

M **Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e
Problemas de Cognição**

**Perspetiva dos alunos sobre a
sua participação,
envolvimento e
autodeterminação em
contexto escolar**

Maria Emília Brandão da Costa

12/2024

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Maria Emília Brandão da Costa

**Perspetiva dos alunos sobre a sua participação,
envolvimento e autodeterminação em contexto escolar**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Sílvia Alves

Porto, Dezembro de 2024

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Maria Emília Brandão da Costa

**Perspetiva dos alunos sobre a sua participação,
envolvimento e autodeterminação em contexto escolar**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição
Orientação: Prof^a Doutora Sílvia Alves

Porto, Dezembro de 2024

Para os meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à Professora Doutora Sílvia Alves, que foi minha orientadora, por toda a disponibilidade, compreensão, dedicação e partilha de saber. Por ter acreditado neste projeto e por me ter feito acreditar que o tema era importante.

Agradeço também a todos os professores da Escola Superior de Educação do Porto que fizeram parte deste meu percurso, principalmente à Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, Professora Doutora Mónica Silveira Maia e ao Professor Doutor Miguel Augusto Menezes Silva Santos que me inspiraram para não desistir de crescer como professora e de nunca deixar de questionar as minhas práticas.

Agradeço ainda aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas envolvidos neste estudo.

Aos colegas e amigo Alfredo Vieira, Marco Miranda, António Teixeira e Helena Rodrigues quero agradecer pela disponibilidade e atenção que me dedicaram.

De uma forma muito especial, quero agradecer à professora Lurdes Duarte, minha amiga e companheira, sem a qual nunca teria vivido esta experiência, pelas conversas de viagem, pela generosidade, pela cumplicidade e pela troca de experiências que muito me enriqueceram como profissional e ser humano.

Aos meus pais António e Emília e ao meu marido Filipe por todo o apoio e incentivo que sempre me deram para que pudesse chegar ao fim desta jornada.

Aos meus filhos Luciana, Catarina e Rui pela compreensão perante a minha falta de tempo e paciência durante todo o percurso. Para finalizar, ao meu filho Tomás, o quarto, por me ter permitido vivenciar a experiência de engravidar durante este curso de mestrado.

RESUMO ANALÍTICO

O compromisso global para uma escola inclusiva, e consequentes esforços dos países para implementar políticas de inclusão, foram seguidos pela investigação dos fatores que contribuem para o sucesso na implementação deste modelo educacional, nomeadamente, ao nível das políticas das escolas, dos professores e dos pares. No entanto, poucos estudos privilegiam a perspetiva dos alunos, em particular dos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), o que parece ser uma omissão na investigação, considerando o discurso dominante sobre a importância da educação centrada no aluno para valorizar a sua voz. Escutar o que os alunos têm para dizer acerca da sua experiência escolar e de inclusão é essencial para aumentar a compreensão dos outros atores sobre a educação inclusiva.

O objetivo deste estudo é conhecer a opinião de alunos do 3º ao 9º ano de escolaridade acerca do processo de inclusão no contexto educativo. Para isso, iremos estudar: a) até que ponto os alunos participam nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula; b) como descrevem a sua participação social; c) o quanto se sentem envolvidos nas atividades educativas; até que ponto sentem que são considerados na tomada de decisão sobre o seu processo educativo. Participaram no estudo 325 alunos de quatro agrupamentos de escolas.

Os resultados sugerem que o facto de os alunos terem medidas adicionais de suporte, não se traduz num acréscimo da atenção e feedback do professor, nem numa maior preocupação com a sua autodeterminação, apesar destes alunos apresentarem motivação e grau de envolvimento semelhantes aos seus pares. Também indicam falta de hábitos de auscultação da voz dos alunos nas tomadas de decisão sobre o seu processo educativo.

Palavras-chave: Perspetiva dos alunos; Experiência de educação inclusiva; Participação; Envolvimento; Autodeterminação.

ABSTRACT

The global commitment to an inclusive school, and consequent efforts by countries to implement inclusive policies, has been followed by taskforces investigating the factors that contribute to the successful implementation of this educational model, namely at the level of schools, teachers and peers' policies. However, few studies privilege the perspective of students with additional support needs (ASN), which seems to be an omission in the research, considering the dominant discourse about the importance of student-centered education to value their voice. Listening to what students have to say about their school experience and inclusion is essential to increase other actors' understanding of inclusive education.

This study aims to listen to the opinion of 3rd to 9th-grade students about their process of inclusion in the educational context. For this, we will study a) the extent to which students participate in school activities, inside and outside the classroom; b) how they describe their social participation; c) how involved they feel in educational activities; c) the extent to which they feel that they are considered in decision-making about their educational process.

325 students from 4 groups of schools participated in the study.

The results suggest that the fact that students have additional support measures does not result in increased attention and feedback from the teacher, nor in greater concern for their self-determination, despite these students showing similar motivation and level of involvement to their peers. They also indicate a lack of habits for listening to students' voices when making decisions about their educational process.

Keywords: Students' perspective; Experience of inclusive education; Participation; Belonging; Self-determination

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do questionário do Estudo 1.....	20
Quadro 2 – Relação das características dos participantes com a variáveis do Estudo 1	26
Quadro 3 – Correlação das variáveis dependentes do Estudo 1	27

LISTA DE SIGLAS

EUA – Estados Unidos da América

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

CNE – Conselho Nacional de Educação

OMS – Organização das Nações Unidas

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire

AIR – Self Determination Scale

ICS – Inclusion Climate Scale

MDI – Middle Years Development Instrument

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	5
2. INVESTIGAÇÃO SOBRE OS FATORES DE SUCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	8
2.1 Escola.....	8
2.2 Professores.....	10
2.3 Pares	11
2.4 Participação Social.....	14
3. A VOZ DOS ALUNOS: FATOR DE SUCESSO PARA A INCLUSÃO	14
3.1 Envolvimento.....	18
3.2 Autodeterminação	20
3.3 Participação dos alunos em contexto escolar.....	21
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	24
4. MÉTODO	24
4.1 Desenho do estudo	24
4.2 Participantes	24
4.3 Instrumentos.....	26
4.4 Procedimentos.....	31
4.5 Análise de dados	32
5. RESULTADOS	33
5.1 Estudo 1.....	33
5.2 Estudo 2.....	36
6. DISCUSSÃO	42
7. CONCLUSÃO	46

INTRODUÇÃO

O grande filósofo da Antiguidade, Aristóteles, preconizava que o homem é um ser social, cuja natureza é viver em sociedade, em busca da felicidade que apenas encontra na convivência humana. Constatamos, efetivamente, que a nossa humanidade é construída através das relações que desenvolvemos em sociedade. Todas as nossas experiências e aprendizagens são feitas através das inter-relações que mantemos com o meio ambiente, seja natural ou social. Pressupõe-se que, quanto mais rico e diversificado for o ambiente social em que estamos inseridos, maior número de vivências nos proporciona e mais contribui para a nossa aprendizagem e, conseqüentemente, para o enriquecimento pessoal, intelectual, ético, emocional, comportamental do ser humano. Apesar desta evidência, sempre foi apanágio da humanidade o medo e a desconfiança perante as diferenças, logo, a tendência para excluir em vez de incluir e aprender com o que é diferente.

Do ponto de vista da Educação e dos Direitos Humanos, um grande passo foi dado, como valioso contributo para a defesa da dignidade de todos, independentemente da sua origem e condição, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. “**Todos** os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (artº 1º da Declaração dos Direitos Humanos) e “Toda a pessoa tem direito à instrução (...)” (ponto 1. do artº 26º). Mais tarde, na Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU em 1959, vamos encontrar princípios que dão continuidade a esta ideia: “A criança gozará dos direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação.” (Princípio 1); “À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar. (Princípio 5); “A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as

suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (Princípio 7).

Especificamente no que respeita aos cidadãos com deficiência, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) deu mais um passo, ao assinar, em 1994, a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que foram proclamados alguns princípios fundamentais:

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (ponto 2.; Declaração de Salamanca). (p.8)

Estes princípios estiveram na base das alterações que vão sendo feitas à legislação de diversos países, incluindo Portugal, nomeadamente, no caso português, com a promulgação dos Decretos-Lei nº3/2008, e mais tarde os DL n.º 54/2018 e 55/2018, os quais constituem os fundamentos da Educação Inclusiva.

Retomando a ideia de uma pedagogia centrada na criança, preconizada pela Declaração de Salamanca, é imprescindível termos em atenção que o paradigma da Inclusão, no desenvolvimento dos seus três princípios – pluralidade; diversidade; respeito e empatia - implica a aceitação das diferenças humanas como normativas, o que pressupõe a adaptação da aprendizagem às necessidades de cada criança de acordo com as suas capacidades, em vez de ser esta a ter de se adaptar a currículos pré-definidos e a ritmos de aprendizagem que muitas vezes vão contra o

seu desenvolvimento cognitivo, pois cada aluno tem o seu ritmo próprio, como afirmam diversos autores (e.g.; da Silva, 2011; Maia & Freire, 2020; Tomlinson, 2008 citado por Maia & Freire, 2020).

Sendo a Inclusão centrada na criança/jovem, nos seus vários contextos de aprendizagem – escolar, familiar, social – não pode ser feita de fora para dentro. Implica interação entre pares, interação essa que será muito limitada se a criança não participar nos vários contextos em que se move ou não se sentir incluída nos mesmos (Almqvist et al., 2007; Barreiras & Artur, 2022, Erickson et al., 2007). Exige um assíduo e consistente trabalho de auscultação dos seus interesses e necessidades, que positiva o reconhecimento dos alunos como “participantes ativos e competentes no seu processo de aprendizagem” (Barreiras & Artur, 2022, p. 1). Essa auscultação permitirá situar o aluno relativamente aos vários fatores de sucesso da inclusão: participação em contexto escolar; envolvimento; motivação; autodeterminação; autoestima, relação com os pares; autoconceito; autoperceção de inclusão. Só assim será possível delinear estratégias que vão, efetivamente, ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, conduzindo à sua valorização pessoal.

