

NM

AGRADECIMENTOS

O projeto de investigação que aqui se apresenta nasceu de um ato de volição, incorpóreo, de querer, de um modo despretenso, convidar à reflexão e melhorar a resposta educativa dada a todas as crianças de uma forma global, e, de um modo mais específico, a todas as crianças que apresentam algum tipo de incapacidade. Contudo, a sua materialização e operacionalização só foi possível graças ao apoio inextinguível de algumas pessoas. Por conseguinte, deixo aqui um profundo agradecimento:

Ao Professor Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos, pelo saber académico, pelo rigor científico, pela experiência enraizada, pela palavra certa no momento certo.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pela excelência do ensino ministrado.

À minha família e ao meu namorado, pela crença que me inculcaram de que nunca nos é concedido um sonho sem nos ser igualmente cedida a capacidade de o concretizar.

À minha turma do Curso de Mestrado, em especial à Eva, pelo apoio incondicional.

RESUMO

Os paradigmas concernentes à educação e ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais têm evoluído ao longo do tempo. De facto, se no paradigma da segregação o foco de incapacidade se situava no indivíduo, com o paradigma da inclusão o foco desloca-se para o ambiente, na medida em que este se deve organizar e preparar para dar resposta aos indivíduos com incapacidade. Por conseguinte, o meio deve assumir-se como facilitador à participação de todas as crianças. Tal fundamento comporta desafios para os professores e educadores, aos quais compete identificar as pressões de exclusão que inibem a participação plena de todos os alunos em todas as atividades inerentes ao meio escolar e acionar os suportes necessários para que tal não suceda.

Com a realização deste estudo pretendemos conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com diferentes tipos de incapacidade em variadas atividades e contextos escolares, identificando barreiras e facilitadores à sua participação e analisando os possíveis contributos pessoais dos professores para incrementar o nível de participação dos alunos com incapacidade em atividades inerentes ao meio escolar.

O estudo operacionalizou-se através da aplicação de um inquérito por questionário, destinado a professores de todos os níveis de ensino e grupos de recrutamento. Através da aplicação deste instrumento, procurámos obter informações sobre os inquiridos, as representações dos professores acerca da participação de alunos com diferentes tipos de incapacidade em diversas atividades escolares, e, por fim, possíveis contributos para incrementar o nível de participação desses mesmos alunos.

Os resultados sugerem que o tipo de incapacidade apresentado pelo aluno influencia as expectativas de participação de educadores e professores do

ensino regular e da educação especial. Contudo, não confirmámos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores.

No que concerne a possíveis contributos para incrementar a participação de alunos com incapacidade em diversas atividades escolares, identificámos a necessidade de se fomentar e desenvolver uma cultura de inclusão na escola.

Palavras-chave:

Participação, alunos com necessidades educativas especiais, dimensões ambientais da participação e prática docente

ABSTRACT

The paradigms concerning the education and care of children with special educational needs have been experiencing an evolution. In fact, if in the segregation paradigm the focus of incapacity was located at the individual, within the inclusion paradigm the focus shifts to the environment, to the extent that it must be organized and prepared to respond to individuals with disabilities. Therefore, the environment must be assumed as a facilitator to participation of all children. Such an assumption presents challenges for teachers and educators, who must identify the pressures of exclusion that inhibit the full participation of all students in all activities related to the school environment and trigger the necessary support so that this does not happen.

With this study we intend to know more in depth the representations of teachers about the participation of students with different types of disability in various activities and school contexts, identifying barriers and facilitators to participation and analyzing possible personal contributions of teachers to increase the level of participation of students with disabilities in activities related to the school environment.

The study was operationalized by the application of a questionnaire, designed for teachers of all levels of education and recruitment groups. Through the application of this instrument we will seek information on respondents, the representations of teachers about the participation of students with different types of disabilities in various school activities, and, finally, possible contributions to increase the level of participation of these same students.

Results suggest that the type of disability presented by the student influences the participation expectations of teachers of regular classes and special education. However, we weren't able to confirm the existence of significant differences between the two groups of teachers.

Regarding the possible contributions to increase the participation of students with disabilities in various school activities, we have identified the need to foster and develop a culture of inclusion in schools.

Keywords:

Participation, students with special educational needs, environmental dimensions of participation, and teaching practice

ÍNDICE

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual	3
Modelo educativo da segregação	3
Modelo educativo da integração	6
Modelo educativo da inclusão	9
Movimento internacional pela Inclusão	12
Participação: definição conceptual	14
A investigação sobre Participação	17
As dimensões ambientais da participação	19
Capítulo II – Estudo empírico e interpretação dos resultados	21
Objetivos	21
Método	22
Instrumento	26
Procedimentos	29
Plano de análises	31
Resultados	31
Discussão de resultados e conclusão	61
Referências bibliográficas	67
Anexos	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Composição da amostra quanto ao sexo, idade e tempo de serviço	23
Tabela 2 – Composição da amostra quanto à situação profissional	23
Tabela 3 – Composição da amostra quanto ao nível de ensino, nível de qualificação e formação especializada	24
Tabela 4 – Composição da amostra quanto ao tempo de serviço prestado na Educação Especial	25
Tabela 5 – Atividade Escolar: Realizar atividades com a turma na sala de aula .	32
Tabela 6 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Realizar atividades com a turma na sala de aula”	32
Tabela 7 – Atividade Escolar: Brincar com os colegas no recreio/intervalo	35
Tabela 8 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Brincar com os colegas no recreio/intervalo”	35
Tabela 9 – Atividade Escolar: Fazer refeições no bar/bufete/cantina	38
Tabela 10 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Fazer refeições no bar/bufete/cantina”	38
Tabela 11 – Atividade Escolar: Frequentar a biblioteca escolar	41
Tabela 12 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Frequentar a biblioteca escolar”	41
Tabela 13 – Atividade Escolar: Participar em visitas de estudo	45
Tabela 14 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em visitas de estudo”	45
Tabela 15 – Atividade Escolar: Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares	48
Tabela 16 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares” ..	48
Tabela 17 – Atividade Escolar: Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar	52

Tabela 18 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar”	52
Tabela 19 – Atividade Escolar: Participar em festas/celebração de ocasiões especiais	55
Tabela 20 – Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em festas/celebração de ocasiões especiais”	55
Tabela 21 – Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Dificuldades de Aprendizagem	59
Tabela 22 – Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Dificuldades de Aprendizagem	59
Tabela 23 – Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Perturbação do Espectro do Autismo	60
Tabela 24 – Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Perturbação do Espectro do Autismo	60
Tabela 25 – Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Multideficiência	61
Tabela 26 – Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Multideficiência	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por questionário	73
--	----

LISTA DE ABREVIACÕES

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

EPER – Educador/Professor do Ensino Regular

PEE – Professor de Educação Especial

INTRODUÇÃO

O modelo educativo da inclusão traduz-se num processo dinâmico e contínuo, que preconiza o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Por participação entenda-se a aprendizagem em conjunto com os pares e a colaboração com os mesmos em atividades e experiências educativas partilhadas e plenas de significado. Existem inúmeros fatores que, de forma isolada ou articulada, possibilitam e/ou incrementam os níveis de participação de crianças com incapacidade na sala de aula e demais atividades próprias do espaço escolar. Nesse sentido, compete aos educadores e professores identificar as pressões de exclusão que inibem a participação plena de todos os alunos em todas as atividades inerentes ao meio escolar e acionar os suportes necessários para que tal não se verifique.

Estabelecemos como objetivos para esta investigação, nesta linha de raciocínio, conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com diferentes tipos de incapacidade em variadas atividades e contextos escolares, identificando barreiras e facilitadores à sua participação e analisando o contributo pessoal dos educadores e professores para incrementar o nível de participação de alunos com incapacidade em atividades inerentes ao meio escolar.

No que concerne à estrutura interna deste projeto de investigação, decidimos dividi-lo em dois capítulos distintos: o primeiro, essencialmente histórico; o segundo, fundamentalmente prospetivo. Sendo assim, o primeiro capítulo remete para o enquadramento teórico-conceitual, no qual procedemos a uma apresentação dos modelos educativos, em virtude de os mesmos moldarem as respostas sociais e educacionais concebidas para atender a crianças com algum tipo de incapacidade. Por outro lado, o modelo educativo da inclusão determina o racional que irá sustentar o conceito de

participação de crianças com necessidades educativas especiais, bem como o conceito de condições ambientais de participação e de oportunidade.

No segundo capítulo, procedemos à explanação dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos necessários à sua implementação. Ainda nesse segundo capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos resultados obtidos.

Concluímos, apresentando as conclusões possíveis a retirar dos dados recolhidos, avançando com propostas concretas que visem incrementar o nível de participação de alunos com algum tipo de incapacidade em todas as atividades inerentes ao meio/espço/tempo escolar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

MODELO EDUCATIVO DA SEGREGAÇÃO

O modo como as crianças, jovens e adultos com incapacidade foram sendo percebidos e acolhidos pela sociedade conheceu diversos momentos. Na Grécia e em Roma, e durante o período da Idade Média, o atendimento à pessoa com incapacidade foi praticado de muitas formas, desde a “aniquilação e segregação, passando pela utilização lúdica, e indo até ao reconhecimento, respeito e veneração” (Fernandes, 2002, p.35). Porém, apesar da existência de algumas percepções mais positivas face à deficiência/incapacidade, “os padrões de resposta predominantes baseavam-se no medo, na suspeição, no desprezo e na crueldade” (Osgood, 2005, p.18). A coexistência destas duas concepções em relação à deficiência e à incapacidade na era medieval leva a crer que “não havia uma definição ou interpretação de incapacidade universal durante este período” (Braddock & Parish, 2001, p.21). A partir de então, mediante os quadros políticos, científicos e sociais vigentes, as concepções e, conseqüentemente, o atendimento foram-se alterando.

De acordo com Sanches-Ferreira (2007), as primeiras tentativas de educação de indivíduos com incapacidade surgem apenas no final do século XVI, com Pedro Ponce de León, que ensinou crianças surdas a ler e a escrever, desconstruindo a ideia de que a pessoa surda não conseguiria fazê-lo. A esta experiência bem-sucedida foram-se acrescentando outras: em 1760, Jean Bonet abre uma escola para crianças com deficiência auditiva; em 1784, funda uma outra escola para crianças cegas; em 1798, Itard enceta a tentativa científica para educar, pelo treino, o menino selvagem Victor, sendo que, no final do processo, a criança evidenciou sinais de maior aculturação e de ser capaz de ler e de escrever algumas palavras, ficando comprovado que um

treino intensivo podia gerar resultados; em 1837, Édouard Séguin funda em Paris uma escola para crianças com atraso mental e, posteriormente, cria uma na Pensilvânia, nos Estados Unidos da América. Todas estas experiências contribuíram para desconstruir o dogma de que as crianças e jovens com algum tipo de incapacidade seriam ineducáveis.

Ao longo do século XIX, assistiu-se à criação de instituições de atendimento à pessoa com incapacidade. Estas instituições revestiam-se de um cariz assistencialista, na medida em que procuravam proporcionar às pessoas a satisfação das suas necessidades básicas, assegurando-se de que possuíam condições de vida condignas. Porém, no século XX, Binet e Maria Montessori começam a edificar os princípios do ensino especial: “a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino. Eles [os pedagogos] deverão igualmente ter o mérito da assunção de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades” (Harry & Schutz, 1986, como citado em Sanches-Ferreira, 2007, p.18). É possível verificar que se começa a assumir uma intencionalidade educativa, sendo igualmente possível concluir que “o princípio da educabilidade substitui o da curabilidade e constitui como que o prenúncio do princípio da normalização” (Fernandes, 2002, p.49).

No que ao modelo educativo da segregação concerne, a escola revestia o carácter de uma escola de massas, em que o mesmo currículo era ensinado a todas as crianças, no mesmo tempo e nas mesmas idades (Sanches-Ferreira, 2007). Todavia, e face à impossibilidade de se ensinar a todas as crianças o mesmo currículo, num espaço e tempo simultâneos, a escola começou a sinalizar os alunos que não conseguiam aprender na sala de aula, com o mesmo ritmo de aprendizagem dos colegas, com o intuito de os avaliar e agrupar de acordo com as suas características (de resto, muito diferentes das dos seus colegas), e acolher em salas especiais, onde seriam implementados programas educativos diferentes.

No parecer de Paul, “as crianças do ensino especial eram definidas em função das suas diminuições, desajustamentos ou défices. (...) Eram identificadas como tendo menos do que ou pela ausência de algo” (Paul, 1997, como citado em Sanches-Ferreira, 2007, p.20). A sua avaliação assentava essencialmente na aplicação de testes psicométricos e de aptidão intelectual, constituía uma “visão disfuncional do processo”, pois que “coloca o *locus* do problema dentro da criança, assumindo que a disfunção é irremediável devendo ser atenuada ou, no máximo, compensada” (Quay, 1973, como citado em Sanches-Ferreira, 2007, p.28). Como constatado por Bairrão, o funcionamento psicológico do indivíduo obedecia “a um percurso preestabelecido do desenvolvimento, de uma forma mais ou menos independente dos contextos sociais e físicos e dos fatores temporais e de mudança” (como citado em Sanches-Ferreira, 2007, p.27). Daí referir-se que o modelo vigente era o modelo biológico de deficiência e de incapacidade.

No que se prende com a relação do aluno com incapacidade com o meio, era possível verificar que ele era segregado em locais que se consideravam ser os mais apropriados para a sua aprendizagem, sendo alvo de especial enfoque a sua incapacidade e a necessidade de a escola se organizar para proporcionar respostas adequadas. Esta prática educativa consubstanciava-se em argumentos que se aproximavam aos enunciados por J. E. Wallace Wallin, em 1924, num texto subordinado à educação de alunos com deficiência. Nesse mesmo texto, o psicólogo assinalava os benefícios que resultavam da educação de crianças com necessidades educativas especiais em cenários segregadores, designadamente para os alunos sem qualquer incapacidade e com um desempenho dentro do que era esperado, na medida em que “atrasa o nível de progresso da turma toda” (Wallin, 1924, como citado em Osgood, 2005, p.27). Acrescentava ainda que a inclusão de alunos com incapacidade em classes especiais lhes proporcionaria “alívio... da competição desanimadora, cruel e injusta com os seus colegas superiores” (idem, p.28), escapando, igualmente, de “insultos, vaias, piadas e brincadeiras” (ibidem), e,

acolhidos num ambiente protegido, sentiriam alívio em relação a um “currículo mal ajustado que não conseguiriam dominar” (ibidem).

Não obstante o facto de, pontualmente, se ouvirem vozes que alertavam para questões que se prendiam com uma vertente mais humanitária e democrática na educação de crianças com incapacidade, predominavam contextos e práticas segregadoras. Seria, contudo, a segregação de pessoas com incapacidade em espaços físicos definidos que, ulteriormente, iria possibilitar o aparecimento de uma cultura de grupo (de surdos, de cegos, etc.), o que, por seu turno, conduziria ao aparecimento de grupos detentores de um poder preponderante junto dos decisores políticos (Braddock & Parish, 2001).

MODELO EDUCATIVO DA INTEGRAÇÃO

A conceção da educação especial tal como era percebida até então conheceu mudanças substanciais que derivaram de fatores de índole social e política como, por exemplo, a devastação resultante da Segunda Grande Guerra, a luta pela igualdade de oportunidades, a luta pela integração de minorias, os movimentos racistas e os movimentos feministas (Fernandes, 2002).

Atendendo a cada um destes fatores de um modo mais detalhado, e tendo em consideração a Segunda Grande Guerra, foi possível verificar que, na ausência dos homens chamados a lutar na Guerra, o trabalho que anteriormente era por eles desenvolvido passou a ser feito por mulheres e por indivíduos com incapacidade, pondo em evidência que estas pessoas seriam capazes de desempenhar, com sucesso, uma profissão. A par desta evidência, o próprio facto de os homens regressarem da Guerra mutilados, e, portanto, com maior ou menor grau de incapacidade, suscitou nas pessoas sentimentos de empatia e de solidariedade. Também nesta altura se

começaram a divulgar artigos, ensaios fotográficos e livros, nos quais predominavam testemunhos e confissões de pessoas com incapacidade ou de pessoas que com eles conviviam, ampliando os sentimentos de empatia e de solidariedade supramencionados. A estes fatores acresce o amplo debate sobre as minorias e a luta pela igualdade de direitos, nos anos sessenta, constituindo esse mesmo debate sociológico o pano de fundo para a defesa dos direitos das pessoas com incapacidade (Osgood, 2005).

