamos que os professores do 2º ciclo apresentam quase sempre valores totais mais elevados, logo concluímos que os professores do 2º ciclo manifestam uma maior atenção à diversidade, manifestando uma maior receptividade demonstrando atitudes mais positivas face à diversidade.

Em suma, concluímos que não nos é possível falar de incumprimento de medidas inclusivas por parte das escolas, porém ainda existem algumas fragilidades a melhorar e como tivemos oportunidade de ver no GF, existe a vontade de continuar a melhorar e a reunir esforços que apontem nesse sentido. Observamos que a idade não influencia atitudes mais positivas face à inclusão, no entanto os professores que apresentam como habilitações académicas a obtenção de um mestrado, estão mais receptivos a estas demandas, assim como os professores com experiência de ensino a alunos com NEE. De facto, a experiência é importante, pois muitas vezes o que leva os professores a terem alguma dificuldade é o facto de nunca terem lidado com a inclusão o que pode desencadear alguma resistência. Daí na proposta de melhoria incluirmos grupos de trabalho que permitam a troca de experiências e partilha de saberes, desta forma os professores podem falar dos receios e dificuldades que sentem face à inclusão. Através do GF, foi possível verificar que os professores do cenário particular, manifestam uma enorme vontade em saber lidar com a inclusão, em dar respostas de qualidade, porém realçam a ausência de formação na área como uma limitação. Uma outra conclusão que podemos aferir é o facto dos professores de ciclos de ensino mais baixos estarem mais receptivos à inclusão, pensamos que esta receptividade se deve ao facto de os alunos serem mais novos.

## b) Alunos

No que diz respeito às questões a priori colocadas, nomeadamente: “Os alunos, atendendo ao género e idade, revelam uma postura positiva e uma maior atenção à diversidade” constatamos através da análise ao objetivo específico “Verificar se o género influencia as atitudes e comportamentos face à inclusão” que género influencia atitudes positivas face à inclusão. Concluimos que o género feminino está mais recetivo e manifesta maior atenção aos comportamentos manifestados e intenção dos mesmos considerando as consequências dos mesmos. Em relação ao objetivo específico “Comprovar se a idade dos alunos influencia o seu comportamento face à inclusão” apuramos que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos apresentam valores médios mais elevados. Concluimos que a idade desencadeia atitudes mais positivas em relação à inclusão. Estes apresentam uma maior preocupação face às atitudes adoptadas.

Já perante a questão “O ciclo de estudos em que o aluno está inscrito tem influência positiva revelando uma maior atenção à diversidade?”, e após a análise ao objetivo específico “Analisar a influência do ciclo de estudos dos alunos face à inclusão” concluimos que o ciclo de estudos não potencia atitudes mais positivas face à inclusão.

Em síntese apuramos que as suas atitudes têm sido mais positivas face à diversidade. Já se encontram escolas onde a figura do tutor é desempenhado por um aluno, como podemos verificar através do GF. Apuramos que o género feminino demonstra maior sensibilidade face à inclusão, considera o impacto dos seus atos e tem presente pressão social. Refletem mais sobre o que é certo e errado e o que é esperado perante uma determinada situação. Já em relação à idade, apuramos que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade estão mais recetivos à inclusão e consideram as suas atitudes, o que é certo face às normas sociais. Através do GF constatamos que na escola do cenário particular os alunos têm adoptado atitudes positivas face à diversidade, encorajando outros colegas a fazerem o mesmo. Estes consideram a escola como uma escola onde os alunos se sentem bem, pertencem a um grupo, independentemente da sua diferença, seja ela de que índole for.



Consideramos que desenvolvemos um trabalho sério apesar das limitações e conseguimos atender aos objetivos da investigação. No entanto, somos conscientes que muito deve ser feito em prol da atenção à diversidade. Confessamos que em parte mudamos algumas ideias que tínhamos a priori sobre as atitudes dos professores e alunos, a quem devemos desde já tecer um elogio pelo trabalho que têm vindo a desenvolver, muitas vezes não fazem mais por falta de recursos e/ou condições.

Gostaríamos de concluir com uma referência da OCDE a Portugal, como um país que sabe ouvir os seus alunos, que procura neles respostas e sugestões a muitas situações. Esta recomenda outros países a seguirem o exemplo, convidando-os a uma estadia em Portugal por forma a observarem e com isso levarem ideias para melhoria nos seus países.

## 2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Ao longo do desenvolvimento da nossa investigação fomos encontrando alguns obstáculos e/ou limitações. Um dos maiores obstáculos que encontramos foi a indisponibilidade das escolas para colaborar. Apontavam razões como a falta de tempo dos professores, excesso de pedidos para colaboração noutros estudos, entre outras, para justificarem a sua não colaboração. Por outro lado, muitos estabelecimentos de ensino responderam positivamente, porém nunca devolveram os questionários tornando imensamente dispendioso financeiramente pois os questionários ficaram sem efeito. O tempo de espera foi enorme, levando ao atraso da análise dos dados por estarmos à espera dos mesmos. Consideramos que se a adesão dos professores tivesse sido bastante maior os resultados poderiam ser diferentes e esta investigação teria outro impacto.

Uma outra limitação encontrada prende-se com a dimensão do questionário, por ser um instrumento com bastantes itens, o que nos leva a crer que levou a que muitos professores optassem por não responder.

Outro aspeto que inferimos é o receio que alguns docentes apresentavam ao responder, mesmo com uma nota nos instrumentos ressalvando o anonimato dos mesmos. Julgamos que se deve ao facto de, na maioria das vezes, serem depositados no gabinete do diretor, o qual posteriormente nos fazia chegar. O ideal seria que devolvessem por email, mas verificamos que por esta via ainda se tornava mais difícil a receção dos mesmos.

Relativamente à amostra dos alunos, verificamos que muitos professores não queriam perder tempo de aula para administrarem os questionários aos alunos e quando o fazíamos fora do contexto de aula, os levavam para casa acabando por esquece-los ou perde-los e não eram mais devolvidos.

### 3. RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Apesar dos avanços ainda há muito a fazer em torno da atenção à diversidade, no que diz respeito à mudança de mentalidades e do ponto de vista das atitudes. Penso que seria pertinente mais estudos no âmbito das atitudes dos alunos face à inclusão, recorrendo à técnica do GF, pois consideramos que foi mais fácil compreender algumas respostas dadas no questionário dos professores após a realização deste grupo. Advogamos que ouvir os estudantes é hoje em dia fundamental para a qualidade educativa. Compete a todos nós trabalhar em colaboração e parceria para continuarmos a evoluir neste sentido. Verificamos que através do GF nos foi mais fácil aceder a respostas concretas as quais nos ajudaram a compreender algumas das inquietudes manifestadas pelos professores. Desta forma, consideramos que seria interessante e pertinente mais estudos neste âmbito recorrendo a esta técnica.



## BIBLIOGRAFIA

- Abalde-Paz, E., Munõz-Cantero, J. M., & Machado - Rodrigues, E. (2005). Calidad educativa y atención a la diversidad desde un marco legislativo en la comunidad autónoma de Galicia. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación* N°10, (V.12) Año 9º, 71-84. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279468847\\_Calidad\\_educativa\\_y\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_desde\\_un\\_marco\\_legislativo\\_en\\_la\\_Comunidad\\_Autonomade\\_Galicia](https://www.researchgate.net/publication/279468847_Calidad_educativa_y_atencion_a_la_diversidad_desde_un_marco_legislativo_en_la_Comunidad_Autonomade_Galicia)
- Adveille, M. H. (2007). Mixité sociale: les handicapés dans la société britannique. Mémoire (s), identité (s), marginalité (s) dans le monde occidental contemporain. *Cahiers du MIMMOC*, (4). Disponível em: <http://mimmoc.revues.org/340>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1995). *Necessidades educativas especiais*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.). *Action Control: From Cognition To Behavior*. 11-39. Heidelberg, Germany: Springer. Disponível em: Doi:10.1007/978-3-642-69746-3\_2
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality & Behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, pp. 179-211. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Icek\\_Ajzen/publication/264000974\\_The\\_Influence\\_of\\_Attitudes\\_on\\_Behavior/links/00b7d53c7dea81c846000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Icek_Ajzen/publication/264000974_The_Influence_of_Attitudes_on_Behavior/links/00b7d53c7dea81c846000000.pdf)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social Behavior*. Englewood, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. In: W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology*, v. 11, n.1, 1-33. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, pp. 173-221.

- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., & Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 27(6), 605-617. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.07.003>
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições Asa.
- Albuquerque, P. (2007). *A Sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta para pais e professores de jovens com deficiência mental*. (Tese de Doutorado). Brasil. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Allport, W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Ma: Perseus Books.
- Almeida-Verdu, A., Fernandes, M., & Rodrigues, O. (2002). A Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: Implementação de práticas inclusivas e aspectos de planeamento educacional. *Interação em Psicologia*, 6(2), 223-231. Bauru: Universidade Paulista. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3310>.
- Almeida, I., Fernandes, J., & Pinto, J. (2006). As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com paralisia cerebral na escola regular. *Itinerários – Revista de Educação do ISCE*, 2a Série, no 2. Mangualde: Edições PEDAGO.
- Almeida, S. (2013). *As Tutorias Na Escola Para Todos*. (Tese de Doutorado). Portugal. Faculdade de Educação e Psicologia: Universidade Católica Portuguesa.
- Alonso, J. D., Castedo, A. L., Justei, M. R. P., & Varela, E. V. (2015). Integração ou inclusão: O dilema educativo na atenção à diversidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 28(2), 31-50. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a03.pdf>
- Alves M. P, N., Llerena Jr, C., & Alves Costa, V. (2012). Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. *Revista Educação Especial*, 25(43).
- Alves, D. D. O. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação,
- Amaral, J. T. M. F. (2015). *O impacto da semana paralímpica nas atitudes dos alunos do 9.º ano face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado). Portugal. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e

Alto Douro. Disponível em:  
[http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5747/1/msc\\_jtmfamaral.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5747/1/msc_jtmfamaral.pdf)

Andriola, W. B. (2010). Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 65-82. ISSN: 1696-471. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/html/551/55115064005/>

Antunes, A., & Almeida, L. (2015). Programas de desenvolvimento da criatividade para alunos com altas habilidades: proposta de avaliação dos produtos criativos. *Revista Lusófona De Educação* Nº 29. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 145-159. Disponível em:  
<http://search.proquest.com/openview/7b15604751144bd4dd7b3fbd4bf518c0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040951>

Aranha, M. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, N. 21, Março, PP. 160-173. Disponível em:  
[http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/EducaçãoEspecial\\_PARADIGM\\_AS\\_DA\\_RELACÃO\\_DA%20SOCIEDADE\\_COM%20\\_AS\\_PESSOAS\\_COM\\_D\\_EFICIÊNCIA\\_19abril\\_2012.pdf](http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/EducaçãoEspecial_PARADIGM_AS_DA_RELACÃO_DA%20SOCIEDADE_COM%20_AS_PESSOAS_COM_D_EFICIÊNCIA_19abril_2012.pdf)

Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989) Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and non-mainstreamed children. In *Physical Education. Perceptual & Motor Skills*, 69, 319 - 322. Disponível em: Doi: 10.2466/pms.1989.69.1.319

Ariely, D. (2008). *Predictably irrational*. New York: HarperCollins.

Armstrong, D. (1995). *Parents and partnership in education. Parents, children and special educational needs*. New York, NY : Routledge.


Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41201649>

Assumpção, J. J., & Campos, L.M. de S. (2009). Avaliação de projetos sociais: a rede, os nós e a teia. In: *ENCONTRO DA ANPAD, XXXIII*. São Paulo: Anpad.

AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les acadiens et les acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. (Tese de Doutorado). Canada. Moncton: Université de Moncton.

- Ávila, J. (2008). *Culturas Colaborativas nas Escolas-estruturas, processos e conteúdos*. Coleção: Currículo, políticas e práticas. Porto Editora.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2),129-147. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. Disponível em: Doi: 10.1080/713663717
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bairrão, J. (Coord.), Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira F., & Vilhena C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação - Ministério Da Educação.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). A educação pré escolar na união europeia. *Coleção Ciências da Educação*: Instituto de Inovação Educacional.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education & Training in Mental Retardation & Development Disabilities*, 35,. 148-159. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23879939>
- Balluerka, N., & Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en Psicología*. Madrid: Prentice-Hall.



- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, pp. 227-254. Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030228.pdf>
- Barroso, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola da Universidade de Lisboa.
- Bauer, M.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareski. 3 ed. Petrópolis: Vozes.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe. 
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção saber mais. Lisboa: Dinalivro.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier & M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. 31-56. Québec, Qc: Presses De L'université du Québec.
- Bélanger, N., & Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa: Presses de L'université D'ottawa.
- Bénard da Costa, A. (2003). Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer. Comunicação apresentada no *Encontro crianças e jovens na sociedade portuguesa: Do ordenamento jurídico à prática institucional, Convento da Arrábida, 23*.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94. Disponível em: Doi: 10.1177/002221949502800203
- Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 1 15-131. Disponível em: 10.1177/001440299706400108
- Benoit, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal. QC: Guérin.
- Bergeron, G., & St. Vincent, L-A. (2011). L'intégration scolaire au québec: Regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. Éducation et francophonie. *Valorisation de la diversité en éducation*:

*réflexion, états de connaissances, pistes d'action et défis contemporains.* (Sous La Direction De L. Prud'homme, S. Ramel Et R. Vienneau)], XXXIX(2), 272-295. Disponível em: [Http://Www.Acelf.Ca/C/Revue/Pdf/Ef-39-2-272\\_Bergeron.Pdf](http://www.Acelf.Ca/C/Revue/Pdf/Ef-39-2-272_Bergeron.Pdf)

Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarder children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.

Blackwell, R. D.; Miniard, P. W.; Engel, J. F. (2009). *Comportamento do Consumidor*. 2ª reimp. da 1 ed. São Paulo: Cengage Learning.

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. In A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* 11-35. Madrid: OEI. Disponível em: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=144](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144)

Block, E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>

Boas, G., & Costa, H. G. (2011). Análise comparativa de prêmios de excelência em gestão. *VII Encontro Nacional de Excelência em Gestão*. Rio de Janeiro.

Bolieiro, S. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na região autónoma dos açores: atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Portugal. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3621/1/Atitudes%20e%20Dificuldades%20e%20Relação%20à%20Inclusão.pdf>

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bonito, J., & Miranda, C. (2014). Avaliação exploratória do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: Um estudo de caso no Pará (Brasil). *Indagatio Didactica*, 6(2), 21-37 [ISSN 1647-3582] Impact factor (2012): 3,016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/11382>

Booth, T., Ainscow, M. & Black-Hawkins, K. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.(INDEX FOR INCLUSION). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. LEA, 1997, 98.

Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research na introduction*. New York: Longman.


- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, QC: Éditions nouvelles.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2012). L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde?. La Recherche en Education. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*. (8). 34-43 ISSN1647-0117  
Disponível em: <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/120/81>
- Bowles, S., & Gintis. (1976). *Schooling in capitalist america: education reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books Inc. Disponível em: [https://web.stanford.edu/group/scspi/\\_media/pdf/Reference%20Media/Bowles\\_Gintis\\_2002\\_Education.pdf](https://web.stanford.edu/group/scspi/_media/pdf/Reference%20Media/Bowles_Gintis_2002_Education.pdf)
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 35-41. Disponível em: <http://www.internationalsped.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=1>
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México.F.F.: Trillas.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bruner, J. (1999). Para uma teoria da educação (M. Vaz Trad.). Lisboa. *Relógio d'Água Editores (Original work published in 1966)*.
- Bryman, A. (2015) *Social research methods*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press
- Buchanan, L., & O Connell, A. (2006). A brief history of decision making. *Harvard business review*, 84(1), .32. Disponível em: <https://hbr.org/2006/01/a-brief-history-of-decision-making>
- Cadima, A. (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2). 171-195. Disponível em: DOI: 10.1080/03055698.2010.506319
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.

- Campbell, J., & Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 28, 369-379. Disponível em: DOI: 10.1080/13668250310001616407
- Capellini, V. L. M. P., & Rodrigues, O. M. P. R. R. (2009). Concepções de professores acerca dos factores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32, 335-364. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir ?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carta Internacional dos Direitos Humanos. (2001). *Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995-2004*. Nº 2, Ficha informat. Rev. I. Disponível em: [http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_Informativa_2.pdf)
- Carvalho, M. M., & Paladini, E. P.(Coord.). (2012) *Gestão da qualidade: teoria e casos*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier-ABEPRO.
- Carvalho, M., & Paladini, E. (2013). *Gestão da qualidade: teoria e casos*. Elsevier Brasil.
- Casco, R., & Dias, M. L. (2011). Avaliação educacional e preconceito: contribuições da teoria crítica da sociedade. *Intermeio (UFMS)*, V. 17,140-154. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/11/9>
- Castro, M. (1997). *Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN*. (Tese de Doutoramento) Brasil. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41-56.
- César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- Chiavenato, I. (2003). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. In *Introduction to General Management Theory: A Comprehensive View Of Modern Management Organizations*. Rio De Janeiro: Elsevier Campus.
- Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2003). *Planejamento estratégico: fundamentos e aplicações. 10a Reimpressão*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- CIF - Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde – versão crianças e jovens (2004). Organização Mundial de Saúde, traduzido por Direcção-Geral de Saúde (2004) com base na tradução da CIF 2003. Porto.
- Clímaco, M.C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 9-29. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3- num3/art1.pdf>.
- Coe, R. The nature of educational research – exploring the different understandings of educational research. In: ARTHUR, J. et al. (Ed.). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE, 2012. 5-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&tlng=es).
- Coimbra, M. D. N. C. T., & Martins, A. M. D. O. (2014). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*. 24(3), 31-46. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Colás. B.M.P., & Rebollo C. M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. (2 Ed.). Sevilla: Kronos.
- Coll, J. & A. Marchesi (Orgs.)(1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conner, M., & Sparks, P. (1996). The theory of planned behavior and health behavior. In Conner, M., Norman, P. (Eds). *Predicting health behavior*. Bristol: Open University Press, pp. 121-162.
- Conti, T. A. (2007). A history and review of the European Quality Award Model. *The TQM Magazine*, vol. 19, n. 2, 112-128. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09544780710729962>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34, 203-213. Disponível em: 10.1177/002246690103400403
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, And Weaknesses Of Pre-Service General Educators Enrolled In A Curriculum Infusion Teacher Preparation

- Program. *Teacher Education And Special Education*, 25 (3), 262-277. Disponível em: 10.1177/088840640202500306
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 6, 115- 135. Disponível em: 10.1177/001440290006700108
- Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. (Tese de Mestrado). Lisboa. Portugal. Universidade De Lisboa Disponível em: [[Http://Hdl.Handle.Net/10451/5837](http://hdl.handle.net/10451/5837)].
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais. *Diversidades*. 5(17), pp. 4 – 11.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com nee: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1997). *Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais*. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. pp. 11-16. Coleção Educação Especial, N.1. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1997). *Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais*. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (pp. 11-16). Coleção Educação Especial, N.1. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Guia para educadores e professores. Coleção necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação. Braga. Portugal. Universidade Do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19723>
- Correia, S. M. T. (2012). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. (Tese de Doutoramento). Braga. Portugal Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19723>
- Costa, A. M. B. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, E.P., Seijo, T., Martins, A., & Carrington, M. (2016). Avaliação de um Projeto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. In Atas *CIAIQ2016. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, Vol. I. Porto: CIAIQ, 525-533 SBN: 978-972-8914-58-5 Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/639/628>
- Costa, N. M. (2013). *Impacto E Efeitos Da Avaliação Externa De Escolas Nas Estruturas Intermédias De Gestão*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação. Braga. Portugal. Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28921>
- Courneya, K., Plotnikoff, Hotz, B. & Birkett, J. (2000). Predicting Exercise Stage Transition Over the Two Consecutive Six Month Periods: A test of the Theory of Planned Behavior in a population-based sample. *British Journal of Health Psychology*, in press. 135-150 Disponível em: DOI: 10.1348/135910701169115
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias De Investigação Em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina
- Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 5, 149-164. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856251003658686>
- Creswell, J., W. (2010). *O Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto*. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Crosby, P. B. (1985). *Qualidade é investimento*. Rio de Janeiro: José Olympio.

- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial*. (Tese de Mestrado). Lisboa, Portugal. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Culos-Reed, S.N., Gyursk, N.C., & Brawley, L.R. (2001). Using theories of motivated behavior to understand physical activity. In Singer, R.N., Hausenbias, H.A. & Janelie, C-M. (2ªed.). *Handbook of Sport Phycology*. John Wiley & Son. Inc NY.
- D'Amorim, M. A. (2000). A teoria da ação racional nos comportamentos de saúde. *Temas em Psicologia*, 8(1), 39-44. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2000000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000100005&lng=pt&tlng=pt).
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação: avaliação. *Revista da avaliação da educação superior*. Campinas, 12(3), pp. 505-513. Disponível em: <https://Dx.Doi.Org/10.1590/S1414-40772007000300007>
- De Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23 Disponível em:. Doi: 10.1080/13603110903030089.
- De Miguel et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española. 
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Eds). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. 60-77. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13, pp. 21-56.
- De Miguel, M. (1990). *La investigación en la acción: una alternativa metodológica para las ciencias sociales*. En *Metodología da investigación científica*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- Declaração de Salamanca (1994). *Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Salamanca.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.