Tendo em mente estes pressupostos, torna-se fundamental uma maior centralização de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com necessidades adicionais de suporte (NAS), mas também, das relações que estas mantêm com o mundo à sua volta, e das representações e atitudes construídas na sociedade acerca dos intervenientes no processo de inclusão.

Indo de encontro a esta reconhecida necessidade, o presente estudo visa conhecer a opinião dos alunos do ensino básico (entre 3º e 9º ano de escolaridade) acerca do seu processo de inclusão no contexto educativo. Pretendemos obter resposta a algumas questões: a) em que medida os alunos, com ou sem NAS, participam nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula; b) em que medida consideram que o clima em sala de aula é inclusivo; c) como descrevem a sua participação social; d) quão envolvidos se sentem nas atividades educativas; e) em que medida sentem que são considerados nas tomadas de decisão sobre o seu processo educativo.

Para responder aos objetivos, realizamos uma pesquisa de tipo mista, estruturada em dois estudos. O Estudo 1, quantitativo, baseado em inquéritos a um grupo de alunos com e sem NAS. No Estudo 2, de metodologia qualitativa, foi realizada uma

entrevista semiestruturada aplicada a um grupo de alunos em risco de vivenciar uma experiência educacional negativa.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes essenciais. A Parte I, Enquadramento Teórico, consiste numa revisão não sistemática de literatura, em que procurámos perceber os contributos da bibliografia existente sobre o tema em estudo, através da consulta e análise da mesma, buscando respostas para as questões que objetivamos. A Parte II, Estudo Empírico, em que efetuamos recolha e análise de dados observáveis e mensuráveis, através dos dois estudos supracitados, de modo a tirar conclusões que permitam esclarecer quanto às questões inicialmente propostas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De um modelo de segregação, passando pela integração até à educação inclusiva

A Declaração de Salamanca foi e continua a ser um documento basilar para a mudança de paradigma no que respeita à educação para todos. Assinada em 1994, faz referência às tendências de políticas sociais que foram surgindo a partir da década de 60 para promover a integração, a participação e o combate à exclusão (Declaração de Salamanca, 1994). Considerando que, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram marcadas por uma sociedade que acentuava mais os seus limites do que as suas potencialidades, defende que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente da sua condição física, social, cultural, linguística ou outras.

Ainda que tenha dado o mote a alterações importantes e à crescente abertura das escolas regulares, a *integração* separava dois tipos de ensino dentro da escola: educação especial e ensino regular. Desta forma, a prática da *integração* não eliminou a segregação, a marginalização, a discriminação ou a desvalorização nos contextos escolares regulares (Avramidis & Norwich, 2002; da Silva, 2011; Neto et al., 2018; Plaisance, 2015; Sánchez, 2005; Wanderley, FR de Souza & TF Cavalcante 2022). Apesar de trazer mudanças para os sistemas de ensino, obrigando à integração de pessoas com deficiência nas escolas, esta integração não permitiu alterações significativas nos processos de ensino aprendizagem, para os "alunos integrados" (Avramidis, 2002; Hausstatter & Jahnukainen, 2014). Mas, como dizia Armstrong (1998, p. 48-63), "a integração escolar é uma medida parcial, uma simples melhoria do especial". Daí, surgiu a necessidade de mudanças pedagógicas que a integração não havia conseguido, e que a inclusão veio fomentar, provocando mudanças na formação de políticas educacionais, estruturas escolares e práticas pedagógicas, dando mais ênfase aos processos de ensino aprendizagem (Graham & Jahnukainen, 2011; Plaisance, 2015), de forma a que estes processos estivessem ao alcance de todos dentro de uma mesma sala com alunos com capacidades diferentes, ritmos de trabalho diferentes, interesses e opiniões diferentes, culturas diferentes e perfis de funcionalidade diferentes (Ferreira, 2002; Neto et al., 2018). Como dizem Caparroz e Soldera (2023, p. 225),

“Enquanto a integração insere o aluno na escola, esperando que este se adapte ao ambiente, a inclusão é o redirecionamento das estruturas físicas da escola, atitudes e percepções de educadores”.

Regressando à Declaração de Salamanca (1994), esta defende que o desafio da escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades ou deficiências. Esta escola deve, pois, para além de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, ajudar também na modificação de atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. Ainda de acordo com esta declaração, para a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que passaram a ser referidos como necessidades adicionais de suporte (NAS), seguindo os modelos de ajustamento pessoa-meio da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) e usando a terminologia já usada noutros países como a Escócia, desde 2024 (Medeiros, L. S., 2021), a escola inclusiva deve assumir as diferenças humanas como normativas e adaptar a aprendizagem às necessidades de cada criança de acordo com as suas capacidades, em vez de ser esta a ter de se adaptar a currículos pré-definidos, a ritmos de aprendizagem que muitas vezes vão contra o seu desenvolvimento cognitivo, pois cada aluno tem o seu ritmo (da Silva, 2011; Maia & Freire, 2020; Silveira-Maia, 2012; Tomlinson, 2008 citado por Maia & Freire, 2020). Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos, respeitando o seu desenvolvimento individual, os seus ritmos de aprendizagem, permitindo ao aluno desenvolver ao máximo as suas capacidades individuais. Assim, a escola que respeita o desenvolvimento de cada criança como indivíduo será benéfica para a sociedade em geral e a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

Desde a Declaração de Salamanca, que a maioria dos países europeus reconheceu que a educação inclusiva é uma premissa importante para garantir o direito à educação a todas as crianças, incluindo, necessariamente, as crianças com deficiência ou incapacidade (Ferreira et al., 2015; Haug, 2017). Este documento de suma importância incitava todos os governos a dar o maior destaque, através de medidas orçamentais e políticas, ao desenvolvimento de sistemas educativos que levassem à inclusão e concessão das mesmas oportunidades de educação a todas

as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades de aprendizagem (Meireles-Coelho et al., 2007). Com a Declaração de Salamanca, é alterado o paradigma médico de deficiência para o paradigma educativo, alertando para a necessidade de avaliação das necessidades educativas especiais.

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, foi reafirmado o direito de toda a criança, jovem ou adulto beneficiar de uma educação que responda às suas necessidades básicas de aprendizagem. Foi também reafirmada a educação como “um direito humano fundamental” que

constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável, para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do séc. XXI afetadas pela rápida globalização. (Declaração de Dakar, 2000), (sem número de página)

Mais tarde, em 2006, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência veio dar um novo passo. No seu artigo 24º reconhece e defende o direito das pessoas com deficiência à educação e os Estados Partes comprometeram-se a “assegurar um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”, de modo a promover

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e autoestima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana; b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo (ONU, 2006). (p.11)

A esta Convenção juntaram-se documentos de entidades de relevo (e.g., UNESCO, ONU), cujo denominador comum é a recomendação para a implementação de políticas inclusivas. Estes documentos “obrigaram” os países a comprometer-se com este princípio de uma escola que respondesse às necessidades de todos os alunos, em particular dos alunos com deficiência (Agenda 2030 dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015; Manual para garantir inclusão e equidade na educação, 2019).

2. INVESTIGAÇÃO SOBRE OS FATORES DE SUCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O compromisso global com uma escola inclusiva, e consequentes esforços dos países para implementarem políticas inclusivas, tem sido acompanhado por *task forces* na investigação sobre os fatores que contribuem para o sucesso da implementação deste modelo educativo, nomeadamente ao nível das políticas, das escolas e dos professores (Connor & Cavendish, 2020).

Concordando com Santos et al. (2022), é fundamental desenvolver uma educação inclusiva que leve as crianças e adolescentes a vivenciar ideias e experiências de ensino aprendizagem significativas, que as façam desenvolver a sua autonomia e a adquirir valores e direitos de cidadania.

Por isso, exige-se uma crescente responsabilização da escola no processo de inclusão dos alunos com algum género de necessidades específicas, bem como de todos os alunos em geral, sejam quais forem as suas necessidades. Na opinião de Correia (2005, cit. por Passarudo, Carvalho & Carvalho 2015), tal objetivo só é alcançado na medida em que todos os agentes envolvidos contribuem para isso: alunos, famílias, professores, lideranças, profissionais especializados.

2.1 Escola

No âmbito do projeto “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, da UNESCO, Ainscow (1997, cit. por Passarudo et al., 2015) desenvolveu diversos trabalhos de investigação e identificou seis condições que parecem ser fatores essenciais de sucesso:

- Liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. (p. 24)

Segundo a UNESCO(2005), as maiores dificuldades sentidas pelos alunos estão relacionadas com a forma como as escolas estão organizadas e dos métodos de

ensino rígidos que ali são adotados. Concordando com Passarudo, Carvalho e Carvalho (2015), podemos referir que o conceito de educação está, essencialmente, ligado à exigência de mudanças dos sistemas, metodologias e práticas, que tem de se tornar mais flexível, mais colaborativo e mais inclusivo, de modo a responder às necessidades de todos os alunos, seja qual for a sua condição. Por isso, a UNESCO aponta a necessidade de os líderes escolares trabalharem para a criação de comunidades educativas fortes, capazes de colaborar na identificação e resolução de problemas. Estas comunidades deverão incluir equipas de trabalho multidisciplinares que, além do professor, deverão incluir psicólogos e terapeutas das várias disciplinas, que trabalhem em função das necessidades de cada caso identificado.