Concomitantemente, a existência de exemplos bem-sucedidos de integração de alunos com algum tipo de incapacidade em classes do ensino regular e o surgimento de novas teorias interpretativas no âmbito da Psicologia conduziram a que o atendimento às crianças com incapacidade se desligasse da concepção médico-pedagógica prevalente.

No que ao âmbito escolar concerne, surgiu a crença de que a escola conseguiria neutralizar os fatores exógenos de desigualdade e de injustiça social, promovendo, no seu seio, os meios necessários à obtenção de equidade (Sanches-Ferreira, 2007). No âmbito escolar, esta teoria traduziu-se no agrupamento de alunos com necessidades educativas especiais, para os quais eram gizados programas educativos específicos implementados em salas de apoio permanente/salas de recursos. Contudo, paulatinamente, estes alunos foram sendo integrados nas salas de ensino regular.

De acordo com Carvalho e Peixoto (2000), o modelo educativo da integração assentava em dois princípios fundamentais: o da normalização e o da individualização. Por normalização entendiam a possibilidade de o aluno com necessidades educativas especiais desenvolver o seu percurso escolar num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível. A individualização reportava a “uma perspetiva pedagógica que implique ajustar o atendimento educativo às características e particularidades de cada aluno” (p.60).

Outros dois modelos foram assumindo especial relevo no domínio da explicação e intervenção educativa, a saber: Análise Aplicada do Comportamento e a Psicologia Ecológica. Estes dois modelos assentavam na

“crença da modificabilidade do indivíduo, através das contingências do meio ou das estruturas interativas subsistentes entre os vários microsistemas de participação da criança” (Sanches-Ferreira, 2007, p.39), erigindo o constructo da importância do ambiente educativo no processo de ensino e aprendizagem. Assiste-se, progressivamente, à alocação do foco não nas deficiências e incapacidades do aluno, mas nas variáveis contextuais que enformam o ensino/aprendizagem. Daí resulta que passem a ser tomados em consideração aspetos como as variáveis de organização da sala de aula, o comportamento dos professores e os métodos e processos de ensino (Sanches-Ferreira, 2007).

Como foi possível inferir, com o modelo educativo da integração a classe especial dá lugar à sala de apoio, onde os alunos, consoante as suas necessidades, recebiam apoio especializado. Nas palavras de Correia e Martins (2002), assistia-se a uma “fase que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, a integração académica, embora a educação especial continuasse a ser tida como um lugar” (p.16). Com a reestruturação do sistema educativo, introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, procurou-se atender às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto da classe do regular, “propondo a adaptação dessa mesma classe por forma a facilitar as aprendizagens dos alunos com NEE nesse ambiente” (Will, 1986, como citado em Correia e Martins, 2002, p.16). É precisamente neste contexto que a educação especial passa de ser um lugar a um serviço (Correia e Martins, 2002). Ao aluno com necessidades educativas especiais é reconhecido o direito de frequentar o ensino regular e respetivo currículo, através da disponibilização de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades.

MODELO EDUCATIVO DA INCLUSÃO

No decorrer das últimas décadas, e em consonância com a evolução dos paradigmas em educação, é possível observar que algumas concepções são abandonadas para dar lugar a novos conhecimentos e, conseqüentemente, novos procedimentos.

Um dos pontos de viragem consistiu no reconhecimento de uma nova categoria – dificuldades de aprendizagem – do espectro da incapacidade e do vínculo que a unia a fatores ambientais, tais como a pobreza, a privação cultural e o estatuto de minoria (Osgood, 2005). Neste período, investigadores, médicos e educadores/professores começam a avaliar de que modo os fatores ambientais podem conduzir a um estado de incapacidade, especialmente aqueles que se prendem com as “condições de vida, recursos físicos e intelectuais, privação cultural e práticas de educação infantil” (Osgood, 2005, p.71). Vários estudos encetados (Seymour Saranson & Thomas Gladwin, 1958; Burton Blatt, 1960, como citado em Osgood, 2005, p.71) assinalam que muitas crianças identificadas como tendo um “atraso mental” provêm “de classes sociais mais desfavorecidas, de grupos de minorias culturalmente distintos, ou de regiões com sistemas de ensino e padrões visivelmente pobres” (Saranson & Gladwin, como citado em Osgood, 2005, p.72), encontrando-se, por conseguinte, numa situação de desvantagem, em virtude do “ambiente cultural ou de outras variáveis desconhecidas” em que vivem (Blatt, 1960, como citado em Osgood, 2005, p.72).

Um outro contributo fundamental para a mudança de paradigma na educação foi um artigo da autoria de Lloyd Dunn, publicado na revista *Exceptional Children*, no ano de 1968. Nesse artigo, Dunn destacou uma série de preocupações, que se baseavam (i) nos efeitos perniciosos da segregação na educação de crianças; (ii) na incorreta afetação de crianças pertencentes a minorias à educação especial; (iii) na desigualdade que os cenários segregadores perpetuavam; (iv) no uso indevido de testes de inteligência, que visavam, sobretudo, atribuir um rótulo, com as inerentes conseqüências, quer

para os alunos (desenvolvimento de sentimentos de inferioridade), quer para os professores (diminuição das expectativas) (Dunn, 1968, como citado em Osgood, 2005). Por fim, Dunn aconselhava a que se procedesse a uma análise cuidada das necessidades educacionais dos alunos, para que, posteriormente, se pudesse optar pela abordagem educacional mais apropriada.

A transferência do foco de incapacidade do aluno para os ambientes que o rodeavam era igualmente debatida junto de outros investigadores. Margaret Wang, a título de exemplo, defendia que a educação especial, tal como era concebida, dava primazia ao défice ou problema que a criança apresentava (Wang, como citado em Osgood, 2005). A sua proposta e a dos seus colaboradores, consubstanciada no *Adaptive Learning Environments Program*, previa que se abandonasse esta postura e que se “transferisse o problema do aluno para o cenário no qual decorria a instrução. Esta transferência permitiria que a especificidade de cada criança fosse celebrada e considerada, modificando a sala de aula de tal modo que pudesse apoiar todos os alunos, inclusivamente aqueles identificados como tendo incapacidade” (Wang, como citado em Osgood, 2005, p.124).

Também Gartner e Lipsky, num artigo intitulado *Beyond Special Education* e datado de 1987, apelam a que se abandone o modelo médico, preconizando a adoção de um sistema unitário, que englobe a educação especial e o ensino regular, e que requeira “adaptações na sociedade e na educação, e não apenas no indivíduo” (Gartner e Lipsky, 1987, como citado em Osgood, 2005, p.142).

De acordo com Bloom, algumas características pessoais e de aprendizagem que se consideravam imutáveis passam a ser alteráveis (Bloom, como citado em Wang, 1998). As estas características acrescem outras, como o sejam as características familiares, a cognição e os processos de aprendizagem, a motivação dos alunos e a sua participação nos processos de aprendizagem (Wang, 1998).

Wang, Haertel e Walberg dedicaram-se ao estudo das variáveis que influenciavam a aprendizagem e desse estudo resultou que vinte e oito

categorias de variáveis foram definidas (Wang, 1998). Dessas vinte e oito categorias, podiam-se distinguir entre variáveis que exerciam uma influência direta na aprendizagem (a saber: as capacidades cognitivas dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor; a quantidade e a qualidade de ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, em casa); outras exerciam uma influência menos direta (nomeadamente, a cultura da escola, a tomada de decisões pelo professor/administrador, as influências comunitárias e do grupo de companheiros de fora da escola); e, por fim, outras influenciavam indiretamente as aprendizagens (tais como, a demografia da escola e do concelho e as políticas educativas de nível central ou escolar).

A inclusão passa então a ser considerada como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Sanches-Ferreira, 2007, p.59). A autora acrescenta ainda que “o fracasso escolar deixa, assim, de ser colocado no indivíduo para ser atribuído à organização do sistema educativo em geral e à escola em particular, passando a ser equacionado como consequência da inadequação dos programas escolares, do espaço e dos critérios de avaliação utilizados” (Sanches-Ferreira, 2007, p.61). Neste sentido, e nas palavras de Simeonsson e Lollar, é inculcada ao meio a responsabilidade de permitir o desenvolvimento ou a incapacitação das crianças com algum tipo de incapacidade. À escola competirá, portanto, manipular e coordenar as variáveis contextuais que moldam o processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo último de promover a igualdade de oportunidades no acesso, na participação e no sucesso educativo de todos os alunos.

MOVIMENTO INTERNACIONAL PELA INCLUSÃO

Nas últimas décadas, sob a máxima “Educação inclusiva para todos”, têm surgido iniciativas criadas por diversos organismos nacionais e internacionais, designadamente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO), a *United Nations Children’s Fund* (UNICEF), a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu, bem como diversos ministérios e departamentos relacionados com a área da educação (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011). Consentâneos com a preocupação de incluir todos os alunos na escola, proporcionando respostas educativas baseadas nos princípios de equidade e qualidade, foram surgindo declarações e convenções que em muito contribuíram para o desenvolvimento de políticas, práticas e culturas inclusivas.

Dessas iniciativas destacam-se a Conferência Mundial da Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO), a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, em Salamanca (UNESCO), o *Dakar Framework for Action*, no ano de 2000, no Senegal (UNESCO), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (*United Nations*, 2006), a Conferência Internacional da Educação, no ano de 2009, em Genebra (UNESCO) e diversos Planos de Ação para a Deficiência. De uma forma sumária, e tendo em consideração as iniciativas supramencionadas, é possível destacar-se as seguintes linhas de orientação inclusiva: (i) a necessidade de se desenvolver uma educação para todos; (ii) a existência de certos grupos que são mais vulneráveis à exclusão e ao insucesso escolar e, portanto, devem ser merecedores de especial atenção; (iii) e, ainda, o facto de os défices na educação poderem restringir o desenvolvimento social, económico e cultural dos países.

Em conformidade com a orientação inclusiva distinguida nestas iniciativas, procurou-se, no nosso país, implementar um modelo educativo de inclusão. Tal vontade política traduziu-se na criação de legislação imbuída pelo espírito e princípios da inclusão (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro e Lei n.º

21/2008, de 12 de maio), assim como pela criação de materiais de apoio à prática docente (Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Recentemente, foi publicado um relatório pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais que se debruça sobre a temática da participação na educação inclusiva (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011). Segundo o mesmo, “para as crianças, a escola é um espaço tanto social, quanto educacional, onde ocorre a aprendizagem, não só através do curriculum formal, mas também através dos relacionamentos e encontros com oportunidades planeadas ou não planeadas. (...) A inclusão é o complexo processo de aumentar a participação nos vários aspetos da escolaridade” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011, p.14). O relatório assinala também que “devem ser promovidas culturas e ambientes escolares adequados a crianças, que encorajem o papel ativo e a participação dos alunos, das suas famílias e comunidades” (ibidem).

A questão da participação das crianças no meio escolar também já tinha sido alvo de especial enfoque na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (*United Nations*, 2006), em virtude de se referir que os estados signatários deveriam reconhecer a participação total como um direito humano de cada criança (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011), e num relatório publicado pela UNICEF, no ano de 2001, onde se pode ler que “promover a participação corresponde a criar oportunidades para que as crianças sejam ouvidas, compartilhando o poder” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011, p.16).

Por conseguinte, e face ao exposto, a temática da participação assume-se como sendo incontornável no debate sobre a inclusão e a adoção do modelo educativo da inclusão.

PARTICIPAÇÃO: DEFINIÇÃO CONCEPTUAL

De acordo com Finn, estudos realizados enfatizam um conjunto de dimensões que influem nos resultados escolares, a saber: a participação ativa dos alunos na escola e nas atividades escolares e, concomitantemente, o desenvolvimento do sentimento de identificação com a escola (Finn, 1989).

Em consonância com o modelo teórico de abandono escolar de Finn, a falta de oportunidades de participação em atividades escolares é a principal causa de abandono escolar (Finn, 1989, como citado em Simeonsson *et al.*, 2001). Segundo o supracitado modelo, “a participação conduz a uma maior probabilidade de experiências de sucesso, o que, por seu turno, conduzirá a um maior sentido de identificação e de pertença à escola. Esse sentido de identificação levará, então, à persistência na escola e a níveis mais elevados de participação” (Finn, 1989, como citado em Simeonsson *et al.*, 2001, p.49).

Tendo como linha de base estes pressupostos, o autor avançou com a proposta de um modelo, o Modelo de Participação-Identificação. Atendendo à relevância do conceito de identificação, Finn destaca que “em primeiro lugar, os alunos que se identificam com a escola têm um sentimento de pertença internalizado – eles são parte do ambiente escolar e que a escola constitui uma parte importante da sua própria existência. Em segundo lugar, estes indivíduos valorizam o sucesso em objetivos relevantes da escola” (idem). No que concerne ao conceito de participação, o autor esclarece que, na sala de aula, a participação ativa do aluno assume-se como sendo a “condição mínima essencial para que a aprendizagem formal ocorra – o indivíduo deve prestar atenção ao professor, ler, estudar, memorizar, responder a questões, completar tarefas, etc.” (Finn, 1989, p.127), acrescentando que, “na medida das possibilidades do aluno e dos métodos de ensino, o desempenho na sala de aula é o resultado direto da participação do aluno” (ibidem).

Nesse mesmo modelo, Modelo de Participação-Identificação, encontram-se descritos quatro níveis de participação que, de modo sumário, passam a enunciar-se:

- Primeiro nível de participação: este primeiro nível de participação remete para situações nas quais os alunos prestam atenção ao professor e respondem a questões colocadas pelo mesmo. Espera-se que, à medida que as crianças cresçam, elas passem a desempenhar papéis progressivamente mais ativos. Alguns alunos podem evidenciar resistência neste nível.
- Segundo nível de participação: neste segundo nível de participação, espera-se que os alunos iniciem diálogos e levantem questões ao professor. Pode, igualmente, surgir interesse e entusiasmo por participar em atividades relacionadas com clubes, com a comunidade, etc.
- Terceiro nível de participação: pressupõe-se que, com a idade, quer a autonomia, quer as oportunidades de participação dos alunos, vão aumentando. Os alunos podem manifestar interesse em atividades sociais, extracurriculares e desportivas desenvolvidas na escola. A participação nessas mesmas atividades pode desenvolver sentimentos de identificação com a escola, aumentando, portanto, as probabilidades de os alunos desenvolverem sentimentos de pertença em relação à escola. As atividades supramencionadas podem constituir um meio de ligação à escola para aqueles alunos que evidenciam um fraco desempenho escolar.
- Quarto nível de participação: este nível pressupõe a participação dos alunos na tomada de decisões no meio escolar.

Este modelo preconiza que a participação nas atividades é fundamental à obtenção de bons resultados escolares e que os alunos devem, em vários momentos, experimentar sucesso, dentro e fora da sala de aula. Por conseguinte, estabelece que todos “os esforços de intervenção, em qualquer idade, devem ser direcionados para o aumento e incremento dos níveis de

participação dos alunos” (Finn, 1989, p.132), com o fim último de tentar garantir a permanência dos alunos na escola, até ao final da escolaridade obrigatória. Por fim, o autor assinala que “a participação em atividades sociais, atividades extracurriculares, atividades desportivas (...) constitui uma via alternativa através da qual um aluno com dificuldades de aprendizagem pode manter contacto com o ambiente escolar” (Finn, 1989, pp.132-133).

Aludindo de um modo mais preciso ao conceito de participação, no parecer de Bedell, a participação remete para a “natureza e grau de envolvimento em situações da vida e em acontecimentos” (2004, p.191). Também Eriksson, Welander e Granlund realçam a questão do envolvimento na definição de participação, explicitando que a mesma se relaciona de um modo muito estreito com o conceito de envolvimento (Eriksson, Welander & Granlund, 2007). Pesquisas efetuadas no domínio do desenvolvimento infantil definem envolvimento como “tempo gasto em interação com o ambiente de uma maneira desenvolvimental e contextualmente apropriada” (Ridley *et al.*, como citado em Eriksson & Granlund, 2004, p.230). Seguindo esta linha de raciocínio, o conceito de participação pode ser entendido como “um fenómeno multidimensional que descreve o envolvimento das crianças em situações de vida reais (Björck-Åkesson, Granlund & Simeonsson, como citado em Maxwell & Granlund, 2011, p.254) e a intensidade do envolvimento. A participação reflete a escolha, a motivação e o grau no qual a criança se envolve nas atividades que as pessoas realizam nos contextos específicos da rotina diária. (...) Níveis mais elevados de participação conduzem a um incremento da independência, do sucesso académico e inclusão social, especialmente no caso de pessoas com incapacidade” (Simeonsson *et al.*, como citado em Maxwell & Granlund, 2011, p.254).