- Dempsey, I., & Foreman, P. (1997). Trends in the educational placement of students with disabilities in NSW. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, Disponível em: 207-216. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655970440303>
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DGIDC (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, N. F. D. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Tékhnè-Revista De Estudos Politécnicos*. (12), 193-214. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-99112009000200011&lng=pt&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-99112009000200011&lng=pt&tlng=en).
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade da escola*. Porto: Edições Asa.
- Dillon, A., & Morris, M. (1996). User acceptance of new information technology: theories and models. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 31, Medford NJ: Information Today, 3-32 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10150/105584>
- Dimas, J. P. G. (2014). *O género e as atitudes dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa. Portugal
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. (Tese de Doutoramento). Aveiro. Portugal. Universidade De Aveiro. Portugal Disponível em: <Http://Hdl.Handle.Net/10773/3680>
- Dominguez, L. C. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de a coruña*. (Tese de Doutoramento) Departamento de Filosofía y Métodos De Investigación en Educación. Coruña- Espanha
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, QC: Éditions logiques.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., & Kudláček, M. (2010). Components of attitudes toward the inclusion of students with disabilities in physical education in the atipdpe-gr instrument for greek physical educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* 40(4), 63-68. Disponível em: <http://www.gymnica.upol.cz/pdfs/gym/2010/04/07.pdf>

- Duarte, C., Etkin, L. P., Helms, M. M., & Anderson, M. S. (2006). The challenge of Venezuela: a SWOT analysis. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 16(3/4), 233-247. Disponível em: [http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/cr.2006.16.3\\_4.233](http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/cr.2006.16.3_4.233)
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. (Tese de Mestrado). Departamento de Educação. Aveiro: Universidade De Aveiro. Portugal Disponível em: <Http://Hdl.Handle.Net/10773/1052>
- Dunn, M. L. (1968). Special education for the mildly retarded : is much of justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22. Disponível em: <http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1983/A1983QB29800001.pdf>
- Duval, L., Lessard, C., & Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques, Québec*, Vol. 38 (n° 2): pp. 303-334. ISSN 0034-1282 Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rs/1997-v38-n2-rs1600/057126ar/>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, vol. 4, n° 22, 43-50. Disponível em: doi:10.3917/reli.022.0037.
- Eiró, M. I., Cabero, J. A., & Lozano, J. A. M. (2015). Tratado de Bolonha: a opinião de alunos de Sevilha por meio de técnica de grupo focal. *Revista de Educação*, 13 (16). Disponível em: <file:///C:/Users/f2331/Downloads/1833-7043-1-PB.pdf>
- Eisner, E. W. (1981). *The methodology of qualitative evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford, Ca: Stanford University.
- Ellins J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational. *Brittish Journal Of Education*. V. 32, 4. 188–195. Disponível em: DOI: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- Escorza, T. E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, 11-43. Disponível em: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Escorza, T. E. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*

*Educativa*, v. 3, nº1. Disponível em:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm)

Esperança, R. M., Silva, L. A. D., Fernandes, L. F. V. M., & Ribeiro, R. B. (2015). Análise Comparativa dos Requisitos da Norma ISO 9001: 2008 com a DIS ISO 9001: 2015. *Revista de Administração da UNIFATEA*, 11(11). Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/raf/article/viewArticle/1558>

Espiñeira Bellón, E.M. (2008). *Evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo de Galicia*. (Tesis doctoral). España, A Coruña: Universidade da Coruña

Esteves, B. M. D. O. (2014). A estratégia da negociação: que relação com as crenças comportamentais, normativas e de controlo interno/externo (Master's thesis). Lisboa : Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2o e 3o Ciclos do Ensino Básico*. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de Professores Inclusivos*. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf)

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em: [Http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Ressources/Eurydice/Pdf/0\\_Integral/060pt.Pdf](Http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Ressources/Eurydice/Pdf/0_Integral/060pt.Pdf).

Evaristo, C. (2004). A CAF como impulso para a melhoria contínua. *Cadernos BAD*, (2).

Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. (Tese de Mestrado) Departamento de educação. Braga. Portugal Universidade Do Minho. Disponível em:<Http://Hdl.Handle.Net/1822/13919>


Fazio, R. H., & Zanna, M. P. 1981. "Direct experience and attitude-behavior consistency". In *Advances in experimental social psychology*, Edited by: Berkowitz, L. Vol. 14, pp. 161-202. New York: Academic Press.

- Felizardo, S. M. A. S. (2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Portugal. Viseu: Escola Superior de Viseu Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/525>
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L. D. & Almeida, L. D. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3),. 483-492. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2823/282349447008/>
- Fernandes, C. R. D. S. (2016). *O impacto de um programa de sensibilização nas atitudes dos alunos do 7.º ano face à inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física*. (Tese de mestrado). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Portugal
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio De Janeiro, V. 21, N. 78, 11-34, Jan./Mar. 2013 Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop\\_0113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop_0113.pdf)
- Fernandes, S. R. G. (2011). *Aprendizagem baseada em Projectos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal
- Fernandes, Z. B. (2016). Universidade Inclusiva:(Trans) Formação e Cidadania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1). 1067-1070. Disponível em: DOI: 10.1111/1471-3802.12251
- Fernández, J. (1990). La evaluación de la calidad docente. En A. Medina (Coord.): *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Ferreira, A. (2015). *Qualidade Empresarial: Estratégias E Indicadores*. Universidade Fernando Pessoa. (Tese De Mestrado). Porto. Portugal
- Ferreira, L. S. F. (2013). *Resiliência, coparentalidade, coesão e adaptabilidade em famílias com crianças com NEE*. (Tese de Doutoramento). UALG , Algarve. Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/6891>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press: Stanford, California.
- Festinger, L. (Ed.). (1964). *Conflict, decision, and dissonance* (Vol. 3). Stanford University Press.

- Fialho, A. M., Rodrigues, C. M., & Ferreira, J. M. (2002). *Viver a Avaliação de Escola – Memória de Uma Experiência*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 9-116. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Fields, B. A. (2007). *Beyond disabilities: broadening the view of special needs and the inclusive education challenges facing primary teachers*. Australian Association for Research in Education: Disponível em: <http://www.aare.edu.au/06pap/fie06330.pdf>
- Fierro, A. (1985). La integración educativa de escolares diferentes. La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria. Actas de las 4a Jornada de Educación Especial de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. (pp. 137-151). Madrid: CEPE.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In: Alves & e. Machado. *Avaliação com sentido(s). Contribuições e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figueiras, M. J., Alves, N. C., & Barracho, C. (2012). Diferenças do valor preditivo da Teoria da Acção Planeada na intenção de adoptar comportamentos preventivos para o cancro de pele: O papel do optimismo e da percepção da doença em indivíduos saudáveis. *Análise psicológica*, 22(3), 571-583. Disponível em: doi: 10.14417/ap.227
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). *Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?. Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2015). *A influência da avaliação externa de escolas na implementação de ações de melhoria*. Volume de Atas, 22.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention And Behavior: An Introduction To Theory And Research*. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. (Tese de Mestrado). Departamento de Educação. Universidade De Aveiro. Disponível em: <Http://Hdl.Handle.Net/10773/3683>

- Fonseca, M. (2012). *Os desafios da inclusão de alunos com síndrome de down*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal.
- Forlin, C., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Inclusion: is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21, 199-217. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13668259600033141>
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, pp.32-38.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International journal of Disability, Development and Education*, 55, 251 – 264. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 195- 209. Disponível em: <https://eprints.usq.edu.au/13977/>
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15, 207-225. Disponível em: [https://eprints.usq.edu.au/13977/2/Forlin\\_Tait\\_Carroll\\_Jobling\\_QJER\\_v15n2\\_PV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/13977/2/Forlin_Tait_Carroll_Jobling_QJER_v15n2_PV.pdf)
- Formosinho, J. (1991). “A igualdade em educação” In *A construção social da educação escolar*. Col. Biblioteca básica de educação e ensino. Rio Tinto: edições Asa/ Clube Do Professor
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. *Educação temas e problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais. n.ºs 12 e 13, Ano 6*. Universidade de Évora. CIEP- Centro de Investigação e Psicologia ISSN 1646-2831
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*.

Madrid: Universidad Complutense


- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to educational policy and disability*. London: Falmer Press. Acedido em 14 de Dezembro de 2011, no Web site do: International Special Education Congress: Disponível em: <http://www.isec2000.org.uk>
- Fynes, B., & Voss, C. (2001). "A Path Analytic Model of Quality Practices, Quality Performance, and Business Performance", *Production and Operations Management*, Vol. 10, N. 4, Winter, 494-510. Disponível em: DOI: 10.1111/j.1937-5956.2001.tb00089.x
- Galinha, S. (2017). Para a inclusão de estudantes em idades pediátricas com NEE do domínio cognitivo-motor temporárias e permanentes. *Revista Jornal Interações*, V. 12 n. 41. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10836/7725>
- Gallardo, J. S. P. (2003). *Educação física escolar: do berçário ao ensino médio*. Editora Lucerna.
- Gallardo, J. S. P., (2003) *Educação Física escolar: do berço ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucerna
- Garvin, D. A. (2002). *Gerenciando a Qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Tradução de João Ferreira Bezerra de Souza. Rio de Janeiro: Qualitymark,
- Gasset, J. O. (1914). *Meditações do Quixote*. Tradução de G. M. Kujawski. São Paulo: Ibero-Americano, 1967.
- Gatti, B. A. (Org.).(2012). *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor*. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes
- Gillig, J. M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. (3<sup>a</sup> éd.). Paris, France: Dunod.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Giovinazzo, R. A. (2001). Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões. *Administração On-Line – Prática – Pesquisa – Ensino*, 2, no 4.

- Glat, R., & Blanco, L. De M. V. (2007) Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, pp. 15-35
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. (7ª Ed). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goetsch, D., & Davis, S. (1997). *Introduction to Total Quality. Quality Management for Production, Processing, and Services*, Sec. ed.
- Goetz, J.P., & Leconte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, C. A. S. (2015). *Avaliação do Programa Um computador por Aluno (PROUCA) sob a ótica do modelo CIPP*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 85-100. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100007>
- Gomes, M. E. S., & Barbosa, E. F.(1999). A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. *Educativa*. Disponível em: [http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf)
- Gomes, P. J. P. (2004). A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. *Revista Cadernos BAD*. Lisboa, n. 2, pp .6-18. Disponível em:<http://eprints.rclis.org/10401/>
- Gonçalves, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
- Goncalves, G., & Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education* 36:4. 327-373. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.327?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.327?seq=1#page_scan_tab_contents)



- González Manjón, D. (2013). La atención a la diversidad en la LOMCE. In C. Marchena González (Dir.), *La LOMCE – Claves para el profesorado* Pp. 99-122. Madrid: Grupo Anaya.
- Gonzalez, R. A. (2016). *Esforço discricionário no trabalho: um estudo à luz da teoria da ação planejada*. (Tese de Doutoramento). Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: [http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/ricardo\\_gonzalez.pdf](http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/ricardo_gonzalez.pdf)
- Goodman, P. Y Pennings, J. (Eds.) (1977). *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation scolaire*. (3<sup>a</sup> éd.). Montréal, QC: Gaetan Morin.
- Greenfield, N, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos, *Bordón*, 45, 3, pp. 331-350.
- Gris, S. (2014). *Mouvement vers l'inclusion et évolution de la politique d'intégration scolaire au québec : entre permanence et changement, une difficile légitimation de la mise en œuvre. prolégomènes à l'analyse de la construction de la légitimité de la politique de l'adaptation scolaire : intégration, égalité et savoirs. département d'administration et fondements de l'éducation faculté des sciences de l'éducation*. (Tese de Doutoramento) Faculté Des Sciences De L'éducation. Université de Montréal
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Guerra, M. (2000) *Entre Bastidores. O Lado Oculto Da Organização Escolar*. Porto: Asa.
- Guerra, M. (2003) *Tornar Visível O Quotidiano*. Porto: Edições Asa.
- Guhur, M. (2003). Dialética inclusão-exclusão. *Revista brasileira de educação especial*, 9(1), pp.39-56.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É A Questão? *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, V. 22, N. 2, 201-210. Disponível em: <http://Www.Scielo.Br/Pdf/%0d/Ptp/V22n2/A10v22n2.Pdf>.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion Of Children With Special Educational Needs In Mainstream Schools In Ghana: Influence Of Teachers' And

Children's Characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, v. 13(8), 787- 804. Disponível em: Doi: 10.1080/13603110802110313.

Hall, P.R. (1987). *Education development at the federal level*. Center for Education Statistics OERI US Department of Education. 

Hamilton, S. (1986). Indicators of schools effectivities: schooling outcomes in ecological perspectives. *Annual Meeting American Educational Research Association*. San Francisco.

Hannah, M. E. (1988). Teacher attitudes toward children with disabilities: An ecological analysis. In H.E. Yunker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-170). New York: Springer

Hassamo, I. C. S. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. (Dissertação de mestrado) Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Hastings, R. P., & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15, 149-159. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341950150204>

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, pp.87-94. Disponível em: DOI: 10.1080/01443410303223

Hawkins, D., Best I., & Coney, R. (2004). *Consumer Behavior: Building Marketing Strategy* (9th . ed.) Boston: McGrawHill.

Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-135. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10459889909603310>

Hegarty, S. (1985). Integration And Teaching: Some Lessons From Praticce. In: *Education Research*, Vol. 27, No1

Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl, & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.

- Hegarty, S. (1998.) Challenges to inclusive education: a european perspective. in *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Ed. S. Vitello, Mithaug, D. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heider, F. (1953). Sentiment. in *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley pp. 174–217
- Heider, F. (198). *The Psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: John Wiley.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: La Muralla
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Herrman, J., & Junior, J. (2014). Sistema de gestão da qualidade iso 9001:2008: uma estratégia de gestão para as organizações contábeis do Rs. *Revista Eletrônica Do Curso De Ciências Contábeis*, nº5. pp. 220-247. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/130/121>
- Hogan, R. L. (2010). The Historical Development of Program Evaluation: Exploring Past and Present. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 2(4), 5. Disponível em: <http://opensiuc.lib.siu.edu/ojwed/vol2/iss4/5/>
- Horne, M. D. (1985). *Attitudes Toward Handicapped Students: Professional, Peer And Parent Reactions*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Disponível em: [http://www.adaptationscolaire.net/themes/adapsco/documents/histo\\_as.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf)
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Hyman, R.(1999). The Mischief-Making of Ideomotor Action. *Scientific Review of Alternative Medicine. Fall-Winter issue* 3(2), pp. 34-43. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/10eBxtn9axcQxW63QdrS1UuyBIjf94jF0mrPW2IaXcZM/edit>

- Inspecção Geral De Educação (IGE) (2005). *Programa aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas*. Roteiro. Disponível em: [Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Roteiros/Efectividade\\_Aae\\_Roteiro\\_2005.Pdf](Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Roteiros/Efectividade_Aae_Roteiro_2005.Pdf)
- Inspecção Geral De Educação (IGE) (2011). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas*. Disponível em: [Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Aee\\_2014-2015/Aee\\_14-15\\_%281%29\\_Quadro\\_De\\_Referencia.Pd F](Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Aee_2014-2015/Aee_14-15_%281%29_Quadro_De_Referencia.Pd F)
- Inspecção-Geral De Educação (IGE). (2010). *Programa acompanhamento – auto-avaliação das escolas relatório 2010*. Relatório. Disponível em: [Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Relatorios/ Aae\\_2010\\_Relatorio\\_Final.Pdf](Http://Www.Ige.Min-Edu.Pt/Upload/Relatorios/ Aae_2010_Relatorio_Final.Pdf).
- Inspecção Geral De Educação (IGE) (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)
- Inspecção Geral De Educação (IGE). (2006). Plano de actividades 2006 da IGE.
- Ismail, W. K. W., Darestani, H., & Irani, M. A. (2011). Quality excellence model: A review of researches in Developing countries. *International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences*, 1(2), 35. IJFPSS, Vol.1, No.2, pp. 35-38. Disponível em: [http://www.fundamentaljournals.org/ijfpss/downloads/8-IJFPSS%20\(Darestani%20061211\)\(35-38\)%20%20Edited%20%20.pdf](http://www.fundamentaljournals.org/ijfpss/downloads/8-IJFPSS%20(Darestani%20061211)(35-38)%20%20Edited%20%20.pdf)
- Jain, V. (2014). 3D model of attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), pp. 1-12. Disponível em: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33468589/1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498122522&Signature=X%2F357luHwYfjWod5IKNUnNBzfpI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D3D\\_MODEL\\_OF\\_ATTITUDE\\_INTRODUCTION.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33468589/1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498122522&Signature=X%2F357luHwYfjWod5IKNUnNBzfpI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D3D_MODEL_OF_ATTITUDE_INTRODUCTION.pdf)
- Jamieson, I. (1984). Schools and Enterprise. In A. Watts & P. Moran (Org.), *Education for Enterprise*. pp. 19-27. CRAC: Ballinger.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of pe and pupils with physical disabilities. *European Journal Of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. Disponível em: Doi: 10.1080/08856250903450830.

- Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- Jiménez, R. B. (1997). *Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio*. In R. Bautista (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. pp. 37 - 51. Lisboa: Dinalivro.
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. The Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Reston, VA. . (Eric Document Reproduction Service No. Ed 249 694). Disponível em: [https://archive.org/stream/attitudesattitud00regi/attitudesattitud00regi\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/attitudesattitud00regi/attitudesattitud00regi_djvu.txt)
- Junior, A., & Eirò, N. (2013). Comparação entre modelos da qualidade total e lean production aplicados à área da saúde—estudo de caso em serviço de medicina diagnóstica. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Disponível em: [http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2013/artigos/E2013\\_T00189\\_PCN11269.pdf](http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2013/artigos/E2013_T00189_PCN11269.pdf)
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1991). *Controle da Qualidade – Handbook: Conceitos, Políticas e Filosofia da Qualidade*. vol.1. Tradução de Maria Cláudia de Oliveira Santos. Revisão técnica TQS Engenharia. São Paulo: Makron, McGraw-Hill.
- Juran, J. Y Gryna, T. (1993). *Manual del control de calidad*. Vol I e II. Madrid: McGrawHill.
- Juran, J.M. (1988). *Quality control handbook*. 4.ed., Singapore, McGraw-Hill
- Kafrouni, R., & Pan, M. A. G. S. (2001) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, 5, 31-46. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316>
- Kauffman, J. M., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1998). Arguable assumptions underlying the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 6-11.
- Kliebard, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>
- Kuester, V. M. (2000). Years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed. in *International Special Education Congress. V. 1 3Manchester. England*.

- Lago, R. P. (2009). *Avaliación da práctica docente. Modelo integrado para a avaliación ensinanza nas aulas universitarias*. Lulu enterprise. Inc.
- Lakatos, E. M. E., & Marconi, M. A. (2008). *Metodologia Científica: Ciência E Conhecimento Científico; Métodos Científicos; Teoria, Hipóteses E Variáveis; Metodologia Jurídica*. 5a Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33, 99-113. Disponível em: [http://uir.ulster.ac.uk/9627/1/CJET\\_A\\_209779\\_O.pdf](http://uir.ulster.ac.uk/9627/1/CJET_A_209779_O.pdf)
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-323. Disponível em: Doi:10.1177/002246697901300310
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Leandro, E. (2002). Guião para Auto-Avaliação de Desempenho. *Colecção Cadernos nº 3 e 4*. Oeiras: Instituto Nacional De Administração.
- Lebenshilfe Österreich (2010). *Gemeinsam lernen - Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich*. Disponível em: [https://www.google.fr/search?client=safari&rls=en&q=Lago,+R.+P.+\(2009\).+Avaliaci%C3%B3n+da+pr%C3%A1ctica+docente.+Modelo+integrado+para+a+avaliaci%C3%B3n+ensinanza+nas+aulas+universitarias.+Lulu+enterprise.+Inc.&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&ei=C6EUWfyjEMXS8Ae65Ya4Bw#q=Lebenshilfe+%C3%96sterreich+\(2010\).+Gemeinsam+lernen+-+Eine+Schule+f%C3%BCr+alle!+Schritt+f%C3%BCr+Schritt+zur+neuen+Schule+f%C3%BCr+alle:+Stufenplan+zur+inklusive+Schule+Dialogpapier+der+Lebenshilfe+%C3%96sterreich.+](https://www.google.fr/search?client=safari&rls=en&q=Lago,+R.+P.+(2009).+Avaliaci%C3%B3n+da+pr%C3%A1ctica+docente.+Modelo+integrado+para+a+avaliaci%C3%B3n+ensinanza+nas+aulas+universitarias.+Lulu+enterprise.+Inc.&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=C6EUWfyjEMXS8Ae65Ya4Bw#q=Lebenshilfe+%C3%96sterreich+(2010).+Gemeinsam+lernen+-+Eine+Schule+f%C3%BCr+alle!+Schritt+f%C3%BCr+Schritt+zur+neuen+Schule+f%C3%BCr+alle:+Stufenplan+zur+inklusive+Schule+Dialogpapier+der+Lebenshilfe+%C3%96sterreich.+)
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de educação física do 1o ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos. Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso- espanhola de Ediciones.

- Leite, C., & Lopes, A. (org.) (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Leite, T. (2011). Currículo e necessidades educativas especiais. Coleção: *Introdução e desenvolvimento docente*. 1ª Ed. Edições: Universidade De Aveiro
- Lemos, M. A. D. S. (2012). *Avaliação de programas em contexto escolar: proposta de modelo* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa
- Leroy, B., & Simpson, C. (1996) Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32–36. Disponível em: DOI: 10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 237-251. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1),1-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Lima, C. I., Cavalcante, S. M. A., & Andriola, W. B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In *IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional* (pp. 1076-1091).
- Lima, L. D. O. (2000). Piaget: sugestões aos educadores. In *Piaget: sugestões aos educadores*. Vozes.
- Lima, M. L., & Correia, I. A. (2013). Atitudes: Medida, estrutura e funções. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (9ª Ed., pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A Systematic Review Of Disability Awareness Interventions For Children And Youth . *Disability And Rehabilitation*, 35, 8, 623 - 646. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lipsky, D. K., & Gardner, A. (1989). *School administration and financial arrangements. Educating all students in the mainstream of regular education*, pp. 105-120.

- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela inspeção geral da educação regional do centro, em 2006-2007*. (Tese de Mestrado). Coimbra: Universidade De Coimbra Disponível em: [Http://Hdl.Handle.Net/10316/15562](http://hdl.handle.net/10316/15562)
- Lopes, M. P. P. D. C. (2015). *O impacto de um programa de sensibilização nas atitudes dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Viseu. Portugal
- López, M., M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education*, 17, pp. 85-106.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, C. (2007). An international comparison of pre- service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly Fall*, 27. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Macdonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10, 3, 163-169. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00405847109542323>
- Macedo, L., Cabecinhas, R., & Macedo, I. M. (2011). *Perspectivas sobre info-exclusão no ciberespaço lusófono*. In *1º Congresso Literacia, Média e Cidadania*. pp. 169-182. Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39535/1/LM\\_et-al.%5b2011%5d\\_atas-Icongresso-literacia-UM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39535/1/LM_et-al.%5b2011%5d_atas-Icongresso-literacia-UM.pdf)
- Macedo, M. F., & Lima, A. M. (2013). Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. *Revista Teias*, 14(32), 17, 155-171. Disponível em: <http://www.e publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315>
- Machado, L. A., & Henicka, T. D. S. (2015). A inclusão do aluno com deficiência auditiva e surdez no ensino regular, segundo a opinião dos professores do centro educacional especializado em deficiência auditiva (ceeda) do município de alta floresta-mt. *Revista Eletrônica Da Faculdade De Alta Floresta*, 1(4). Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/viewFile/184/pdf>



- Machado, M. A. R. B. (2015). *O nível de ensino e as atitudes dos alunos nos ensinos básico e secundário face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*. (Tese de Mestrado) Faculdade de educação física e desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, lisboa, Portugal.
- Machado, R. (2011). Educação Inclusiva: *revisar e refazer a cultura escolar*. In: Mantoan, T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. 4a Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Madureira, I. P. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de Identificação de Necessidades Educativas Especiais. In I. Sim-Sim (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. pp. 27 - 46. *Colecção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores.
- Madureira, P.A., & Leite, S.T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2005). *Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia*. São Paulo: Ática.
- Mainieri, C. M. P. (2012). *Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social*. Curitiba: IESDE Brasil
- Malak, M. (2013). Inclusive Education in Bangladesh: Are Pre-service Teachers Ready to Accept Students with Special Educational Needs in Regular Classes?. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(1), 56-81. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5463/dcid.v24i1.191>
- Mantoan, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar De Deficientes Mentais: Contribuições Para O Debate. In. *Revista Integração*, Brasília, Ano 7, N. 19, 50-57.
- Mantoan, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar De Deficientes Mentais: Contribuições Para O Debate. In. *Revista Integração*, Brasília, Ano 7, N. 19, 50-57.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminología do distúrbio às necessidades.educacionais especiais. In C. Marchesi & J. Palacios (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol.3. *Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (pp. 7,9,15). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.
- Martha, D., Sousa, V. D. & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 3: métodos mistos e múltiplos. *Revista Latino-*

*Americana de Enfermagem*, 15(5), 1046-1049. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000500025>

Martins, J. M. M. T. (2008). *Burnout Na Profissão Docente*. (Tese De Mestrado). Portugal. Porto: Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educação. Universidade Do Porto

Martins, M. (2015). *O Uso Do Computador Magalhães Com Crianças Com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Do 1º Ciclo Do Distrito De Vila Real* (Tese De Mestrado). Portugal. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.


Martins, V. M. F. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência* (tese de mestrado). Lisboa. Portugal. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Matiskei, A.C.R.M. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, 23, 1 85-202. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155017766010/>

Matos, A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do Modelo de Excelência da EFQM*. (Tese de Mestrado). Portugal. Aveiro: Universidade De Aveiro Disponível em: <Http://Hdl.Handle.Net/10773/1782>

Mattar, F. N. (1993). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas

Mccreadie, K. (2008). *A Arte da Guerra SUN TZU: uma interpretação em 52 ideias brilhantes*: 1. ed. São Paulo: Globo.

Medina, A., & Villar, L. (1995). Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid: Universitas.

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Necessidades educativas especiais na Europa. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, com a contribuição da Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf)

Meijer, J. M. (cor) (1998). *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*. European Agency for Development in Special Needs Education.

- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. (Tese de Mestrado). Portugal. Aveiro: Universidade De Aveiro Disponível em: [Http://Hdl.Handle.Net/10773/7197](http://hdl.handle.net/10773/7197)
- Melo, F. R. L. V., & Martins, L. A. R. (2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10, 75-92.
- Melro, J. (2014). *Do gesto à voz: Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente nocturno* (Tese de Doutoramento, documento não publicado)Portugal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (DEFUL).
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>
- Mendes, M., & F. P. C. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número: um estudo com alunos do 1.o ciclo* (Tese de Doutoramento). Portugal. Lisboa:Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Menezes, E. C. P. (2006). *Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Mesquita, H. F. P. M. (2005). O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. *Educare Educere, Revista da Escola Superior de Educação*. ISSN 0873-0504. Ano XI nº 17 (Jan) 29-40. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1530/1/Educare%20Educere-O%20papel%20do%20professor.pdf>
- Mesquita, H., Serrano, J., Petrica, J., & Pires, P. (2014). Educação física inclusiva no contexto escolar: as atitudes dos alunos sem condição de deficiência. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII*, 7, 247-253. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/4226>
- Metfessel, N. S., & Michael, W .B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school program. *Educational and Psychological Measurement*, 27, nº4, pp. 931-943. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316446702700441?journalCode=e pma>

- Ministério da Educação (2011). Avaliação e Intervenção na área das NEE. *Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular*
- Molina, S. (1987). *Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual*. Barcelona: Graó.
- Monteiro, S. M. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado). Portugal. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett Lisboa.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise Psicológica*, 17, 121-126. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82311999000100013&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82311999000100013&script=sci_arttext&tlng=en)
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Moriña, A. (2011). *Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. Estudios sobre Educación*, 21, 199-216. Disponível em: [http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22625/2/Art%C3%ADculo\\_10\\_Aprendizaje%20cooperativo%20para%20una%20educaci%C3%B3n.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22625/2/Art%C3%ADculo_10_Aprendizaje%20cooperativo%20para%20una%20educaci%C3%B3n.pdf)
- Motta, M. L. F. M. V. (2013). *Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde em escolas secundárias com 3º ciclo: uma proposta de modelização*. (Tese de Doutoramento). Portugal. Porto: Universidade Portucalense. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/616>
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>
- Muñoz Cantero, J. M., Casar Domínguez, L. S., & Abalde Paz, E. (2007). *El “contexto y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios*. RELIEVE, 13(2), 235-261. Disponível em: [http://www.uv.es/RELiEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_6.pdf](http://www.uv.es/RELiEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.pdf)
- Muñoz Cantero, J.M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En T. González Ramírez (coord.): *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 159-201). Málaga: Aljibe.

- Neto, A. A. H., & Stein, C. E. (2003). Uma abordagem dos testes não-paramétricos com utilização do Excel. Disponível em: [http://www.mat.ufrgs.br/~viali/estatistica/mat2282/material/textos/artigo\\_11\\_09\\_2003.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/~viali/estatistica/mat2282/material/textos/artigo_11_09_2003.pdf)
- Neto, A. M. S., Araújo, T. M., Dutra, F. R., Alves, R. L., Kavalkievics, C., & dos Reis, E. J. (2000). Condições De Trabalho E Saúde De Professores Da Rede Particular De Ensino De Salvador Bahia. *Revista Bahiana De Saúde Pública*, v. 24. N. 1/2, 42-56. Disponível em: [http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/980/pdf\\_282](http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/980/pdf_282)
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nieto, C. G. (2002). *Evaluación de programas de educación no formal. Una propuesta etnográfica naturalista. Ágora Digital*, (4), pp. 74-84.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization. In Symposium on normalization, SIIS, Madrid.
- Nirje, B. (1994). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1 (2), pp. 24-29.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1o ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98. Disponível em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Porrá, C. (2011). *Analysis of attitudes towards disability among university students: a focus on the theory of reasoned action. RELIEVE*, v. 17, n. 2, art. 5. Disponível em: [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_5eng.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5eng.htm)
- Nóvoa, A. (1992) (Coord.). *As Organizações Escolares Em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo – motor*. (Tese De Mestrado). Portugal. Coimbra: Faculdade De Psicologia E Ciências Da Educação Da Universidade De Coimbra.

- Nunes, L. (1996). Síndrome de Down - Cuidados Preventivos de Saúde. Núcleo de Genética e Diagnóstico Pré-Natal. Lisboa: *Direcção Geral da Saúde*.
- O'Donoghue, T. A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teaching Education*, 16, pp. 889-904. Disponível em: DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00033-0
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. Adapted *Physical Activity Quarterly*, Vol 27, 127-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/apaq.27.2.127>
- Oliveira-Menegotto, L. M. D., Martini, F. D. O., & Lipp, L. K., (2010). Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: expectativas maternas. *Paidéia*, 20(47), 371-379. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Paideia\\_Ribeirao\\_Preto/publication/289534405\\_Desenvolvimento\\_escolarizacao\\_e\\_sindrome\\_de\\_Down\\_expectativas\\_maternas\\_Development\\_schooling\\_and\\_Down\\_syndrome\\_mother's\\_expectations/links/568fb2ca08aeaa1481b3be29.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paideia_Ribeirao_Preto/publication/289534405_Desenvolvimento_escolarizacao_e_sindrome_de_Down_expectativas_maternas_Development_schooling_and_Down_syndrome_mother's_expectations/links/568fb2ca08aeaa1481b3be29.pdf)
- Oliveira, A. (2015). Inclusão de alunos com deficiência na universidade e políticas públicas: um olhar crítico. *Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas*, V. 20, N. 2, Jul. Dez. 2015. 31-49. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/2236-6377.15.12>
- Oliveira, F. (2013). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais*. (Tese de Mestrado). Portugal. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Omote, S. (2005) A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 33-48. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Sadao\\_Omote/publication/250993320\\_Mudanca\\_de\\_atitudes\\_sociais\\_em\\_relacao\\_a\\_inclusao/links/568fed7608aed0aed810c4d9.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sadao_Omote/publication/250993320_Mudanca_de_atitudes_sociais_em_relacao_a_inclusao/links/568fed7608aed0aed810c4d9.pdf)
- Omote, S., & Junior, A. A. P. (2011). Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6, pp. 7-15. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115350>
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins. S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15, 387-398. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Sadao\\_Omote/publication/250993320\\_Mudanca](https://www.researchgate.net/profile/Sadao_Omote/publication/250993320_Mudanca)

ca\_de\_atitudes\_sociais\_em\_relacao\_a\_inclusao/links/568fed7608aed0aed810c4d9.pdf

- OMS (2001). *Classificação internacional de funcionalidade, acidade e saúde*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- OMS (2003). *Cif – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade E Saúde*. *Direção Geral de Saúde*.
- OMS (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2012). Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 2(4). Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/scheme/article/view/1981>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 417-426. Disponível em: <http://200.145.6.238/handle/11449/109979>
- Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula*. Tese de Doutoramento. Portugal. Lisboa: ISPA.
- Paladini, E.P. (2007). *Gestão da Qualidade: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- Paleczek, L., Krammer, M., Ederer, E., & Klicpera, B. G. (2015). *Inclusion of children identified as having special educational needs (SEN) within the Austrian compulsory educational system*. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 20-43. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200003)
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2011). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Parada, I. D. D. (2014). *Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de educação física: comparação em alunos do 2º ciclo e secundário*. (Dissertação de mestrado). Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra

- Parente, M. C. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. (Tese de mestrado). Portugal. Braga: Universidade do Minho.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1976). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Parra, J. (2003). *Guía de Muestreo. Maracaibo. LUZ*.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W., & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/23878685?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23878685?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Pereira, F. A. D. F. E. (2015). *Envolvimento ativo/positivo da escola, família e comunidade na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais* (Tese de Doutoramento). Portugal. Braga: Universidade Católica de Braga Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/18702>
- Pereira, F. A. G. (2010). *A avaliação do impacto da formação: um estudo exploratório na Força Aérea* (Tese de Doutoramento). Portugal. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2523>
- Pérez Galán, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la diversidad e LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga:Aljibe.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación y calidad de centros educativos. *Revista galega de psicopedagogía*, 6. 13-47.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima de aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Revista-de-Educacion-2009.pdf#page=221>
- Pérez, A.; Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*. vol. 350, 221-252. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Revista-de-Educacion-2009.pdf#page=221>



- Pérez, P. D. (2008). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Ralph Tyler-1950). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/220025586>
- Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2). 82-98. Disponível em: <http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/95>
- Pinto, A. B. M., Delgado, J. P. F., & Oliveira Martins, A. M. de (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Cadernos de Educação*, 51. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/6239>
- Pinto, A. P. M. (2010). Autoavaliação e avaliação externa das escolas. *Revista ELO 17*. pp. 71-78. Disponível em: <http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- Pinto, P. M. A. (2015). *Atitudes dos professores do 1º Ciclo face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. (Tese de Mestrado). Portugal. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative?*. Paris, France: Presses universitaires de France. pp. 16-29.
- Plaisance, E., & Gardou, C. (2001). Situations de handicaps et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41201642>
- Plaisance, P. L. (2000). The concept of media accountability reconsidered. *Journal of Mass Media Ethics*, 15(4), 257-268.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143- 156. <http://www.redalyc.org/html/1550/155013364010/>
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M.Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/11647/8056>

- Prates, J. C. (2010). *A avaliação de políticas sociais e o enfoque misto na pesquisa*. Anais do ENPESS. Rio de Janeiro, ENPESS.
- Prates, J. C. (2012). O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), 11(1), 116-128. Disponível em: Doi: 10.15448/1677-9509
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452. Disponível em: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/461325>
- Quatrin, L. B., & Pivetta, H. M.F. (2008). Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Educação Especial*, 31, 49-62.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4a ed.)*. Lisboa: Gradiva Editora.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in turkey. *European Journal Of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. Disponível em: Doi: 10.1080/08856250903450848.
- Rassen, N. (2005). *Evaluación del programa nacional de informática en la educación*. Tesis doctoral inedita. La Coruña (Espanña): Universidade da Coruña.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. (Tese de Mestrado). Portugal. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reina, D. R. M.; Ensslin, S. R.; Ensslin, L., & Reina, D. (2011). Seleção de Projetos inovadores: proposta de um modelo de avaliação de desempenho por meio da metodologia multicritério de apoio à decisão construtivista. In: *Encontro Nacional De Engenharia De Produção*, 31., 2011, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ENEGEP, 2011. pp. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.5700/rege516>
- Reis, M. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. (Tese De Doutoramento). Portugal. Aveiro: Universidade De Aveiro Disponível em: <Http://Hdl.Handle.Net/10773/1121>
- Reynolds, M.C. (Eds) (1962). A Framework For Considering Some Issues In Special Education. In: *Excepcional Children*. Nº29, 147-169. Disponível em:


<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440296202800705?journalCode=cxc>

- Ribeiro, A. J. C. (2015). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular* (Tese de Doutoramento). Escola Superior de Educação João de Deus
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública Portuguesa, perspectivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. (Tese de mestrado). Portugal. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Disponível em WWW:< URL: [http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/119/1/TME, 2, 0315](http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/119/1/TME,2,0315).
- Ribeiro, J. (2012). *As TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: Proposta de um programa de formação para o ensino básico* (Tese de Doutoramento). Portugal. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9198>
- Rieser, R. (2014). *World of inclusion*. Disponível em: [http://www.worldofinclusion.com/integration\\_inclusion.htm](http://www.worldofinclusion.com/integration_inclusion.htm)
- Rios de Deus, P., & Muñoz Cantero, J.M. (2003). Indicadores de evaluación de la investigación en educación superior. *Revista gallego-portuguesa de psicología y educación*, 10, 93-112.
- Robbins, S. P. (2000). *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva.
- Rocha, A. (1999) *Avaliação De Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Rocha, A. P.L. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano, V. 6, N. 12, 116-128. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/507/206>
- Rocha, F. D. C., De Albuquerque, F. J. B., Marcelino, M. D. S., & Dias, M. (2008). *Aplicações da Teoria da Ação Planejada: uma possibilidade para estudos comportamentais com agricultores familiares*. Embrapa Cerrados. Documentos.
- Rocha, L. (2012). Avaliação externa de escolas: liderança(s) e autoavaliação que relação? External evaluation of schools: leadership(s) and self- evaluation: what kind of relationship? *Eduser: Revista de Educação*, Vol 4(2)– Instituto Superior De

Bragança, Escola Superior De Educação - Eduser: Disponível em:  
[Http://www.eduser.ipb.pt](http://www.eduser.ipb.pt)

- Rocha, M. C. F. (2009). *Gestão da Qualidade*. Curitiba: IBPEX – ULBRA.
- Rodrigues, D. (2001) “A educação e a diferença”, in David Rodrigues (org.) “*Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*”, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. (Org). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão E Educação: Doze Olhares Sobre A Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007). *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (vários autores)
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Oeiras: Profedições.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Espanha. V.7, Nº 2, 5-21.  
Disponível em:  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/JUNIO%202014/showToc>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial E Inclusiva Em Portugal - Factos E Opções. In *Revista Educación Inclusiva*, No1, Vol. 3, 97-109. Disponível em:  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214/208>
- Rodrigues, M., L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina
- Romero, F. J., & Urdaneta, E. (2009). Desempenho laboral y calidad de servicio. *REDHECS*, 7(4), 66-79. Disponível em:  
<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/617/1571>
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105. Disponível em:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250500491880>

- Rosa, M. S. (2015). *Práticas gerenciais como instrumento de melhoria organizacional: um estudo comparativo entre unidades públicas de saúde que adotaram modelo de excelência em gestão visando a melhoria nos resultados*. Banco do conhecimento: CONSAD Disponível em: <http://banco.consad.org.br/handle/123456789/1310>
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sá, J, D, G. (2014). Iso Dis 9001:2015 *Perspectivas Futuras*. São Paulo. Disponível em: <Http://Www.Apcergroup.Com/Portugal/Index.Php/Pt/Newsroom/629>.
- Samaniego, G. P. & Porras, V. R. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Análisis de situación*. Madrid: Ediciones CINCA.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2015). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interacções*, 10, 33, 163-188. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6734>
- Sanches, A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EDUSER: Revista de Educação*, 111-124, 111-124. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5191>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, 5(5), 127-142. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Disponível em: <Http://Revistas.Ulusofona.Pt/Index.Php/Rleducacao/Article/View/691>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas os professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37420205/>
- Sánchez P. A., & González T. (Coord.) (1997). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, Ediciones Pirámide.

- Sancho A. C., & Grau V. R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2013, vol. 13, num. 1, pp. 1-24. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a10v13n1>
- Sanmamed, G. M. (1994). *Aprender a ensinar mitos y realidades*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Santos, A., Correia, L., & Cruz-Santos, A. (2014). Percepção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11-26. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9013>
- Santos, J. F. P. D. (2008). *Construir inclusão: sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal
- Santos, M. M. B. (2010). *Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola-família*. (Tese de Doutorado). Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Santos, M.T., & Morgado, J. (2006). Representações sobre a diferença: a visão de crianças e jovens. Comunicação livre apresentada no 6º *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora.
- Scheerens, J., & Stoel, W.G.R. (1987). *Conceptuele en methodologische problemen bij onderzoek naar effectiviteit van schoolorganisaties*, Enschede: Universiteit Twente, Onderzoekscentrum Toegepaste Onderwijskunde.
- Schoemaker, J., & Fraser, H. (1987). What principals can do: some implications from studies of effective schooling. *Phi Delta Kappa*, 63. 
- Schwille, J. (1986). *Recognizing, foresting and modelling the effectiveness of schools as organizations in third world countries*. Michigan: institute for Research on Teaching.
- Scior, K., & Furnham, A. (2011). Development and validation of the Intellectual Disability Literacy Scale for assessment of knowledge, beliefs and attitudes to intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1530-1541. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.044>
- Scriven, M. (1974). Pros and cons about goal-free evaluation (reprint). *Evaluation in education*, 34-43.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089>
- Serrano, J., (2005). *Percursos e Práticas Para Uma Escola Inclusiva*. (Tese De Doutorado). Lisboa, Portugal.
- Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General Education And Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Shahir, H. Y.; Daneshpajouh, S., & Ramsin, R. (2008). Improvement strategies or agile processes: a SWOT analysis approach. In: *Proc. of the SERA Conference*, 221-227.
- Sharma, A. K., & Talwar, B. (2007). Evolution of "universal business excellence model" incorporating Vedic philosophy. *Measuring Business Excellence*, 11(3), 4-20.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of australian and singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*, 24, 207-217. Disponível em: DOI: 10.1108/13683040710820719
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773-785. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education* Vol21 No.2 pp.80-93. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843609.pdf>
- Sharma, U.; Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, Índia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319-331. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Shoemaker, J., & Fraser, H. W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *The Phi Delta Kappan*, 63(3), 178-182. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/20386234?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/20386234?seq=1#page_scan_tab_contents)

- Silva, J. F. (2007). *Modelos de Formação de Pedagogos (as) professores (as) e Políticas de Avaliação Da Educação Superior*. Editora Universitária UFPE.
- Silva, M. (2012). Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves. Centre International D'études Pédagogiques (Ciep). N. 63. Setembro Disponível em: [Http://Hdl.Handle.Net/10362/10735](http://hdl.handle.net/10362/10735)
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. [S.l.], 53-73, mar. 2014. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1796>>
- Silva, M. O. E., (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 135-153. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&tlng=pt..](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&tlng=pt..)
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). aAtitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 0, 53-73. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1796/1145>
- Silva, P. M., & Dias, G. A. (2007). Teorias Sobre Aceitação De Tecnologia: Por Que Os Usuários Aceitam Ou Rejeitam As Tecnologias De Informação. *Brazilian Journal Of Information Science*, 1(2), 69-91. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/pt/>
- Silva, S. C., & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 11, 373-394. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000300005>
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 79-88.
- Simeonsson, R. J. (2009). ICF CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70-72. Disponível em: [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART17084/ICF\\_CY.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART17084/ICF_CY.pdf)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso*. Teoría y práctica. Madrid: Morata.