Mais tarde, em 2019, a UNESCO aponta a necessidade de os líderes da educação identificarem, dentro das instituições que gerem, práticas não inclusivas, discriminatórias e desiguais, e estabelecerem as condições necessárias para fomentar os valores da inclusão e equidade nas suas práticas. Cabe às lideranças promover a igualdade escolar, equidade e justiça social, através de abordagens que foquem a atenção no ensino e na aprendizagem. No seu “Manual para garantir inclusão e equidade na educação”, a UNESCO reafirma a importância de criar comunidades fortes de estudantes, professores, pais ou responsáveis; e que cultivem o entendimento de uma cultura de educação entre famílias, através da promoção do trabalho colaborativo (UNESCO, 2019).

Cabe às lideranças das escolas, nomeadamente o seu diretor, e de outras instituições intervenientes como agentes educativos, como por exemplo as autarquias, através de um esforço concertado e da planificação de abordagens e estratégias inclusivas, dar a cada um e a todos a oportunidade de viver a educação como o direito fundamental básico que é, sendo para todos em equidade de circunstâncias. O papel do diretor, neste âmbito deverá ser sempre o de facilitar o debate entre todos os intervenientes educativos, criando as condições para que seja assumida uma visão e cultura de escola inclusiva (Passarudo, Carvalho & Carvalho, 2015). Como diz Gonçalves (2023), sendo o Projeto Educativo de Escola o principal instrumento de orientação da vida escolar, onde se insere a missão, visão e valores e metas da escola, o diretor deverá, tendo este documento como referência, ser capaz de motivar todos os intervenientes de forma ativa para o cumprimento dos objetivos, tendo em vista o melhor aproveitamento das diferenças de cada um,

como uma mais-valia, visando o envolvimento, participação e sucesso de todos. Terá também de estar capacitado para refletir e levar a comunidade educativa a refletir também sobre as suas práticas e reajustá-las às necessidades de todos. Esse será um fator de grande importância na construção e vivência de uma verdadeira escola inclusiva.

2.2 Professores

Concordando com Klem e Connell (2004), importa considerar que todos os estudantes, quer sejam NAS ou não, têm necessidade de professores que se envolvam com eles, para que se sintam eles mesmos envolvidos com o ambiente escolar. Este envolvimento, segundo o autor, inclui perceber que os professores os conhecem bem, são capazes de atender as suas necessidades, tomando decisões acertadas a seu respeito, e perceber exatamente o que esses adultos esperam deles, quais as suas expectativas.

No que concerne à inclusão, o projeto da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, denominado Formação de Professores para a Inclusão, Perfil de Professores Inclusivos (2005), refere valores pelos quais as atitudes dos professores têm de ser pautadas: Valorização da diversidade; Apoio a todos os alunos; Trabalho com os outros (pais, famílias, profissionais de educação); Desenvolvimento profissional e pessoal (Perfil do Professor Inclusivo).

Neste contexto, o estudo das atitudes dos professores face aos alunos com NAS, da sua autoeficácia e das variáveis que subjazem o perfil de professor inclusivo receberam uma atenção crescente nas últimas duas décadas (e.g., Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais e da Educação Inclusiva, 2012, 2016; Avramidis et al., 2002; Goldan & Schwab, 2020; Cunha, 2022; Moraes, Bastos & Rodrigues, 2022; Teixeira, 2019; Teixeira, 2023; Vilela, P. K. M. (2023).

Segundo Goldan e Schwab (2020) os professores que se sentem apoiados pelo sistema educativo têm uma atitude mais positiva face à inclusão. Ao analisarem a ligação entre recursos e processos educativos demonstraram que as turmas mais pequenas, turmas inclusivas, têm um impacto mais positivo no bem-estar dos alunos da escola. A perceção dos professores em relação aos recursos disponíveis também desempenha um papel central. Fazem uma distinção entre recursos

materiais (apoio físico) e recursos humanos sob a forma de professores de educação especial ou dos professores de apoio educativo. Os estudos concluíram que, de forma geral, um ambiente de aprendizagem com recursos suficientes muda positivamente as atitudes em relação à escola inclusiva e que, inversamente, uma oferta de recursos insuficiente leva a uma atitude negativa pelos professores face à inclusão (Avramidis & Norwich 2002; Chiner & Cardona 2013). No entanto, considerando as diferentes exigências e necessidades dos estudantes em grupos de aprendizagem, é evidente que cada criança tem uma necessidade individual variável de recursos, e esse é um fator importante a ter em consideração.

Concordando com Chiner e Cardona (2013), verificamos alguma discrepância entre as ideias de inclusão inerentes à maioria dos professores e a prática de sala de aula adotada. Como justificativo desse facto, são os próprios professores que apontam diversas razões: falta de formação, falta de tempo e de recursos, falta de apoios no atendimento às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, turmas demasiado grandes (Chiner & Cardona, 2013; Goldan & Schwab, 2020; Silveira, Enumo e Rosa 2012).

Van Reusen, Shoho e Barker, (2001), num estudo que incluiu 125 professores do ensino secundário, concluíram que as atitudes mais ou menos positivas perante a inclusão estão na razão direta da experiência com crianças com deficiência em sala de aula e que professores com maiores conhecimentos sobre educação especial tendem a adotar atitudes mais inclusivas. Perante isto, torna-se evidente que o fator formação assume relevância significativa nas atitudes dos professores face à inclusão, tornando-se uma necessidade premente (Conferência de Salamanca, 1994; Zeppone, 2011).

Numa revisão da literatura, que incluiu 36 estudos, englobando professores de 1º ciclo, Lindner et al. (2023), verificaram que os professores ainda não favorecem a inclusão de todos os alunos e ainda olham as crianças em função das suas “deficiências”. Concluiu, ainda, que, nos estudos realizados nos últimos anos, pouco são apontadas direções a tomar no sentido de tornar a inclusão uma realidade.

2.3 Pares

Autores como Alves, 2016; Dias et al., 2016; Ferreira, 2022; Nascimento (2024); Nassri, Vaz & Laurêncio (2024); Santos e Tonezer (2023) dizem-nos que, para uma

verdadeira inclusão é necessário que haja interação positiva entre todos os alunos. Sendo assim, consideramos de suma importância a realização de estudos que se debrucem sobre estas interações e demonstrem que os alunos desenvolvem efetivamente atitudes positivas neste campo (erg: Barreiras & Artur, 2022). Na investigação disponível, identificam-se algumas dificuldades de os alunos com NAS estabelecerem relações com os seus pares que não apresentam essas necessidades (e.g., Bennie, & Buckley, 1996; Laws & Kelly, 2005; Laws et al., 2004; Pijl et al., 2008). Esta situação leva, facilmente, ao risco de isolamento social.

Mesmo quando surge a interação, segundo Dias et al. (2016), vai no sentido da ajuda e proteção, por parte das crianças sem NAS, e não propriamente como sinal de existência de uma relação de amizade. Quanto a isto, Ozturk, Hassani e Schwab (2024) alertam para o facto de os alunos que se sentem segregados, tenderem a desenvolver aspetos negativos, tais como, menor oportunidade de formarem amizades estáveis, dentro do grupo-turma.

As atitudes das crianças face aos seus pares com NAS, segundo alguns estudos, não se revelam as mais positivas, como seria de supor, atendendo ao crescente número de alunos com NAS em sala de aula (Pijl & Frostad, 2010). Estes alunos, ao não serem devidamente aceites pelos pares e não terem relações positivas, desenvolvem facilmente baixa autoestima (Pijl & Frostad, 2010). No entanto, outros estudos, como o de Avramidis (2010), apontam no sentido de estas crianças apresentarem a mesma probabilidade de pertencerem a grupos de amizades e se relacionarem de forma equitativa com os seus pares sem NAS. Este estudo concluiu pela grande importância de serem feitas intervenções sociais, na escola, que promovam estas interações e levem à inclusão de todas as crianças, independentemente das características de cada uma. Diríamos nós que deverão ser trabalhadas estas interações, incluindo todas as crianças, aproveitando as diferentes características de cada uma.

No entanto, alguns estudos com crianças mais pequenas, nomeadamente do pré-escolar, permitem verificar que, nestas idades, há mais facilidade de aceitação, de interajuda e de criação de laços entre estes dois grupos de crianças (e.g., Ramalho, 2022). Seria importante, em função disto, perceber, através de novos estudos, se esses laços e capacidade de interação se manterão ao longo do crescimento e do percurso académico destas crianças.

As atitudes das crianças face aos seus pares com deficiência são, em parte, condicionadas pela ação educativa das famílias, e cabe à escola proporcionar oportunidades de promoção dos valores de interajuda, trabalho colaborativo, aprendizagem em grupo, bem como brincadeiras que levem a relacionamentos positivos (Vieira & Denari, 2007). Tendo em conta que o ser humano é um ser essencialmente social, a aprendizagem, quer académica, quer social, faz-se através dos relacionamentos que vamos desenvolvendo ao longo da vida. Não há, pois, inclusão sem socialização (Dias et al., 2016).

Posto isto, percebe-se a grande necessidade de estudos mais aprofundados sobre esta questão de extrema importância, de modo a que sejam delineados planos estratégicos que fomentem a plena inclusão através da educação dos pares para os valores primordiais do relacionamento humano.