A INVESTIGAÇÃO SOBRE PARTICIPAÇÃO

A questão da participação de crianças com necessidades educativas especiais em atividades inerentes ao meio escolar tem vindo a ser amplamente debatida, nas últimas décadas. Este debate inicia-se com o próprio conceito de participação, em virtude de alguns autores privilegiarem a definição do conceito pelas pessoas com incapacidade (Hammel *et al.*, 2008), outros contemplarem o parecer de pessoas próximas ao aluno com incapacidade (Eriksson & Granlund, 2004), e outros, ainda, se basearem nas perspetivas dos pais (Bedell *et al.*, 2011). A opção por proceder ao levantamento das perceções e representações da pessoa com incapacidade parece consubstanciar-se na necessidade de se atender ao modo como a participação é percebida pelas pessoas, privilegiando um discurso de primeira pessoa, e procurando, portanto, apreender experiências subjetivas de participação. A partir da recolha desses testemunhos, poder-se-á isolar um conjunto de indicadores, que podem ser utilizados na “avaliação, serviços, programação e provisão de recursos e mudança de políticas para promover a participação total” (Hammel *et al.*, 2008, p.1447). A análise cuidada das conceções de participação de outros elementos, tais como pais, professores do ensino regular, professores de educação especial e assistentes, que se encontra presente, a título de exemplo, num estudo realizado por Eriksson e Granlund (2004), assume-se como sendo fundamental, visto que, segundo os autores, “as atitudes e as ações de pessoas do ambiente próximo afetarão as conceções de participação das crianças e jovens” (Eriksson & Granlund, 2004, p.230). Aos pais é reconhecido um papel de extrema importância na identificação dos fatores ambientais que parecem apoiar ou inibir a participação de crianças com incapacidade.

Por outro lado, e no que concerne à orientação seguida pelos investigadores, uns estudos aludem a abordagens orientadas para a pessoa (Almqvist & Granlund, 2005) e/ou abordagens orientadas para os fatores ambientais e contextuais (Eriksson, Welander & Granlund, 2007), com o

propósito de elevar ao expoente máximo os níveis de participação dos alunos. Almqvist e Granlund (2005) defendem uma abordagem orientada para a pessoa, na medida em que acreditam que “as características como a autonomia e o *locus* de controlo interno são indicadores mais estáveis da participação ao longo do tempo, do que as características do meio, que mudam de contexto para contexto. A capacidade de agir e lidar com diferentes situações está relacionada com as percepções do meio, que podem afetar indiretamente a percepção de uma pessoa sobre a participação” (Almqvist & Granlund, 2005, p.312). Contudo, alguns autores estudam especificamente as condições ambientais, argumentando que as mesmas podem ser vistas como que pré-requisitos para que a participação numa atividade possa ter lugar (Maxwell & Granlund, 2011).

Vários estudos alertam para a evidência de que crianças com incapacidade experienciam mais restrições na participação em atividades escolares do que os seus pares sem incapacidade (Eriksson & Granlund, 2004; Simeonsson *et al.*, 2001), sofrendo, de igual modo, maiores pressões de exclusão (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011). As condições de participação diferem entre crianças com e sem incapacidade, sendo que, no caso de crianças com incapacidade, a participação depende de fatores tais como o tipo de incapacidade e o grau de funcionalidade e, também, do tipo de atividade desenvolvida, do interesse e de condições específicas do contexto (Cardol *et al.*, 2002; Schenker *et al.*, 2005, como citado em Adolfsson, 2011). O grau de participação parece ser afetado pelas “características da criança, pelas tarefas e pelo ambiente” (Egilson & Traustadóttir, 2009; Molin, 2004, como citado em Adolfsson, 2011, p.40).

No que diz respeito às atividades escolares, níveis mais elevados de participação de crianças com incapacidade registam-se em atividades estruturadas em detrimento de atividades menos estruturadas (Eriksson & Granlund, 2004).

No que se refere à componente social da participação, estudos apontam para comportamentos diferenciados entre crianças com e sem incapacidade.

De acordo com Tsao *et al.* (2008), na generalidade, crianças com e sem incapacidade exibem comportamentos infantis semelhantes. Todavia, é salientado que crianças sem incapacidade, quando comparadas com crianças com incapacidade, participam num maior número de comportamentos sociais entre crianças e que, ainda, recebem maior apoio por parte do adulto do que os seus pares sem incapacidade. Nesta linha de pensamento, Pavri (2001) salienta que crianças com incapacidade, designadamente com dificuldades de aprendizagem ou deficiência mental, se encontram numa posição de maior suscetibilidade de experimentarem sentimentos de solidão.

AS DIMENSÕES AMBIENTAIS DA PARTICIPAÇÃO

Simeonsson e os seus colaboradores definiram cinco dimensões ambientais que no seu parecer se assumiam como condições imprescindíveis à efetivação da participação e cuja presença em maior ou menor grau poderia assegurar níveis mais ou menos elevados de participação dos alunos com incapacidade. Essas dimensões ambientais remetem para aspetos como a possibilidade de o aluno se envolver numa situação e a provisão dos recursos materiais e humanos necessários para que tal suceda (*availability*); a acessibilidade ao espaço físico no qual vai decorrer uma determinada atividade (*accessibility*); o retorno face ao investimento financeiro, de tempo e de recursos (*affordability*); a adaptação da situação às características específicas do aluno com incapacidade, isto é, se se encetaram as modificações e ajustamentos necessários e apropriados ao perfil de funcionalidade do aluno (*accommodability*); e, por fim, a aceitação do aluno em participar numa situação específica, bem como a aceitação dos pares em relação à sua presença nessa mesma situação (*acceptability*) (Simeonsson *et al.*, como citado em Maxwell, Alves & Granlund, 2012, p.65). Em suma, “estas cinco dimensões representam os fatores ambientais que influenciam diretamente a

participação numa atividade e representam a ligação direta entre a participação e o contexto” (Badley, como citado em Maxwell, 2012, p.22).

A mediar a imprescindível ligação da criança com o meio escolar encontram-se diversos agentes educativos, assumindo uma posição de especial relevo os docentes. Um estudo conduzido por Almqvist e Granlund, cujo objetivo seria o de investigar padrões de inter-relação entre o sujeito e fatores ambientais relacionados com a participação de crianças com diferentes tipos de incapacidade, sugere precisamente que é possível incrementar a participação de crianças com algum tipo de incapacidade no meio escolar “facilitando o desenvolvimento de características positivas do sujeito, tal como a autonomia, e desenvolvendo fatores facilitadores no ambiente, como, por exemplo, as atitudes dos professores” (Almqvist & Granlund, 2005, p.313). Na medida em que as suas perceções e representações podem enformar o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a materialização da igualdade de oportunidades para todos os alunos, torna-se premente aferir que direito à participação é reconhecido aos alunos que apresentam algum tipo de incapacidade, em atividades mais ou menos estruturadas, inerentes ao ambiente escolar.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

OBJETIVOS

Tendo em consideração este enquadramento teórico-conceitual, delineámos o seguinte problema de investigação: *Quais são as representações dos professores acerca da participação de alunos com necessidades educativas especiais em diferentes atividades escolares?* Em conformidade com o problema de investigação supramencionado, formulámos as seguintes questões de investigação: (i) que direito de participação em diferentes atividades escolares é reconhecido, em geral, aos alunos com incapacidade?; (ii) que variáveis do aluno e do professor se parecem relacionar com as perceções acerca da possibilidade de participação em diversas atividades escolares?; (iii) que fatores condicionadores de participação ou pressões de exclusão são apresentadas a alunos com incapacidade em atividades inerentes ao meio escolar?; e, por fim, (iv) que suportes ou facilitadores são considerados mais oportunos pelos professores para incrementar a participação de alunos com incapacidade em atividades escolares?

Resumindo, com a realização deste estudo pretendemos conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com diferentes tipos de incapacidade em variadas atividades e contextos escolares, identificando fatores que possam funcionar como barreiras e facilitadores à sua participação e analisando o contributo pessoal dos professores para incrementar o nível de participação dos alunos com incapacidade em atividades inerentes ao meio escolar. A partir da recolha, do tratamento e da análise dos dados obtidos pelos diversos instrumentos utilizados gizaram-se algumas propostas concretas que os

professores podem implementar, com o intuito de elevar os níveis de participação de alunos com necessidades educativas especiais em todas as esferas inerentes ao espaço/tempo da escola.

MÉTODO

Participantes

Participaram, neste estudo, educadores/professores de todos os níveis de ensino: Educadores de Infância, Professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário. Não foram selecionados de acordo com nenhum critério específico, senão o da categoria profissional, pelo que se poderá falar de uma amostra de conveniência.

Para além da situação profissional, foram ainda tidas em consideração para a caracterização dos participantes variáveis como a idade, o sexo, as habilitações académicas, o tempo de serviço docente, a situação profissional, a obtenção de formação especializada em Educação Especial e o tempo de serviço prestado nos grupos de recrutamento de Educação Especial.

No que diz respeito ao sexo dos inquiridos, verificámos que 88% são do sexo feminino ($n=60$) e, conseqüentemente, 12% são do sexo masculino ($n=8$). A média de idades dos professores inquiridos situa-se nos 39,1 anos, variando entre um valor mínimo de 25 anos e um valor máximo de 59 anos de idade. Quanto ao tempo de serviço docente prestado, os participantes apresentam uma média de 14 anos e uma amplitude entre os 2 e os 39 anos de serviço, tal como é possível confirmar na tabela.

Tabela 1 - Composição da amostra quanto ao sexo, idade e tempo de serviço

Sexo				Idade			Tempo de serviço		
Feminino		Masculino		Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo
n	%	n	%						
60	88%	8	12%	39,1 anos	25 anos	59 anos	14 anos	2 anos	39 anos

Atendendo à situação profissional dos inquiridos, aferimos que 47% dos docentes é contratado ($n=32$), 40% pertence ao quadro de escola/de agrupamento de escolas ($n=27$), 6% pertence a quadros de zona pedagógica ($n=4$) e os remanescentes 7% se encontram em situação de não colocação ($n=5$), como é possível atestar na tabela 2. Estes dados sugerem alguma instabilidade do quadro de docentes, em virtude de prevalecerem docentes contratados e não colocados e, conseqüentemente, sem vínculo ao Ministério da Educação e da Ciência.

Tabela 2 - Composição da amostra quanto à situação profissional

Quadro de escola/agrupamento de escolas		Quadro de zona pedagógica		Contratado		Não colocado	
n	%	n	%	n	%	n	%
27	40%	4	6%	32	47%	5	7%
Total de docentes com vínculo ao MEC: 31				Total de docentes sem vínculo ao MEC: 37			

Como o 2.º Ciclo do Ensino Básico se assemelha em grande medida ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário no que concerne à organização e estrutura educativa (designadamente ao regime de disciplinas e sistema de multidocência), foram constituídos grupos de referência atendendo à função docente (a saber: Educador/Professor do Ensino Regular e Educador/Professor de Educação Especial) e, inserido no primeiro grupo (Educador/Professor do Ensino Regular), ao nível de ensino (a saber: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º/3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário).

No que concerne ao nível de ensino, e considerando um total de 68 respostas, concluímos que a maioria dos sujeitos são educadores/professores do ensino regular ($n=36$), apesar de o número de docentes de Educação Especial inquiridos ser bastante aproximado ao dos educadores/professores do ensino regular ($n=32$). A sua distribuição por ciclos de ensino encontra-se plasmada na tabela que a seguir se apresenta:

Tabela 3 - Composição da amostra quanto ao nível de ensino, nível de qualificação e formação especializada

Variável	Categoria	Educadores/Professores do ensino regular						Professores de Educação Especial	
		Ed. Pré-escolar		1.º CEB		2.º CEB, 3.º CEB e Secundário		Grupos de Recrutamento 910 e 920	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nível de qualificação	Bacharelato	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Licenciatura	4	100%	3	50%	19	73%	2	6.3%
	PG/Especialização	0	0%	2	33.3%	2	7.7%	19	59.4%
	Mestrado	0	0%	1	16.7%	5	19.2%	11	34.4%
	Doutoramento	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Formação especializada	Sim	0	0%	2	33.3%	3	12%	31	96.9%
Ed. Especial									
Total de respostas:		4	100%	6	100%	26	100%	32	100%
		36						32	

No que diz respeito ao nível de qualificação, nenhum dos inquiridos tem o grau de bacharel ou o grau de doutor.

No grupo dos educadores da Educação Pré-Escolar todos os educadores possuem uma licenciatura. No grupo dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico predomina a licenciatura (50%), seguida de Pós-Graduação/Especialização (33.3%) e, por fim, o grau de mestre (16.7%). No

grupo dos professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário prevalece a licenciatura (73%), havendo, todavia, alguns professores com uma Pós-Graduação/Especialização (7,7%) e alguns com um curso de Mestrado (19,2%). Considerando o grupo dos professores de Educação Especial, prevalece a Pós-Graduação/Especialização, detida por 59.4% dos inquiridos ($n=19$), seguindo-se do grau de mestre, obtido por 34.4% dos inquiridos ($n=11$). Relativamente à Formação Especializada em Educação Especial, 96.9% dos professores com funções de Educação Especial possuem-na, tal como previsto na Lei. Um terço (33.3%) dos educadores/docentes do ensino regular também refere ter adquirido essa formação.

Considerando o tempo de serviço prestado nos grupos de recrutamento de Educação Especial, verificámos que a média se situa nos 5,7 anos, com um valor mínimo de 0 anos de serviço e um valor máximo de 22 anos de serviço na Educação Especial.

Tabela 4 - Composição da amostra quanto ao tempo de serviço prestado na Educação Especial

Tempo de serviço prestado na Educação Especial		
Média	Mínimo	Máximo
5,7 anos	0 anos	22 anos

Instrumento

Para concretizar os propósitos do estudo, optámos por uma abordagem quantitativa baseada num inquérito por questionário.

A opção consubstanciou-se nas vantagens que advêm da utilização de inquéritos por questionário, a saber a possibilidade de serem preenchidos *online* e, por isso, autoadministrados (reduzindo os custos materiais e humanos), a possibilidade de quantificar os dados de forma mais rápida e de se proceder a análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1992). Os questionários eram compostos por perguntas fechadas que permitiram recolher dados sobre o inquirido, sobre as representações dos professores acerca da participação de alunos com necessidades educativas especiais, em diversas atividades escolares, e, por fim, possíveis contributos para incrementar o nível de participação de alunos com incapacidade.

Inquérito por questionário

Depois de pesquisar na literatura, chegámos à conclusão de que nenhum dos instrumentos já existentes permitiria dar resposta às questões de investigação e aos objetivos traçados para o estudo. Tal opção consubstanciou-se no facto de alguns questionários serem orientados para outro público-alvo, como por exemplo os pais (Bedell *et al.*, 2011), os próprios alunos (Hammel *et al.*, 2008; Almqvist & Granlund, 2005) e pessoas próximas (Eriksson & Granlund, 2004), ou, por outro lado, relacionavam-se com áreas de conhecimento diferentes, tais como a terapia ocupacional (Lowe, 2010) e a medicina de reabilitação física (Bedell *et al.*, 2011; Bedell, 2004). Neste sentido, verificámos a necessidade de elaborar um inquérito por questionário de raiz que permitisse, por um lado, caracterizar os inquiridos e, por outro lado, recolher dados que permitissem compreender as representações dos professores acerca da participação dos alunos com incapacidade nas mais diversas atividades escolares.

Em consonância com o que foi referido anteriormente, o questionário encontrava-se dividido em duas secções distintas (anexo 1), sendo que na primeira secção se procedia ao levantamento de dados pessoais e variáveis sociodemográficas (variáveis que, de algum modo, podem influenciar as representações dos professores, tais como: idade, sexo, tempo de serviço, nível de qualificação, formação especializada, tempo de serviço no grupo de recrutamento de Educação Especial), e, na segunda secção, se inquiria sobre as representações dos professores acerca da participação de alunos com necessidades educativas especiais em diferentes atividades inerentes ao meio escolar e sobre possíveis contributos dos professores para elevar os níveis de participação desses mesmos alunos, nessas mesmas atividades.