- Siqueira, L., Motta, M., Silva, M., Ribeiro, V., & Coelho, R. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica: Brasília.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox : equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). "Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M., & Almeida, L. S.; (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*. 249-255. <http://www.redalyc.org/html/727/72718214/>
- Sousa, M. E. G. D. (2011). *O Papel da família e da escola inclusiva num percurso de desenvolvimento resiliente: um estudo de caso*. (Tese de Doutorado). Portugal. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e*
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A.C.. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>
- Souza, D.N.Z., Silva, E.M., & Oliveira, M.C. (2013). *Análise de ambiente por meio da metodologia swot: uma aplicação no sector*.
- Souza, L. P., de Souza, A. M. V., Pereira, K. G., Figueiredo, T., Bretas, T. C. S., Mendes, M. A. F., ... , & de Oliveira, C. S. (2013). Matriz swot como ferramenta de gestão para melhoria da assistência de enfermagem: estudo de caso em um hospital de ensino. *Gestão e Saúde*, 4(1), 1633-1643.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). Facilitating Integration through Personnel Preparation. In N. Certo, N. Haring et R. York, *Public School Integration of Severely Handicapped Students: Rational Issues and Progressive Alternatives* (pp. 143-153). Baltimore, ML: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68, 523-540.
- Stöel, W. (1987). Characteristics of effective secondary schools in the Netherlands. Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco. [1] [2] [SEP]
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998) Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, pp. 107–124.
- Stufflebeam, D. (2003) *International Handbook Of Educational Evaluation*. In T.Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Eds). *The Cipp Model For Evaluation* (pp.31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1989) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.
- Stufflebeam, D. M., & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistémica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. M., & Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidos-MEC [1] [2] [SEP]
- Subban, P, & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21, 42-52.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative Research. Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Tavares, A. M. F. S. (2011). *As representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de factores que a promovem: um estudo de caso baseado* (Tese de mestrado). Portugal. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1885>
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29, pp. 50-53.
- Tedesco, J. (2010). Presentación. In: Oliveira, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 19-25. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189512so.pdf>

- Teles, A., Ribeiro C., & Simões, C. (2011). A Aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde. *Educação Inclusiva*, 2 (2), 18-26.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 105-115. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100010&lng=pt&tlng=pt).
- Thélot, C. (2006) “*L'évaluation Dans Le Système Éducatif*”. Disponível Em [Http://Perso.Orange.Fr/ Jacques.Nimier/Claude\\_Thelot.Htm](Http://Perso.Orange.Fr/ Jacques.Nimier/Claude_Thelot.Htm)
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi:10.7202/018993ar
- Tomlinsom, A.C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Actes de la Conférence générale, vingt-neuvième session, Paris, 21 octobre-12 novembre 1997, v. 1 : Résolutions*, Paris
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar. World Education Forum*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
- UNESCO. (1977). *Table Ronde Internationale Sur Le Thème: “images du handicapé proposées au grand public” maison de l' UNESCO*. Paris: Organization Des Nations Unies pour L' Education, La Science et la Culture.
- UNESCO. (2009). *Unesco Guidelines On Inclusion In Education*. ([Www.Unesco.Org](http://www.unesco.org))
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os direitos da Criança*.
- Union Of Japanese Scientists And Engineers (JUSE). (2009). The Guide for the Deming Application Prize. Disponível em: <http://www.juse.or.jp/english/>

- Union Of Japanese Scientists And Engineers (JUSE). (2015). *The Application Guide for The Deming Prize The Deming Grand Prize*. Disponível em: [https://www.juse.or.jp/upload/files/Deming\\_prize\\_EN/download/Application\\_Guide.pdf](https://www.juse.or.jp/upload/files/Deming_prize_EN/download/Application_Guide.pdf)
- Vale, A. P.; Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Vale, I. (2009). Das tarefas com padrões visuais à generalização. *Actas do XX Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 35-63.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of “A Paralympic School Day” on Flemish elementary children. In *8th European Conference of Adapted Physical Activity*.
- Van De Ven, A., & Ferry, D. (1980). *Measuring and assesing organizations*. Nueva York: Wiley.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84, 7-17.
- Vanderburg, D. (1982). Hermeneutical phenomenology in the study of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 20(1).
- Varela, M. R. (2006). *Avaliação de qualidade da escola “Alfredo da Cruz Silva” estudo de caso*. (Monografia de licenciatura) Instituto Superior de Educação, Ilha de Santiago, Cabo Verde. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2238/1/Monografia%20Manuel%20Vers%C3%A3o%20Revista.pdf>
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. (Tese de Mestrado) Portugal. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Portugal. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>.
- Vásquez, M. (2003). ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. *Pensar Iberoamérica, Revista Cultura*, 3, artículo 5. Disponível em: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric.03a05.htm>

- Vaz, M. C. (1995). *O professor de apoio de educação especial: um agente de mudança em contexto de colaboração*. Coimbra: Fora De Texto.
- Viana, C. (2017, maio 16). *Na educação, Portugal volta a ser um exemplo para a OCDE*, recuperado em 16 de maio de 2017, <https://www.publico.pt/2017/05/16/sociedade/noticia/na-educacao-portugal-volta-a-ser-um-exemplo-para-a-ocde-1772207>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children Publisher*, 63, 29-45. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440299606300103>
- Vitta, F. C. F., Silva, K. P. L., & Moraes, M. C. A. F. (2004). Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10, 43-58.
- Walker, A. (1983). *In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose*. London: The Women's Press.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39. Disponível em: DOI: 10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x
- Warnock, H.M.. (1978). *Special Education Needs Report Of Committee Of Enquiry Into The Education Of Handicapped Children And Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In David Rodrigues (ed.). Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva, (pp. 109-123). Lisboa: Porto Editora.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring Attitudes Toward Inclusive Education. *Psychology in the schools*, 29, 306-312. Disponível em: DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>
- Will, M. (1986). Educating Students with Learning Problems--A Shared Responsibility. *A Report to the Secretary*.

- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- World Bankk. (2004). *Influential evaluations: evaluations that improved performance and impacts of development programs*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/803151468323055667/pdf/328790POR-TUGUE1tial1evaluations1ecd.pdf>
- World Health Organisation (Geneva). (2011). *World report on disability*. World Health Organization.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Avaliação de programas: concepções práticas*. São Paulo: Edusp.
- Yin, R. K. (2002). *Estudo de Caso: Palnejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yorke, D. (1987). Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations. *Higher Education*, 16 (1), 3-20. Disponível em: DOI: 10.1007/BF00139243
- Zulian, M. S., & Freitas, S. N. (2012). Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, 47-57. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>.

## ANEXOS





## Anexo I – Modelo da carta enviada às escolas.



MM

qui 21/01/2016, 10:57

direc@aeecanedo.pt, marcia.melo@ulpp.pt

responder

Ex.mo Sr. Professor Dr.º Carlos Tiago,

Sou docente na Universidade Lusófona do Porto e neste momento estou a realizar uma investigação no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade da Corunha em Espanha.

A investigação assenta na temática da qualidade educativa e atenção à diversidade e apresenta os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer a perspetiva dos docentes face à qualidade educativa e atenção à diversidade nas escolas.
- Analisar o cumprimento das medidas de inclusão por parte das escolas.
- Entender se experiências por parte do corpo docente com alunos com NEE influenciam o seu atendimento à diversidade.
- Conhecer a percepção que os alunos têm acerca dos seus pares com NEE.
- Entender se experiências por parte dos alunos ao nível do contacto com a realidade das NEE no grupo de pares influenciam o atendimento à diversidade.

Encontro-me na fase final e necessito de professores e alunos para me responderem aos questionários que me permitiram terminar a investigação.

Assim sendo, solicito a vossa colaboração e autorização para poder passar os questionários no Agrupamento de escolas de Caneado. Necessito de estudantes do 2.º e 3.º ciclos e secundário, assim como professores do 2.º e 3.º ciclos e secundário.

Para ter o número certo da amostra necessito saber o número de professores do Agrupamento e de estudantes.

O questionário é anónimo e as informações serão utilizadas unicamente para os fins da pesquisa.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Márcia Melo

935293259

direc

## Anexo II – Emails trocados com direção da escolar do Cenário particular

Olá Márcia,

Espero que corra tudo bem.

Infelizmente Na segunda feira de manhã não consigo. Não tenho os horários dos colegas, não sei se os que teriam disponibilidade para poderem interromper as aulas e não tenho como as substituir durante o fim de semana...

Tenho todo o gosto em ajudar mas tenho que conseguir organizar a disponibilidade dos professores assegurando que não ficam prejudicados e que os alunos ficam com aulas.

Qual é a alternativa?

Ana

Enviado do meu iPad

...

---

2472@ulp.pt

28/01 ☆



para Ana ▾

Olá, estarei uma semana em fevereiro a partir do dia 20. Penso que assim será mais fácil. Qual o melhor dia da semana?

Muito obrigada

Márcia

Enviado do meu iPhone

## Anexo III – Questionário de qualidade educativa e atenção à diversidade - Professores.

Universidade da Corunha (Espanha)

Faculdade de Ciências da Educação

**Projeto de Investigação:** Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade (perspetiva do corpo docente)

Este questionário pretende analisar a perspetiva dos docentes face à qualidade educativa/atenção à diversidade nas escolas. Procura-se entender que situações, por parte do corpo docente no âmbito do ensino especial, influenciam o atendimento à diversidade, assim como, analisar o cumprimento das medidas de inclusão por parte das escolas onde os professores lecionam.

A educação especial é uma ação educativa de fins comparáveis aos da educação geral, mas atua baseando-se em recursos específicos colocados à disposição do aluno. Pode assumir um caráter temporal ou permanente. As situações de diversidade educativa, em termos de recursos e de processos para dar resposta a estas necessidades, são as notas diferenciadoras da educação especial.

### **Apresentação do Questionário:**

O questionário centra-se numa abordagem sobre a atenção à diversidade nas escolas, integrando nela todos os aspetos referentes à planificação, organização e recursos; e encontra-se estruturado seguindo numa formulação similar ao modelo CIPP (Contexto, Entrada, Processo e Produto) para analisar os aspetos contextuais, de entrada e recursos que condicionam a atenção de qualidade, para posteriormente considerar a adequação desses processos.

O instrumento é constituído por várias questões referentes a seis dimensões: contexto da escola, metas e objetivos, programa de formação, recursos humanos, instalações/recursos e resultados, que podem afetar a atenção à diversidade.

A valorização é feita através de numa escala de 1 a 5, segundo os seguintes critérios:

<i><b>Importância: Valorização dos itens em relação à importância que se diversidade da qualidade</b></i>	<i><b>Cumprimento: Valorização dos itens em relação ao cumprimento da escola na Atenção à Diversidade</b></i>
---	---

1: Nada importante

2: Pouco importante

3: Importante

4: Bastante Importante

5: Muito importante

1: Nenhum

2: Pouco

3: Razoável

4: Bastante

5: Muito

Assume-se o compromisso da proteção da privacidade e confidencialidade dos dados individuais recolhidos, somente serão utilizados no âmbito deste estudo, sendo a divulgação das informações realizada em conjunto com as respostas do total da amostra.

### 1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS e PROFISSIONAIS

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

Género: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Grau Académico: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ciclo de estudos em que leciona: \_\_\_\_\_

Nº de anos de ensino (risque o que não interessa): 0-5 anos    5-10 anos    10-15 anos    + de 15 anos

## 2. CONTEXTO DA ESCOLA

Realidade em que se encontra a escola (tendo como referência a **Atenção à Diversidade**):

Já deu aulas a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? SIM \_\_\_ NÃO \_\_\_

Considera a escola onde leciona uma escola inclusiva? SIM \_\_\_ NÃO \_\_\_

Se respondeu negativamente, enumere três aspetos que poderiam ser melhorados.

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_

	Esta questão é IMPORTANTE para dar uma atenção de qualidade						Em geral, considero que o grau de CUMPRIMENTO na escola é...							
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5			
<b>A escola tem em conta:</b>														
1.Contexto socioeconómico e cultural em que se encontra situada a escola.														
2. As características dos alunos.														
▪ As relações dos professores de turmas regulares com os professores de ensino especial.														
▪ As possibilidades de intercâmbio de informação e trabalho conjunto com os pais.														
▪ O grau de autonomia da escola em relação à atenção à diversidade.														
▪ A possibilidade de inserção profissional dos alunos com necessidades educativas especiais.														
▪ Intercâmbio de informação e trabalho conjunto com Serviços Sociais e Serviços Hospitalares.														

## 3. METAS E OBJETIVOS

As metas e objetivos da escola que digam respeito à *Atenção à Diversidade*, devem ser marcos de referência nas decisões e atividades que as escolas devem ter em conta na hora de estabelecer todo o Projeto Educativo.

**Para a definição das metas e objetivos a escola tem em conta fatores como:**

1.Grau de consenso nos objetivos gerais da escola em relação à atenção à diversidade.														
2.Viabilidade dos objetivos propostos.														
3. O nível de coordenação entre os planos estratégicos e os da <i>atenção à diversidade</i> .														
4. Estabelecimento dos procedimentos para o seguimento e revisão dos objetivos.														
5. Tipologia da escola em relação ao seu contexto.														

## Organização dos espaços/infraestruturas

6.Modificar arquitetonicamente os espaços com a finalidade de garantir os acessos, mobilidade e autonomia pela escola.														
7.Instalação de indicadores (sinalética) para facilitar a localização dos espaços e orientação dos alunos.														
8.Distribuição dos espaços em função das características físico ambientais dos alunos destinatários.														
9.Determinar os espaços destinados a realizar atividades de apoio fora da aula.														

## 4. PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Ter em conta a *atenção à diversidade* nas escolas supõe analisar elementos relativos ao programa de formação dos nossos alunos, os quais têm que conseguir alcançar objetivos previamente estabelecidos com a finalidade de adquirir os conhecimentos e habilidades específicas. Um dos aspetos fundamentais num programa de formação é a **organização do ensino** desde a escola, à distribuição e adequação do tipo de alunos que temos. É por isso que devemos ter em conta nesta dimensão os projetos curriculares que se realizam:

**Em relação à organização do ensino da escola:**

n relação à organização do ensino da escola:	Esta questão é IMPORTANTE para dar uma atenção de qualidade						Em geral, considero que o grau de CUMPRIMENTO na escola é...				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

1. Adequa a competência curricular dos alunos com NEE aos objetivos e metas pré-definidas.														
2.Reduz os alunos por turma para uma inclusão de qualidade.														
3.Tem em conta as atitudes e expectativas dos professores perante os alunos com NEE														
4.Tem em conta os níveis de coordenação e trabalho conjunto dos professores.														
5.Estabelece determinados documentos: Projeto Educativo, programações de aula, adaptações curriculares e medidas de reforço educativo, para levar a cabo um desenvolvimento coerente das atividades e funções do escola.														

**O Projeto Educativo** estabelece os seus sinais de identidade, formula os seus propósitos e objetivos gerais e estabelece a estrutura organizativa. Neste sentido, quantifique os seguintes elementos:

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
6.A inclusão dos alunos com NEE como objetivo central dos objetivos da escola.												
7.Os objetivos que se estabelecem são de acordo com as necessidades.												
8.Na organização dos professores têm em conta a atenção à diversidade.												
9.Estabelecer relações de colaboração entre os grupos diferentes que intervenham na educação (pais, instituições).												
10Adapta os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e metodologia para oferecer uma melhor resposta educativa.												
11.As atitudes e expetativas dos alunos com NEE.												
12.O grau de coordenação, implicação e estrutura organizativa da escola.												
13.Implicação dos professores de ensino especial.												
14.Distribuição horária dos professores de apoio aos alunos que precisam de uma atenção direta.												
15.Uma adequada planificação e coordenação dos recursos materiais.												
16.Existência de material específico para o coletivo de alunos com NEE.												
17.Respeito ao pluralismo cultural.												
18.Responde à diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos.												
19.Implica ativamente os professores no seu desenvolvimento e concretização.												

20. Obtém a maior adaptação possível do currículo oficial às NEE formuladas na escola.																				
21. Introduz modificações (ampliar, esclarecer, eliminar ou dar prioridade) nos objetivos e conteúdos curriculares.																				
22. Para desenvolver o currículo analisa os critérios metodológicos, estratégias didáticas e critérios de avaliação para que se possa adaptar os alunos e proporcionar uma maior inclusão.																				

**Decisões de carácter metodológico:**

23. Adequada coordenação entre áreas/matérias de uma disciplina e entre áreas/matérias de diferentes disciplinas para evitar repetições, confusões e ausências significativas.																				
24. Favorecer a comunicação interação (alunos – professores – companheiros).																				
25. Utiliza recursos multimédia e uso de técnicas didáticas inovadoras.																				
26. Desenvolve atividades complementares dedicadas à formação do aluno.																				

**Na seleção dos grupos e a sua descrição aos diferentes ciclos considera os seguintes critérios para uma inclusão de qualidade:**

27. Condições específicas do défice.																				
28. Competência curricular do aluno.																				
29. Estilo de aprendizagem.																				
30. Expectativas de progresso.																				
31. Idade cronológica.																				
32. Flexibilização da organização.																				
33. Características sócio-afetivas do aluno/a e o grupo.																				

	Esta questão é <b>IMPORTANTE</b> para dar uma atenção de qualidade						Em geral, considero que o grau de <b>CUMPRIMENTO</b> na escola é...													
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5									
<b>Critérios de progressão:</b>																				
34. Analisa individualmente os critérios de progressão em função de cada caso.																				
35. Tem conta o grau de maturidade e de domínio das técnicas instrumentais.																				
36. Determinar quais as aprendizagens básicas em cada ciclo para seguir progredindo na aprendizagem.																				

**As programações específicas**

37. Inclui os alunos com NEE nas classes regulares.																				
38. Tem conta as características dos alunos da aula, características físicas da aula e os recursos didáticos e materiais.																				

**Adaptações curriculares**

39. As adaptações curriculares são elaboradas para o melhor desenvolvimento e inclusão do aluno.																				
40. Revisa as adaptações curriculares cada ano.																				
41. As adaptações curriculares afetam toda a escola e devem estar presentes os diferentes níveis de concretização curricular.																				









15. Flexibilidade que parte das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos.																				
16. Facilita o emprego de estratégias diversas.																				
17. Fomenta a autonomia dos alunos.																				
18. Fomenta o trabalho cooperativo.																				
19. Em geral, o processo de integração é adequado.																				

**VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.**

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**

## Anexo IV– Questionário de atitudes face à Inclusão – Alunos

### QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE À INCLUSÃO

#### Instruções:

O questionário é constituído por uma série de afirmações sobre aspetos que se prendem com a temática da inclusão nas escolas portuguesas. Em todas as afirmações pretendemos avaliar a sua opinião em relação à afirmação, para isso deve assinalar o grau de acordo/desacordo em relação à situação colocada. A escala de respostas vai de 1 a 5; sendo o 1- nada de acordo, 2- pouco de acordo, 3- de acordo, 4- bastante de acordo e 5- totalmente de acordo.

#### NOTA:

- Não existem respostas erradas, apenas indicam a sua posição quanto à afirmação.
- Responda a todas as questões.
- Em caso de dúvida entre várias opções, coloque a que mais vai ao encontro da sua posição.
- Leia atentamente cada afirmação.

Responda com sinceridade , o questionário é anónimo e confidencial

#### Dados biográficos:

Idade: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

És um aluno com Necessidades Educativas Especiais <sup>53</sup>(NEE)? SIM: \_\_\_ NÃO: \_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Número de alunos da tua turma: \_\_\_\_\_

Considera a escola que frequenta uma escola inclusiva<sup>54</sup>? SIM: \_\_\_ NÃO: \_\_\_

<sup>53</sup> Entenda alunos com NEE, como todos os alunos que “cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Inclui tanto crianças em desvantagem como as chamadas super dotadas, bem como crianças de rua, as que trabalham, as de populações remotas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.” (UNESCO, 1994)

<sup>54</sup> No quadro da política educativa a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais. O modelo da escola inclusiva é uma exigência social e política, que se impõe como cumprimento de valores como a democracia, justiça social e solidariedade e o direito de todos à educação. (<http://www.dge.mec.pt/politica-inclusiva>, retirado a 5 de julho de 2015)

Se respondeu negativamente, enumere três aspetos que poderiam ser melhorados.

---



---

		2	3	4	5
A1	Não me preocupo muito com o tema Necessidades Educativas Especiais (NEE).				
A2	Os alunos com NEE deveriam frequentar espaços reservados para eles.				
A3	É importante ajudar colegas com mais dificuldades.				
A4	Muitos alunos têm NEE.				
A5	Os alunos com NEE são menos inteligentes que os outros alunos sem NEE.				
A6	Os alunos com NEE deveriam ir para cursos profissionalizantes e mais práticos.				
A7	Os alunos com NEE devem realizar trabalhos mais simples.				
A8	Não gosto de me relacionar com alunos que tenham NEE.				
A9	Não devemos criar demasiadas expectativas em torno de alunos com NEE.				
A10	Os alunos com NEE devem ter as mesmas igualdades de acesso e oportunidades.				
A11	Os alunos com NEE deveriam estar em instituições próprias.				
A12	Os alunos com NEE devem relacionar-se com todos os alunos.				
A13	Muitos alunos com NEE tornam-se profissionais brilhantes.				
A14	Os alunos com NEE são sociáveis e equilibrados como qualquer outra pessoa.				
A15	Muitos alunos com NEE têm notas excelentes.				
A16	Os alunos com NEE são alunos sociáveis.				
A17	Normalmente, os alunos com NEE especiais são desconfiados.				
A18	Não de fazer, nem pretendo fazer trabalhos com alunos com NEE.				
A19	A escola tem vindo a mudar para dar resposta aos alunos com NEE.				
A20	Não gostaria de realizar visitas de estudo e levar alunos com NEE.				
A21	Penso que um aluno com NEE pode fazer as coisas tão bem como qualquer outro.				
A22	Os alunos com NEE sentem que são tão capazes como qualquer outro.				
A23	A maioria dos alunos com NEE preferem trabalhar ou estudar com outros alunos com o mesmo problema.				
A24	Os alunos com NEE são tão conscientes como os outros alunos.				
A25	Não quero fazer trabalhar com alunos com NEE.				
A26	Não me importaria de namorar com alguém com NEE.				