Sem dúvida que se torna premente a pesquisa sobre quais os fatores que contribuem para que a inclusão seja efetiva e leve ao bem-estar de todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades específicas. E que, a partir desses estudos, sejam delineadas estratégias adequadas e fundamentadas que sirvam os interesses de todos. Reconhecemos, com Lindner et al. (2022), que a ideia de inclusão é amplamente aceite e usada no discurso pedagógico. Falta, no entanto, encarar o desafio de garantir a participação social de alunos com necessidades especiais através de situações de aprendizagem relevantes e eficazes a esse nível. Estes autores empreenderam um estudo em que procuraram perceber quais os fatores que contribuem positivamente para uma melhor inclusão e para um melhor relacionamento inter e intrapessoal destes alunos. Partindo de uma abordagem que incluiu opiniões de professores, alunos e pais, puderam perceber alguns fatores promotores ou dificultadores. Aspectos como apoio mútuo e ajuda na criação de sentimentos de autoconfiança (por parte dos colegas), de criação de ambientes agradáveis e de tratamento gentil, de promoção da confiança e sentido igualitário (pelos professores) e o elogio, apoio nas atividades não letivas e transmissão de entusiasmo (pelos pais) foram considerados aspectos de relevância. Quanto às relações interpessoais, foram identificados alguns comportamentos promotores, tais como, os convites a todos os colegas para festas de aniversário, interações respeitadas (pelos alunos), a ajuda na resolução de conflitos através da reflexão sobre os atos praticados e consequências, apoio à interação dos alunos e a mediação de conflitos (pelos professores); o convite de colegas com deficiência dos

seus filhos, educação proativa dos próprios filhos com deficiência e o falar com justiça e sem exclusão dos amigos com deficiência dos seus filhos (por parte dos pais). Os autores concluem com o alerta para a evidente necessidade de pais e professores criarem ambientes inclusivos, que vão muito além da inclusão espacial, para um desenvolvimento inclusivo sustentável, através de estratégias promotoras de interação entre os pares, quer se trate de crianças com ou sem NAS, proporcionando ambientes de aprendizagens altamente enriquecedores do ponto de vista social e emocional, geradores de bem-estar e felicidade (Santos et al., 2022)

2.4 Participação Social

Além disso, a participação social dos alunos com NAS tem também estado sob o foco dos investigadores, sobretudo na última década (Avramidis et al., 2018; Bossaert et al., 2012; Koster et al., 2009), com vários estudos a centrarem-se sobretudo na forma como são aceites e nas interações que estabelecem com os seus pares (Garrote et al., 2017; Sepideh et al., 2022).

Para Alves e Duarte (2014), a experiência de inclusão exige a renovação das estruturas escolares, uma renovação que leve ao sentido de comunidade entre os elementos da comunidade educativa. Para estes autores, a inclusão nas atividades escolares não é da responsabilidade exclusiva do professor, mas de toda a comunidade. Estes autores relevam a importância de centrar investigações na perspetiva do próprio aluno com NAS, assinalando a importância e função do próprio aluno na construção do sentido de pertença, sem o qual não há participação social.

3. A VOZ DOS ALUNOS: FATOR DE SUCESSO PARA A INCLUSÃO

Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a sua experiência escolar e de inclusão é uma fonte de informação essencial para aumentar a compreensão dos restantes atores educativos acerca de uma educação inclusiva (e.g., Conselho Nacional de Educação (CNE), 2021; Keefe et al., 2006; Schwab et al., 2018). Concordando com os autores, podemos mesmo dizer que esta é a melhor forma de conhecer o que realmente funciona em termos de inclusão, e de educação em geral. Keefe et al.

(2006) veem os alunos como os verdadeiros especialistas que nos podem oferecer uma visão interna das suas experiências, sentimentos, expectativas, lutas, derrotas, triunfos, amizades. A análise do que têm para dizer permite delinear estratégias de intervenção adequadas e funcionais que vão ao encontro das suas necessidades e expectativas e tendam a melhorar as possibilidades de relacionamento e interação social. Por esse motivo, esta é uma necessidade fortemente recomendada por organismos nacionais e internacionais (CNE; Comissão Europeia(CE); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); UNESCO), apesar de ainda esquecida (CNE, 2021). Numa investigação de natureza qualitativa, Barreiras e Artur (2022) recolheram a perspetiva de quatro alunos de 2º e 3º ciclo do ensino básico, com adaptações curriculares significativas. Recorrendo a entrevistas semiestruturadas, os alunos em causa foram ouvidos acerca da sua aprendizagem e participação em sala de aula e no recreio. As respostas às entrevistas sugerem a predominância de ambientes pouco inclusivos, com um ensino expositivo, em que os alunos com deficiência são pouco ouvidos e se sentem, geralmente, à parte e em desvantagem em relação aos pares. Esta realidade vem contrariar as recomendações de vários autores que destacam que o conceito de participação implica uma interação social que favorece o bem-estar e promove a aprendizagem e fazem o reconhecimento do valor da voz dos alunos e da participação conjunta na gestão e aprendizagem do currículo (Mercer, 2001; Olson, 2000; Pontecorvo, 2005; Wells, 2001, citados em CNE; 2021). No entanto, essa interação será limitada se a criança não se sentir incluída e não participar nos vários contextos escolares (Almqvist et al., 2007; Barreiras & Artur, 2022; Erickson et al., 2007). Esta participação e inclusão da criança nos vários contextos não pode ser feita de fora para dentro, não pode ser imposta pelo professor, a escola ou o sistema; pressupõe um trabalho de auscultação dos seus interesses e necessidades.

Barreiras e Artur (2022) dizem-nos que não podem ser pensados ambientes escolares inclusivos sem um requisito fundamental: a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem. Podemos acrescentar que, sem a escuta ativa do que os alunos têm para dizer, não há participação positiva, não há verdadeira inclusão. Esta escuta não faz mais do que “reconhecer os alunos como participantes ativos e competentes no seu processo de aprendizagem” (Barreiras & Artur, 2022).

Uma escola realmente inclusiva tem de caracterizar-se pelo “desenvolvimento de relações de interdependência, respeito mútuo e responsabilidade entre professores e alunos” (Sánchez e González, 1997, citado em Artur & Barreiras, 2022).

Vários estudos referem o poder da *voz dos alunos*, não apenas para: 1) “entrar” dentro da sua experiência/vivência de inclusão e sentimento de pertença dentro da escola, mas também para, 2) aumentar o seu envolvimento no seu processo educativo, pelo fomento da autodeterminação (Barreiras & Artur, 2022; Boyden et al., 2013; Connor & Cavendish, 2020; Dunleavy; 2008; Pernia, 2008). Não envolver os alunos nas tomadas de decisão sobre as suas aprendizagens pode contribuir para reduzir o seu envolvimento (Dunleavy, 2008), do qual depende largamente o sucesso da inclusão, e conseqüentemente, o sucesso escolar, a interação social, a satisfação e o bem-estar de todos os alunos.

Em Portugal, o mais recente desenvolvimento legislativo ao nível de educação inclusiva – o D.L. 54/2018, no seu artigo 3º, f)– estabelece como um dos princípios orientadores a autodeterminação preconizada como o

respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.(p.2918-2928)

A este propósito, o CNE, em 2021, elaborou uma recomendação sobre “a voz das crianças e jovens em contexto escolar” cujo objetivo principal é

abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação (p. 75).

Este Conselho aponta a

possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito” (p. 75).

Refere, ainda, as “várias dimensões transversais da voz dos alunos: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (p. 75).

Consideramos que a escola tradicional não tem valorizado devidamente esta voz dos alunos. As crianças e jovens são mais consideradas como futuros cidadãos em formação do que cidadãos de pleno direito e as suas opiniões raramente são tidas em conta (CNE, 2021). A forma como a escola olha para a voz dos alunos está na linha direta do modo como a sociedade encara a voz, a participação e a opinião das crianças e jovens. São vistos como recetáculo de conhecimentos e informações, desprovidos de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento sobre o mundo (CNE, 2021). No entanto, ao nível académico, estudos realizados sobre o desenvolvimento da criança, assim como estudos centrados na escuta da voz de crianças, atestam o contrário (Boyden et al., 2013; Connor & Cavendish, 2020; Keefe et al., 2006). Estes estudos têm sido preciosos para entender profundamente o conhecimento da criança, a forma como adquirem desde cedo referências cognitivas e sociais, como conseguem fazer juízos morais, ainda antes da escolarização, desenvolver competências, identificar estados emocionais, gerir afetos e emoções, entender, analisar e avaliar experiências por que passam no seu processo de socialização (CNE, 2021)

Apesar disso, a reduzida atenção sobre o que estes alunos têm a dizer sobre a sua educação parece ser uma omissão na investigação (Schwab et al., 2018), considerando o discurso dominante sobre a importância de uma educação centrada nos alunos que valorize a sua voz.

Também Connor e Cavendish (2020) assinalam a falha na pesquisa das perspetivas dos estudantes, que procurem, explicitamente, colocar em primeiro plano a sua voz. Walmsley (2001, citado em Boyden et al., 2013) refere, também ele, a evidência da realidade de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem, quase sempre, excluídos da investigação. Mesmo reconhecendo que algumas incapacidades cognitivas ou linguísticas podem constituir um entrave ao total envolvimento destes alunos na investigação, são de opinião que, no caso de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou défices cognitivos ligeiros a moderados, podem ser tidos em conta, através da participação em entrevistas, dando, desse modo o seu contributo para a investigação (Sigelman et al., 1983, citado em Boyden et al., 2013). É também uma

forma de lhes permitir o exercício do direito de cidadania com dignidade e sem discriminação.

Lembremos a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), que no seu artº 7 afirma:

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.
(p. 5)

Parafraseando Paulo Freire, temos de ter bem presente “um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória” (Freire, 1993, pág.22, citado em Barreiras & Artur, 2022).

Importa acrescentar que a pouca participação dos alunos é um desafio não só para os alunos com dificuldades, mas para todos os alunos, assentes em modelos que ainda colocam o professor como o centro das decisões.