A primeira secção do questionário era constituída por um texto introdutório, no qual se procedia à contextualização da realização do estudo e à definição dos objetivos subjacentes à condução do mesmo, e por 9 itens de resposta aberta em formato de texto/numérico (a saber: idade, tempo de serviço e tempo de serviço no grupo de Educação Especial) ou de resposta múltipla (nomeadamente, sexo, situação profissional, nível de qualificação, formação especializada em Educação Especial, nível de ensino no qual leciona, e, caso leccione no grupo de recrutamento de Educação Especial, indicar qual).

A segunda secção do questionário era constituída por três partes, de conteúdo idêntico, mas aplicadas a três perfis diferentes de alunos. Os perfis foram construídos com o intuito de abranger diferentes tipos de incapacidade, designadamente uma problemática de baixa-intensidade e de alta-frequência (perfil consentâneo com dificuldades de aprendizagem, denominado de *Ana*), uma problemática de alta-intensidade e de baixa frequência (perfil correspondente ao quadro de multideficiência, denominado de *João*) e uma problemática que configurasse um “meio-termo” (perfil consonante com perturbação do espectro do autismo, denominado de *Miguel*). Posteriormente, foram traçadas breves descrições sobre os alunos (informação essencial à compreensão do seu grau de funcionalidade), que foram distribuídas por três vinhetas distintas. A disposição das vinhetas no

questionário partiu da aceção de que a última vinheta deveria ser a do perfil compatível com um quadro de multideficiência para não condicionar as respostas dos educadores e professores e, nessa mesma linha de raciocínio, em primeiro lugar deveria surgir o perfil de dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, e após uma breve explanação do conceito de participação, incluíram-se vários itens, correspondentes ao direito de participação reconhecido ao aluno em causa pelo inquirido. Esses itens assumiram a forma de questões de resposta múltipla, nas quais se avaliava se o aluno apresentado participava, não participava ou participava apenas mediante a presença de algumas condições, em diversas atividades inerentes ao meio escolar, na situação atual (isto é, na escola onde o professor lecionava) e na situação ideal (ou seja, numa escola com política, práticas e cultura inclusivas). As atividades escolares constantes no inquérito foram adaptadas a partir de uma lista de atividades gizadas por Simeonsson *et al.* (2001), presente num estudo que pretendia examinar a natureza e a extensão da participação de alunos com incapacidade nas escolas, e adequadas à realidade escolar do nosso país. As condições de participação enunciadas no inquérito por questionário fundamentaram-se em estudos iniciados por Simeonsson *et al.* (2001) e desenvolvidos por Granlund e Simeonsson, que, tal como já foi anteriormente mencionado, descrevem as cinco dimensões ambientais que regulam a oportunidade de participação.

Por fim, inquiriu-se sobre possíveis contributos dos professores para incrementar a participação daqueles alunos no meio escolar, dispostos numa tabela e avaliados segundo uma escala de *Likert*, com dez níveis de concordância, sendo que a 1 correspondia discordância absoluta e a 10 concordância absoluta. Os itens foram adaptados do *Índex para a Inclusão*, designadamente da dimensão *Criar culturas inclusivas*, secções A1 – Construir o sentido de comunidade e A2 – Estabelecer valores inclusivos, e da dimensão *Promover práticas inclusivas*, secções C1 – Organizar a aprendizagem e C2 – Mobilizar os recursos.

Numa fase preliminar do estudo, após a construção do questionário e antes da sua aplicação, realizámos um pré-teste junto de duas professoras (uma do ensino regular e outra de educação especial). A estas professoras foi solicitada uma reflexão falada acerca do instrumento, tendo em consideração dois aspetos: a clareza na formulação dos itens e pertinência de exclusão/inclusão de outros aspetos. As professoras consideraram que os itens estavam formulados de forma clara. Contudo, sugeriram duas alterações nas atividades escolares: onde constava “Realizar atividades extracurriculares” deveria constar “Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares” e onde constava “Participar em atividades do desporto escolar” deveria constar “Participar em atividade física e desportiva/atividades do desporto escolar”. Ambas as alterações propostas remetiam para a terminologia linguística adotada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, depois de devidamente consideradas, foram introduzidas.

Procedimentos

No sentido de dar cumprimento à opção metodológica acima descrita, construímos o instrumento de recolha de dados (isto é, o inquérito por questionário) na plataforma *Qualtrics*. Esta plataforma foi criada com o objetivo de permitir a construção *online* de inquéritos, sendo que, após a conclusão da fase de preenchimento de dados, a própria plataforma procede à organização dos dados de natureza quantitativa.

Após a construção do instrumento de recolha de dados, efetuámos a divulgação do mesmo através de *email*, tendo sido solicitado aos professores que receberam o *email* que o preenchessem devidamente e o reencaminhassem para outros professores. Este procedimento foi encetado três vezes. Concomitantemente, criámos uma conta de *email*, que tinha como

propósito o esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir aquando do preenchimento do inquérito por questionário, ou, ainda, dúvidas concernentes à matéria em estudo. Não foi rececionado nenhum *email* nessa mesma conta.

O inquérito por questionário esteve disponível na plataforma entre o início de abril de 2013 e o início de setembro de 2013, ou seja, por um período de cinco meses.

Para o tratamento dos dados resultantes dos inquéritos por questionário recorreu-se à análise estatística, nomeadamente ao *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, e ao *Excel* do *Microsoft Office*. Com o intuito de apurar diferenças intergrupais, utilizámos o teste não paramétrico do Qui-quadrado ou de Pearson. Este teste pressupõe que nenhuma célula da tabela apresente uma frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células apresentem uma frequência esperada inferior a cinco unidades, pelo que, aquando da violação de um destes pressupostos, recorreremos ao teste não paramétrico Teste Exato de Fisher. Para compararmos as funções de distribuição de uma variável específica em duas amostras independentes utilizámos o Teste de Mann-Whitney. No conjunto dos testes, os valores estatisticamente significativos foram $p \leq .05$.

Plano de análises

RESULTADOS

No cumprimento dos propósitos de identificar as percepções dos professores e eventuais padrões de resposta que estão a ser implementados junto de crianças com necessidades educativas especiais, com o intuito de, após uma análise clara e cuidada desses dados, avançar com propostas concretas que visem incrementar o nível de participação de alunos com algum tipo de incapacidade em todas as atividades (com maior ou menor grau de estruturação) inerentes ao meio/espço/tempo escolar, recorreremos a procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais.

A análise descritiva que a seguir apresentamos reporta à segunda parte do questionário e encontra-se subdividida em oito atividades escolares diferentes (a saber: realizar atividades com a turma na sala de aula, brincar com os colegas no recreio/intervalo, fazer refeições no bar/bufete/cantina, frequentar a biblioteca escolar, participar em visitas de estudo, realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares, participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar e, por fim, participar em festas/celebração de ocasiões especiais) e aglutina as representações dos professores face ao direito de participação reconhecido aos três perfis de funcionalidade enunciados e descritos no inquérito por questionário. Expõe ainda, no caso de os educadores e professores do ensino regular ou da educação especial terem assinalado o item da participação condicional, quais os suportes que devem ser acionados no sentido de exponenciar a participação dos três alunos nas diversas atividades escolares.

Tabela 5 - Atividade Escolar: Realizar atividades com a turma na sala de aula

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (63)		Situação ideal (57)		Situação atual (48)		Situação ideal (37)		Situação atual (40)		Situação ideal (43)													
	PER (31)	PEE (32)	PER (27)	PEE (30)	PER (26)	PEE (22)	PER (19)	PEE (18)	PER (20)	PEE (20)	PER (23)	PEE (20)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	24	77%	22	69%	19	70%	22	73%	17	65%	14	64%	15	79%	13	72%	10	50%	5	25%	15	65%	15	75%
Não participa	0	0%	1	3%	1	4%	0	0%	5	19%	2	9%	1	5%	1	6%	3	15%	4	20%	1	4%	1	5%
Participa condicionalmente	7	23%	9	28%	7	26%	8	27%	4	15%	6	27%	3	16%	4	22%	7	35%	11	55%	7	30%	4	20%

Tabela 6 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Realizar atividades com a turma na sala de aula”

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (89)		Situação ideal (57)		Situação atual (50)		Situação ideal (27)		Situação atual (77)		Situação ideal (50)													
	PER (41)	PEE (48)	PER (24)	PEE (33)	PER (28)	PEE (22)	PER (13)	PEE (14)	PER (35)	PEE (42)	PER (29)	PEE (21)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	12	29%	14	29%	7	29%	8	24%	7	25%	6	27%	2	15%	3	21%	11	31%	12	29%	9	31%	5	24%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	8	20%	9	19%	3	13%	7	21%	3	11%	2	9%	1	8%	0	0%	8	23%	12	29%	8	28%	6	29%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	4	10%	2	4%	1	4%	3	9%	2	7%	2	9%	1	8%	1	7%	3	9%	1	2%	1	3%	0	0%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	8	20%	14	29%	6	25%	8	24%	7	25%	6	27%	5	38%	5	36%	8	23%	12	29%	8	28%	7	33%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	9	22%	9	19%	7	29%	7	21%	9	32%	6	27%	4	31%	5	36%	5	14%	5	12%	3	10%	3	14%

Tendo em consideração a atividade escolar “Realizar atividades com a turma na sala de aula”, na situação atual, e mantendo presente os três perfis inicialmente traçados (designadamente o perfil da Ana, consentâneo com uma situação de dificuldades de aprendizagem, o perfil do Miguel, que traduz um quadro de perturbação do espectro do autismo, e do perfil do João, que configura uma situação de multideficiência), os professores e educadores do ensino regular atribuíram um nível de participação mais elevado ao perfil correspondente às dificuldades de aprendizagem (77%), seguindo-se o perfil da perturbação do espectro do autismo (65%), e, por último, o perfil de multideficiência (50%).

No que concerne ao item “Não participa”, na situação atual, 19% dos professores e educadores do ensino regular referiu que os alunos que apresentam um perfil compatível com perturbação do espectro do autismo não participam nas atividades de sala de aula com a turma e 15% mencionou que alunos com o perfil do João, isto é, com multideficiência, não participam nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Considerando o item “Participa apenas se”, que preconiza a existência de condições e/ou de pré-requisitos para que a participação ocorra, os professores e educadores do ensino regular destacaram o perfil correspondente a um quadro de multideficiência como sendo o que mais condições específicas para a participação requer, sendo que 35% dos docentes deste grupo assinalaram este item, seguindo-se o perfil de dificuldades de aprendizagem (23%) e o de perturbação do espectro do autismo (15%). Por conseguinte, no caso do perfil compatível com multideficiência foram sinalizadas dimensões ambientais que reportam à existência de recursos materiais e humanos (31%), a questões de acessibilidade do espaço físico (23%) e à adequação da situação às características do aluno (23%).

No caso do perfil alusivo às dificuldades de aprendizagem, a dimensão ambiental mais destacada foi a existência de recursos materiais e humanos (29%), e, atendendo ao perfil da perturbação do espectro do autismo, a

condição de participação mais distinguida prendeu-se com a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (32%).

Circunscrevendo as respostas dadas pelo grupo dos docentes de educação especial, e tendo como referência os dados fornecidos pelos professores e educadores do ensino regular, observaram-se diferenças no âmbito do item “Não participa”, em virtude de o menor grau de participação ter sido atribuído ao perfil consentâneo com multideficiência (20%). Também os professores de educação especial destacaram a importância de suportes como a existência de recursos materiais e humanos (29%), a acessibilidade do espaço físico (29%) e a adequação da situação às características do aluno (29%) como condições necessárias à efetivação da participação.

Atentando na situação ideal, os professores e educadores do ensino regular reconheceram um menor direito de participação no caso do perfil de dificuldades de aprendizagem (decréscimo de 77% na situação atual para 70% na situação ideal) e um maior direito de participação nos casos de perturbação do espectro do autismo e de multideficiência. Por seu turno, os professores de educação especial admitiram um maior direito de participação na situação ideal, e na atividade escolar em causa, aos três perfis descritos, com especial expressão no perfil de multideficiência (acrécimo de 25% na situação atual para 75% na situação ideal).

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em questão (Teste Exato de Fisher, $p = .671$ na situação atual e $p = .877$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .442$ na situação atual e $p = .841$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .284$ na situação atual e $p = .745$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 7 - Atividade Escolar: Brincar com os colegas no recreio/intervalo

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)								Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)								Multideficiência (<i>João</i>)							
	Situação atual (60)				Situação ideal (53)				Situação atual (46)				Situação ideal (43)				Situação atual (43)				Situação ideal (38)			
	PER (30)		PEE (30)		PER (26)		PEE (27)		PER (25)		PEE (21)		PER (21)		PEE (22)		PER (24)		PEE (19)		PER (20)		PEE (18)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	26	87%	24	80%	21	81%	21	78%	15	60%	11	52%	14	67%	18	82%	9	38%	6	32%	13	65%	13	72%
Não participa	1	3%	3	10%	0	0%	1	4%	3	12%	3	14%	0	0%	1	5%	2	8%	5	26%	0	0%	1	6%
Participa condicionalmente	3	10%	3	10%	5	19%	5	19%	7	28%	7	33%	7	33%	3	14%	13	54%	8	42%	7	35%	4	22%

Tabela 8 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Brincar com os colegas no recreio/intervalo”

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)								Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)								Multideficiência (<i>João</i>)							
	Situação atual (47)				Situação ideal (49)				Situação atual (48)				Situação ideal (32)				Situação atual (80)				Situação ideal (47)			
	PER (25)		PEE (22)		PER (18)		PEE (31)		PER (31)		PEE (17)		PER (19)		PEE (13)		PER (49)		PEE (31)		PER (27)		PEE (20)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	6	24%	4	18%	3	17%	8	26%	6	19%	3	18%	3	16%	1	8%	15	31%	9	29%	8	30%	5	25%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	5	20%	6	27%	3	17%	5	16%	5	16%	1	6%	4	21%	3	23%	11	22%	9	29%	7	26%	7	35%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	2	8%	2	9%	1	6%	4	13%	3	10%	2	12%	1	5%	0	0%	4	8%	1	3%	1	4%	0	0%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	5	20%	5	23%	5	28%	6	19%	6	19%	4	24%	3	16%	3	23%	10	20%	8	26%	8	30%	5	25%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	7	28%	5	23%	6	33%	8	26%	11	35%	7	41%	8	42%	6	46%	9	18%	4	13%	3	11%	3	15%

Tendo em consideração a atividade escolar “Brincar com os colegas no recreio/intervalo”, na situação atual, e atendendo aos três perfis anteriormente enunciados, os professores e educadores do ensino regular atribuíram um nível de participação mais elevado ao perfil correspondente às dificuldades de aprendizagem (87%), seguindo-se o perfil da perturbação do espectro do autismo (60%), e, por último, o perfil de multideficiência (38%).

No que diz respeito ao item “Não participa”, na situação atual, 12% dos professores e educadores do ensino regular referiu que os alunos que apresentam um perfil compatível com perturbação do espectro do autismo não brincam com os colegas no recreio durante os intervalos, seguido de 8% no caso de alunos com o perfil do João, isto é, com multideficiência, e de 3% no caso de alunos com o perfil da Ana, designadamente dificuldades de aprendizagem.

Atentando no item “Participa apenas se”, e que, tal como foi mencionado anteriormente, remete para a existência de condições para a efetivação da participação, os professores e educadores do ensino regular destacaram o perfil correspondente a um quadro de multideficiência como sendo o que mais condições específicas para a participação requer, sendo que 54% dos docentes deste grupo assinalaram este item, seguindo-se o perfil de perturbação do espectro do autismo (28%) e o de dificuldades de aprendizagem (10%). Por conseguinte, no caso do perfil compatível com multideficiência foram sinalizadas dimensões ambientais que reportam à existência de recursos materiais e humanos (31%), a questões de acessibilidade do espaço físico (22%) e à adequação da situação às características do aluno (20%). No caso dos perfis associados às dificuldades de aprendizagem e perturbação do espectro do autismo, a condição mais pontuada prendeu-se com a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (28% e 35%, respetivamente).