<b>NS1</b>	A minha escola preocupa-se muito com os alunos com NEE.						
<b>NS2</b>	As escolas não se preocupam muito com os alunos com NEE.						
<b>NS3</b>	Todas as escolas deveriam ser verdadeiramente inclusivas.						
<b>NS4</b>	As Associações de Pais devem ter um papel ativo neste domínio.						
<b>NS5</b>	Na minha família somos sensíveis em relação à inclusão de alunos com NEE.						
<b>NS6</b>	Os meus pais explicaram-me que qualquer aluno poder tornar-se num aluno com NEE.						
<b>NS7</b>	Na minha família nunca tivemos alunos com NEE, por isso não me preocupo muito com isso.						
<b>NS8</b>	A minha escolas não se preocupa com os alunos com NEE.						
<b>NS9</b>	Desde pequeno que a minha família me ensinou a ajudar quem precisa.						
<b>NS10</b>	Desde pequeno que as escolas onde tenho estudado se preocuparam a ensinar-me que devo ajudar os alunos que precisam.						
<b>NS11</b>	É uma obrigação de cada um de nós ajudar quem precisa.						
<b>NS12</b>	Considero que os alunos com NEE têm o mesmo direito que os outros alunos em participar nas atividades que entenderem.						
<b>CP1</b>	Considero que consigo ajudar e apoiar alunos com NEE.						
<b>CP2</b>	Considero que sou capaz de perceber as NEE dos alunos com NEE.						
<b>CP3</b>	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem física.						
<b>CP4</b>	Considero que consigo apoiar e ajudar alunos com NEE de ordem psíquica e sensorial (cegueira, surdez)						
<b>In1</b>	Desejo participar em organizações de apoio a pessoas em risco de exclusão.						
<b>In2</b>	Gostava de integrar programas de apoio e ajuda à inclusão escolar.						
<b>In3</b>	Quero que as instituições educativas promovam programas de inclusão escolar de alunos com NEE.						
<b>In4</b>	Tenho intenção de apoiar e ajudar na inclusão de alunos com NEE.						
<b>In5</b>	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem física.						
<b>In6</b>	Considero que alguém me deveria ensinar em como ajudar um aluno com NEE de ordem psíquica e sensorial.						
<b>Mo1</b>	Sinto-me feliz quando ajudo um aluno com NEE.						
<b>Mo2</b>	Sinto-me afetado quando vejo alunos com NEE.						
<b>Mo3</b>	As escolas devem fomentar programas de incentivo à inclusão de alunos com NEE.						
<b>Mo4</b>	Tenho alunos com NEE na minha família.						
<b>Mo5</b>	Pertenço a uma Associação que promove a inclusão.						

**VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.**

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO**

## Anexo V– Guião do Grupo Focal

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (GF) (Aprox. 70 min)

22/FEV 14:30

PORTO

▪ **INTRODUÇÃO** (*aprox. 10 minutos*)

**Expor objetivo:**

- Analisar a percepção dos professores relativamente à escola em função da qualidade educativa na atenção à diversidade considerando as seguintes dimensões; contexto, entrada/input, processo e produto.

▪ **ETAPA DA CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO** (*aprox. 10 minutos*)

- O que entendem por NEE/inclusão?

- O que consideram ser necessário para alcançar a qualidade educativa?

▪ **DISCUSSÃO PROFUNDA** (*aprox. 55 minutos*)

---

**PERGUNTAS**

**TEMPO**

---

**CONTEXTO**

**10 min**

Contexto

- A escola tem em consideração as características individuais do aluno e o contexto de onde vêm?
- A escola colabora/coopera com pais, professores e outras instituições?

---

**ENTRADA/INPUT**

**15 min**

Recursos humanos

- A escola dispõe de uma equipa multidisciplinar?
- Existe uma correta planificação e coordenação entre os recursos humanos?
- A continuidade do corpo docente é uma prática da escola?
- O corpo docente tem formação em NEE?
- O departamento de orientação desenvolve medidas de atendimento à diversidade?
- O departamento de orientação promove a cooperação entre família, alunos e professores?

Instalações e recursos

- A escola dispõe de infra estruturas e equipamento suficiente para responder às necessidades dos alunos, bem como as individuais?

---

**PROCESSO****20 min****Metas e objetivos**

- No momento da elaboração dos objetivos têm em conta a atenção à diversidade?
- Estabelecem procedimentos que orientem para o alcance dos objetivos e revisão dos mesmos?

**Programas de formação**

- A escola contempla medidas de apoio para os alunos com dificuldades?
- Facilita a integração na vida ativa/inserção profissional?
- Adequa as metodologias de ensino face às características dos alunos?
- Tem em conta o pluralismo cultural dos alunos?
- Promove atividades diversas através de parcerias com outras instituições?
- Fomenta a igualdade de oportunidades e de acesso aos alunos?

---

**PRODUTO****15 min****Resultados**

- A escola incentiva a formação contínua do corpo docente?
- Consideram o processo de integração dos alunos adequado?
- Estimula a autonomia dos alunos?
- O projeto educativo vai ao encontro das necessidades dos alunos?
- Os resultados académicos dos alunos vão ao encontro das expectativas dos professores?

---

**CONCLUSÃO** (*aproximadamente 5 minutos*)

- Informar da etapa seguinte ao GF:

1º Análise das respostas do GF;

2º Elaboração de uma análise DAFO (debilidades, ameaças, oportunidades e forças);

3º Elaboração de proposta de melhoria em função dos resultados obtidos estatisticamente e através do GF.

## Anexo VI– Transcrição do Grupo Focal

### Composição do GF:

Investigador, Quatro professores, dois psicólogos, sendo um deles responsável pelas anotações.

Iniciamos o GF com uma breve explicação dos diferentes tempos do GF, Posteriormente expôs-se o objetivo.

### ▪ ETAPA DA CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO (aprox. 10 minutos)

#### - O que entendem por NEE/inclusão?

**Prof. M.:** “Para mim a inclusão tem a haver com a receção de todos.”

**Psic. V.:** “Vai além das deficiências, além dificuldades de aprendizagem, mobilidade reduzida, deficiência visual ou auditiva, não só focado nas deficiências físicas mas também naqueles alunos que transmitem mais dificuldades.”

**Prof. M.:** “Queria acrescentar também as questões das nacionalidades, também somos, uma escola aberta a diferentes credos religiosos, portanto, já tivemos parcerias durante muitos anos com Cabo Verde, tivemos muitos alunos provenientes de diferentes locais de Cabo Verde, mas não só, também recebemos alunos de Angola, Guiné, Brasil, do Paquistão. E sempre tratamos todos os alunos da mesma forma atendendo às suas necessidades educativas, e tentamos muitas vezes que o ensino seja um bocadinho personalizado para esses alunos até porque muitas vezes esses alunos têm dificuldade na língua portuguesa. E tentamos criar estratégias e metodologias até com algumas aulas de apoio para colmatar algumas das deficiências que nunca é acabar com elas mas sim minimizá-las em função daquilo que são os nossos objetivos propostos para o ano letivo em questão.”

**Prof. L.:** No fundo aceitar as diferenças de todos os meninos, respeito social, educacional...”

Cuorum: “Tivemos cá ciganos” “Sim, tivemos” “Temos”

**Prof. I.:** “Temos um Ucrâniano no CEF”

**Prof. M.:** “O facto de aceitarmos alunos ciganos é mais uma prova que escola é receptiva”

**Prof. L.:** “É aceitar as diferenças, o que é considerado normal, não é? Por exemplo a nível da educação é um problema grave. “

**Psi. V.:** “Mas também entra aí – “O que é normal?”

**Prof. L.:** “O normal é aquilo que a sociedade aceita como normal de toda a gente, a grande maioria das pessoas faz... e que para outras se calhar não o normal.”

**Prof. M.:** “Mas há muitas escolas que não aceitam, por exemplo”

Grupo: “É verdade”

**Prof. L.:** “É o que eu digo, a escola faz isso.”

**Prof. A.:** “A escola está muito receptiva àquilo que é diferente, até na forma da organização das turmas, o facto da escola ser pequena, e ter um ambiente familiar acaba



por facilitar a integração de alunos ... e temos caso de alunos... agora temos também alunos com opções diferentes, de ordem sexual diferente e que não têm qualquer tipo de discriminação”

**Prof. M:** “Acaba por facilitar a inclusão. Aliás, alguns até afirmam que já frequentaram diferentes escolas e dizem que esta é a única onde se sentem melhor, porque é uma escola que não discrimina as pessoas seja por que motivo for, quer seja por credo religioso ou orientação sexual, portanto, dizem que nunca se sentiram tão bem como se sentiram aqui.

**Consideram que existem diferenças entre NEE e inclusão?**

**Prof. M.:** “Eu acho que é um bocadinho diferente”

**Prof. L:** “Há diferenças. É na mesma um dos perfis que a escola poderá aceitar, agora nesse caso, acho que tem que ter uma estrutura para uma educação especial. Se calhar o professor que é professor de todos os alunos considerados normais para o menino que necessita de educação especial, se calhar necessita mais do que um professor na aula de um aluno normal. Se não... inclui na escola, mas depois o fio condutor não segue.”

**Psi. S.:** “No meu parecer, eu acho que deve ser um processo não discriminatório, lá está, e que se foque se calhar mais nas potencialidades, ou seja que veja as fraquezas dos alunos mais como potencialidades e não só como fraquezas. Todas as fraquezas têm sempre uma força.”

**Breve explicação do investigador sobre as NEE e sua definição na declaração de Salamanca.**

**Grupo:** “Caso chegue um aluno com determinada incapacidade, a escola terá que se adaptar”

**Prof. I.:** “Nós já tivemos cá uma aluna, a aluna F., que tinha paralisia cerebral e trazia uma máquina de escrever, depois a escola acabou também por lhe emprestar computadores, portanto ele fez aqui os três anos e estagiou.”

**Prof. M.:** “E já tivemos a aluna M. a samaritana, ou seja, uma menina tetraplégica. Depois até acabou por ir embora.”

**Prof. L.:** “Mas isto já foi há uns anos.”

**Prof. M.:** “Foi no meu primeiro ano que vim para cá.”

**Prof. L.:** “Foi em 96.”

**Prof. M.:** “ Mas desculpe, nem todas as escolas são inclusivas, sobretudo as particulares, por que eu conheço muitos casos onde vai um aluno com deficiências motoras e não é aceite.” Como nós tínhamos que recusar se não tivéssemos elevador, por exemplo um menino que anda aí de muletas, se não tivéssemos elevador não podíamos aceitar aquele miúdo, para ele subir e descer as escadas.”

**Psi. V.:** “Mas ele próprio diz que não que andar no elevador, para não se sentir diferente dos outros

**Prof. I.:** “ Na visita de estudo ao centro ele quis ir a pé, ele não gosta de ser tratado como diferente.”

**Prof. M.:** “Pensei que ele tinha necessidade do elevador.”

**Prof. I.:** “O elevador é mais prático para ele, mas ele se tiver que andar a pé, anda.”

**Prof. L.:** “Mas é perigoso com as muletas, e se ele caí? A descer pelo menos...”

**Prof. I.:** “ Ele domina aquilo”

(risos)

**Investigador:** Fico já com a vossa perceção sobre a inclusão, mas... choca-vos quando eu vos digo que NEE são todas estas situações que não se focalizam só na deficiência, seja ela motora, sensorial ou intelectual?

**Prof. A:** “Não.”

**Grupo:** “Não.”

**Prof. I:**” Há bocado referiu que os alunos que vivem mais longe em relação aos que vivem perto, porque é que isso vai interferir? Porque é uma necessidade educativa especial?

**Investigador:** ”Imaginemos um aluno que demora 1:20 min em transportes face a um aluno que habita mais perto, quando este inicia as aulas às 8:30 estará certamente mais cansado que o colega.”

**Prof. I.:** “ Exato”

**Prof. M.:** “E nós temos muitas situações”

**Investigador:** “Através da análise dos questionários conseguimos perceber que há alunos de fora do distrito do Porto, não distrito não, mas de muito longe.”

**Prof. A:** “Distrito também, temos alunos de Espinho”

**Investigador:** “Já é distrito de Aveiro, verifico também que mesmo sendo distrito do Porto são locais afastadíssimos.”

**Psi. V:** “Paredes, Penafiel”.

**Investigador:** “Valongo”

**Prof. M.:** “Valongo temos muitos, temos sempre todos os anos. Matosinhos. Aliás, os miúdos queixam-se muito, até. Porque passam muito tempo nos transportes”

**Psi. V.:** “Também os professores, era o que lhe estava a dizer. É o caso dela (S.)”

**Psi. S.:** “Eu também moro longe e sinto isso, eu para estar aqui às 9:00 tenho que acordar às 7:00, porque não tenho outro meio de transporte a não ser camioneta. Dependendo dos horários das camionetas e isso é tempo que eu perco, em viagens porque são duas horas de viagens.”

**- O que consideram ser necessário para alcançar a qualidade educativa?**

**Prof. A.:** “Em primeiro lugar a formação dos professores, acho que será um dos critérios.”

**Prof. M.:** “Depois também as condições físicas da própria instituição escolar, também o facto de utilizar, por exemplo, um manual ou power-points bem conseguidos, ou materiais inovadores, também podem ser uma ferramenta muito válida para contribuir para a qualidade, digamos assim, de ensino, para a eficácia.”

**Psi. S.:** “O que eu considero importante e puxando um bocadinho brasa para a nossa sardinha, como psicólogos, é compreender os alunos de maneira empática, lá está é tentarmo-nos colocar um bocadinho no lugar deles. Porque acho que é mais fácil assim, tentar perceber o que eles sentem, e isso melhora, ou acho que melhora a qualidade.”

**Investigador:** “O que desenvolvem os psicólogos cá na escola nesse sentido?”

**Psi. V.:** “ Isto pode ser de várias formas, isto varia muito”

**Prof. L.:** “Dá-mos muito de nós.”

**Prof. M.:** “Eu acho que tem haver também com os objetivos cada um estabelece para a sua própria formação, porque digamos assim, os objetivos ou a motivação não é qualquer coisa que se compra avulso e que se mistura na água, agita e bebe e fica motivado e consegue uma eficácia educativa maior. Eu acho que isto é também muito subjetivo, depende dos objetivos que cada um estipula para atingir cada aluno.”

**Investigador:** “Esses objetivos serão direcionados caso a caso ou por turma?”

**Prof. M.:** “Os objetivos são feitos de forma generalizada, depois em função da massa humana que temos pela frente, cada um de nós vai adaptando. Existem atividades que eu faço numa turma e noutra nem me passa pela cabeça porque ia descambar. Depois também

há atividades, até o próprio discurso muda em função da turma que tenho. Não há receitas iguais para todas as turmas.”

**Prof. L.:** “Adapta-se ao público alvo.”

**Prof. M.:** “Sim. Temos cá essa realidade, não podemos dar testes iguais a um 10<sup>a</sup> ano e depois dar a outra turma do 10<sup>o</sup>, porque senão íamos ter ali 3 ou 4 positivas. Enquanto que há turmas que podemos puxar porque já têm o objetivo de fazer o exame nacional, querem ir para a universidade, vêm já com um objetivo a curto prazo delineado, há outros que não, frequentam a escola por obrigação. E esses miúdos, portanto nunca vão ter eficácia educativa e aprendizagens tão alicerçadas e tão sólidas quanto um aluno que nos chega às mãos com objetivos. Temos alguns.”

**Prof. L.:** “Sim”

**Prof. I.:** “Mas acho que é um bocado difícil medir”

**Prof. L.:** Fazemos muitas vezes adaptações, ou seja, determinados objetivos, o manual está numa determinada forma e vamos vendo que realmente aquilo não é a melhor maneira para eles adquirirem, para chamar a atenção, para lhes despertar o interesse e então vamos fazendo outras coisas à parte para os incentivarem.”

**Prof. M.:** “Claro.”

**Prof. I.:** “Acontece muitas vezes.”

#### ▪ **DISCUSSÃO PROFUNDA** (aprox. 55 minutos)

**- Têm em conta as características individuais do aluno e o contexto de onde vem?**

**Psi. V.:** “Sim, temos. Através de entrevistas, uma vez que é através das entrevistas que selecionamos os alunos para determinados cursos, para saber se eles têm ou não perfil para determinado curso. “

**Psi. S. E Psi. S.:** “Faz parte do processo de seleção.”

**Prof. A.:** “Até porque tem em conta as motivações de cada um.”

**Psi. S. :** “O próprio modo como os alunos se autoavaliam.”

**Prof. M.:** “ Em termos de qualidade, até a forma como encaram a escola, o que é que pretendem da escola e até histórico do aluno. Se um aluno reprovou já meia dúzia de vezes, bem, com certeza que...”

**Psi. V.:** “ Não deixamos de aceitar, mas tentamos ver qual a melhor forma para aquele aluno conseguir concluir o 12<sup>o</sup> ano.”

**- Trabalham em conjunto, nomeadamente: colaboração/cooperação com pais, professores e outras instituições?**

**Psi. V.:** “ Sim, nas visitas de estudos , seminários. Ainda há pouco tempo tivemos as jornadas de marketing”

**Grupo:** “Organizamo-nos com as instituições.”

**Prof. M.:** “Realizamos no mínimo três reuniões anuais com os pais.”

**Prof. L.:** “Realizamos a anuais 3 vezes, mas depois entre cada período temos as marcações.”

**Prof. M.:** “ Aliás temos um horário de atendimento semanal, e os pais sempre que entendem vêm à escola nesse horário ou se forem solicitados e reúnem em particular com o diretor de turma. “

**Prof. A.:** “O papel do diretor de turma é esse mesmo, fazer a ligação da escola família.”

**Prof. I. :** “Agora até por email podemos informar os pais, agora há muitos pais que usam o email para solicitarem informações.”

**Prof. A.:** “Até por facebook”

**Prof. I.:** “Por facebook não, mas por email sim, muitos. Eu depois peço as informações aos professores e envio aos pais.”

**Prof. A.:** “ Eu na minha direção de turma tenho pais que são (através dos filhos), entretanto fizeram pedidos de amizade pelo facebook e, a mãe do P. Por exemplo, eu se quero fazer um telefonema e não me atendem, mando uma mensagem no facebook e pronto eles respondem.”

**Prof. M.:** “Eu não partilho, porque eu não faço. Essa metodologia ainda não atingi.”

**Prof. A.:** “ Então a senhora fez um pedido de amizade e eu aceitei.”

(Risos)

**Prof. M.:** “Aquilo que já tenho feito é ligar do número pessoal e depois os pais perguntam. (- Olhe professor posso registar o seu número?) Há pais que às vezes me contactam para o meu telefone pessoal, isso é verdade. Mas através do facebook ainda não... ainda não.”

*- A escola dispõe de uma equipa multidisciplinar?*

**Grupo:** “Sim.”

**Psi. V:** Existe um médico do trabalho, certo? Mas não está permanente.

**Grupo:** Informática.

*- Existe uma correta planificação e coordenação entre os recursos humanos?*

**Grupo:** “Sim.”

**Prof. A.:** “Temos as planificações das atividades, tudo encaminhado para os diretores de curso e para a coordenadora dos orientadores educativos de turma que acaba por elaborar o plano anual de atividades e depois vão verificando se está a ser cumprido, ou não”

*- A continuidade do corpo docente é uma prática da escola?*

**Prof. L.:** “Temos os internos e depois externos.”

**Prof. M.:** “Temos os efetivos, e depois os outros que de facto são rotativos. Alguns estão cá até um mês ou dois e depois ...”

Investigador: “ Mas é no âmbito de um estágio?”

**Psi. V.:** “ Não. Tem haver como o facto de serem colocados.”

**Prof. M.:** “sim, no ensino regular...”

**Prof. I.:** “São casos em que os professores são colocados no público e deixam a escola. Acontece isso normalmente no início do ano letivo.”

**Prof. A.:** “O maio número de casos que temos é logo no início.”

**Prof. I.:** “ É normalmente no início que isso acontece. Nós contratamos os professores mas depois ficam no ensino regular e vão-se embora.”

**Psi. V.:** “Ainda há uma semana aconteceu isso.”

Investigador: “Existem mais professores internos ou externos?”

Grupo:” São mais os externos.”

Investigador: “Acham que o facto de serem mais os externos possa perturbar a dinâmica escolar?”

**Prof. M.:** “Sim, sem dúvida. Os alunos ficam sem aulas, muitas vezes temos que proceder a substituições, atrasam a lecionação do programa, é evidente. Há sempre uma ou outra perturbação. Os alunos depois estão sempre a perguntar ao diretor de turma (- Quando é que vem o novo professor? Quando vem?) e perguntam sistematicamente”

**Investigador:** “Começa a angustiá-los?”

**Grupo:** “Claro que sim.”

*- O corpo docente tem formação em NEE?*

**Prof. A.:** “Realizamos formação mas muito específica da nossa área.”

**Grupo:** ” Não. Que saibamos ninguém.”

**Prof. A.:** “Já houve.”

**Psi. V.:** “Não existe? A DM não tem?”

**Prof. A.:** “A DM não.”

**Prof. M.:** “Não.”

**Psi. V.:** “Ela não sabe Linguagem Gestual?”

**Prof. A.:** “Não creio.”

**Prof. M.:** “Que eu saiba não.”

**Prof. A.:** “É importante a formação em NEE para colmatar certas necessidades.”

**- O departamento de orientação desenvolve medidas de atendimento à diversidade?**

**Psi. V.:** “Sim.”

**Psi. S.:** “É sempre adequado adaptado às necessidades, por isso acaba por ser.”

**Psi. V.:** “Por exemplo, um dos assuntos que estamos agora a debater é a dislexia e estamos a criar um programa específico para um aluno juntamente com um terapeuta da fala.

**Prof. M.:** “E a formação que vocês dão como psicólogos sobre os métodos de estudo”

**Psi. S.:** “Também, métodos e técnicas de estudo, apoio à candidatura ao ensino superior”

**Psi. V.:** “Mas não só, também temos cá em específico alunos com dificuldades de aprendizagem e trabalhamos com eles de forma individual as próprias dificuldades. Temos uma primeira fase em que fazemos em grupo e vamos a salas de aulas e depois em específico. Agora, recentemente, estamos a trabalhar com um aluno com dislexia.

**- O departamento de orientação promove a cooperação entre família, alunos e professores?**

**Psi. V.:** “Sim. Sempre. Tentamos sempre envolver os pais porque acho que o trabalho pode ser feito por nós mas se os pais não o reforçarem em casa..”