3.1 Envolvimento

É sabido que a participação e o envolvimento na vida familiar, escolar e social são fatores de grande bem-estar e que contribuem para um desenvolvimento saudável e harmonioso de todas as crianças (Axelsson et al., 2013; Misturada, 2023).

À criança com desenvolvimento atípico, dificuldades de aprendizagem ou portadora de deficiência nem sempre é fácil sentir-se envolvida e ter vontade ou oportunidade para participar ativamente, mesmo em situações que a ela dizem respeito ou de relevante interesse para o seu desenvolvimento ou desempenho da vida quotidiana. Esta situação pode, por um lado, ficar a dever-se à crença na incapacidade da criança, ou, por outro lado, à falta de sentimentos de pertença da própria criança. Estar presente fisicamente nas situações não é o mesmo que a criança estar integrada, muito menos é condição exclusiva para a inclusão. Tendo em conta que as crianças com envolvimento mais baixo correm maior risco de se exporem a situações negativas no seu ambiente escolar (Klem & Connel, 2004; Misturada,

2023), há que estar atentos a este fator importante, quando tentamos perceber o quão a inclusão será efetiva.

Dar voz aos alunos, criar oportunidades para que sejam escutados nos seus interesses e necessidades, do seu próprio ponto de vista, poderá ser uma das formas de fazer com que se sintam envolvidos nas situações.

No âmbito da Organização Mundial de Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF – CJ), a participação é definida como o “envolvimento de uma pessoa numa situação de vida” (Axelsson, et al., 2013).

Keys (2019) identifica três fases no envolvimento das crianças ou jovens. A primeira fase, refere o autor, é de cariz comportamental. Diz respeito à forma como os alunos se envolvem e participam nas atividades escolares, académicas e sociais. É fundamental para que atinjam resultados académicos e evitar o abandono escolar. A segunda fase de envolvimento, segundo Keys, é de teor cognitivo e está relacionado com a motivação e a regulação dos objetivos da aprendizagem. Pode envolver o esforço para entender ou desempenhar tarefas difíceis, por exemplo. Por fim, temos o envolvimento emocional que mostra de que modo os alunos reagem de forma positiva ou negativa aos professores, colegas ou outros. Tem a ver com o quão os alunos se sentem bem, o quanto se sentem incluídos e se embrenham naquilo que acontece em redor, dentro ou fora da escola. Não tem apenas a ver com as atividades escolares em si, mas também com as atividades lúdicas, extracurriculares e tempos livres.

Igualmente Jimerson et al. (2003) adotavam esta mesma sistematização das fases de envolvimento dos alunos na vida escolar, acrescentando que a conceitualização do envolvimento como algo multifacetado é muito importante para a pesquisa académica, assim como para a prática da inclusão. Analisaram, nos seus estudos, através de revisões literárias, este envolvimento do ponto de vista académico, mas também das atividades extracurriculares, por considerarem que estas são bastante demonstrativas do grau de envolvimento dos alunos.

Keys (2019) levou a cabo um estudo, com o objetivo de perceber, dando voz aos alunos, quais os fatores que mais contribuem para promover o sentimento de pertença e gerar envolvimento. O estudo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas a 31 jovens de 9º ano, de grupos etnicamente diferenciados, em que eram levados a refletir sobre as suas experiências em sala de aula e sobre as suas aulas favoritas ou menos

favoritas. Neste estudo foram identificados dois procedimentos, por parte dos professores, bastante referidos pelos alunos: a promoção de relacionamentos entre e com os alunos e a escolha de práticas de ensino que incentivem a vontade de trabalhar nas diversas disciplinas. Ficou nítido que essas duas ações levam os alunos a terem um maior sentido de pertença e promovem um comportamento adequado na sala de aula.

É necessário que, também em Portugal, sejam alargadas as pesquisas sobre estes fatores, a partir da voz dos alunos, à semelhança do que se vai fazendo internacionalmente.

3.2 Autodeterminação

Segundo Simões (2016), concetualizar o termo autodeterminação não é tarefa fácil, já que é encontrada uma grande diversidade de entendimentos diferentes na literatura. Para Wehmeyer (1998) citado por Simões (2016), autodeterminação relaciona-se com o direito que cada um de nós tem de exercer o controle sobre a sua própria vida e destino.

“Desenvolver a autodeterminação impulsiona a independência de cada cidadão com deficiência.” (Simões, 2016). Já Chambers et al. (2007) reconheciam que a promoção da autodeterminação nos alunos com necessidades especiais constitui um dos aspetos mais importantes de qualquer programa educativo.

Este é um dos domínios que muito contribui para a qualidade de vida das pessoas com deficiência (Simões, 2016), ao permitir-lhe fazer as suas próprias escolhas, decidir sobre o seu rumo de vida, em suma, exercer o direito ao livre-arbítrio, como qualquer outro cidadão. Como tal, os sistemas educativos não podem impor princípios e valores, nem conduzir as escolhas de cada um, mas antes devem proporcionar formas de desenvolver competências de reflexão e decisão, de modo a que cada um faça as suas próprias escolhas.

Numa verdadeira escola inclusiva, em que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento do potencial de cada um, numa autêntica

equidade e exercício da liberdade pessoal, o aluno com necessidades especiais, sejam de cariz físico, intelectual ou ambos, não pode ser visto como alguém sem capacidade de decidir sobre a sua própria vida. Tem de ser educado, como os seus pares, para analisar as circunstâncias, refletir sobre as consequências e fazer as suas escolhas, que devem ser respeitadas e valorizadas. Depreende-se, daí, que, a escola terá de lhe proporcionar todos os meios necessários ao desenvolvimento do seu potencial, por forma a que possa exercer qualquer dos direitos que lhe são consignados, de entre eles o direito à autodeterminação.

Esta visão vai de encontro à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), que, no seu preâmbulo, reconhece que

(...) a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (p. 1)

e que no seu artº 3º, alínea a) consigna “O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas”.

Chambers et al. (2007) empreenderam um estudo que incidiu sobre a revisão de 31 artigos, publicados em periódicos internacionais, e que incidiam sobre a medição global da autodeterminação. Nesse estudo, os autores aperceberam-se que os artigos revistos identificavam várias necessidades, quanto à autodeterminação: a) necessidade de formação de professores; b) necessidade de implementação de estratégias em contexto educativo; necessidade de instrução e envolvimento das famílias no apoio à autodeterminação; e necessidade de promoção da autodeterminação nos estudantes mais jovens.

3.3 Participação dos alunos em contexto escolar

Falar de educação inclusiva não se refere apenas à garantia de igualdade no acesso à escola por todos os alunos, mas sobretudo às oportunidades de participação académica e social.

Como dizem Sanches-Ferreira et al. (2019), a participação constitui um importante indicador da inclusão escolar e do sucesso escolar, quer das crianças com ou sem

deficiência. Além disso, é um dos direitos fundamentais do ser humano, nomeadamente no que se refere a atividades de lazer. A participação neste género de atividades contribui de forma vital para o desenvolvimento das crianças (Sanchez-Ferreira et al., 2019). Dizem-nos Griebler et al., (2014) que, apesar de a participação dos alunos ser um valor fundamental para a promoção da saúde escolar, as evidências empíricas dos resultados desta participação ainda são escassas. Estes autores enfocam também a importância da participação dos jovens na vida escolar para a construção de uma sociedade melhor. Citando Potvin (2007), apresentam-nos como definição de participação dos estudantes as práticas que envolvem a colaboração entre estudantes e outros grupos de atores no que respeita ao design, planeamento, implementação ou avaliação.

Se pensarmos na participação dos alunos centrada no conceito de escola inclusiva, os estudos que se dedicam à investigação destas questões são ainda em menor número. No entanto, os poucos estudos que se centram nesta problemática indicam que a participação é mais reduzida para as crianças e jovens que apresentam algum tipo de incapacidade.

Segundo Garrote (2017), os investigadores costumam alegar que a falta de competências sociais são o principal motivo para os alunos com NAS apresentarem dificuldades no que concerne à participação nas turmas inclusivas. Refere, no entanto, que as investigações que serviriam de suporte a essas alegações são escassas. Numa investigação que envolveu 38 turmas, e que pretendia avaliar as competências sociais e a participação social, comparando alunos com e sem incapacidade intelectual, Garrote (2017), verificou que os alunos com incapacidade intelectual, apesar de não serem populares, eram socialmente aceites e tinham amigos. Também não conseguiu estabelecer nenhum paralelo entre habilidades sociais e participação social nestes alunos. Pela análise feita, concluiu que os alunos com incapacidade intelectual não precisam de especiais competências sociais para conseguirem fazer amigos e serem aceites pelos seus pares. Em contraste, entre os grupos de alunos com desenvolvimento típico, as habilidades sociais influenciam a aceitação e a popularidade. Isso levou a autora a crer que, para além das habilidades sociais, deverão existir outros fatores que influenciam a participação social dos alunos com incapacidade intelectual.

Muitos estudos revelam que a participação dos alunos com deficiência nas salas de aula está longe de ser a ideal, mostrando ser absolutamente necessário que se

façam intervenções nesse sentido. São poucos, no entanto, os conhecimentos sólidos sobre práticas de ensino que contribuam para a participação desses alunos (Garrote et al., 2017).