Considerando as respostas indicadas pelo grupo dos docentes de educação especial, e tendo como termo de comparação os dados fornecidos pelos professores e educadores do ensino regular, observaram-se diferenças no

âmbito do item “Não participa”, visto que os mesmos consideram que alunos com um perfil semelhante ao do João (26%) participam menos do que alunos com um perfil idêntico ao do Miguel (14%). Quanto às condições requeridas para a efetivação da participação, há a destacar que nos casos de perturbação do espectro do autismo e de multideficiência coincidem com as selecionadas pelos educadores e professores do ensino regular. Porém, no caso específico das dificuldades de aprendizagem, a condição mais pontuada remete para a acessibilidade do espaço físico (27%).

Num cenário ideal, tanto educadores e professores do ensino regular como professores de educação especial reconhecem um menor direito de participação ao perfil de dificuldades de aprendizagem (decréscimo de 87% para 81% no grupo dos educadores e professores do ensino regular e de 80% para 78% no grupo de professores de educação especial) e um maior direito de participação aos perfis de espectro de autismo e de multideficiência (acréscimo de 60% para 67% e de 38% para 65%, respetivamente). O número de respostas dadas no âmbito do item “Não participa” decresce, por oposição ao item “Participa apenas se”, que no caso da aluna com dificuldades de aprendizagem sobe (de 10% para 19%, em ambos os grupos). As condições ambientais mais pontuadas apontam para a existência de recursos materiais e humanos (26%) e para a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (26%).

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em análise (Teste Exato de Fisher, $p = .687$ na situação atual e $p = 1.000$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .916$ na situação atual e $p = .216$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .380$ na situação atual e $p = .485$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 9 - Atividade Escolar: Fazer refeições no bar/bufete/cantina

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (60)		Situação ideal (53)		Situação atual (47)		Situação ideal (40)		Situação atual (43)		Situação ideal (42)													
	PER (30)	PEE (30)	PER (26)	PEE (27)	PER (26)	PEE (21)	PER (19)	PEE (21)	PER (23)	PEE (20)	PER (22)	PEE (20)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	27	90%	26	87%	20	77%	20	74%	17	65%	19	90%	14	74%	19	90%	10	43%	13	65%	14	64%	15	75%
Não participa	0	0%	0	0%	1	4%	1	4%	1	4%	0	0%	0	0%	1	5%	1	4%	3	15%	0	0%	1	5%
Participa condicionalmente	3	10%	4	13%	5	19%	6	22%	8	31%	2	10%	5	26%	1	5%	12	52%	4	20%	8	36%	4	20%

Tabela 10 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Fazer refeições no bar/bufete/cantina”

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (51)		Situação ideal (50)		Situação atual (38)		Situação ideal (20)		Situação atual (72)		Situação ideal (50)													
	PER (23)	PEE (28)	PER (27)	PEE (23)	PER (26)	PEE (12)	PER (10)	PEE (10)	PER (48)	PEE (24)	PER (29)	PEE (21)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	6	26%	8	29%	6	22%	5	22%	8	31%	2	17%	4	40%	1	10%	16	33%	7	29%	10	24%	6	29%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	4	17%	5	18%	5	19%	4	17%	4	15%	2	17%	2	20%	2	20%	12	25%	7	29%	8	28%	7	33%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	2	9%	3	11%	3	11%	2	9%	3	12%	2	17%	1	10%	0	0%	3	6%	1	4%	0	0%	1	5%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	5	22%	8	29%	7	26%	6	26%	5	19%	3	25%	1	10%	4	40%	11	23%	6	25%	9	31%	6	29%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	6	26%	4	14%	6	22%	6	26%	6	23%	3	25%	2	20%	3	30%	6	13%	3	13%	2	7%	1	5%

Debruçando-nos sobre a atividade escolar “Fazer refeições no bar/bufete/cantina” na situação atual, os educadores e professores do ensino regular reconheceram que alunos com um perfil consistente com dificuldades de aprendizagem participam mais (90%) face a alunos com perturbação de espectro de autismo (65%) e multideficiência (43%). Consequentemente, 52% dos inquiridos do grupo acima referido assinalaram o item “Participa apenas se”, neste último caso, destacando suportes tais como “existência de recursos materiais e humanos” (33%) e “acessibilidade do espaço físico” (25%). Nos casos que ilustram os perfis de dificuldades de aprendizagem e perturbação do espectro do autismo, as condições distinguidas remeteram para a existência de recursos materiais e humanos (26% e 31%, respetivamente) e para a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (26% e 23%, respetivamente).

Por seu turno, os professores de educação especial, no mesmo cenário (isto é, na atividade escolar “Fazer refeições no bar/bufete/cantina” e na situação atual), conferiram uma maior participação ao perfil de perturbação do espectro do autismo (90%), seguindo-se o perfil de dificuldades de aprendizagem (87%) e de multideficiência (65%). Este último perfil foi igualmente mais pontuado nos itens “Não participa” e “Participa apenas se”. No que às condições de participação destacadas para este perfil diz respeito, há a realçar que foram precisamente as mesmas que o grupo de educadores e professores do ensino regular destacou: existência de recursos materiais e humanos (29%) e acessibilidade do espaço físico (29%).

Alternando a condição experimental para um cenário ideal de participação, quer os educadores e professores do ensino regular, quer os professores de educação especial, reconheceram um menor direito de participação ao perfil de dificuldades de aprendizagem (decréscimo de 90% para 77% no caso do primeiro grupo e de 87% para 74% no caso do segundo grupo), tendo-se verificado, por consequência, um acréscimo nos itens concernentes à não participação (de 0% para 4% nos dois grupos) e à participação condicional (de 10% para 19% no primeiro grupo e de 13% para 22% no segundo grupo).

Como condições de participação necessárias à efetivação da participação, ambos os grupos puseram em evidência a existência de recursos materiais e humanos, a adaptação da situação às características do aluno e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença. No caso referente ao perfil de perturbação do espectro do autismo, os educadores e professores do ensino regular reconheceram um maior direito de participação (acréscimo de 65% para 74%) resultando, portanto, num decréscimo dos valores nos itens “Não participa” e “Participa apenas se”. Pelo contrário, os professores de educação especial reconheceram um menor direito de participação, em virtude de terem assinalado o item de resposta “Não participa” com maior frequência (acréscimo de 0% para 5%). No caso do perfil compatível com multideficiência, tanto os educadores e professores do ensino regular, como os professores de educação especial, reconheceram um maior direito de participação (aumento de 43% na situação atual para 64% na situação ideal, de acordo com o primeiro grupo, e de 65% para 75%, de acordo com o segundo grupo). Apesar de se observar uma descida na imposição de condições de participação, as dimensões ambientais que remetem para a disponibilidade de recursos, a acessibilidade do espaço físico e a adequação da situação às características do aluno continuam a ser destacadas por ambos os grupos para a efetivação da participação de alunos com este perfil de funcionalidade.

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em estudo (Teste Exato de Fisher, $p = 1.000$ na situação atual e $p = 1.000$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .081$ na situação atual e $p = .085$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .072$ na situação atual e $p = .315$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 11 - Atividade Escolar: Frequentar a biblioteca escolar

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)				Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)				Multideficiência (<i>João</i>)															
	Situação atual (61)		Situação ideal (42)		Situação atual (48)		Situação ideal (38)		Situação atual (43)		Situação ideal (41)													
	PER (31)	PEE (30)	PER (21)	PEE (21)	PER (27)	PEE (21)	PER (17)	PEE (21)	PER (23)	PEE (20)	PER (21)	PEE (20)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	19	61%	23	77%	16	76%	15	71%	15	56%	14	67%	13	76%	19	90%	8	35%	8	40%	13	62%	13	65%
Não participa	6	19%	1	3%	0	0%	1	5%	4	15%	2	10%	0	0%	1	5%	2	9%	4	20%	0	0%	1	5%
Participa condicionalmente	6	19%	6	20%	5	24%	5	24%	8	30%	5	24%	4	24%	1	5%	13	57%	8	40%	8	38%	6	30%

Tabela 12 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Frequentar a biblioteca escolar”

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)				Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)				Multideficiência (<i>João</i>)															
	Situação atual (53)		Situação ideal (47)		Situação atual (40)		Situação ideal (18)		Situação atual (80)		Situação ideal (47)													
	PER (24)	PEE (29)	PER (26)	PEE (21)	PER (27)	PEE (13)	PER (10)	PEE (8)	PER (49)	PEE (31)	PER (25)	PEE (22)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	8	33%	9	31%	9	35%	5	24%	9	33%	3	23%	4	40%	2	25%	15	31%	10	32%	9	36%	7	32%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	3	13%	7	24%	7	27%	5	24%	4	15%	1	8%	2	20%	1	13%	13	27%	12	39%	8	32%	7	32%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	2	8%	2	7%	2	8%	2	10%	4	15%	2	15%	0	0%	1	13%	4	8%	1	3%	0	0%	1	5%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	7	29%	7	24%	4	15%	5	24%	5	19%	4	31%	2	20%	2	25%	9	18%	7	23%	5	20%	7	32%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	4	17%	4	14%	4	15%	4	19%	5	19%	3	23%	2	20%	2	25%	8	16%	1	3%	3	12%	0	0%

Tendo presente a atividade “Frequentar a biblioteca escolar”, na situação atual, e após uma análise cuidada dos dados, foi possível aferir que os educadores e professores do ensino regular consideraram que alunos com um perfil de aprendizagem consistente com dificuldades de aprendizagem participam mais na atividade supramencionada (61%) do que os seus pares com perturbação do espectro do autismo (56%) ou multideficiência (35%). Contudo, há a registar que este perfil (nomeadamente dificuldades de aprendizagem) conheceu uma maior pontuação no item “Não participa” (19%) do que os outros dois perfis. De facto, no caso do perfil de perturbação do espectro do autismo e do perfil de multideficiência o item relacionado com a participação condicional foi mais pontuado (designadamente com 30% e 57%, respetivamente). Como condições específicas requeridas para a participação de alunos com perturbação do espectro do autismo foram enunciadas a existência de recursos materiais e humanos (33%), a adaptação da situação às características do aluno (19%) e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (19%). Para o perfil consistente com um quadro de multideficiência foram destacadas dimensões ambientais que se prendem com a disponibilidade de recursos (31%) e a acessibilidade (27%).

Atendendo às informações fornecidas pelo grupo de professores de educação especial, e tendo como ponto de referência os dados disponibilizados pelo grupo do ensino regular, foi possível verificar que consideraram que alunos com o perfil da Ana participam na atividade “Frequentar a biblioteca escolar” (77%), sucedendo-se o perfil do Miguel (67%) e, por último, o perfil do João (40%), como, aliás, aconteceu com o grupo de educadores e professores do ensino regular. Porém, os professores de educação especial mencionaram que alunos com um perfil de aprendizagem consistente com multideficiência não participam neste tipo de atividade escolar (20%).

No que concerne às dimensões ambientais da participação, ambos os grupos realçaram a importância da existência de recursos materiais e humanos para o perfil de dificuldades de aprendizagem, a existência de

recursos materiais e humanos, a adaptação da situação às características do aluno e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença para o perfil de perturbação do espectro do autismo e a existência de recursos materiais e humanos e a acessibilidade do espaço físico para o perfil de multideficiência.

Num cenário ideal, e em consonância com os pareceres dos professores dos dois grupos, é reconhecido um maior direito de participação aos alunos com perfis semelhantes aos de perturbação do espectro do autismo (aumento de 56% para 76% no caso de educadores e professores do ensino regular e de 67% para 90% no caso de professores da educação especial) e de multideficiência (aumento de 35% para 62% no caso de educadores e professores do ensino regular e de 40% para 65% no caso de professores da educação especial). Todavia, e analisando os dados concernentes ao caso de dificuldades de aprendizagem, notou-se que apesar de os educadores e professores do ensino regular lhe reconhecer um maior direito de participação (aumento de 61% para 76%), os professores de educação especial reconhecem-lhe um menor direito de participação (decrécimo de 77% para 71%), justificando, deste modo, o incremento nos valores de não-participação e de participação condicional.

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em questão (Teste Exato de Fisher, $p = .193$ na situação atual e $p = 1.000$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .764$ na situação atual e $p = .152$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .447$ na situação atual e $p = .744$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 13 - Atividade Escolar: Participar em visitas de estudo

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)								Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)								Multideficiência (<i>João</i>)							
	Situação atual (59)				Situação ideal (52)				Situação atual (48)				Situação ideal (41)				Situação atual (41)				Situação ideal (44)			
	PER (29)		PEE (30)		PER (24)		PEE (28)		PER (27)		PEE (21)		PER (20)		PEE (21)		PER (21)		PEE (20)		PER (24)		PEE (20)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Participa	20	69%	27	90%	18	75%	23	82%	14	52%	17	81%	15	75%	19	90%	7	33%	7	35%	15	63%	13	65%
Não participa	1	3%	1	3%	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%	1	5%	2	10%	0	0%	1	5%
Participa condicionalmente	8	28%	2	7%	6	25%	4	14%	13	48%	4	19%	5	25%	1	5%	13	62%	11	55%	9	38%	6	30%

Tabela 14 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em visitas de estudo”

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)								Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)								Multideficiência (<i>João</i>)							
	Situação atual (53)				Situação ideal (53)				Situação atual (52)				Situação ideal (21)				Situação atual (87)				Situação ideal (55)			
	PER (34)		PEE (19)		PER (28)		PEE (25)		PER (37)		PEE (15)		PER (11)		PEE (10)		PER (49)		PEE (38)		PER (32)		PEE (23)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Existirem recursos materiais e humanos	12	35%	4	21%	7	25%	5	20%	12	32%	3	20%	3	27%	2	20%	14	29%	13	34%	10	31%	6	26%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	7	21%	4	21%	6	21%	4	16%	7	19%	1	7%	1	9%	1	10%	13	27%	12	32%	9	28%	8	35%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	3	9%	2	11%	3	11%	3	12%	4	11%	2	13%	1	9%	1	10%	4	8%	2	5%	1	3%	1	4%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	6	18%	5	26%	7	25%	6	24%	6	16%	4	27%	3	27%	3	30%	12	24%	9	24%	9	28%	7	30%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	6	18%	4	21%	5	18%	7	28%	8	22%	5	33%	3	27%	3	30%	6	12%	2	5%	3	9%	1	4%

Considerando a atividade escolar “Participar em visitas de estudo”, na situação atual, os educadores e professores do ensino regular mencionaram que alunos com dificuldades de aprendizagem acedem a este tipo de atividade mais facilmente (69%) em relação aos seus pares com perturbação do espectro do autismo (52%) e multideficiência (33%). De realçar que, nesta atividade escolar, as frequências do item “Participa” são mais baixas comparativamente às atividades escolares anteriores. Por oposição, verificou-se que as frequências do item referente à participação condicional (“Participa apenas se”) foram mais elevadas. De facto, nesta atividade escolar, para que a mesma ocorra, os educadores e professores do ensino regular são da opinião de que tem de haver recursos materiais e humanos à disposição.

Porém, não é essa a leitura que se faz a partir dos dados do grupo de professores da educação especial: segundo os mesmos, os alunos com dificuldades de aprendizagem são os que mais participam (90%), seguindo-se os alunos com perturbação do espectro do autismo (81%) e multideficiência (35%). Neste último caso, a participação condicional assume especial relevo, sendo destacados suportes como a existência de recursos materiais e humanos (34%) e a acessibilidade do espaço físico (32%).

Modificando a condição para um cenário ideal de participação, os educadores e professores do ensino regular deferem um maior direito de participação aos três perfis (aumento de 69% para 75% no caso de dificuldades de aprendizagem, de 52% para 75% no caso de perturbação do espectro do autismo e de 33% para 63% no caso de multideficiência). No entanto, e especialmente no perfil de multideficiência, os docentes exigem a presença de condições específicas para que a participação ocorra (participação condicional: 38%), a saber: a acessibilidade (35%) e a adequação da situação às características individuais do aluno (30%). No sentido de incrementar os níveis de participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com perturbação do espectro do autismo, os educadores e professores do ensino regular sugerem que se atenda a aspetos como a existência de recursos materiais e humanos (25%) e a adaptação da situação

às características do indivíduo (25%) para o primeiro perfil, e a existência de recursos materiais e humanos (27%), a adaptação da situação às características do indivíduo (27%) e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (27%) para o segundo perfil.

Ainda num cenário ideal de participação, mas sob o ponto de vista dos professores de educação especial, os mesmos legitimam um maior direito de participação a alunos com perturbação do espectro do autismo (aumento de 81% para 90%) e com multideficiência (aumento de 35% para 65%). Considerando o perfil de dificuldades de aprendizagem, reconhecem um menor direito de participação (decrécimo de 90% para 82%), o que explica o aumento da participação condicional (de 7% para 14%), enunciando como principal condição a aceitação do aluno e dos pares face à sua presença (28%).