**Psi. S.:** “Sim”

**Psi. V.:** “Exatamente. Há sempre o reforço em casa pelo encarregado de educação.”

**Psi. V.:** “Envolvem os professores, ainda quarta feira, de hoje a oito, haverá uma formação para professores nessa área e não só.”

**- A escola dispõe de infra estruturas e equipamento suficiente para responder às necessidades dos alunos, bem como as individuais?**

**Psi. V.:** “Vamos tentando.”

**Psi. L.:** “Era aquilo que estava a dizer à pouco”.

**Psi. V.:** “Vamos tentando e adaptando as necessidades”.

**Investigador:** “Estão em fase de adaptação?”

**Investigador:** “Há mais alguma coisa que vocês consideram que seja fundamental?”

**Prof. M.:** “Estão muito mais confortáveis”. “Sala de informática para eles sinto muita necessidade, por vezes podia desenvolver outro tipo de trabalhos se tivesse outra sala de informática, se tivesse mais portáteis...” “Não temos.”

**Prof. L.:** “Ginásio.”

**Prof. M.:** “Exatamente, como não temos, portanto, optámos por realizar outras atividades para substituição...”

**Prof. L.:** “Maior ocupação do tempos livres para os alunos, intervalos, espaço de lazer.”

**Prof. M.:** “Claro, também não temos.”

**Investigador:** “Sim, porque a ausência de um espaço de lazer não lhes lhes permite exteriorizar as emoções.”

**Prof. L.:** “Eles têm, lá para trás.”

**Psi. V.:** “Mas, mesmo assim...”

**Prof. L.:** “Mas é pequeno.”

**Prof. M.:** “É difícil.”

**Psi. V.:** “Os intervalos às vezes são de minutos ou de 5 minutos. Dá tempo para descerem as escadas...”

**Prof. L.:** “Exatamente”.

**Investigador:** “Pois, os intervalos são imensamente pequeninos.”

**Prof. M.:** “São pequeninos”.

**Prof. L.:** “ Temos outra dificuldade que é o número de alunos que temos em cada sala, não é? Que dificulta.”

**Investigador:** “Por aula ou por sala?”

**Prof. L.:** “Por sala”.

**Investigador:** “Por sala?”

**Prof. M.:** “Por sala”.

**Prof. L.:** “Mas isto é indicado pelos Ministério, não é?”

**Investigador:** Qual é o número de alunos por sala, mais ou menos? 26-28?

**Prof. L.:** “28”.

**Prof. L.:** “Depende”.

**Prof. L.:** “30”.

**Psi. V.:** “Os do 10ºano são do tamanho 24”.

**Prof. M.:** “Não”.

**Prof. L.:** “20”.

**Prof. M.:** “Já estão 20, 19”.

**Prof. A.:** “Não, não. Este ano a turma do 10ºano entrou com 24 no máximo”.

**Psi. I.:** “Foi?”.

**Psi. V.:** “Das turmas do 10ºano foi e a turma...”.

**Prof. M.:** “Duas de 30”.

**Prof. A.:** “Já tivemos turmas com 30 e mais.”

**Prof. I.:** “Sim”.

**Investigador:** “Com 30?”

**Prof. I.:** “Sim”.

**Investigador:** “24?”

**Psi. V.:** “Foi”.

**Prof. M.:** “24”.

**Psi. V.:** “24, 25”.

**Investigador:** Mesmo assim, se tiverem um aluno que merece uma atenção maior torna-se complicado.

**Investigador:** “Um questão que eu não tenho aqui, mas gostava, também, de vos colocar. Se por ventura vocês têm um aluno que exige mais do vosso tempo, do vosso trabalho, há uma redução na carga horária, não no salário, na carga horária para que possam ter mais tempo para criar outro tipo de estratégia?”.

**Prof. M.:** “Não há nada”.

**Prof. I.:** “Isso era bom”.

**Prof. M.:** “Ideal”:

**Prof. M.:** Se tiverem necessidades... Têm de procurar apoio extra escola, explicador, muitos pais o fazem”

**Psi. V.:** “Mas também”.

**Psi. V.:** “Não, a própria escola apoia os alunos, o próprio aluno tem aqueles apoios à Quarta-Feira à tarde”.

**Prof. I.:** “”Quarta-Feira”.

**Prof. I.:** “O professor é que não tem opção”.

**Prof. L.:** “Nem a um canto”

**Prof. I. :** “Nem aumento de salário”

**Prof. L.:** “Mas é a algumas disciplinas”.

**Psi. V.:** “Que são as mais específicas, que eles necessitam”.

**Prof. M.:** “Também tem a matemática”.

**Psi. V.:** “É à Matemática, Português e Inglês”.

**Prof. M.:** “A Português não, têm?”

**Psi. V.:** “Eles não têm aulas de apoio?”.

**Prof. M.:** “Não”.

**Prof. A.:** “Mas têm apoios para exames”.

**Psi. V.:** “Exato”.

**Prof. M.:** “Mas, isso são alunos já que têm necessidades de apoio educativas especiais”.

**Prof. A.:** “Para Necessidades especiais educativas não, de facto não temos”.

**Prof. M.:** “Não temos, não vale a pena estar aqui”.

**Prof. A.:** “Nós temos, nós estamos aqui como professores temos o horário completo, pode aparecer um aluno com imensas dificuldades e com outro tipo de necessidades mais específicas e nós temos de saber lidar com um aluno na totalidade da turma”.

**Prof. M. :** “Exatamente. Aliás, até se nós nos direcionarmos mais para o aluno que tem dificuldades e nos aproximarmos e estamos a explicar, a apoiar, os outros até que já adquiriram os conhecimentos e já sabem, até ficam desmotivados”.

**Prof. A.:** “Acabam por sentir que acabamos por nos centrarmos num aluno e não estamos a avançar”.

**Prof. M.:** “Que estamos. Que não estão a aproveitar devidamente o tempo”.

**Prof. I.:** “Isso acontece muito no Inglês”.

**Prof. M.:** “Acontece muito em todas as disciplinas”.

**Prof. L.:** “Que há grupos heterogéneos, não é?”.

**Prof. I.:** “Exatamente”.

**Prof. L.:** “Se a professora se evidenciar em alunos que não sabem ou que sabem pouco os outros dizem que é uma chatice”.

**Prof. M.:** “Claro”.

**Prof. M.:** “Sobretudo nas línguas. É muito notório. Ouço os colegas a queixarem-se a toda a hora”.

**Investigador:** “Lá está. Daí colocar a questão da redução da carga horária, porquê? Porque se calhar se o professor tiver tempo para estruturar uma aula nesse sentido, estes alunos como já avançaram determinado ponto, vou pensar em estruturar a aula em função das necessidades individuais, conseguindo alterar a dinâmica da aula em proveito de todos. Temos de ver o método mais adequado, que tipo de atividade tenho de fazer, que dinâmica utilizar.”

**Prof. A.:** “Porque, por exemplo, no ensino público provavelmente aparece um aluno com necessidades especiais educativas numa turma e acabam por reduzi-la.”

**Prof. M.:** “A turma é reduzida”.

**Prof. A.:** “A turma é reduzida ou então funciona como co-docência, temos mais um professor na sala de aula e o professor ...”.

**Prof. M.:** “É”.

**Prof. M.:** “Temos dois professores em que um deles está praticamente só com um ou dois alunos que têm necessidades especiais educativas.”

**Investigador:** “É é, assim?”.

**Prof. A.:** “É”.

**Prof. A.:** “Creio que é oficial”.

**Prof. M.:** “É oficial, a minha irmã está a fazer isso”

**Prof. M.:** “Está no ensino interno”.

**Prof. M.:** “Está no 4ºano”.

Investigador: Está a fazer apoio educativo

**Prof. M.:** “Tem. A minha irmã está na sala

Investigador: “Está lá sempre

**Prof. M.:** “Está a apoiar

Investigador: “Mas tem professor de apoio educativo?”

**Prof. M.:** “Tem”.

Investigador: (não entendi)

**Prof. I.:** “Duas vezes por semana”.

**Prof. M.:** “Não, a minha irmã está todos os dias. Todos os dias na sala com o professor”.

**Prof. I.:** “Todos?”.

**Prof. M.:** “Todos os dias”.

**Prof. M.:** “É anormal”.

**Prof. I.:** “E quantos alunos são?”.

**Prof. M.:** “Ainda são bastantes, portanto ela. Ela está na sala, portanto, e vai apoiando, claro, aqueles que têm mais dificuldade. Portanto senta-se à beira deste, daquele, daquele outro”.

**Psi. S.:** “Todos os dias?”.

**Prof. M.:** “Tá todos os dias. Ela tem o horário completo”.

**Prof. I.:** “Não, mas podia estar em várias turmas”.

**Prof. M.:** “Não, não”.

**Prof. I.:** “A professora que o meu filho tem, mas ela, a professora vai duas vezes aquela turma”.

**Prof. L.:** “Lá está”.

**Prof. I.:** “Vai duas vezes por semana, se calhar vai ...”.

**Prof. M.:** “A minha está, está na zona problemática a vários níveis e a minha irmã está sempre naquela sala com outro professor”.

**- No momento da elaboração dos objetivos têm em conta a atenção à diversidade?**

**Prof. L.:** “Nós temos que fazer manuais, só em algumas disciplinas, não é?, é que são mesmo os livros”.

**Prof. M.:** “Os objetivos já estão delineados por programa, nós não fazemos os objectivos”.

**Prof. L.:** “O professor é que...”.

Investigador: “Já está tudo previamente...”.

**Prof. M.:** “Portanto sofrem é uma ou outra adaptação”.

**Prof. M.:** “Sem dúvida, mas...”.

**Prof. L.:** “Os manuais são feitos tendo em conta a turma”

**Prof. M.:** “Exactamente”.

**Prof. L.:** “Já sabemos que somos obrigados a fazer o manual, mas muitas vezes até nem é muito utilizado, porque depois fazemos um power – point e fazemos trabalhos à parte e o livro é mais como complemento e muitas vezes até nem é seguido, as aulas não seguidas pelo manual, só que somos obrigados na mesma a entregar antes de iniciar a unidade”

**- Estabelecem procedimentos que orientem para o alcance dos objetivos e revisão dos mesmos?**

**Psi. V.:** “Sim, na primeira aula”.

**Prof. M.:** “sim, na primeira e segunda”.



Investigador: “Explicam o que é que devem fazer...”.

**Prof. L:** “Sim, sim”.

**Prof. M:** “Explicamos sim”.

**Prof. L :** “Nós não é só na primeira aula...”

**Psi. V:** “Na primeira aula”.

**Prof. M:** “Sim primeira, segunda”.

**Investigador:** “Hummm, hummm... Sim, mas também se tiverem alguma dúvida vocês esclarecem...”

**Prof. M:** “Claro, claro”.

**Investigador:** “Ao longo do trimestre, são 3 trimestres?”

**Prof. M:** “Sim, mais ou menos”.

**Prof. A:** “Sim”.

**Investigadora:** “Ao longo do trimestre vocês vão revendo os objetivos?”

**Prof. M:** “sim, sim”.

**Prof. L:** “Na prática adapta-se...Muito embora na teoria possa ter algo ...”.

**Investigador:** “Certo.”.

**Prof. L.:** “Fica na mesma, mas nós ...”.

**Prof. L:** “Claro, claro”.

**- A escola contempla medidas de apoio para os alunos com dificuldades aos alunos?**

**Investigador:** “Já ouvi falar nas quartas à tarde, nomeadamente dos seus apoios”

**Prof. I:** “quartas e quintas”

**Prof. A.:** “Apoio a Matemática e a Inglês.”

**Psi. V.:** Depois mais perto dos exames, temos a preparação para exames”.

**Prof. M.:** “Nacionais”.

**Psi. V.:** “Exame de Economia e Português”.

**Investigador:** “Exames Nacionais?”.

**Cuorum:** “sim”.

**Investigador:** “Esta questão também já foi, em parte, respondida pela Psi.S.”

**Investigador:** “A Psi. S. disse que faziam uma espécie de atividade no âmbito da inserção profissional ...”.

**Cuorum:** “Sim””.

**Psi. V.:** “Eles próprios têm estágios. Durante três anos eles têm estágios.”

**Prof. L.:** “Tem haver com a unidade de estágio.”.

**Psi. S.:** “Mas nós também fazemos, tentamos fazer, a orientação vocacional e profissional, também para, por exemplo, às vezes os alunos chegam com pensamentos surrealistas sobre o que querem no futuro, nós tentamos construir, explicar. Atenção que se calhar as coisas não são bem como tu estás a pensar coo serão e ...”.

**Investigador:** “Há esse cuidado?”

**Psi. S:** “**Sim.** Como por exemplo, quando os alunos às vezes não chegam e dizem ai gostava de ir para este curso, porque me disseram que se calhar não vou ter uma taxa de desemprego tão elevada, nós tentamos desconstruir muito essas questões.”

**Investigador:** “Costumam levá-los a feiras de emprego...”.

**Cuorum:** “Sim”.

**Prof. L.:** “Eles adoram mais de facto, participam na Qualifica.”

**Prof. M.:** “Todos os anos”.

**Psi. V.:** “O dia aberto da Universidade”...”, por exemplo”.

**Investigador:** “Vocês participaram?”.

**Prof. A:** “Cidades das profissões”.

**Prof. :** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Aliás há muitos eventos da Universidade “...” onde a escola aprticipa”.

**Prof. L :** “São partilhados”.

**- Facilita a integração na vida ativa/inserção profissional?**

**- Adequa as metodologias de ensino face às características dos alunos?**

**Psi. V. :** “Um pouco das duas. Há uma metodologia pensada”.

**Investigadora:** “Há uma metodologia pensada?”.

**Prof. M:** “Sim, há”.

**Psi. V.:** “Todos nós começamos uma unidade já com uma metodologia pensada, depois adptamos”.

**Prof. M.:** “Depois vamos adaptando, claro”.

**Psi. V.:** “O que aconteceu com um aluno que tem dislexia em que vamos ter que adaptar ...”.

**Prof. M:** “Exato. Às vezes ficamos o intervalo com o aluno, às vezes ficamos até mais um bocadinho com o aluno, às cinco e meia, para lhe facultar uma informação adicional ou do género. Sim, depois vamos adaptando”.

**- Tem em conta o pluralismo cultural dos alunos?**

**Prof. I:** “Sim, sim”.

**Prof. L:** “Mas nós já tivemos mais Cabo Verdianos que Portugueses”.

**Prof. M:** “Já, tínhamos turmas onde eram por volta de 18 Cabo Verdianos e 4 Portugueses”.

**Cuorum:** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Nada que possa ferir susceptibilidades...”

**Prof. M.:** “Sim, sim, tenho sempre esse cuidado”.

**Psi. V.:** “Até porque, se não tivermos esse cuidado a aula não continua”,

**Cuorum:** “Exatamente”.

**Prof. M. :** “E mesmo quando falamos em religião ninguém gosta mais de ouvir”.

**Investigador:** “Não?”.

**Prof. M.:** “Não, eu às vezes até digo assim independentemente do vosso credo religioso, quando falamos do sermão Santo António aos Peixes isso tem obviamente de vir à baila. E eu disse pronto o que interessa é o que está escrito e nós não estamos aqui para perceber o que está de facto e qual era a moralidade que ele pretende “Padre António Vieira” transmitir e não para ferir suscetibilidades ou explicar qualquer tipo de religião, mas há conteúdos em que nós, eu por acaso tenho esse cuidado, para não ferir suscetibilidades ou demarcar, ou de marcar alguém, mas há assuntos, mas os alunos também, sou franca eles não gostam de ouvir falar em religião, às vezes nós dizemos assim tudo é necessário na vida tudo vale a pena, se a alma é pequena, as vezes dizemos assim, porque não só de pão vive o homem, mas de toda a palavra e eu nem completo a frase. Eles: “oh!! professora nós não estamos na missa”. Eu digo pronto, mas estamos num espaço cultural. E a religião também é uma forma de cultura.”.

**Investigadora:** “Compreender sobre várias religiões é algo interessante.”

**Prof. M.:** “Não, mas eles não”.

**Investigadora:** “Para eles perceberem a mensagem. Não tem que ser necessariamente a dizer algo específico sobre cada uma, ainda por cima agora nesta altura é normal, mas vocês têm sempre esse cuidado?”

**Prof. M:** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Eu aqui falei, estamos a falar o exemplo da religião, mas aqui também a questão da orientação sexual também é preciso ter muito cuidado...”.

**Prof. M:** “Muito cuidado”.

**- Promove atividades diversas através de parcerias com outras instituições?**

**Investigador:** “Eu tenho aqui a Universidade “...” como exemplo, há outras certamente...”.

**Prof. L:** “Ui, muitas”.

**Cuorum:** “Muitas”.

**Prof. L:** “Tantas empresas”.

Cuorum: “Ui, temos tantas”.

**Psi. V.:** “Bastantes”.

**Investigador:** “Ou seja, do ponto de vista empresarial e de ensino?”.

**Cuorum:** “Sim”.

**Investigador:** “Têm a Universidade “...” , mas se calhar até têm outras?”.

**Prof. L:** “ISLA; ISPA, ISMAI”.

**Psi. V.:** “Preparamos como nós fazemos orientação vocacional, preparamos os alunos para, para continuar os estudos. Muitas das vezes temos empresas como a “OK estudantes” que ajudam os estuantes a estudarem lá fora, no Reino Unido, na França, então são convidados cá, para fazerem seminários ou palestras, sobre isso. Também para certas empresas também, como os seminários da EDP.

**- Fomenta a igualdade de oportunidades e de acesso?**

**Cuorum:** “Sim”.

**Investigador:** “Igualdade de questões de equidade nem sempre aquilo que ele precisa é o mesmo que a colega precisa”.

**Psi. V.:** “Exatamente, principalmente para os estágios. Na procura dos estágios é o ponto fundamental, procura-se sempre adaptar”

**- A escola incentiva a formação contínua do corpo docente?**

**Psi. V.:** “sim, ainda hoje estão dois colegas para formação.”

**Prof. A:** “Temos pessoal, por exemplo, que quando veio para cá ainda não era profissionalizado, por tanto e a escola acabou por, é pá, da minha própria iniciativa também, mas acabou por facilitar em termos de horário para dispensar a segunda – feira...Claro, nos outros dias fiquei com o horário mais carregado, mas, acabou por permitir que frequentassem as aulas todas as semanas à segunda-feira. Para fazer a profissionalização, porque eu não era profissionalizado”.

**Prof. M:** “Ainda na passada semana também tivemos em formação e hoje estão mais colegas na Universidade Católica, também...”

**Prof. A:** “E amanhã vão mais”.

**Prof. A:** “Tivemos também em Coimbra eu e uma colega de Português em Coimbra e em Lisboa, portanto num encontro de escolas da ARESPA (não tenho a certeza se é esse nome) escolas profissionais, portanto e no início do ano costumamos também a ter formação e vamos ter na próxima semana, de hoje a oito”.

**Investigador:** “hummm, hummm”.

**Prof. A:** “E geralmente também temos aquele seminário...”.

**Prof. M.:** “E temos o seminário no início do ano”.

**Prof. A:** “Não costuma a ser no início do ano.”.

**Prof. M.:** “Costuma ser em Setembro.”.

**Prof. A:** “Setembro? Não costuma a ser a meio do ano? Não vai haver agora...”.

**Prof. M.:** “Vai haver agora”.

**Prof. A:** “Onde participa o Dr. J. R. a ...”

**Prof. M.:** “Vai ter mais no início do ano, tenho ideia”.

**Prof. A:** “Acho que é mais no meio do ano”.

*Psi. V.:* “Mas temos muitos seminários”.

*Prof. M.:* “Temos muitos”.

*Prof. A.:* “Que são dirigidos para os professores”.

*Investigador:* “Humm, humm. Excelente e, e cá também, ou seja, também vem cá pessoas...”.

*Cuorum:* “Sim, sim, vêm”.

*Prof. M.:* “Já veio a Rosa Mota”.

*Prof. A.:* “Há vários anos que temos um dia de formação só para professores. ”.

*Psi. V.:* “Mas este ano vamos ter e tentamos juntar e colocar outras escolas a se juntarem”.

*Prof. A.:* “Sim, sim”.

*Prof. M.:* “E os psicólogos”.

*Prof. A.:* “Sim, sim”.

*Psi. V.:* “Este ano serão as novas tecnologias no mundo do ensino”.

**- Consideram o processo de integração dos alunos adequado?**

*Prof. A.:* “O Processo de integração?”.

*Investigador:* “humm, humm”.

*Prof. A.:* “Sim, eu creio que sim”.

*Prof. L.:* “Sim”.

*Prof. M.:* “Acho que sim, acho que sim”.

*Psi. S.:* “Nós tentamos fazer por isso”.

*Prof. M.:* “Claro, exatamente, penso que todos nós ...”.

*Prof. A.:* “Até, porque na nossa escola a maior parte dos alunos acaba por vir para cá por conhecimento de irmãos, de primos, de amigos, até acabam por voltar ...”.

*Prof. L.:* “Muito”.

*Prof. M.:* “E a integração está um bocado facilitada por aí”.

*Prof. A.:* “sim”.

*P.:* “Temos cá alguns ...”.

*Psi. S.:* “Conhecem sempre cá alguém quando vêm...”.

*Prof. A.:* “Exato e acaba por ser fácil integrar na turma”.

*Prof. L.:* “Muitas vezes familiar”.

*Psi. S.:* “Têm sempre um ponto de referência”.

*Prof. L.:* “Irmãos”.

*Prof. M.:* “E já tivemos cá muitas situações em que veio um terceiro irmão”. A..., mas várias situações e ainda temos”.

*Prof. A.:* “O caso da Rosa, da Fátima, da Susana”.

*Prof. M.:* “Da Adriana, ela até disse o meu irmão quer ir para a tua escola, mas a minha mãe não deixa.”

*Prof. L.:* “Eles são muito acompanhados aqui e todos nós recebem mesmo muitos miminhos”.

*Prof. A.:* “Alguns alunos não gostam, não é?”.

*Prof. M.:* “Poucos, mas isso é uma exceção”.

*Prof. L.:* “Os pais sentem-se muito confortáveis”.