Koster et al. (2009) referem como aspecto importante da inclusão maximizar as interações entre os alunos, quer se trate ou não de alunos com necessidades especiais. Afirma, no entanto, que é muitas vezes posto em causa, até que ponto os alunos de educação especial em salas de aula do ensino regular mantêm interações e relações de amizade com os seu pares. Para estes autores, conceitos como participação social, integração social, status social e inclusão social permanecem ainda ambíguos e, como tal, a necessitar de clarificação. Com vista à clarificação destes conceitos, e perceber de que forma são usados na literatura, empreenderam uma revisão que englobou 62 artigos. Nessa revisão, foram analisados quatro conceitos-chave: amizades, relacionamentos, interações, contactos. Confirmaram, mais uma vez, ser muito importante orientar a investigação para a dimensão social da inclusão. Mas, muitos investigadores, segundo os autores, usam estes termos com frequência, mas sem clarificarem exatamente de que modo os interpretam. Frequentemente, usam-nos de forma indistinta, com o mesmo significado. Apontam a necessidade de, em futuras investigações, serem clarificados conceitos, de modo a, através da perceção clara do modo como os alunos com NAS interagem e mantêm relações, serem delineadas estratégias de intervenção nessa área.

Parte II - ESTUDO EMPÍRICO

4. MÉTODO

Este estudo teve como objetivo auscultar a opinião dos alunos do ensino básico (entre 3º e 9º ano de escolaridade) acerca do seu processo de inclusão no contexto educativo. Para isso vamos estudar: a) em que medida os alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte, participam nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula; b) em que medida consideram que o clima em sala de aula é inclusivo; c) como descrevem a sua participação social; d) quão envolvidos se sentem nas atividades educativas; e) em que medida sentem que são considerados nas tomadas de decisão sobre o seu processo educativo.

4.1 Desenho do estudo

Na pesquisa do tipo mista, foram realizados dois estudos. O Estudo 1, quantitativo, pretendeu, através de um questionário aos alunos descrever a experiência de inclusão dos alunos com e sem NAS, nomeadamente no que respeita à sua participação em atividades académicas e sociais; o clima inclusivo em sala de aula; o sentimento de pertença e a autodeterminação. Além disso, analisou-se a forma como os alunos descrevem a sua inclusão na escola, de acordo com variáveis demográficas (idade/ano de escolaridade; sexo) e desempenho académico (notas a português e matemática). No Estudo 2, de metodologia qualitativa, foi realizada uma entrevista semiestruturada aplicada a alunos em risco de vivenciar uma experiência educacional negativa, com NAS e identificados (selecionados) por elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) de cada Agrupamento.

4.2 Participantes

Para estes estudos foram selecionados aleatoriamente quatro Agrupamentos de Escola da zona Norte de Portugal, dois do litoral e dois mais no interior do país. No Estudo 1 pretendia-se que todos os anos de escolaridade entre o 3º e o 9º ano estivessem representados e, por isso, a investigadora fez um pedido de quatro turmas por Agrupamento de Escolas com os anos de escolaridade pretendidos, sendo as turmas selecionadas pelo Agrupamento de Escolas. Para o Estudo 2 foram os

Agrupamentos de Escolas que dentro das turmas de 8^o e 9^o ano selecionaram os alunos em risco de exclusão social, a entrevistar, dois por Agrupamento.

Deste modo, o questionário referente ao Estudo 1 foi aplicado a 317 alunos de 16 turmas de 4 Agrupamentos de Escolas. O Quadro 1 ilustra as características dos alunos quanto ao sexo, idade, ano de escolaridade, medidas de apoio à aprendizagem (se têm e as que têm), última nota de português e última nota de matemática.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes do questionário do Estudo 1

	Nº de alunos	% alunos
Sexo:		
Feminino	179	56.5
Masculino	138	43.5
Idade:		
8	20	6.3
9	45	14.2
10	36	11.4
11	38	12.0
12	46	14.5
13	39	12.3
14	50	15.8
15	39	12.3
16	4	1.3
Ciclo de Ensino:		
1ºciclo	85	26.8
2º ciclo	78	24.6
3ºciclo	154	48.5
Medidas de Apoio à Aprendizagem		
Medidas Universais	58	18.3
Medidas Seletivas	19	6.0
Medidas Adicionais	1	0.3
Apoio Educativo		
Sem apoio	242	76.3
Com apoio	75	23.7
apoio educativo dentro da sala	45	14.2
apoio educativo fora da sala	10	3.2
apoio ee dentro da sala	7	2.2
apoio ee fora da sala	13	4.1
Última nota de português		
2	18	5.7
3	101	31.9
4	140	44.2
5	58	18.3
Última nota de Matemática		
1	6	1.9
2	39	12.3
3	75	23.7
4	102	32.2
5	95	30.0

Conforme observamos no Quadro 1. 56.5% dos alunos são do sexo feminino e 43.5% são do sexo masculino e a média de idades é de 11.8 anos, variando no intervalo de amplitude entre os 8 e os 16 anos. Na distribuição por ciclos de ensino 26.8% dos alunos são do 1º ciclo, 24.6% são do 2º ciclo e 48.5% são do 3º ciclo.

Dos 317 alunos, 78 alunos (24.6%) têm Medidas de Apoio à Aprendizagem e destes, temos 75 alunos que correspondem a 23.7% de alunos com Apoio Educativo sendo que 6.3% destes últimos tem apoio da Educação Especial.

No Estudo 2, de metodologia qualitativa, foi realizada uma entrevista semiestruturada aplicada a 8 alunos de 8º e 9º ano, 2 de cada escola, selecionados pelos professores da sala de aula como, apresentando necessidades adicionais de suporte, estavam em risco de exclusão social escolas.

4.3 Instrumentos

No Estudo 1 foi elaborado um questionário com o propósito de analisar a forma como os alunos descrevem a sua inclusão na escola, de acordo com variáveis demográficas (idade/ano de escolaridade; sexo) e desempenho académico (notas a português e matemática). Para responder aos objetivos deste estudo, as questões foram organizadas em cinco partes. Na primeira, foram criados quatro itens em que os alunos responderam a questões sobre variáveis sociodemográficas; na segunda, foram criados nove itens onde os alunos responderam a questões sobre a sua participação nas atividades escolares; na terceira, foram selecionados quatro itens para os alunos responderem a questões sobre o seu autoconceito académico; na quarta, para responderem a questões sobre a sua autodeterminação foram selecionados seis itens; na quinta, para responderem a questões sobre o clima inclusivo do seu meio escolar foram selecionados 35 itens.

Antecipadamente, foram pesquisados na literatura e analisados instrumentos já existentes, a partir dos quais, foram gerados 56 itens (Apêndice C) para o questionário.

Autoconceito académico

O questionário incluiu quatro itens relativos ao autoconceito académico, correspondendo à subescala com a mesma designação do PIQ - Perceptions of Inclusion Questionnaire (Venetz et al., 2015). Foram assim usados os itens 3, 6, 9 e 12 para

avaliar e, de entre eles, destacamos os seguintes “*Consigo fazer exercícios muito difíceis*” e “*Na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim*”. A análise das propriedades psicométricas do PIQ mostrou que se trata de um instrumento confiável para avaliar as percepções dos alunos sobre a sua inclusão na escola (Zurbriggen et al., 2017). Neste estudo, usámos a subescala da versão portuguesa do PIQ, disponível em www.piqinfo.ch.

Autodeterminação

A escala de autodeterminação da American Institute for Research (AIR-S) foi utilizada para avaliar a autodeterminação dos alunos, nomeadamente em que medida sentem que são ouvidos pelos professores e envolvidos na identificação de objetivos, planeamento das etapas para os alcançar e monitorização dos mesmos. Neste questionário, foi usada a subescala de oportunidade da AIR-S que consiste na análise das percepções dos alunos sobre oportunidades para comportamento autodeterminado na escola – What happens at school (Garrels et al., 2018). Foram aplicados os seis itens desta subescala dos quais,

“Os professores ouvem-me quando eu falo sobre o que eu quero, sobre o que preciso e sobre aquilo em que sou bom”, “os professores dizem-me que posso definir os meus próprios objetivos para conseguir o que eu quero ou o que eu preciso” e “Os professores compreendem quando tenho que alterar o meu plano para atingir os meus objetivos, aconselhando-me ou encorajando-me para o fazer”.

A AIR-S foi já utilizada em vários países, demonstrando propriedades psicométricas adequadas (e.g., Noruega, Garrels & Granlund, 2018).

Clima Inclusivo

A Inclusion Climate Scale (ICS) (Schwab et al., 2018) foi usada para medir a percepção dos alunos sobre o clima inclusivo da sua sala de aula. Esta escala, constituída por 28 itens, avalia duas dimensões: Apoio e Cuidado do Professor, 18 itens e Experiência Emocional, 10 itens. Dos itens relativos ao Apoio e Cuidado do Professor damos como exemplo, “*Recebo ajuda suficiente dos meus professores quando tenho dificuldades na realização de algum trabalho*”, “*Os professores elogiam-me quando tenho um bom desempenho na escola*”. Os itens sobre a Experiência Emocional estão relacionados com “A

maioria dos meus colegas de turma gosta de mim”, “Sinto-me feliz por estar nesta escola” e “Os meus colegas convidam-me para eventos sociais, como festas de aniversário”.