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em análise (Teste Exato de Fisher, $p = .061$ na situação atual e $p = .483$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .067$ na situação atual e $p = .134$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .897$ na situação atual e $p = .527$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 15 - Atividade Escolar: Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (55)		Situação ideal (48)		Situação atual (45)		Situação ideal (39)		Situação atual (40)		Situação ideal (38)													
	PER (27)	PEE (28)	PER (24)	PEE (24)	PER (26)	PEE (19)	PER (19)	PEE (20)	PER (21)	PEE (19)	PER (21)	PEE (17)												
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Participa	14	52%	19	68%	15	63%	17	71%	11	42%	13	68%	11	58%	17	85%	7	33%	7	37%	14	67%	12	71%
Não participa	4	15%	3	11%	0	0%	1	4%	4	15%	2	11%	1	5%	1	5%	3	14%	4	21%	1	5%	1	6%
Participa condicionalmente	9	33%	6	21%	9	38%	6	25%	11	42%	4	21%	7	37%	2	10%	11	52%	8	42%	6	29%	4	24%

Tabela 16 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares”

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (50)		Situação ideal (51)		Situação atual (42)		Situação ideal (29)		Situação atual (68)		Situação ideal (45)													
	PER (27)	PEE (23)	PER (27)	PEE (24)	PER (29)	PEE (13)	PER (18)	PEE (11)	PER (41)	PEE (27)	PER (21)	PEE (24)												
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Existirem recursos materiais e humanos	11	41%	7	30%	9	33%	6	25%	12	41%	3	23%	7	39%	2	18%	14	34%	10	37%	5	24%	7	29%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	4	15%	3	13%	6	22%	2	8%	4	14%	1	8%	2	11%	0	0%	10	24%	8	30%	6	29%	6	25%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	2	7%	2	9%	1	4%	3	13%	3	10%	0	0%	1	6%	1	9%	3	7%	0	0%	1	5%	2	8%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	5	19%	7	30%	7	26%	8	33%	4	14%	4	31%	5	28%	4	36%	7	17%	8	30%	4	19%	7	29%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	5	19%	4	17%	4	15%	5	21%	6	21%	5	38%	3	17%	4	36%	7	17%	1	4%	3	14%	2	8%

No que à atividade escolar “Realizar atividades de enriquecimento curricular/extracurriculares” na situação atual concerne, verificou-se que os educadores e professores do ensino regular reconheceram um nível de participação mais elevado ao perfil alusivo às dificuldades de aprendizagem (52%), sucedendo-se o perfil de perturbação do espectro do autismo (42%) e, por fim, o perfil respeitante à multideficiência (33%). Não obstante o facto de ao perfil de multideficiência ter sido reconhecido um nível inferior de participação, o mesmo conheceu uma pontuação mais baixa no item “Não Participa” (14%), face ao perfil de dificuldades de aprendizagem (15%) e de perturbação do espectro do autismo (15%). Também o item referente à participação condicional foi bastante assinalado (33% no caso das dificuldades de aprendizagem, 42% no de perturbação de espectro de autismo e 52% no de multideficiência). Neste contexto, como condição requerida para a efetivação da participação de alunos com o perfil da Ana, do Miguel e do João, os educadores e professores do ensino regular destacaram a existência de recursos materiais e físicos (41%, 41% e 34%, respetivamente).

Considerando o grupo de professores de educação especial, e comparando com os dados obtidos do grupo de educadores e professores do ensino regular, foi possível identificar algumas diferenças quer na pontuação do item “Não participa”, quer na definição de condições de participação. Sendo assim, os professores de educação especial assinalaram que o perfil que menos participa neste tipo de atividade escolar é o de multideficiência (21% face aos 11% dos outros dois perfis). Como condições necessárias à participação destacaram a existência de recursos materiais e humanos (30%) e a adaptação da situação às características do aluno (30%) para o perfil da Ana; a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (38%) e a adequação da situação às características do aluno (31%) para o perfil do Miguel; e a existência de recursos materiais e humanos (37%), a acessibilidade do espaço físico (30%) e a adaptação da situação às características do aluno (30%) para o perfil do João.

Num cenário ideal de participação, ambos os grupos de professores conferem um maior direito de participação aos três perfis, o que, por conseguinte, se traduz numa descida das frequências do item “Não participa” nos três perfis. Contudo, no perfil de dificuldades de aprendizagem, os dois grupos de professores assinalaram com maior frequência o item da participação condicional (acréscimo de 33% para 38% no caso dos educadores e professores do ensino regular, e de 21% para 25% no caso dos professores de educação especial), destacando como condições essenciais para a efetivação da participação a existência de recursos materiais e humanos e a adequação da situação às características do aluno. Para o perfil de perturbação do espectro do autismo, os educadores e professores do ensino regular alertaram para a existência de recursos materiais e humanos (39%) e para a adequação da situação às características do aluno (28%), enquanto os docentes de educação especial chamaram a atenção para a necessidade de se adequar a situação às características do aluno (36%) e para a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (36%). Para o perfil de multideficiência, nesta atividade escolar específica, e num cenário ideal, ambos os grupos de professores destacaram a presença de recursos, a acessibilidade e a adaptação da situação ao perfil do aluno como sendo fatores essenciais para o incremento da sua participação.

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em estudo (Teste Exato de Fisher, $p = .543$ na situação atual e $p = .534$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .232$ na situação atual e $p = .096$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .768$ na situação atual e $p = 1.000$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 17 - Atividade Escolar: Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)				Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)				Multideficiência (<i>João</i>)															
	Situação atual (59)		Situação ideal (49)		Situação atual (48)		Situação ideal (40)		Situação atual (42)		Situação ideal (41)													
	PER (29)	PEE (30)	PER (25)	PEE (24)	PER (27)	PEE (21)	PER (19)	PEE (21)	PER (22)	PEE (20)	PER (22)	PEE (19)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	16	55%	23	77%	18	72%	21	88%	12	44%	15	71%	15	79%	19	90%	5	23%	6	30%	16	73%	13	68%
Não participa	4	14%	2	7%	1	4%	0	0%	3	11%	2	10%	0	0%	1	5%	11	50%	6	30%	0	0%	1	5%
Participa condicionalmente	9	31%	5	17%	6	24%	3	13%	12	44%	4	19%	4	21%	1	5%	6	27%	8	40%	6	27%	5	26%

Tabela 18 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar”

	Dificuldades de Aprendizagem (<i>Ana</i>)				Perturbação do Espectro do Autismo (<i>Miguel</i>)				Multideficiência (<i>João</i>)															
	Situação atual (55)		Situação ideal (44)		Situação atual (47)		Situação ideal (18)		Situação atual (59)		Situação ideal (55)													
	PER (21)	PEE (34)	PER (25)	PEE (19)	PER (31)	PEE (16)	PER (9)	PEE (9)	PER (29)	PEE (30)	PER (26)	PEE (29)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	6	29%	9	26%	6	24%	4	21%	11	35%	6	38%	3	33%	2	22%	9	31%	11	37%	8	31%	8	28%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	3	14%	8	24%	5	20%	3	16%	5	16%	2	13%	1	11%	0	0%	8	28%	10	33%	7	27%	8	28%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	1	5%	2	6%	1	4%	1	5%	3	10%	1	6%	0	0%	0	0%	3	10%	0	0%	0	0%	2	7%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	7	33%	8	24%	7	28%	7	37%	7	23%	4	25%	4	44%	4	44%	6	21%	8	27%	8	31%	9	31%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	4	19%	7	21%	6	24%	4	21%	5	16%	3	19%	1	11%	3	33%	3	10%	1	3%	3	12%	2	7%

Tendo em consideração a atividade escolar “Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar”, na situação atual, e mantendo presente os três perfis inicialmente traçados, os professores e educadores do ensino regular atribuíram um nível de participação mais elevado ao perfil correspondente às dificuldades de aprendizagem (55%), seguindo-se o perfil da perturbação do espectro do autismo (44%), e, por último, o perfil de multideficiência (23%). Quanto ao item “Não participa”, as frequências assumem um valor de 50% no perfil do João, 14% no perfil da Ana e 11% no perfil da Ana, levando a crer que metade dos alunos com multideficiência não participa nesta atividade escolar. No que se refere à participação mediante a presença de algumas condições, há a registar que o item foi mais assinalado no perfil do Miguel (44%), seguindo-se o perfil da Ana (31%) e, por último, o do João (27%). As dimensões ambientais mais destacadas para que a participação efetiva possa ocorrer prendem-se com a disponibilidade de recursos materiais e humanos no caso do Miguel (35%) e do João (31%) e a adequação da situação às características do aluno no caso da Ana (33%).

Se compararmos os dados acima descritos com os dados fornecidos pelos professores de educação especial, reparamos que as frequências de participação na atividade escolar são superiores nos três perfis (Ana: 77%, Miguel: 71% e João: 30%). No que concerne ao perfil do João, destacou-se o item inerente à participação condicional (40%), sendo que a condição de participação mais assinalada prendeu-se com a existência de recursos materiais e humanos (37%), tal como ocorreu com os educadores e professores do ensino regular.

Equacionando um cenário ideal de participação, foi possível identificar que os dois grupos de professores reconheceram um maior direito de participação aos três perfis, tendo sido possível verificar um acréscimo de 77% para 88% no perfil de dificuldades de aprendizagem, de 71% para 90% no perfil de perturbação do espectro do autismo e de 30% para 68% no perfil de multideficiência. Inversamente, as frequências relacionadas com o item “Não

participa” desceram nos três perfis. Também as frequências observadas no item “Participa apenas se” desceram, de uma forma geral. Os dois grupos de professores foram unânimes em considerar que a fim de crianças com estes perfis poderem participar mais nesta atividade escolar é necessário acionar suportes que se prendem com a adaptação da situação às características dos alunos e, concomitantemente, no perfil de multideficiência, a existência de recursos materiais e humanos.

Não há associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em análise (Teste Exato de Fisher, $p = .269$ na situação atual e $p = .372$ na situação ideal, no caso da Ana; $p = .142$ na situação atual e $p = .172$ na situação ideal, no caso do Miguel; $p = .427$ na situação atual e $p = .854$ na situação ideal, no caso do João).

Tabela 19 - Atividade Escolar: Participar em festas/celebração de ocasiões especiais

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (58)		Situação ideal (52)		Situação atual (49)		Situação ideal (40)		Situação atual (42)		Situação ideal (41)													
	PER (28)	PEE (30)	PER (25)	PEE (27)	PER (28)	PEE (21)	PER (19)	PEE (21)	PER (22)	PEE (20)	PER (23)	PEE (18)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Participa	22	79%	26	87%	20	80%	23	85%	14	50%	14	67%	12	63%	20	95%	10	45%	10	50%	18	78%	14	78%
Não participa	1	4%	2	7%	0	0%	1	4%	4	14%	3	14%	0	0%	1	5%	2	10%	3	15%	0	0%	1	6%
Participa condicionalmente	5	18%	2	7%	5	20%	3	11%	10	36%	4	19%	7	37%	0	0%	10	45%	7	35%	5	22%	3	17%

Tabela 20 - Condições específicas requeridas para a participação na atividade escolar “Participar em festas/celebração de ocasiões especiais”

	Dificuldades de Aprendizagem (Ana)				Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)				Multideficiência (João)															
	Situação atual (47)		Situação ideal (39)		Situação atual (43)		Situação ideal (20)		Situação atual (64)		Situação ideal (33)													
	PER (28)	PEE (19)	PER (24)	PEE (15)	PER (32)	PEE (11)	PER (16)	PEE (4)	PER (40)	PEE (24)	PER (17)	PEE (16)												
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Existirem recursos materiais e humanos	8	29%	4	21%	7	29%	3	20%	9	28%	3	27%	5	31%	0	0%	13	33%	9	38%	6	35%	5	31%
A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada	6	21%	4	21%	6	25%	2	13%	5	16%	1	9%	1	6%	0	0%	10	25%	8	33%	5	29%	6	38%
A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia	3	11%	2	11%	1	4%	3	20%	3	9%	1	9%	1	6%	0	0%	3	8%	1	4%	0	0%	1	6%
A situação se encontrar adaptada às características do aluno	6	21%	4	21%	5	21%	3	20%	6	19%	2	18%	5	31%	2	50%	8	20%	5	21%	5	29%	3	19%
A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	5	18%	5	26%	5	21%	4	27%	9	28%	4	26%	4	25%	2	50%	6	15%	1	4%	1	6%	1	6%

Debruçando-nos sobre a atividade escolar “Participar em festas/celebração de ocasiões especiais” na situação atual, os educadores e professores do ensino regular reconheceram que alunos com um perfil consistente com dificuldades de aprendizagem participam mais (79%) face a alunos com perturbação de espectro de autismo (50%) e multideficiência (45%). Os níveis mais elevados de não-participação foram constatados no perfil de perturbação do espectro do autismo (14%), seguindo-se o perfil de multideficiência (10%) e de dificuldades de aprendizagem (4%). Atendendo à participação condicional, esta obteve frequências mais elevadas no perfil de multideficiência (45%), sucedendo-se o perfil de perturbação do espectro do autismo (36%) e de dificuldades de aprendizagem (18%). Consequentemente, foram assinalados os seguintes suportes necessários ao incremento da participação: no perfil de multideficiência, os educadores e professores do ensino regular destacaram a existência de recursos materiais e humanos (33%); no perfil de perturbação do espectro do autismo, realçaram a importância de suportes como existência de recursos (28%) e a aceitação do aluno e dos pares face à sua presença (18%); no perfil de dificuldades de aprendizagem, salientaram a necessidade de recursos materiais e humanos (29%).

Os professores de educação especial, no mesmo cenário (isto é, na atividade escolar “Participar em festas/celebração de ocasiões especiais” e na situação atual), conferiram uma maior participação ao perfil de dificuldades de aprendizagem (87%), seguindo-se o perfil de perturbação do espectro do autismo (67%) e de multideficiência (50%). Este último perfil foi igualmente mais pontuado no item “Não participa” e “Participa apenas se”. No que às condições de participação destacadas para este perfil diz respeito, destacaram-se a acessibilidade do espaço físico (38%) e a existência de recursos materiais e humanos (33%).

Num cenário ideal de participação, os educadores e professores do ensino regular identificaram um maior direito de participação a todos os perfis, especialmente no perfil de perturbação do espectro do autismo (aumento de

50% para 63%) e de multideficiência (incremento de 45% para 78%). No que diz respeito ao item “Não participa”, este não foi assinalado por qualquer respondente. No que concerne à participação condicional, foi possível analisar que houve um aumento no perfil de dificuldades de aprendizagem (de 18% na situação atual para 20% na situação ideal), sendo que a condição mais pontuada foi a da existência de recursos materiais e humanos (29%) e, de igual modo, houve um ligeiro aumento no perfil de perturbação do espectro do autismo (de 36% na situação atual para 37% na situação ideal), tendo sido assinalados os seguintes suportes: existência de recursos materiais e humanos (31%) e adaptação da situação às características do aluno (31%).

Os professores de educação especial reconheceram um maior direito de participação nos perfis de perturbação do espectro do autismo e de multideficiência, mas o mesmo não se verificou no perfil de dificuldades de aprendizagem (decréscimo de 87% na situação atual para 85% na situação ideal). Como resultado desse decréscimo, os valores de participação condicional aumentaram (de 7% na situação atual para 11% na situação ideal), tendo sido enunciada a condição da aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (27%).

Verificou-se uma associação entre o facto de o professor ser do ensino regular ou da educação especial e as expectativas de participação de alunos com necessidades educativas especiais na atividade escolar em análise, apenas no caso do Miguel (perturbação do espectro do autismo), na situação ideal (Teste Exato de Fisher, $p = .003$).