*Prof. A.:* “Não gostam porque”.

*Prof. M.:* “Claro, porque sabem que são vigiados, porque se algo correr menos bem nós estamos logo a ligar para a casa para avisar que está a faltar”.

*Investigador:* “Para eles é mau, mas é bom ... demonstra que a escola está atenta”

*Prof. L.:* “Claro, que é bom”,

**Prof. M.:** “Eles depois reconhecem que é bom. No momento não, mas mais tarde reconhecem”.

**Prof. L.:** “No fundo é o serviço a que se paga nos colégios”.

**Investigador:** “É”.

**Prof. L.:** “Não é? E que aqui é gratuito”.

**- Estimulam a autonomia dos estudantes?**

**Prof. M.:** “Sim, sobretudo na realização dos trabalhos, portanto eles têm de ter ideias novas”.

**Prof. A.:** “Acho até nos projetos de empreendedorismo ...”

**Psi. S.:** “E não só. Eu vou organizar um seminário e eu quis, coloquei vários temas, um espaço para sugestões e passei por todas as turmas para que conseguíssemos encontrar um tema que todos tivessem interesse e que os alunos participassem também na escolha para não ser uma coisa onde eles se sentissem obrigados a estar”.

**Psi. V.:** “Vai em busca do interesse dos próprios alunos?”.

**Psi. S.:** “Sim”.

**Investigador:** “Motivam-se mais quando participam desde o início do projeto”.

**Prof. M.:** “Claro”.

**Psi. S.:** “Sim”.

**Prof. A.:** “Temos aqui alguns projetos na área do empreendedorismo e ainda no ano passado ou há dois anos foram à final a Lisboa...”.

**Psi. V.:** “Dois anos”.

**Prof. A.:** “Há dois anos não foi?”.

**Investigador:** “É um projeto muito interessante”.

**Prof. M.:** “Há um projeto da EDP?”.

**Prof. A.:** “Não, não”.

**Psi. S.:** “Não”.

**Prof. A.:** “Agora estou baralhado ...”.

**Prof. L.:** “Um que estava no Norte Shopping, não foi?”

**Prof. M.:** “Sim”.

**Prof. A.:** “Ah, já sei qual é. Da Jade”.

**Psi. V.:** “Exato da Jane”.

**Prof. A.:** “Estava-me a faltar o nome”.

**Prof. M.:** “Pois eu também já, já vi”.

**Prof. A.:** “Sim, mas os alunos foram comunicação de turma na altura ainda não era direção de turma, mas sim, os alunos acabaram por se envolverem nestes projetos...”.

**Prof. L.:** “Da mala voadora”.

**Prof. L.:** “Exato”.

**Investigador:** “Este estudo que eu vi, uma reportagem da agência lusa”.

**Prof. A.:** “Ah! Sim, sim”.

**Investigador:** “É um trabalho direcionado a atenção à diversidade, mais concretamente invisuais”.

**Cuorum:** “Ao invisuais. Exatamente”.

**Prof.:** “Teve a ver com a origem dos apoios da santa Casa da Misericórdia”.

**Prof. L.:** “Teve a ver com o teatro também”.

**Psi. V.:** “Teve como coordenadora a Dr<sup>a</sup> T. M., faz parceria com o grupo de teatro de áudio visuais”.

**Prof. L.:** “Pois”.

**Prof. L.:** “E vieram cá fazer teatro”,

**Psi. V.:** “Vieram cá à escola sensibilizar os nossos alunos, fizeram um teatro para áudio visuais e os nossos alunos experimentaram o que era ver um teatro, ver não, sentir um teatro”.

**Prof. I:** “Sim”.

**Prof. L:** “Puxaram só folhas”.

**Psi. S.:** “Tinham vendas”.

**Psi. V.:** “Que era para experienciar o que era ser invisual”.

**Psi. S.:** “O que as pessoas têm deficiências, áudio visual sentem. Tentar perceber”.

**Investigador:** “Estimular os outros sentidos”.

**Prof. M.:** “Claro”.

**Psi. V.:** “Exatamente”.

**Prof. M.:** “Às vezes eles dizem: as pessoas que não veem tem o sentido da audição mais apurado, eles quiseram demonstrar que isso não era verdade, nós quando temos todos vários sentidos a todos funcionar às vezes há um ou outro que nos escapa, uma outra imagem, ou um ou outro som e com os olhos vendados, nós de facto damos mais relevo à audição. Eles quiseram de facto desmistificar este conceito”.

**Investigador:** “E criaram esse projeto.”

**Prof. M.:** “Exatamente. Sim. A sala ficou cheia de folhas, estávamos vendados”.

**Prof. L:** “Estava muito giro, onde realmente os sons eram muito, muito percetivos”.

**Psi. V.:** “Era importância dos sons, do sentir.”

**Psi. S.:** “Por exemplo mesmo ao contrário também fiquei com a sensação que, por exemplo, as pessoas com, as pessoas cegas não é? Elas também perguntam aos alunos, por exemplo, como é que é uma nuvem e os alunos dizem é como o algodão e depois com o algodão fazem uma nuvem não é? E as pessoas sentem, para tentar perceber como é, porque as pessoas não sabem para nós é fácil dizer como é”.

**Prof. L:** “Sim ficam mais sensibilizados, não é?”

**Psi. V.:** “Sim, sim. Temos sempre professor com... Temos sempre professor”.

**Prof. L.:** “Da mesma forma que se falar muitas vezes nesse tipo de temas se forem explorados, na escola as pessoas ficam muito mais sensíveis mesmo os alunos, se há uns tempos atrás os alunos até viam um colega assim diferente e gozavam agora não fazem isso”.

**Prof. I:** “Não, não”.

**Prof. L:** “Nada. Não gozam não”.

**Prof. L:** “Nós temos no ano passado o Ariel não é? Que se pintava, os lábios de preto e as unhas, rímel, também acho que punha rímel”.

**Prof. I:** “Não, não, era base.”

**Prof. L:** “Pronto”.

**Prof. I:** “Pintava as unhas, não é?”

**Prof. L:** “Mas agora até já saiu, grande, era alto, a, mas os alunos não ...”.

**Prof. M:** “Não nunca deram conta”.

**Prof. L:** “Agora temos um no 10º que está cada vez mais...”

**Prof. M:** “Foi esse que me disse que nunca se sentiu tão bem numa escola, como este ano, porque nos outros anos era vítima, era de bullying.”

**Investigador:** “Hummm, hummm”.

**Prof. M:** “E aqui não ...”.

**Prof. L:** “Mas acho que o aluno que mais evidência a tendência dele.”

**Prof. M:** “Ai é desculpa lá, é? Eu nunca descobri sério?, Eu não sou sensível, não consigo...”.

**Prof. L:** “Ai é, vê-se logo a maneira como ele põe os braços, professora”.

**Prof. M:** “Não”.

**Prof. M:** “Para mim é normal”.

**Psi. V.:** “Mas...”.

**Prof. L:** “Mas ele faz isso com toda à vontade”.

**Psi, V.:** “Mas lá está, aqui é preciso ter cuidado nessas abordagens, há alunos que têm esses tiques. podem colocar as mãos...”.

**Investigador:** “Tiques afeminados ...”

**Prof. I:** “Afeminados.

**Prof. L:** “Exato”.

**Psi. V.:** “Ou ter cuidado com eles próprios com a roupa, da maneira como se vestem e essas coisas, e não ser.”

**Prof. M:** “E não ser exatamente, eu não vejo este tipo de preliminares”.

**Prof. M:** “Acho que sim”.

**Psi. V.:** “É preciso ter cuidado com a leitura que se faz, principalmente com certos alunos”.

**Prof. L.:** “Pintar os lábios?”.

**Prof. M.:** “Sim.

**Psi. S.:** “São estilos.

**Psi. V.:** Também, mas olha tu também, o aluno pode pintar os lábios de uma cor, que eu saiba, eu também uso batom de cíeiro, e não sou”.

**Prof. L:** “Cíeiro.”.

**Psi. V.:** “Qual é a diferença, há batons de cíeiro de cor”.

**Prof:** “Óh V. É diferente batom de cíeiro, tu não vais comparar batom de cíeiro com o de cor”.

**Psi. V.:** “Há batons de cíeiro de cor”.

**Prof. M.:** “Batom de cíeiro mas com um objetivo objetivo”.

**Prof. M:** “Mas isso é para cor”.

**Investigador:** “É preciso cuidado...”.

**Prof:** “Como também...”.

**Prof.:** “É”.

**Prof.:** “É verdade”.

**Prof:** “Lá está também não podemos criar o estereótipo do que, por exemplo uma mulher para ser lésbica tem que ter um aspeto mais masculino”.

**Investigador.:** “Ora aí está”.

**Prof.:** “Exatamente e ...”.

**Prof.:** “Não é?”.

**Prof:** “E lá vai o tempo que dizem que o tipo de homem à Portuguesa tem habitualmente bigode ...”.

**Prof.:** “Exato”.

**Prof.:** E com e pelos...”.

**Prof.:** “exatamente”.

**Prof.:** “E já não existe isso”.

**Prof.:** “Não, não existe isso, agora, o homem português já faz a depilação, já passa cremes, já...”.

**Prof.:** “Já se cuida mais”.

**Prof.:** Já se cuida muito mais”.

**Prof.:** “Já vai ao solário ...”.

**Prof.:** “Há, há, a depilação a laser, definitiva”.

**Prof.:** “Por exemplo na turma do CEF nós temos, achamos nós, não é? Que há ali dois grupos, portanto há um grupo das raparigas que são homossexuais aparente e rapazes também, portanto...”.

**Investigador.:** “Humm, hummm”.

**Prof.:** “Nas mesma turma e todos convivem bem e pronto ,e que se tenha esse cuidado...”.

**Prof.:** “Claro”.

**Prof.:** “Cada um tem a sua orientação...”.

**Prof.:** “Ora bem”.

**Prof.:** “Claro”.

**Prof.:** “Sim, sim”.

**Prof.:** “Ninguém tem nada com isso”.

**Prof.:** “Claro”.

**Prof.:** “Respeito”.

**Prof.:** “Estamos a debater em função”.

**Prof.:** “Sim, sim, sim”.

**Prof.:** “ Não tem nada a ver”.

**Prof.:** “Não, não percebi, mas é mesmo deles, não é?”.

**Prof.:** “Não, os próprios, não, os próprios alunos...”.

**Prof.:** “os próprios alunos”.

**Prof.:** ”Eu acabei a escola à pouco tempo e nós discriminávamos muito e aqui não, aqui o que se vê os próprios ajudam-se uns aos outros”.

**Prof.:** “Ação”.

**Prof.:** “E mesmo no ano passado nós tivemos a Mariana e a Andreia e estavam assim pronto muito próximas e às vezes assim até a dar beijos”.

**Prof.:** “Beijinhos”.

**Prof.:** “E os colegas passavam como se nada fosse, ninguém ligava, ninguém manda bocas, ninguém diz rigorosamente nada, eu até para mim até...”.

**Prof.:** “E eles próprios puxam-nos para isso, porque nunca me esquece a primeira aula que fui dar, tava a dar o exemplo de dois namorados, ele só pode ser namorado, namorados, namoradas e eu sim, não quero discriminar ninguém não discrimino ninguém eles próprios querem que compreendemos o lado deles, vão em busca...”.

**Investigador:** “Claro, é, isso é fundamental... Lá está...”.

**Prof.:** “Claro”.

**Prof.:** “Até agora”.

**Investigador:** Aceitar a diversidade.

**Prof.:** “Claro”.

**Prof.:** “Exatamente”.

**Investigador:** “Ligações, claro”.

**Investigador:** “ Agora as coisas evoluíram de outra forma”.

**Prof.:** “Exatamente”.

**Investigador:** “Bem eu pensei...”.

**Prof.:** “E acho muito bem”.

**Prof.:** “Sim, exatamente”.

**Prof.:** “As pessoas têm de ser felizes, como querem”.

**Prof.:** “Claro, exatamente”.

**Investigador:** “Eu acho que as pequenastem que ser aberto, conseguem mais que...”.

**Prof.:** “Exatamente”.



**Prof:** “Quem tem filhos”

**Prof:** “Exatamente, eu também tenho um filho, não é), o que eu quero é que ele seja feliz”.

**Prof:** “Exatamente”.

**Investigador:** “Se calhar até se já se satisfaz, não sei se já coloquei esta questão.

- *O projeto educativo vai ao encontro das necessidades dos alunos?*

**Prof:** “Sim”.

**Investigador:** “Vais”.

**Prof:** “De um modo geral, sim”.

**Prof:** “Com alguns ajustamentos”.

**Investigador:** “O projeto educativo que a escola tem em geral...”.

**Prof:** “Sim”.

**Prof:** “De um modo geral sim”.

**Investigador:** “Uma outra questão enquanto. Desculpem a minha ignorância mas o projeto educativo que a escola tem é criado todos os anos ou foi criado um projeto educativo e vai-se perpetuando no tempo até acharem que bom está na hora de nos alterarmos”.

**Prof:** “Vai sendo revisto”.

**Investigador:** “É isso...”.

**Prof:** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Ele sofre?”

**Prof:** “Assim como as regras internas da escola, não é? Como o regulamento interno, portanto foi criado, já à bastante anos mas todos os anos nós acrescentamos alíneas, retiramos, portanto, vai sofrendo sempre alterações”.

**Investigador:** “Certo, então, por exemplo na página da Internet tem lá um trecho do projeto educativo, é o que está neste momento em vigor?”.

**Prof:** “Em vigor”.

**Investigador:** “Certo, ou seja, a data é 16/17”.

**Prof:** “Sim”

**Investigador:** “Certo?”.

**Prof.:** “Sim é a que está em vigor”.

**Prof.** “É é este ano letivo”.

**Prof:** “Penso que sim”.

**Investigador:** “Não, podia estar datado do plenário do ano 2010?”.

**Prof:** “Penso que não, não”.

**Prof:** “Não até porque estamos a passar por ...”

**Prof:** “Por processo de certificação”.

**Prof:** “Claro”.

**Prof:** ”E por isso precisamos...”.

**Prof:** “Precisamos de ter tudo legalizado”.

**Prof:** “Mesmo de ter tudo direitinho”.

**Investigador:** “Muito bem, última questão sobre o produto dos resultados.

- *Os resultados académicos dos alunos vão ao encontro das expectativas dos professores?*

**Prof:** “Depende das turmas”.

**Prof:** “Algumas acabam por surpreender pela positiva”.

**Prof:** “Sim, sim”

**Prof:** “Outras acabam por surpreender um bocadinho pela negativa, eu falo de uma disciplina que acho que é um bocadinho suspeito...”

**Prof:** “Oh, oh!”

**Prof:** “mas acho que há turmas que acabam, por exemplo, num 10<sup>a</sup>ano, eu tenho uma turma que é completamente... eu faço um teste, mais ou menos ou os minis testes ou os vários meios de avaliação, que eu considero que não são propriamente, que são mais ou menos equilibrados, e depois tenho alguns alunos, que me surpreendem pela negativa, surpreendem acaba por não ser uma surpresa, porque de certa forma, vamos vendo o comportamento ou o desinteresse ou a questão da assiduidade que às vezes acaba por prejudicar os alunos. Se um aluno que falta três ou quatro aulas seguidas vai perder o fio condutor da

**Investigador:** aluno determinado

**Prof:** “Depois acaba por aparecer uma aula e está completamente a zeros, depois acaba por chegar ao teste e, tenho alunos com dezoitos e dezanove e depois tenho metade da turma, por exemplo com cinco, seis.

**Prof:** “É depende muito das turmas”.

**Prof:** “E até dos conteúdos. Se eles gostam dos conteúdos, portanto a nossa expectativa às vezes é superada...”.

**Prof:** “Superado”.

**Prof:** “É verdade, se nós vemos que os alunos estão puco recetivos aquele”.

**Prof:** “ Quando é mais sintomático”.

**Prof:** “Acabamos também por perceber que se calhar os resultados não vão ser”.

**Prof:** “Exatamente”.

**Prof:** “Os melhores, também vai-se apercebendo”.

**Investigador:** “Pensa nas situação em que há um número elevado de alunos que têm cinco ou seis valores, há uma preocupação ou uma paixão ou o que é que vocês erraram mais em reforçar a ou paciência que vocês tiveram imenso tempo, nós avançamos”.

**Prof:** “Eu não ...”.

**Investigador:** “Como é que vocês geram estes resultados ?”.

**Prof:** “Eu não, por exemplo, estes resultados, por exemplo que eu acabei de falar foram há cerca de duas ou três semana atrás, mais ou menos e acabei a tentar implementar outro tipo de estratégia na sala, que foi pegar nos bons alunos e coloca-los tipo tutores de dois ou três e claro e lanço mais dois ou três exercícios ou e outras tarefas para tentarem fazer e claro tendo ali às vezestento explicar, logo no dia em que entreguei os testes, vamos tentar outra metodologia, nas próximas duas ou três aula, para tentar recuperar aqui alguma coisa. Pronto. Se calhar em detrimento de dar o programa todo, se calhar vou perder, enfim algumas aulas, mas a minha ideia será tentar que eles consigam...

**Investigador:** “Exato”.

**Prof:** “A tentar ajudar dois, um ou dois que são um bocadinho mais fracos. Ahmm, pronto e tentar, a ver se por aí eu consigo agarrar mais dois ou três alunos, são estratégias que às vezes temos que fazer.”.

**Prof:** “ Pois temos, mas A forma de avaliação dos cursos, eu falo dos chefes com quem eu estou. São uns que estão a fazer o 9º ano, eles têm que, eles não podem deixar pausas por fazer.

**Investigador:** “ A ideia é ótima é certo, e ...”.

**Prof:** “É certo e complicado, professora”.

**Prof:** “Portanto, eles se reprovarem o professor tem que arranjar...”.

**Prof:** “Forma de ...”.

**Prof:** “Forma de ...”.

**Prof:** “ Portanto é fazer trabalhos”.

**Prof:** “trabalhos com...”.

**Prof:** “Trabalhos e trabalhos, e fazer revisões antes do teste...”.

**Prof:** “Dar objetivos”

**Prof:** “Objetivos”.

**Prof:** “E responder aos objetivos”.

**Prof:** “Eles tiram muitos, porque prontos eles admitiram que não estudaram. Às vezes dá-se outra oportunidade de fazer outro teste ...”

**Prof:** “Claro”.

**Prof:** “E eles compro, metem-se a...”.

**Prof:** “A estudar um bocadinho mais”.

**Prof:** “Voltamos a reformular os objetivos e eles na segunda ou na terceira vezes eles já conseguem”.

**Prof:** “Conseguem”.

**Prof:** “Pois”

**Prof:** “Sim”.

**Prof:** “É”.

**Prof:** “Tem que se cumprir”.

**Investigador:** “para mim o mais importante é eles reterem algum conhecimento, do que eu dizer no final que eu dei tudo”.

**Prof:** “Claro”.

**Prof:** “Eles não sabem nada”.

**Prof:** “Pois”.

**Investigador:** “E era nesse sentido que muitas das vezes entre colegas nós comentávamos. Se perdermos um pouco de tempo nas dificuldades, será tempo ganho em aprendizagens

**Prof:** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Para mim era mesmo vitória...”.

**Prof:** **Prof:** “Sim”.

**Investigador:** “Porque não o eram uns alunos quais queres, eram aqueles alunos, com aquelas necessidades”.

**Prof:** “Sim, sim”.

**Investigador:** “Mas nem todos vêm desta forma. O que dizem dizem que vai de encontro a este tipo de estratégias”.

**Prof:** “E volta a fazer”.

**Investigador:** “Eu acho muito importante, porque de facto são oportunidades que vão sendo dadas aos alunos, que eles até percebem deste tipo de oportunidades...”.

**Prof:** “Só quando saem daqui”.

**Investigador:** “que lhes estamos a dar, mas sinceramente, a mim fazia-me sentir melhor...”.

**Prof:** “É”.

**Prof:** “Alguma coisa, que eles retêm alguma coisa”.

**Investigador:** “Muito bem, foi a a última questão esta a dos resultados académicos, portanto não sei..., algumas pessoas não disseram nada sobre isto. A Luisa pouco falou, a Manuela, também não falou”.

**Prof:** “Sobre os resultados?”.

**Prof:** “Sobre os resultados académicos?”.

**Investigador:** “Sim”.

**Prof:** “A que no fundo foi o que os colegas estiveram a dizer a nem eu seja só uma parte dos objetivos, no meu caso do, do, é parte prática, atendimento ao cliente e, portanto

embora eu possa, ter um manual de 30 páginas ou 40 páginas, eu não vou querer que eles cheguem ao fim, porque tem muita teoria. Portanto eu quero que eles saibam o essencial, e depois fazemos teatralização que vão, por exemplo, para o estágio e que saibam ser educados, que saibam que façam as coisas com naturalidade, as fazes da venda, que saibam que têm que estar disponíveis para o cliente, por isso é, no todo eu sei que eles não vão ficar a saber o todo, mas pelo menos a parte que seja mesmo aquilo que é necessário...”

**Investigador:** “E que fique”.

**Prof:** “Para eles praticarem e que fique, como por exemplo, Ó professor, sabe que fiz aquilo que me disse, aquilo que me ensinou, noutra dia atendi o telefone e disse exatamente como a professora nos ensinou, é, eu já fico contente, porque depois é muito com a prática, não é? Por isso temos de ser um bocadinho, humm, eu digo isso e às vezes tendo, dar as coisas que vêm no manual, mas depois eu digo assim: não! Vou mas é fazer teatralização...”

**Investigador:** “Os manuais são de onde?”

**Prof:** “Somos nós que fazemos”.

**Investigador:** “Leva-nos mais, não é?”

**Prof:** “Somos nós que fazemos”.

**Prof:** “No meu caso nós temos o manual adotado”.

**Investigador:** “Sim, mas podem não ser...”

**Prof:** “Exatamente, portanto eu vou adaptando, vou reformulando, e tendo em conta que alguns alunos têm mais dificuldade em atingir o objetivo proposto, muitas vezes o que eu faço, coo ainda hoje, estão aí a fazer exames, ontem por exemplo, tinha com esta turma a última aula, dispensei os que já tinham passado e fiquei só com aqueles alunos que precisavam de mais apoio, fiquei com aquele grupo, sentámo-nos assim em mesa redonda e estive outra vez a fazer uma revisão, aos objetivos que eu queixa que eles atingissem...”