Sentimento de Pertença

Para avaliar o sentimento de pertença dos alunos, usámos Middle Years Development Instrument (MDI), que foi desenvolvido para avaliar o bem-estar de crianças dentro e fora da escola. Esta escala é formada por 71 itens, dos quais foram usados apenas cinco. Desses cinco, três para averiguar o Peer Belonging, *“Eu faço parte de um grupo de amigos que fazem coisas juntos”, “Eu sinto que geralmente me dou bem com outras crianças ao meu redor” e “Quando estou com outras crianças da minha idade, sinto que faço parte do grupo”* e dois para estudar o School Belonging: *“Eu sinto que pertenço a esta escola” e “Eu sinto que sou importante para esta escola”*. Num estudo realizado para validar esta escala, as descobertas indicaram uma estrutura fatorial teoricamente prevista, alta consistência interna e documentam a validade convergente e discriminante das escalas do MDI (Schonert-Reichl et al., 2013)

No Estudo 2, responderam a uma entrevista destinada a recolher a sua opinião sobre diferentes aspetos da sua vida escolar: participação em atividades em sala de aula; opinião sobre a saída da sala de aula (onde preferem receber apoio extra); o que sentem quando têm apoio dentro e fora da sala de aula; quão bem se sentem na escola; nível de participação nas decisões sobre o seu processo educativo (se o aluno é ouvido ou participa na tomada de decisões sobre os objetivos da intervenção, onde intervir). Os eixos de análise das entrevistas foram: participação nas atividades da escola; autoconceito académico; autodeterminação; clima inclusivo. (Apêndice F)

Esta entrevista foi delineada visando o objetivo de dar voz aos alunos, atendendo à recomendação dos organismos nacionais e internacionais (CNE; UNESCO; OCDE; CE). Concordando com Keefe et al. (2006), os alunos são os verdadeiros especialistas que nos podem oferecer uma visão interna das suas experiências, sentimentos, expectativas, lutas, derrotas, triunfos, amizades. Essa auscultação permitir-nos-á delinear estratégias de intervenção adequadas e funcionais que vão ao encontro das suas necessidades e expectativas e tendam a melhorar as possibilidades de relacionamento e interação social.

Participação nas atividades da escola

Partindo do estudo de natureza qualitativa de Barreiras e Artur (2022), supracitado, com recurso a entrevistas semiestruturadas, que obteve respostas que sugerem a predominância de ambientes pouco inclusivos, com um ensino expositivo, em que os alunos com deficiência são pouco ouvidos e se sentem, geralmente, à parte e em desvantagem em relação aos pares, quisemos verificar se esta dinâmica se verifica também no sistema de ensino português. Foram elaboradas algumas questões que tendessem a obter respostas sobre o nível de participação nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula, incluindo visitas de estudo, *“Gostaria que me falasses um pouco acerca da tua participação nas atividades da escola. Dentro da sala, no recreio, nas visitas de estudo”*.

Autoconceito académico

Tivemos em conta as conclusões de alguns autores (e.g., Jimerson et al., 2003; Keys, 2019), segundo os quais, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a motivação e a regulação dos objetivos da aprendizagem. Envolve o esforço para entender ou desempenhar tarefas difíceis, por exemplo. A criança com desenvolvimento atípico, pode ter algumas dificuldades em sentir-se envolvida e ter vontade ou oportunidade para participar ativamente, mesmo em situações que a ela dizem respeito ou de relevante interesse para a sua vida académica.

Num estudo realizado por Keys (2019), através de entrevistas semiestruturadas, foram identificados dois procedimentos, por parte dos professores, bastante referidos pelos alunos: a promoção de relacionamentos entre e com os alunos e a escolha de práticas de ensino que incentivem a vontade de trabalhar nas diversas disciplinas. No nosso estudo, quisemos perceber quão os alunos se sentem motivados para novas aprendizagens e até que ponto reconhecem o seu bom ou mau rendimento académico. Para isso, elaborámos duas questões que nos pareceram pertinentes para levar os alunos a falarem sobre esta temática: *“Como descreves o teu rendimento académico?”* e *“Descreve, por favor, em que medida te sentes motivado para aprender coisas novas, para estudar.”*

Autodeterminação

Segundo Simões (2016), a autodeterminação contribui fortemente para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, na medida em que lhes permite fazer as suas próprias escolhas, decidir sobre o seu rumo de vida, em suma, exercer o direito ao livre-arbítrio, como qualquer outro cidadão. Os sistemas educativos têm o dever de proporcionar formas de desenvolver competências de reflexão e decisão, de modo a que cada um faça as suas próprias escolhas.

Presença física não é o mesmo que a criança estar integrada, muito menos é condição exclusiva para a inclusão. Dar voz à criança, criar oportunidades para que seja escutada nos seus interesses e necessidades, do seu próprio ponto de vista, poderá ser uma das formas de fazer com que se sinta envolvida nas situações (Keys, 2019).

As questões criadas para a nossa entrevista relacionaram-se com a participação dos alunos nas decisões importantes da escola, sobre o seu nível de participação no processo educativo e sobre a sua opinião sobre o apoio educativo ser dentro ou fora da sala de aula, “*Relativamente à tua participação nas decisões importantes na escola, como descreves o teu nível de participação nessas decisões sobre o teu processo educativo?*” e “*Qual a tua opinião sobre saída da sala de aula para receber apoio extra?*”.

Clima inclusivo

Concordamos com Dias et al. (2016) quando diz que para uma verdadeira inclusão é necessário que haja interação entre todos os alunos. Alguns estudos revelam que as relações entre alunos com NAS e os seus pares nem sempre são as mais positivas. Quando isso acontece, ao não serem devidamente aceites pelos pares e não terem relações positivas, estes alunos desenvolvem facilmente baixa autoestima (Pijl & Frostad, 2010).

Também a relação professor-aluno é um fator decisivo para a predominância de um clima efetivamente inclusivo. Chiner e Cardona (2013) apontam alguma discrepância entre as ideias de inclusão inerentes à maioria dos professores e a prática de sala de aula adotada.

Para verificação destas realidades no nosso sistema de ensino, criámos três questões que incidiram sobre a relação entre os pares, o bem-estar no clima de escola e a relação entre os alunos e os professores, “*Relativamente à escola e à tua*

“turma, quão bem te sentes na escola?”, “Tens amigos? Alguma vez te sentiste sozinho na escola?” e “Qual a relação dos teus professores com os alunos?”

4.4 Procedimentos

A primeira etapa desta investigação consistiu no pedido de autorização para a realização da pesquisa em meio escolar, à Direção-Geral de Educação, na plataforma MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). Após aprovação, a 24 de abril de 2023, e obtenção do nº de registo do MIME (0857600001), foi feito o pedido de autorização aos quatro Agrupamentos de Escolas do Norte de Portugal, dois situados no interior e dois no litoral (Apêndice A). Os agrupamentos, após aceitarem, seleccionaram as turmas e alunos participantes, de acordo com os anos previamente solicitados pela investigadora, e enviaram os pedidos de autorização aos respetivos encarregados de educação (Apêndice D). Os alunos foram informados e esclarecidos sobre a finalidade da investigação e apenas participaram os que voluntariamente a isso se dispuseram.

O questionário (Apêndice C) e a entrevista (Apêndice F) foram aplicados durante o mês de maio e início do mês de junho de 2023, pela investigadora responsável, que se deslocou às escolas dos alunos participantes, nos dias indicados pelas Direções dos Agrupamentos de Escolas.

Quanto aos questionários, a duração média de preenchimento variou em função da idade dos alunos. No 1º ciclo, tiveram o apoio da investigadora, que leu em voz alta e esclareceu dúvidas, durando em média 60 minutos o seu preenchimento. No 2º ciclo, os alunos preencheram sem ajuda, tendo a investigadora esclarecido apenas algumas dúvidas que foram surgindo, demorando, aproximadamente, o mesmo tempo. No 3º ciclo, os alunos também preencheram sem ajuda, com o esclarecimento de algumas dúvidas que foram surgindo, sendo o tempo médio de preenchimento de cerca de 25 minutos. Durante a realização das entrevistas, em duas escolas os alunos estiveram sozinhos na presença da investigadora responsável; nas outras duas, tiveram alguém da escola a acompanhá-los (docente de educação especial ou psicóloga). As entrevistas duraram cerca de 15 minutos.

4.5 Análise de dados

No Estudo 1, depois de realizados os questionários as respostas foram inseridas no editor de dados do IBM SPSS Statistics. Utilizaram-se estatísticas univariadas para analisar em que medida as variáveis dependentes em estudo variam em função de variáveis independentes, recorrendo-se a *teste t* para amostras independentes (aquando comparação entre dois grupos, e.g., sexo) e correlações (aquando variáveis contínuas, e.g., idade).

As entrevistas, no Estudo 2, foram transcritas para texto e lidas por dois investigadores que categorizaram as unidades de significado (extensão mínima de texto com significado, estabelecida ao nível da frase) de modo independente. Esta categorização foi comparada e discutidos os desacordos. Os temas gerados correspondem aos temas subjacentes ao guião da entrevista. Conseguiu-se, nesta comparação uma concordância de cerca de 90% das unidades de significado categorizadas. De seguida, foi criado um quadro de análise das respostas obtidas (Apêndice G).

5. RESULTADOS

5.1 Estudo 1

As variáveis dependentes deste estudo são a Autodeterminação, o Autoconceito Acadêmico, o Apoio e Atenção do Professor, o Feedback do Professor, a Experiência Emocional e o Sentimento de Pertença. No quadro a seguir, apresentamos a relação destas variáveis com as características individuais dos alunos e as variáveis independentes aplicadas no questionário, sendo elas a alocação de medidas adicionais de suporte, as notas nas disciplinas de português e matemática e a participação dos alunos nas diversas atividades da escola.