A análise descritiva que a seguir expomos reporta à terceira parte do questionário. Sendo assim, quando inquiridos sobre possíveis contributos para incrementar a participação dos alunos com incapacidade em estudo em atividades inerentes ao meio escolar, educadores e professores do ensino regular e professores de educação especial forneceram as seguintes informações:

Tabela 21 - Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Dificuldades de Aprendizagem (Ana)

Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular						
Perfil de Dificuldades de Aprendizagem (Ana)						
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	35	5	10	9,63	1,087	2.º
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	35	7	10	9,63	,843	1.º
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	34	5	10	9,12	1,387	7.º
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	34	5	10	8,21	1,591	13.º
5. Teria expetativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	34	1	10	6,65	2,334	17.º
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	35	5	10	9,06	1,552	9.º
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	35	5	10	9,31	1,231	4.º
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	34	5	10	9,24	1,156	6.º
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	34	5	10	9,26	1,189	5.º
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	35	5	10	9,09	1,541	8.º
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	35	6	10	9,60	,914	3.º
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	35	1	10	8,66	2,520	12.º
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	35	1	10	7,43	3,013	16.º
14. Planificaria o treino de competências específicas.	34	3	10	8,85	1,794	11.º
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	35	2	10	8,89	2,040	10.º
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	34	1	10	7,65	2,545	15.º
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	35	2	10	7,74	2,513	14.º

PR – Posição relativa

Tabela 22 - Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Dificuldades de Aprendizagem (Ana)

Possíveis contributos dos Professores da Educação Especial						
Perfil de Dificuldades de Aprendizagem (Ana)						
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	31	8	10	9,84	,454	2.º
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	31	9	10	9,84	,374	3.º
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	31	8	10	9,77	,497	5.º
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	31	5	10	8,94	1,482	14.º
5. Teria expetativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	30	2	10	7,90	1,807	17.º
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	31	6	10	9,68	,832	7.º
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	31	8	10	9,74	,575	6.º
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	9	10	10	9,81	,402	4.º
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	30	1	10	9,33	1,749	12.º
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	29	5	10	9,28	1,360	13.º
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	31	9	10	9,84	,374	1.º
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	31	7	10	9,68	,702	9.º
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	31	8	10	9,48	,724	11.º
14. Planificaria o treino de competências específicas.	31	7	10	9,68	,702	8.º
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	31	5	10	9,58	,992	10.º
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	30	1	10	8,23	2,012	16.º
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	31	1	10	8,84	2,002	15.º

PR – Posição relativa

Tabela 23 - Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)

Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular							
Perfil de Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)							
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR	
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	29	7	10	9,62	,862	1.º	
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	29	7	10	9,41	,983	2.º	
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	29	6	10	9,14	1,246	5.º	
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	28	5	10	8,25	1,756	13.º	
5. Teria expectativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	29	1	10	6,76	2,415	17.º	
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	29	4	10	8,72	1,830	8.º	
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	29	6	10	9,38	1,115	3.º	
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	29	3	10	8,69	1,815	10.º	
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	29	4	10	8,69	1,713	9.º	
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	28	2	10	8,79	1,853	7.º	
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	29	2	10	9,17	1,733	4.º	
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	29	1	10	8,69	2,254	11.º	
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	29	1	10	8,10	2,526	14.º	
14. Planificaria o treino de competências específicas.	28	4	10	8,54	1,835	12.º	
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	29	3	10	8,97	1,700	6.º	
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	29	1	10	7,34	2,690	16.º	
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	29	1	10	7,62	2,517	15.º	

PR – Posição relativa

Tabela 24 - Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)

Possíveis contributos dos Professores da Educação Especial							
Perfil de Perturbação do Espectro do Autismo (Miguel)							
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR	
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	23	8	10	9,83	,491	5.º	
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	23	9	10	9,83	,491	4.º	
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	23	8	10	9,83	,388	3.º	
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	23	5	10	9,17	1,370	13.º	
5. Teria expectativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	23	2	10	8,39	2,083	17.º	
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	23	6	10	9,61	,891	11.º	
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	23	8	10	9,65	,714	9.º	
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	23	9	10	9,78	,518	7.º	
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	21	1	10	9,10	1,972	14.º	
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	23	5	10	9,65	1,071	8.º	
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	23	9	10	9,87	,344	1.º	
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	23	7	10	9,83	,388	2.º	
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	23	8	10	9,52	,846	12.º	
14. Planificaria o treino de competências específicas.	23	7	10	9,61	,891	10.º	
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	22	5	10	9,82	,395	6.º	
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	22	1	10	9,09	1,306	15.º	
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	23	1	10	9,00	1,567	16.º	

PR – Posição relativa

Tabela 25 - Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular em relação ao perfil de Multideficiência (João)

Possíveis contributos dos Educadores e Professores do Ensino Regular							
Perfil de Multideficiência (João)							
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR	
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	28	5	10	9,50	1,262	1.º	
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	28	3	10	9,14	1,758	3.º	
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	28	5	10	8,89	1,663	5.º	
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	27	4	10	8,44	1,717	10.º	
5. Teria expectativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	28	3	10	6,75	2,413	17.º	
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	28	2	10	8,68	1,926	8.º	
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	28	5	10	9,29	1,329	2.º	
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	28	4	10	8,82	1,827	6.º	
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	27	5	10	9,11	1,502	4.º	
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	27	3	10	8,33	2,304	11.º	
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	27	3	10	8,48	2,119	9.º	
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	25	1	10	7,96	2,557	13.º	
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	26	3	10	7,92	2,348	14.º	
14. Planificaria o treino de competências específicas.	27	3	10	8,30	2,198	12.º	
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	28	4	10	8,71	1,782	7.º	
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	28	3	10	7,54	2,659	15.º	
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	28	3	10	7,39	2,872	16.º	

PR – Posição relativa

Tabela 26 - Possíveis contributos dos Professores de Educação Especial em relação ao perfil de Multideficiência (João)

Possíveis contributos dos Professores da Educação Especial							
Perfil de Multideficiência (João)							
Item	n	Mín.	Máx.	M	DP	PR	
1. Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola.	22	8	10	9,82	,501	5.º	
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.	22	8	10	9,82	,501	4.º	
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno.	22	9	10	9,86	,351	1.º	
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem do aluno.	22	6	10	9,18	1,220	15.º	
5. Teria expectativas elevadas de desempenho para o aluno com necessidades educativas especiais.	22	2	10	7,86	2,475	17.º	
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.	22	7	10	9,55	,963	10.º	
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.	22	9	10	9,82	,395	3.º	
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno.	22	8	10	9,77	,612	7.º	
9. Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade.	22	7	10	9,68	,780	9.º	
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	21	8	10	9,71	,644	8.º	
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.	22	5	10	9,41	1,260	13.º	
12. Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem.	22	7	10	9,50	,913	12.º	
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.	22	7	10	9,55	,858	11.º	
14. Planificaria o treino de competências específicas.	21	8	10	9,81	,512	6.º	
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.	22	8	10	9,82	,501	2.º	
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).	22	6	10	9,05	1,327	16.º	
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos ao aluno com incapacidade (alimentação, higiene, ...).	21	3	10	9,24	1,841	14.º	

PR – Posição relativa

Atendendo aos possíveis contributos dos educadores e professores do ensino regular em relação aos três perfis, foi possível verificar que níveis mais elevados de concordância foram observados no item “Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola”, seguindo-se o item “Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno” e, em terceiro lugar, o item “Valorizaria todos os alunos de igual forma”. Também os itens 11. (“Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas”), 3. (“Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno”) e 9. (“Potenciaria a participação do aluno alertando quem de direito para questões de acessibilidade”) obtiveram níveis de concordância altos.

No que diz alude aos contributos dos professores de educação especial em relação aos três perfis, os itens 1. (“Acolheria o aluno de modo a que se sentisse bem-vindo à escola”), 2. (“Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno”) e 3. (“Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais do aluno”) obtiveram níveis de concordância elevados. Também foram bem pontuados os itens 11. (“Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas”) e 8. (“Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação do aluno”) no perfil de dificuldades de aprendizagem; os itens 11. (“Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas”) e 12. (“Implicaria o aluno com incapacidade na sua aprendizagem”) no perfil de perturbações do espectro do autismo; e, por fim, os itens 15. (“Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula”) e 7. (“Valorizaria todos os alunos de igual forma”) no perfil de multideficiência.

Após a aplicação do Teste de Mann-Whitney, verificámos que havia diferenças significativas entre os dois grupos de professores no que concerne à distribuição dos itens do questionário. Essas diferenças situaram-se, no caso do perfil associado a dificuldades de aprendizagem, nos itens 3. ($p=.049$, $Z=-1.967$), 4. ($p=.031$, $Z=-2.160$), 5. ($p=.015$, $Z=-2.432$), 8 ($p=.025$, $Z=-2.245$), 13.

($p=.007$, $Z=-2.699$) e 14. ($p=.037$, $Z=-2.088$); no caso do perfil associado a perturbações do espectro do autismo, nos itens 3. ($p=.021$, $Z=-2.303$), 4. ($p=.030$, $Z=-2.171$), 5. ($p=.007$, $Z=-2.715$), 8. ($p=.009$, $Z=-2.295$), 10. ($p=.022$, $Z=-2.295$), 12. ($p=.046$, $Z=-1.995$), 13. ($p=.033$, $Z=-2.136$), 14. ($p=.026$, $Z=-2.230$), 15. ($p=.037$, $Z=-2.087$), 16. ($p=.020$, $Z=-2.327$) e 17. ($p=.040$, $Z=-2.058$); no perfil compatível com multideficiência, nos itens 3. ($p=.022$, $Z=-2.286$), 8. ($p=.034$, $Z=-2.125$), 10. ($p=.019$, $Z=-2.350$), 12. ($p=.032$, $Z=-2.149$), 13. ($p=.013$, $Z=-2.477$), 14. ($p=.010$, $Z=-2.582$), 15. ($p=.012$, $Z=-2.499$) e 17. ($p=.019$, $Z=-2.352$).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO

Diz-nos a literatura que as percepções dos professores exercem uma influência considerável na intervenção educativa por eles implementada, condicionando e enformando sua a prática (Borg, 2001). Portanto, não se pode esperar que o decreto da educação inclusiva per si assegure, de facto, a sua implementação.

No estudo que aqui apresentamos, e através do qual se pretende contribuir para um melhor conhecimento das expetativas de participação dos educadores e professores relativamente à participação de alunos com incapacidade em diversas atividades intrínsecas à escola, recolhemos dados que nos permitem tecer algumas considerações a esse propósito. Nesse sentido, e após uma análise cuidada das informações recolhidas através do questionário, concluímos que níveis mais elevados de participação foram reconhecidos ao perfil consentâneo com dificuldades de aprendizagem, quer pelo grupo de educadores e professores do ensino regular, quer pelo grupo de professores de educação especial, no cenário atual. A explicação desta ocorrência poderá residir no facto de, por um lado, se tratar de uma incapacidade de baixa-intensidade e, por conseguinte, com níveis mais elevados de atividade e de participação e, por outro lado, de alta-frequência, pelo que os docentes poderão, de algum modo, encontrar-se mais familiarizados com este perfil de aprendizagem.

Num cenário ideal, pudemos verificar que o grupo de educadores e professores do ensino regular reconheceu um maior direito de participação ao perfil de dificuldades de aprendizagem. Não obstante, os professores de educação especial reconheceram um maior direito de participação ao perfil associado a perturbações do espectro do autismo, talvez por entenderem que, de algum modo, alunos com este tipo de incapacidade são mais penalizados em termos de oportunidades de participação, nas diversas atividades inerentes ao meio escolar.

No que ao item “Não participa” concerne, e considerando a situação atual, constatámos que os educadores e professores do ensino regular destacaram o perfil de perturbação do espectro do autismo como o que níveis mais reduzidos de participação nas atividades escolares apresenta. Todavia, num cenário ideal, esse direito de não-participação distribui-se tanto pelo perfil de perturbação do espectro do autismo, como pelo perfil de dificuldades de aprendizagem. Tal constatação poderá prender-se com experiências menos bem-sucedidas de inclusão, que elicitam nos educadores e professores do ensino regular sentimentos de receio, de apreensão e de diminuição do sentido de autoeficácia. Por seu turno, notámos que os professores de educação especial atribuíram níveis mais reduzidos de participação ao perfil compatível com um quadro de multideficiência, quer na situação atual, quer na ideal, eventualmente por terem consciência de que alunos com este perfil de funcionalidade requerem suportes mais extensivos, invasivos e contínuos. Talvez por isso, o item da participação condicional tenha sido mais pontuado no caso do perfil de funcionalidade associado a multideficiência, por ambos os grupos de professores e nos dois cenários que constituíram as condições experimentais do estudo.

No que concerne às dimensões ambientais que configuram oportunidades de participação para alunos com algum tipo de incapacidade, atestámos que no caso do perfil de dificuldades de aprendizagem foram assinaladas com maior frequência as condições de existência de recursos humanos e materiais (*availability*), a adaptação da situação às características individuais do aluno (*accommodability*) e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (*acceptability*). De facto, os dois grupos de professores foram unânimes em considerar que em ambos os cenários delineados estas são as condições necessárias para que a participação de alunos com dificuldades de aprendizagem aconteça.

Também no caso do perfil de perturbação do espectro do autismo, constatámos que os suportes assinalados com maior expressão se relacionaram com a existência de recursos humanos e materiais (*availability*),

a adaptação da situação às características individuais do aluno (*accommodability*) e a aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença (*acceptability*).

Por seu turno, no caso do perfil de multideficiência, apurámos que os facilitadores mais assinalados remeteram para a existência de recursos humanos e materiais (*availability*), a acessibilidade do espaço físico (*accessibility*) e a adaptação da situação às características individuais do aluno (*accommodability*).

Em suma, e atendendo ao exposto, podemos afirmar que o padrão de resposta dado a alunos com incapacidade se altera consoante o tipo de incapacidade que apresentam, sendo que, regra geral, é reconhecido um maior direito de participação ao perfil que traduz uma problemática de baixa-intensidade e de alta-frequência, isto é, de dificuldades de aprendizagem.

Relativamente às expectativas de participação dos educadores e professores do ensino regular e dos professores de educação especial, não observámos diferenças intergrupais estatisticamente significativas. Tal resultado poderá ser explicado pela circunstância de 33% dos educadores e professores do ensino regular serem detentores de formação especializada em Educação Especial, tal como referido anteriormente.

Quando analisados os possíveis contributos de educadores e professores do ensino regular e de professores da educação especial no sentido de incrementar a participação de crianças com incapacidade nas diversas atividades que compõem o universo escolar, atestámos diferenças significativas na distribuição dos itens, nos três perfis traçados para o estudo. Porém, de uma forma global, verificámos que os cinco itens com níveis mais elevados de concordância nos três perfis se articulavam com a dimensão *Criar culturas inclusivas*, secções A1 – Construir o sentido de comunidade e A2 – Estabelecer valores inclusivos, do *Índex para a Inclusão*. Tal facto permite-nos concluir que o incremento da participação de alunos com algum tipo de incapacidade terá de passar por um investimento na constituição e expansão de uma cultura inclusiva.

Esta relação entre o sucesso da escola inclusiva e a cultura escolar já foi anteriormente estudada por Zollers e pelos seus colaboradores (Zollers *et al.*, 1999). De acordo com os autores, três componentes assumem um papel preponderante no sucesso da escola inclusiva e da implementação de programas educativos inclusivos, sendo eles uma liderança inclusiva, uma visão ampla da comunidade escolar e uma linguagem e valores partilhados.

Seguindo a linha de raciocínio dos autores, uma liderança inclusiva passa por se estabelecer na escola e em articulação com a comunidade envolvente uma abordagem democrática, responsabilizadora, que pressupõe a participação ativa de todos (ou seja, elementos de gestão de topo e de gestão intermédia, educadores e professores, auxiliares de ação educativa, alunos, pais e serviços da comunidade) nos processos de tomada de decisão. Mais acrescentam que, quando as pessoas se sentem respeitadas, responsabilizadas e incluídas, contribuem de modo diferente para o sucesso das políticas e práticas escolares. A segunda componente, uma visão ampla da comunidade escolar, remete para a inclusão das famílias e de elementos da comunidade em todos os aspetos da escola, com o propósito de alcançar os melhores resultados escolares para todos os alunos. A presença das famílias e da comunidade pode verificar-se através da criação de grupos de apoio para pais, de redes de recursos e de *workshops* vocacionados para os pais e para a família. Por fim, a terceira componente aponta para a utilização de uma linguagem e valores partilhados, em que todos os agentes ambicionam a prossecução dos mesmos fins.

No nosso parecer, a implementação de uma abordagem desta natureza seria de uma enorme relevância na construção de uma cultura inclusiva. Todavia, e para que essa abordagem fosse exequível, seria necessário criar e desenvolver nos professores e demais agentes níveis de consciência acerca da educação inclusiva, quer através das instituições académicas (cursos de formação inicial e de formação contínua de professores), quer nos próprios meios escolares (cursos dirigidos a todos os agentes educativos) e

comunitários (*workshops* de sensibilização de temáticas específicas e de recreação).