**Investigador:** “Exato”.

**Prof:** “Pronto, e entreguei-lhes, por exemplo, às vezes faço-lhes o resumo da matéria e digo olha vocês vão estudar quero que saibam isto, são objetivos muito específicos. Eu digo-lhes para sublinharem, etc. pronto. E eles mesmo que não estudem em casa, o facto de estarem só quatro ou cinco comigo, e rever-mos outra vez a matéria, os objetivos primordiais e sublinhar, ó professora já não tenha esta fotocópia, ok, vou buscar outra, e dá-se outra fotocópia...”

**Investigador:** “Essa disponibilidade é...”

**Prof:** “Exatamente. Exatamente e depois às vezes toca e nós somos obrigados entre apas a ficar mais um bocadinho, porque ainda não conseguimos acabar os objetivos. Também fazemos muito isso. Portanto os alunos depois de uma forma geral, se não forem assíduos e pontuais eles vão conseguindo...”

**Investigador:** “Conseguem ir bem”.

**Prof:** “Sim”.

**Investigador:** “Muito bem”.

**Prof:** “Às vezes até através da apresentação de um trabalho. Eles gostam de apresentar trabalhos também se conseguem bons resultados.”

**Investigador:** “E passa também muito pela disponibilidade que o professor tem...”

**Prof:** “Claro, claro”.

**Investigador:** “Terminamos por aqui. Agradeço toda a vossa disponibilidade.”

Tesis de Doctorado UDC / 2017

---

---

**CALIDAD Y ACTITUD PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTA DE MEJORA**

---

MÁRCIA FONSECA DE MELO

Directores:

Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón

Jesús Miguel Muñoz Cantero

## RESUMEN

La investigación en el ámbito de la calidad educativa y la atención a la diversidad se organiza en dos marcos. Un marco teórico que reúne la revisión de la literatura sobre la temática en cuestión. Y otro metodológico que refleja los procedimientos desencadenados para el desarrollo de la investigación.

### 1. Marco Teórico

En concreto, el marco teórico se basa en tres capítulos en particular;

- En el primero denominado de Atención a la Diversidad, describimos la evolución histórica de la enseñanza especial y sus conceptos, desarrollando un análisis conceptual en torno a la integración escolar, y posteriormente de inclusión, así mismo elaboramos un análisis de la legislación desde el Decreto-Ley nº. 35/801, del 3 de agosto de 1946 hasta la actualidad. A continuación, abordamos la atención a la diversidad y realizamos un análisis conceptual en torno a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), nos referimos a su caracterización, clasificación y prevalencia de las NEE verificándose que en 2015-2016, 79.077 alumnos tienen NEE, que 49.221 son alumnos del género masculino y 29.856 son del género femenino. Terminamos este capítulo con la evaluación de las NEE, aquí nos referimos a la Clasificación Internacional de Funcionalidad, Incapacidad y Salud - en el caso de los niños y jóvenes (CIF-CJ), instrumento introducido en Portugal a través del Decreto-Ley nº 3/2008, del 7 de enero.
- En el segundo capítulo de Evaluación y Calidad realizamos un análisis conceptual en el ámbito de la evaluación, ya que es un concepto que despertó el interés de innumerables autores, los cuales han examinado esta temática contribuyendo con definiciones de evaluación. Dominando la evaluación la agenda de las escuelas en Portugal, nos referimos a algunos proyectos ya implementados en el pasado hasta las modalidades más recientes, la evaluación externa y la autoevaluación. Considerando que el objetivo primordial de la evaluación es alcanzar la calidad, consideramos pertinente abordar este concepto, así como los modelos de evaluación de la calidad, incluso porque la

investigación se centra en la calidad educativa. Hemos expuesto los modelos de evaluación de las organizaciones; Los modelos centrados en una perspectiva epistemológica metodológica, incluido el modelo CIPP presentado por Stufflebeam, que sirvió de base a uno de los instrumentos utilizados en la recogida de datos; Y los modelos de calidad total.

- En el tercer capítulo, cuyo título es Actitudes y Comportamientos, iniciamos abordando los conceptos de actitud y comportamiento, así como exponemos el impacto de las actitudes en el comportamiento. A lo largo del capítulo describimos cuatro teorías centradas en las actitudes y comportamientos; La teoría del contacto de Allport (1954) que defiende que el contacto entre miembros de grupos diferentes contribuiría a que los mismos comprendieran que tienen muchos aspectos en común, en particular las actitudes y / o valores; La teoría de la acción racional que busca comprender y nombrar los factores que desencadenan determinados comportamientos de forma consciente e intencional; La teoría del comportamiento planeado integrando el modelo de control comportamental percibido; Y por último, la teoría de la disonancia cognitiva basada en una teoría conductual que se traduce en la "inconsistencia de conocimiento", o sea lo que una persona piensa o cree y lo que la misma hace (Martins, 2015).

En suma, a lo largo del marco teórico verificamos la evolución de la atención a la diversidad y de los respectivos conceptos que el asunto incorpora, así como de la legislación antecedente y actual. Evaluamos que varios autores se han dedicado a estudios en el ámbito de la inclusión escolar y percibimos la gran preocupación de las escuelas, junto con los actores en la comunidad educativa frente a esta demanda internacional. El derecho a la educación, como se puede constatar en la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE), Ley nº 46/86, del 14 de octubre, al referirse que "Todos los portugueses tienen derecho a la educación y a la cultura, en los términos De la Constitución de la República; "Es de la especial responsabilidad del estado promover la democratización de la enseñanza, garantizando el derecho a una justa y efectiva igualdad de oportunidades en el acceso y éxito escolares" (artículo 2, p.3068). Sin embargo, este derecho no ha sido vivido de la misma manera por todos nuestros niños y jóvenes, lo que ha suscitado algunas controversias, en particular con la legislación vigente que ha suscitado algunas interpretaciones diferentes. Sin embargo, la voluntad de mejorar las respuestas frente a la

diversidad y heterogeneidad en las escuelas ha ido creciendo, asistiendo a las evaluaciones por parte de las instituciones de enseñanza, externas o autoevaluaciones, con el objetivo de llegar a ser más eficaces y ofrecer servicios de calidad como se comprueba que el Decreto nº 7617/2016 (DGE, 2017), donde se verifica que la Portaria Nº 7617/2016, 8 de junio, instituye un grupo de trabajo con una misión importante, es decir, deben elaborar un informe concreto donde consten medidas que deben adoptarse para dar respuestas eficaces ante la inclusión para modificar el Decreto-Ley nº 3/2008, del 7 de enero, sustituido por la Ley nº 21/2008, del 12 de mayo. Como vemos, la búsqueda de la mejora continua se convierte en un aspecto fundamental de la comunidad educativa, buscando la igualdad de oportunidades y el acceso a todos.

Destacamos el papel de los profesores en la inclusión, en la atención a la diversidad, ya que son estos actores quienes van a tratar más de cerca con la diversidad y la heterogeneidad. Sin embargo, los alumnos como parte integrante de la comunidad educativa, también desempeñan un papel importante en lo que se refiere a la inclusión, ya que las actitudes y comportamientos adoptados frente a la diversidad pueden desencadenar o no el sentimiento de pertenencia a un grupo por parte de los compañeros.

## **2. Marco Metodológico**

En Portugal, las opiniones se dividen en la capacidad de las escuelas y de sus profesores para responder a la inclusión, así como a los alumnos, ya que éstos están profundamente implicados en la inclusión. Según los investigadores, para que una escuela sea inclusiva debe atender a diversos factores y no sólo medidas a nivel de las infraestructuras, arquitectónicas, formación de los profesores, adaptaciones de currículos, entre otras, es más que eso, es un saber estar con el otro . La comunidad educativa debe crear condiciones para que todos los alumnos (con o sin discapacidad) se involucren en las actividades curriculares y extra curriculares, así como en la comunidad (Fonseca, 2012). Es un camino complejo, pero Portugal ha mostrado resultados interesantes al nivel de la inclusión como nos dicen Rodríguez y Nogueira (2010), considerando que el 2% de los alumnos con discapacidad acuden a escuelas especiales, los demás asisten a escuelas de enseñanza regular . De esta forma, la investigación se centrará en los docentes y los



discentes para analizar determinadas actitudes y comportamientos frente a la educación inclusiva / atención a la diversidad, ya que ha habido un aumento de alumnos con NEE en las escuelas públicas portuguesas y como tal, entendemos que sería importante realizar el estudio en este ámbito.

## **2.1. Objetivos de investigación**

### **Profesores**

#### General

- Analizar la percepción de los profesores en el ámbito de la calidad educativa en la atención a la diversidad.

#### Específicos

- Verificar si el género influye en la atención a la diversidad.
- Comprobar si las experiencias por parte del cuerpo docente en el ámbito de la enseñanza especial influye en la atención a la diversidad;
- Analizar si la edad de los profesores interfiere en la atención a la diversidad.
- Comprender si el grado académico influye en la atención a la diversidad.
- Verificar si existe relación entre el ciclo de estudios y la atención a la diversidad.
- Analizar si existe relación entre el distrito y la atención a la diversidad.

### **Alumnos**

#### General

- Analizar las actitudes y comportamientos de los alumnos frente a la inclusión.

#### Específicos

- Verificar si el género influye en las actitudes y comportamientos frente a la inclusión.
- Analizar la influencia del ciclo de estudios de los alumnos frente a la inclusión.
- Comprobar si la edad de los alumnos influye en su comportamiento frente a la inclusión.

## **2.3. Metodología de la investigación**

La investigación se ajusta al enfoque mixto, entendemos que este enfoque sería el más adecuado porque pretendemos percibir y analizar las actitudes frente a la inclusión por parte de los alumnos y conocer la perspectiva de los docentes frente a la calidad educativa y atención a la diversidad en las escuelas.

### **2.3.1. Muestra**

La muestra se basa en criterios de selección en la medida en que en relación a los profesores recurrimos a una intencional y seleccionamos a los mismos atendiendo a requisitos de pertinencia y relevancia. En cuanto a los alumnos estamos ante una muestra no probabilística por conveniencia o intencional. Pasamos a describir a los participantes en el estudio en dos momentos, uno relativo al escenario general y otro en función del escenario particular.

#### **2.3.1.1. Escenario general**

##### Profesores

En el estudio 108 profesores de 27 escuelas diferentes pertenecientes al medio rural y urbano, las cuales se distribuyen por diferentes distritos del país. Después del análisis de los cuestionarios podemos constatar que la muestra presenta las siguientes características generales: el 29% de la muestra pertenece al género masculino y el 77% al género femenino, con edades comprendidas entre los 26 y los 45 años. Los 108 profesores enseñaban en ciclos de enseñanza diferentes, pero mayoritariamente en el 3er ciclo, y apuramos que la mayoría de los profesores que colaboraron en la investigación ya enseñaban hace más de 10 años, así como los profesores con Licenciatura surgen en mayor

número. Los profesores revelaron en su mayoría tener experiencia de enseñanza a alumnos con NEE.

### Alumnos

Contamos con 414 alumnos que colaboraron con el estudio, los cuales presentan las siguientes características generales: son mayoritariamente del género femenino (59%); El 57% de la muestra se sitúa entre los 10 a 15 años de edad y la mayor parte (51%) está inscrita en el segundo ciclo de estudios. Hemos comprobado que las escuelas del Norte colaboraron más con el estudio (11 escuelas).

#### **2.3.1.2 Escenario particular**

Escuela situada en el consejo de Oporto, siendo éste uno de los mayores de la región Norte.

### Profesores

El grupo que se refiere a la muestra de los profesores, está constituido por 22 docentes, de los cuales el 36% pertenece al género masculino y el 63% al género femenino. En cuanto a las edades de los profesores verificamos que la mayoría de las edades se sitúa en el intervalo entre los 26 a 35 años con el 41% y en el intervalo de los 36 a 45 años con el 41%. La información recogida sobre el grado académico permitió constatar que el 50% de los profesores son licenciados, el 45% tiene el grado de maestro, el 5% restante presenta el grado de Doctor. La muestra refleja que el 54.5% de los profesores no tiene experiencia de enseñanza a alumnos con NEE y el 45.5% responde que tiene experiencia de enseñanza a alumnos con NEE. El análisis descriptivo de los datos permitió verificar que el 68% de los encuestados enseña en secundaria y el 31% enseña en el tercer ciclo de estudios. En cuanto a la variable experimentada de enseñanza, verificamos que el 36% se posiciona en el intervalo de 5 a 10 años de experiencia, el 31% se concentra en el intervalo de más de 15 años, el 13% se posiciona entre 10 a 15 años, y por último 18 se encuentra en el intervalo de 0 a 5 años.

### Alumnos

En su mayoría los alumnos son del Área Metropolitana de Oporto, sin embargo la escuela ya empieza a recibir alumnos de los distritos vecinos, en particular: Valongo, Penafiel o Lousada. Recibimos un total de 159 alumnos, de los cuales el 40% pertenecen al género masculino y el 60% al género femenino, en cuanto a la variable edad, apuramos que el 95% de la muestra se posiciona en el intervalo de 16 a 21 años y el 5% en el intervalo entre 10 a 15 años. Hemos comprobado que este grupo se divide entre dos ciclos de estudio, en particular; El 28% de los alumnos pertenecen al 3º ciclo y el 72% de los alumnos pertenecen a la enseñanza secundaria.

## **2.4. Procedimientos**

La recogida de información se desarrolló en dos etapas:

Primera - recogida de información a través de dos instrumentos (encuestas por cuestionario) destinados a dos poblaciones diferentes. El primero está dirigido a profesores y pretende evaluar la percepción de los profesores sobre la atención a la diversidad, fue adaptado de la autora Domínguez (2007). El segundo, destinado a alumnos, pretende evaluar las actitudes de los alumnos frente a la inclusión, esta encuesta fue adaptada de los autores Novo-Corti, Muñoz-Cantero, y Calvo-Porrá (2011).

Segunda - recogida de información en la escuela donde se va a desarrollar la propuesta de mejora. Será una recogida documental y de información intercambiada con la dirección de la escuela, recurriendo también a un Grupo Focal (GF), con el fin de reunir información más descriptiva para una mejor comprensión de lo que pretendemos estudiar. Esta información permitirá la realización de un análisis SWOT para finalizar, elaborar una propuesta de mejora.

## **2.5. Análisis de los datos**

Los datos recogidos a través de los cuestionarios fueron codificados e insertados en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para posteriores

análisis. Iniciamos con el coeficiente del Alpha de Cronbach y obtenemos resultados aceptables en ambas muestras. El análisis estadístico se desarrolló a través de dos pruebas no paramétricas el Kruskal Wallis y el Mann-Whitney U.

Hemos recurrido al Kruskal Wallis para analizar los siguientes objetivos:

- Analizar si la edad de los profesores interfiere en la atención a la diversidad.
- Comprender si el grado académico influye en la atención a la diversidad.
- Verificar si existe relación entre el ciclo de estudios y la atención a la diversidad.
- Analizar si existe relación entre el distrito y la atención a la diversidad.
- Analizar la influencia del ciclo de estudios de los alumnos frente a la inclusión.
- Comprobar si la edad de los alumnos influye en su comportamiento frente a la inclusión.

El Mann-Whitney U fue utilizado para los siguientes análisis:

- Verificar si el género influye en la atención a la diversidad.
- Comprobar si las experiencias por parte del cuerpo docente en el ámbito de la enseñanza especial influyen la atención a la diversidad;
- Verificar si el género influye en las actitudes y comportamientos frente a la inclusión.

Para el GF utilizamos el análisis de contenido recurriendo a un análisis por categorías.

### **3. Resultados de la investigación**

Presentaremos los resultados de la investigación en relación a los profesores y luego en relación a los alumnos.

#### **Profesores**

- Los profesores con experiencia lectiva a alumnos con NEE presentaron, en promedio, mayores puntuaciones en las subdimensiones donde se verificaron las diferencias significativas, lo que ocurre también en el GF, los profesores con esta experiencia se revelaron más disponibles y receptivos a la diversidad de los alumnos. Este contacto con alumnos de NEE permite a los profesores desarrollar actitudes positivas frente a la inclusión. - El grado académico de los docentes influye en las actitudes adoptadas frente a la inclusión. En el GF uno de los criterios que los participantes indicaron como potenciador de calidad educativa e importante cuando se trata de cuestiones de inclusión es la formación del cuerpo docente para conseguir adquirir competencias para lidiar con la diversidad. - Los profesores del 2º ciclo presentaron casi siempre valores totales más elevados. Concluimos que la mayor facilidad revelada por los profesores en la atención a la diversidad en los ciclos (1º y 2º) se debe al hecho de que la población estudiantil tiene una edad cronológica inferior a la de los otros ciclos de estudio, siendo un factor para que los profesores tengan una mayor receptividad y estén más atentos a la diversidad de los alumnos.

### **Alumnos**

- El género femenino presenta actitudes más favorables en relación al género masculino. Entendemos que el género femenino tiene una sensibilidad mayor para estas cuestiones, tanto a nivel del comportamiento, de las presiones sociales, de la conciencia que un determinado comportamiento adoptado pueda tener y de su intención.
- Los alumnos con edades comprendidas entre 10 a 15 años de edad presentan actitudes más favorables a la inclusión.

### **3.1. Propuesta de mejora**

A través del GF y del análisis SWOT elaboramos una propuesta de mejora para el escenario particular. La propuesta contempla tres áreas de intervención en particular: área de intervención 1: informar, sensibilizar y educar; Área de intervención 2: promoción de la inclusión escolar; Y por último, el área de intervención 3: calificar profesionales.

#### 4. Conclusiones

El sistema educativo ha sufrido algunas reformas con el paso de los años, y algunas se han dado al nivel de la enseñanza especial. Cada vez más las escuelas pretenden asegurar una enseñanza de calidad que obedezca a las demandas internacionales como constatamos en el desarrollo de nuestro marco teórico. Sin embargo, en relación a una demanda internacional en el ámbito de la inclusión, verificamos aún algunas inquietudes, muchas veces por falta de información o incluso de formación. Se requiere a los profesores una mirada atenta a la diversidad, pero a pesar de mucha buena voluntad en responder de forma positiva, se enfrentan a dificultades para las que no siempre tienen una respuesta. De ahí a menudo que sientan una cierta inseguridad en el manejo de los alumnos señalados con NEE. Esta investigación pretende, pues, responder a las siguientes cuestiones de partida, en particular; "¿Las escuelas cumplen las medidas de inclusión para ser consideradas escuelas inclusivas?"; "¿Los profesores más jóvenes, así como el grado académico que poseen revelan una mayor atención a la diversidad?"; "¿Los años de experiencia en la enseñanza de los profesores y el hecho de haber enseñado ya a alumnos con NEE potencian una mayor atención a la diversidad?"; "¿Los alumnos, atendiendo al género y la edad, revelan una postura positiva y una mayor atención a la diversidad" y "¿El ciclo de estudios en que el alumno está inscrito tiene influencia positiva revelando una mayor atención a la diversidad?".

Una vez concluida la investigación, podemos considerar que, en relación con la primera pregunta, ya se ha comprobado por parte de las escuelas el cumplimiento de algunas medidas y como tuvimos la oportunidad de ver en el GF, existe la voluntad de seguir mejorando y reunir esfuerzos que apunten en ese sentido. Se observa que la edad no influye en las actitudes más positivas frente a la inclusión, sin embargo, los profesores que presentan como habilitación académica la obtención de una maestría, son más receptivos a estas demandas, así como los profesores con experiencia de enseñanza a alumnos con NEE. De hecho, la experiencia es importante, pues muchas veces lo que lleva a los profesores a tener alguna dificultad es el hecho de que nunca han tratado con la inclusión lo que puede desencadenar alguna resistencia. De ahí que en la propuesta de mejora incluimos grupos de trabajo que permitan el intercambio de experiencias y el intercambio de conocimientos, de esta forma los profesores pueden hablar de los temores y dificultades

que sienten ante la inclusión. A través del grupo focal, fue posible ver que los profesores, del escenario particular, manifiestan una enorme voluntad en saber lidiar con la inclusión, en dar respuestas de calidad, pero subrayan la ausencia de formación en el área como una limitación. Otra conclusión que podemos apreciar es el hecho de que los profesores de ciclos de enseñanza más bajos son más receptivos a la inclusión, pensamos que esta receptividad se debe a que los alumnos son más jóvenes. En cuanto a los alumnos, apuramos que sus actitudes han sido más positivas frente a la diversidad. Ya se encuentran escuelas en las que la figura del tutor por parte de un alumno es visible. Hemos comprobado que el género femenino demuestra mayor sensibilidad frente a la inclusión, tiene en cuenta el peso de sus actos y considera la presión social. Reflejan más sobre lo que es correcto e incorrecto y lo que se espera ante una determinada situación. En cuanto a la edad, hemos determinado que los alumnos con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años de edad son más receptivos a la inclusión y consideran sus actitudes y lo que es cierto frente a las normas sociales. A través del GF constatamos que en la escuela del escenario particular los alumnos han adoptado actitudes positivas frente a la diversidad, alentando a otros colegas a hacer lo mismo. Una escuela donde los alumnos se sienten bien saben que pertenecen a un grupo independientemente de su diferencia, ya sea de cualquier índole.

Consideramos que desarrollamos un trabajo serio a pesar de las limitaciones y que logramos cumplir con los objetivos de la investigación. Sin embargo, somos conscientes de que hay que hacer mucho en favor de la atención a la diversidad. Confesamos que en parte cambiamos algunas ideas que teníamos preconcebidas sobre las actitudes de los profesores y alumnos, a quienes debemos desde ya hacer un elogio por el trabajo que han venido desarrollando, muchas veces no hacen más porque no tienen medios. Nos gustaría concluir con una referencia de la OCDE a Portugal, como un país que sabe escuchar a sus alumnos, que busca en ellos respuestas y sugerencias a muchas situaciones, recomendando a otros países para que vean lo que sabemos hacer bien.