Com certeza que um trabalho sério e intensivo neste domínio iria, por si só, eliminar muitos fatores condicionadores da participação de alunos com algum tipo de incapacidade nas atividades características do meio escolar.

Se à criação de uma cultura inclusiva acrescêssemos a ativação de outro tipo de suportes à participação (mais ou menos sofisticados e especializados, de acordo com o que já vimos), níveis mais elevados de atividade e participação seriam observáveis.

Questões para estudos futuros

Muitas questões ficaram por explorar em virtude de o presente projeto de investigação se encontrar delimitado quanto ao número de páginas e fruto de opções tomadas em termos de objetivos de investigação e de metodologias. Neste sentido, pensamos que seria de todo pertinente perceber que outras variáveis do professor, tais como a idade, o tempo de serviço, o nível de qualificação, o nível de ensino e o tempo de serviço no grupo de recrutamento de Educação Especial se poderiam relacionar com as suas expectativas de participação face a alunos com incapacidade. De igual modo, poder-se-ia analisar que outras variáveis do aluno com incapacidade poderiam influir nas expectativas de participação dos educadores e professores do ensino regular e dos professores da educação especial (mais especificamente a idade e o nível de ensino, entre outras).

Com o intuito de conferir multidimensionalidade ao estudo, consideramos que seria interessante, num momento posterior, investigar as percepções de outros agentes da comunidade educativa (nomeadamente diretores de agrupamento de escolas e de escolas não agrupadas, pessoas que ocupem cargos de gestão intermédia, a saber coordenadores de departamento e

representantes de grupo, assistentes operacionais, técnicos de saúde e os próprios alunos) e da família (pais e elementos da família próxima), para obter um retrato mais fidedigno da participação de alunos com incapacidade em todas as esferas do meio escolar.

Limitações do estudo

Finda a realização deste projeto de investigação, impõe-se uma breve análise de algumas limitações do mesmo. Na medida em que a amostra do projeto de investigação é reduzida, levanta-se a questão da generalização dos resultados à população de educadores e de professores. Nesse contexto, seria importante complementar a investigação, desenvolvendo o estudo em amostras mais alargadas.

No que concerne ao questionário, e antes de aplicado a uma amostra de dimensão mais expressiva, seria fundamental repensar a sua dimensão, visto que a taxa de desistência de preenchimento do mesmo foi muito grande. Também ainda em relação ao questionário, consideramos que seria profícuo utilizar uma plataforma que permitisse que, a cada acesso dos inquiridos, se fosse alternando a ordem das vinhetas, para não condicionar as respostas dos respondentes. Por último, seria pertinente recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa e conduzir entrevistas, com o intuito de clarificar as respostas dadas no questionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Almqvist, L., & Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.

Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Cadernos de Consulta Pedagógica*, 8, 57-68.

Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Revista Inovação*, 7(1), 37-48.

Bedell, G., Khetani, M. A., Cousins, M., Coster, W., & Law, M. (2011). Parent perspectives to inform development of measures of children's participation and environment. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 92(5), 765-773.

Bedell, G. M. (2004). Developing a follow-up survey focused on participation of children and youth with acquired brain injuries after discharge from inpatient rehabilitation. *NeuroRehabilitation*, 19, 191-205.

Bedell, G. M., Khetani, M. A., Cousins, M. A., Coster, W. J., & Law, M. C. (2011). Parent perspectives to inform development of measures of children's participation and environment. *Phys Med Rehabil*, 92, 765-773.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.

Braddock, D., & Parish, S. (2001). An institutional history of disability. In G. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury, (Eds.), *Handbook of disability studies*, 11-68, New York: Sage.

Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva. Da utopia à realidade*. Coleção Paedagogica II. Braga: Edições APPACDM.

Chen, J. J. (2007). Functional capacity evaluation and disability. *Iowa Orthopedic Journal*, 27, 121-127.

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial de Saúde, 2003.

Conselho Nacional de Educação (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, L. M., & Martins, P. L. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul Editora.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16(3)*, 229-245.

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental Physical Disability, 19*, 485-502.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Factors*. Odense: Denmark – European Agency for Development in Special Needs Education.

Fernandes, H. (2002). *Educação Especial – integração das crianças e adaptações das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Journal of Educational Research, 59(2)*, 117-142.

Greenbaum, C. W., & Auerbach, J. G. (1998). The environment of the child with mental retardation: risk, vulnerability and resilience. In: J. A. Burack, R. M. Hodapp e E. Zigler (Eds.), *Handbook on mental retardation and development*. Cambridge University Press. Cambridge.

Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, & Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and rehabilitation, 30(19)*, 1445-1460.

Kasari, C., & Bauminger, N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. In: J. A. Burack, R. M. Hodapp e E. Zigler (Eds.), *Handbook on mental retardation and development*. Cambridge University Press. Cambridge.

Keysor, J. J. (2005). How Does the Environment Influence Disability? Examining the Evidence. In: M. J. Fields, A. M. Jette & L. Martin (Eds.), *Workshop on Disability in America: A New Look*. Washington DC. National Academy Press.

Kjellin, M. S., & Granlund, M. (2006). Children's engagement in different classroom activities. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 285-300.

Lowe, S. (2010). *Cognitive strategies and school participation for students with learning difficulties*. Sydney: The University of Sydney.

Lowe, S., & Chapparo, C. (2010). Work at school: Teacher and parent perceptions about children's participation. *Work*, 36, 249-256.

Martins, M. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Coleção Investigação em Psicologia. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Maxwell, G. (2012). Bringing more to participation – Participation in school activities of persons with disability within the framework of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. *Studies from SIDR*, 42.

Maxwell, G., & Granlund, M. (2011). How are conditions for participation expressed in education policy documents? A review of documents in Scotland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 26*(2), 251-272.

Maxwell, G., Alves, I., & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(1), 63-78.

Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington: Gallaudet University Press.

Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities. How teachers can help. *Teaching Exceptional Children, 33*(6), 52-58.

Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. World Bank.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.

Rogow, S. (2005). A developmental model of disabilities. *The International Journal of Special Education, 20*(2), 132-135.

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Simeonsson, R. J. (2006). Appendix C - Defining and classifying disability in children. *Workshop on Disability in America: A new look – Summary and Background papers*, 67-87.

Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49-63.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Editora: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M, West, T. & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs: Program Typology and Ecological Features. *Journal of Educational Psychology*, 16(3), 125-140.

Whiteneck, G. (2005). Conceptual Models of Disability: Past, Present and Future. In M. J: Fields, A. M. Jette, & L. Martin (Eds.), *Workshop on Disability in America: A New Look*. Washington DC: National Academy Press.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12, 157-174.

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por questionário

Orientação

Exmo.(a) Senhor(a) Professor(a),

O questionário que a seguir se apresenta tem como propósito a recolha de dados para a elaboração de um projeto de Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Multideficiência e Problemas de Cognição, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, com a seguinte temática: ***As representações dos professores acerca da participação de alunos com necessidades educativas especiais, em diversas atividades escolares.***

Com a realização deste estudo pretende-se conhecer de modo mais aprofundado as representações dos professores acerca da participação de alunos com diferentes tipos de incapacidade em variadas atividades e contextos escolares, identificando barreiras e facilitadores à sua participação e analisando o contributo pessoal dos professores para incrementar o nível de participação dos alunos com incapacidade em atividades inerentes ao meio escolar.

Neste sentido, solicita-se a Sua colaboração para responder a um questionário concebido para o efeito. O questionário é anónimo, salvaguardando, deste modo, a confidencialidade das respostas.

Obrigada pela colaboração,

Liliana Raquel de Oliveira Ventura

Para mais informações, por favor contacte para: **participacao.nee@gmail.com**

Nota: Num momento posterior, e após uma análise cuidada do conteúdo das respostas dos questionários, pretendemos proceder a entrevistas (via correio eletrónico) com alguns dos correspondentes. Se estiver disponível para participar, por favor indique o seu correio eletrónico.

Correio eletrónico: _____

QUESTIONÁRIO

Parte 1 – Informações sobre o inquirido

1. Idade:
2. Sexo: Masculino, Feminino
3. Tempo de serviço: ____ anos
4. Situação profissional: QE/QA, QZP, Contratado, Não colocado
5. Nível de qualificação (assinale o nível de qualificação mais elevado): Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento
6. Formação Especializada em Educação Especial: Sim, não
7. Nível de ensino a que leciona: Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB, Secundário, Educação Especial
8. Se exerce no grupo de Educação Especial indique o grupo (910/920/930) e os anos de serviço ____ anos

Parte 2 - As representações dos professores acerca da participação de alunos com necessidades educativas especiais, em diversas atividades escolares, e possíveis contributos para incrementar o nível de participação de alunos com incapacidade

De seguida, ser-lhe-ão apresentadas três vinhetas que contêm informações sobre três alunos. Após uma leitura cuidadosa de cada uma, encontrará um questionário acerca da participação do aluno representado em variadas atividades escolares, na situação atual (isto é, na Sua escola) e numa situação ideal (isto é, numa escola com espírito, políticas e práticas inclusivas).

O conceito de *participação* deve ser entendido como “um fenómeno multidimensional que descreve o envolvimento das crianças em situações de vida reais (Björck-Åkesson, Granlund & Simeonsson, 2005) e a intensidade desse envolvimento. A participação reflete a escolha, a motivação e o grau no qual a criança se envolve nas atividades que as pessoas realizam nos contextos específicos da rotina diária. (...) Níveis mais elevados de participação conduzem a um incremento da independência, do sucesso académico e inclusão social, especialmente no caso de pessoas com incapacidade” (Simeonsson *et al.*, 2001).

Tendo presente a definição do conceito de *participação* e a informação contida na vinheta, assinale as opções que lhe parecerem mais adequadas.

Vinheta 1: Ana

Devido aos suportes acionados ao longo da sua escolaridade, a aluna é capaz de identificar e grafar as vogais, os ditongos e as consoantes. Relaciona a letra de imprensa com a letra manuscrita. Escreve o primeiro e o último nome, recorrendo a modelo. Acompanha a leitura de textos apenas se o professor recorrer ao uso de imagens ilustrativas do conteúdo.

Na disciplina de matemática, conta até dez (termo a termo) e até vinte com o auxílio do professor. Estabelece razões de grandeza entre os números (até dez). Efetua operações muito simples de soma sem transporte e de subtração sem empréstimo.

Tem boa capacidade de memória, contudo são evidentes dificuldades na manutenção da atenção na tarefa. Revela comportamentos socialmente ajustados e gosta de interagir com os pares. Cumpre as rotinas definidas na escola e em casa.

Atividade escolar:	Participação do aluno na <u>situação</u> atual:	Participação do aluno na <u>situação</u> ideal:
Realizar atividades com a turma na sala de aula	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse
Brincar com os colegas no recreio/intervalo	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno

	<p>investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
Fazer refeições no bar/bufete/cantina	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
Frequentar a biblioteca escolar	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno</p>

	<p>(modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>(modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Participar em visitas de estudo</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Realizar atividades de enriquecimento curricular/ extracurriculares</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se</p>

		observasse
Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
Participar em festas/ celebração de ocasiões especiais	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>

Vinheta 2: Miguel

O Miguel revela dificuldades no cumprimento de tarefas, resultado de uma postura de alheamento em contexto de sala de aula. Também em casa se observa este comportamento, o que condiciona a execução da rotina diária. Em termos de aprendizagens escolares, encontra-se um pouco atrasado na aquisição das competências previstas para o seu ano de escolaridade.

Manifesta dificuldades em iniciar, manter e terminar uma conversa com uma ou mais pessoas. Quando participa na discussão de assuntos, tende a impor o seu ponto de vista, sendo pouco permeável às opiniões dos colegas. Frequentemente interage de forma contextual e socialmente inadequada, visto que não tolera o toque, tem dificuldade em regular os seus comportamentos e não inicia interações/relacionamentos.

Atividade escolar:	Participação do aluno na <u>situação</u> atual:	Participação do aluno na <u>situação</u> ideal:
Realizar atividades com a turma na sala de aula	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse
Brincar com os colegas no recreio/intervalo	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento

	<p>de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Fazer refeições no bar/bufete/cantina</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Frequentar a biblioteca escolar</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos</p>

	<p>necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Participar em visitas de estudo</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Realizar atividades de enriquecimento curricular/ extracurriculares</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>

<p>Participar em atividade física e desportiva ou em atividades do desporto escolar</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar 	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse
<p>Participar em festas/ celebração de ocasiões especiais</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar 	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse

Vinheta 3 - João

O João revela uma atitude de agitação permanente, tendo dificuldade concluir as tarefas que lhe são propostas. Não efetua marcha autónoma, necessitando de uma cadeira de rodas específica que o auxilie a sustentar o tronco e a manter uma postura correta. Consequentemente evidencia dificuldades na concretização de tarefas como a higiene, alimentação e autocuidados.

Manifesta interesse pelas pessoas, imitando-as, por vezes. Não compreende relações de causa e de consequência. Não fala, recorrendo a estereotípias físicas e verbais para comunicar.

Atividade escolar:	Participação do aluno na <u>situação</u> atual:	Participação do aluno na <u>situação</u> ideal:
Realizar atividades com a turma na sala de aula	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados) A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse
Brincar com os colegas no recreio/intervalo	Participa Não participa Participa apenas se: Existirem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação se encontrar adaptada às	Deveria participar Não deveria participar Deveria participar apenas se: Existissem recursos materiais e humanos A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia A situação fosse adaptada às

	<p>características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Fazer refeições no bar/bufete/cantina</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Frequentar a biblioteca escolar</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em</p>

	relação à sua presença se observar	relação à sua presença se observasse
Participar em visitas de estudo	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
Realizar atividades de enriquecimento curricular/ extracurriculares	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
Participar em atividade física e	<p>Participa</p> <p>Não participa</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p>

<p>desportiva ou em atividades do desporto escolar</p>	<p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>
<p>Participar em festas/ celebração de ocasiões especiais</p>	<p>Participa</p> <p>Não participa</p> <p>Participa apenas se:</p> <p>Existirem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estiver assegurada</p> <p>A participação do aluno compense o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação se encontrar adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observar</p>	<p>Deveria participar</p> <p>Não deveria participar</p> <p>Deveria participar apenas se:</p> <p>Existissem recursos materiais e humanos</p> <p>A acessibilidade do espaço físico estivesse assegurada</p> <p>A participação do aluno compensasse o investimento financeiro, de tempo e de energia</p> <p>A situação fosse adaptada às características do aluno (modificações e ajustamentos necessários e apropriados)</p> <p>A aceitação do aluno e dos pares em relação à sua presença se observasse</p>

A seguir apresentam-se algumas afirmações relacionadas com os possíveis contributos para incrementar a participação de alunos com o perfil do João em atividades inerentes ao meio escolar. Para cada uma das afirmações indique, por favor, até que ponto considera que poderia assumir cada um desses papéis, sendo que a **1 corresponde discordância absoluta** e a **10 corresponde concordância absoluta**.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Acolheria a aluna de modo a que se sentisse bem-vinda à escola.										
2. Trabalharia de forma colaborativa com todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da aluna.										
3. Fomentaria um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais da aluna.										
4. Envolveria a comunidade local e instituições locais na construção do processo de ensino e aprendizagem da aluna.										
5. Teria expectativas elevadas de desempenho para a aluna com necessidades educativas especiais.										
6. Partilharia uma filosofia de inclusão com alunos, pais e demais professores.										
7. Valorizaria todos os alunos de igual forma.										
8. Desempenharia um papel ativo na definição de suportes e facilitadores à participação da aluna.										
9. Potenciaria a participação da aluna alertando quem de direito para questões de acessibilidade.										
10. Planificaria o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos.										
11. Encorajaria a participação de todos os alunos nas aulas.										
12. Implicaria a aluna com incapacidade na sua aprendizagem.										
13. Utilizaria a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem.										
14. Planificaria o treino de competências específicas.										
15. Fomentaria a participação de todos os alunos nas atividades realizadas fora da sala de aula.										
16. No recreio, implementaria diferentes dinâmicas (dinâmicas grupais, jogo de pares,...).										
17. Auxiliaria na prestação de cuidados básicos à aluna com incapacidade (alimentação, higiene, ...).										

Muito obrigada pela Sua colaboração!