Quadro 2 - Relação das características dos participantes com a variáveis do Estudo 1

	Air Autodeterminação		PIQ_Autoconceito Acadêmico		ICS_Apoio do Professor		Feedback do Professor		ICS_Experiência Emocional		Sentido de Pertença	
	<i>M</i>	<i>r, t</i>	<i>M</i>	<i>r, t</i>	<i>M</i>	<i>r, t</i>	<i>M</i>	<i>r, t</i>	<i>M</i>	<i>r, t</i>	<i>M</i>	<i>r, t</i>
Sexo												
Feminino (<i>n</i> =179)	4.03	3.55***	3.52	NS	4.25	2.57**	3.70	NS	3.80	2.00*	4.03	NS
Masculino (<i>n</i> =138)	3.68		3.41		4.06		3.77		3.61		4.05	
Idade		-.24***		NS		-.49***		-.36***		-.585***		-.24***
Medidas de Suporte à Aprendizagem												
Não (<i>n</i> =239)	3.90	NS	3.64	8.49***	4.19	NS	3.78	1.76*	3.78	2.89**	4.10	2.31*
Sim (<i>n</i> =78)	3.79	NS	2.95		4.11		3.58		3.49		3.87	
Última classificação												
Matemática		.18**		.57***		.18**		NS		.29***		.17**
Português		.22***		.59***		.23***		.19***		.31***		.16**
Participação nas mesmas atividades		.26***		.34***		.27***		.22***		.32***		.25***

As análises univariadas apresentadas no Quadro 2 mostram que as variáveis relacionadas com o desempenho dos alunos (autodeterminação e autoconceito acadêmico), o apoio dos professores (apoio e feedback dos professores) e a experiência de

inclusão (experiência emocional e sentido de pertença) são influenciadas pelas características sociodemográficas, pelas medidas de suporte, classificação e nível de participação nas atividades escolares.

No que concerne à influência do sexo dos alunos nas variáveis em estudo, os dados mostram que as alunas evidenciam maior autodeterminação ($t(315)=3.55$, $p<0.001$, $d=0.40$), dizem receber maior atenção e apoio do professor e ter uma experiência emocional na escola mais positiva, respectivamente, ($t(315)=2.57$, $p=0.005$, $d=0.29$; $t(315)=2.00$, $p=0.023$, $d=0.23$), comparativamente com os alunos.

Os alunos com medidas de apoio à aprendizagem referem um menor autoconceito acadêmico ($t(315)=8.49$, $p<0.001$, $d=1.11$), dizem receber menos feedback do professor ($t(315)=1.76$, $p=0.040$, $d=0.23$) e ter uma experiência emocional na escola mais negativa ($t(315)=2.89$, $p=0.002$, $d=0.34$) do que os alunos sem medidas.

Quanto à idade, existe uma correlação negativa estatisticamente significativa negativa com a maior parte das variáveis em estudo. À medida que a idade aumenta, diminui a autodeterminação ($r=-.24$, $p<0.001$), a atenção e o feedback recebido por parte do professor ($r=-.49$, $p<0.001$; $r=-.36$, $p<0.001$), a experiência emocional ($r=-.59$, $p<0.001$) e entre esta variável e o sentido de pertença.

Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e, conseqüentemente, com maiores dificuldades comparativamente aos seus pares, apresentam um autoconceito acadêmico significativamente menor ($t(315)=8.49$, $p<0.001$, $d=1.11$) e dizem receber menos feedback do professor relativo ao seu desempenho nas atividades ($t(315)=1.76$, $p=0.040$, $d=0.23$). Adicionalmente, estes alunos relatam uma experiência de inclusão significativamente mais negativa, com níveis mais reduzidos na experiência emocional sentida na escola ($t(315)=2.89$, $p=0.002$, $d=0.34$) e no sentido de pertença ($t(315)=2.31$, $p=0.022$, $d=0.30$). Por sua vez, pela análise do quadro, verifica-se que as medidas adicionais de suporte não têm influência no acréscimo da atenção que o professor dedica aos alunos, nem na autodeterminação dos mesmos. Ainda assim, estes dados sugerem que os alunos com mais dificuldades têm uma experiência global (percepção de desempenho, de apoio do professor e de experiência de inclusão) mais negativa. De igual modo, os resultados demonstram que os alunos com melhores classificações nas disciplinas fundamentais de matemática e português estão associados a uma experiência mais positiva na escola. Dito de outro modo, e corroborando o dado anterior relativo aos alunos com mais dificulda-

des, ter classificações mais baixas (indicando também algum nível de dificuldade), está associado a uma menor autodeterminação ($r_{mat}=-.18$, $p=0.001$; $r_{port}=-.22$, $p<0.001$), autoconceito acadêmico ($r_{mat}=-.57$, $p<0.001$; $r_{port}=-.59$, $p<0.001$), apoio do professor ($r_{mat}=-.18$, $p=0.002$; $r_{port}=-.23$, $p<0.001$), feedback ($r_{port}=-.19$, $p<0.001$), experiência emocional ($r_{mat}=-.29$, $p<0.001$; $r_{port}=-.31$, $p<0.001$) e sentido de pertença ($r_{mat}=-.17$, $p=0.002$; $r_{port}=-.16$, $p=0.005$). Também a participação nas atividades escolares está significativamente correlacionada, de forma positiva, com todas as variáveis em estudo.

Quadro 3 - Correlação das variáveis dependentes do Estudo 1

No quadro seguinte pretendemos estabelecer uma relação entre as variáveis dependentes deste estudo. Descobrir em que medida elas sofrem a influência umas das outras.

	Air Autodeterminação	PIQ_Autoconceito Acadêmico	ICS_Apoio e Atenção do Professor	Feedback do Professor	ICS_Experiência Emocional
Air Autodeterminação					
PIQ_Autoconceito Acadêmico	.290***				
ICS_Apoio e Atenção do Professor	.653***	.197***			
Feedback do Professor	.371***	.146**	.459***		
ICS_Experiência Emocional	.555***	.318***	.732***	.447***	
Sentido de Pertença	.461***	.334***	.495***	.355***	.457***

Podemos constatar que, quanto mais apoio e atenção os alunos recebem do professor, mais autodeterminados são nos seus comportamentos e atitudes ($r=.653$, $p<0.001$) e mais positiva a sua experiência emocional ($r=.732$, $p<0.001$). Os alunos com uma experiência emocional positiva também são alunos cuja autodeterminação está mais desenvolvida ($r=.555$, $p<0.001$). Sublinhadas as associações mais fortes, que nos indicam a importância do apoio e atenção do professor aos alunos, passamos a descrever as restantes correlações. Os alunos que recebem mais apoio e atenção do professor também são alunos que demonstram maior sentido de pertença em contexto escolar ($r=.495$, $p<0.001$). Os alunos com a autodeterminação mais

desenvolvida, que sentem que o professor lhes diz como podem definir os seus objetivos para conseguirem o que querem ou o que precisam, que são informados pelo professor se estão a atingir os próprios objetivos, que sentem que são ouvidos pelo professor sobre o que querem, sobre o que precisam ou sobre aquilo em que são bons, também são alunos com um sentimento de pertença maior em relação à escola, pois gostam de ir à escola, gostam de participar nas atividades de sala de aula, sentem que são importantes para a escola, sentem-se inseridos num grupo de amigos ($r=.461, p<0.001$). Quanto maior é o feedback dado pelo professor a um aluno, quando o elogia pelo seu bom desempenho, mais esse aluno sente que o professor lhe dá apoio e atenção ($r=.459, p<0.001$). Os alunos com experiência emocional positiva, que sentem que os amigos gostam dele, que se sentem felizes na escola, têm um maior sentimento de pertença em relação à escola ($r=.457, p<0.001$) e são alunos cujo feedback do professor também é mais acentuado ($r=.447, p<0.001$). Também se nota que os alunos que recebem maior feedback do professor são alunos com a autodeterminação mais desenvolvida ($r=.371, p<0.001$) e com um sentimento de pertença também maior ($r=.355, p<0.001$). Por último, ao relacionarmos a variável do autoconceito académico com as restantes variáveis, constatamos que os alunos com um autoconceito académico mais desenvolvido, que sentem que aprendem depressa, que conseguem fazer exercícios difíceis, que sentem que são bons alunos, são alunos com maior sentido de pertença à escola ($r=.334, p<0.001$), são alunos com experiência emocional mais positiva ($r=.318, p<0.001$), são alunos mais autodeterminados ($r=.290, p<0.001$), são alunos que recebem mais atenção e apoio dos professores ($r=.197, p<0.001$) e são alunos que recebem mais feedback do professor ($r=.146, p<0.01$).

Concluimos, portanto, que todas as variáveis, de modo geral, apresentam, uma correlação positiva.

5.2 Estudo 2

As variáveis analisadas no Estudo 1 foram aprofundadas através de entrevistas com oito alunos com medidas de suporte à aprendizagem. Os resultados aqui apresentados organizam-se nos temas de análise definidos à priori no guião de entrevista, sendo eles: participação nas atividades da escola; autoconceito académico; autode-

terminação; clima inclusivo. As respostas dos alunos às entrevistas encontram-se categorizadas no quadro apresentado no Apêndice G.

Participação nas atividades da escola

Com o objetivo de compreender em que medida os alunos com medidas de suporte à aprendizagem participam de igual modo nas atividades escolares que os seus pares sem necessidades de apoio, solicitámos aos alunos entrevistados que descrevessem a sua participação. Neste sentido, foi possível aferir a participação nos diferentes contextos educativos: dentro da sala de aula, no recreio e em visitas de estudo.

Dentro da sala de aula, seis dos oito dos alunos classificaram a sua participação como sendo positiva, relatando que são envolvidos nas mesmas atividades e com a mesma frequência do que os seus pares, “*Sim*” (D2, A7 e C8), “*São boas/sim*” (C1), “*Participo em todas as atividades*” (A4). No entanto, dois alunos identificam diferenças na sua participação relativamente à dos seus pares, “*Às vezes eu participo, às vezes eu faço outras coisas*” (D3), “*Não é muito boa*” (B6).

No que respeita à avaliação, os oito alunos referem que fazem testes adaptados, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sendo que a maioria reporta que apresenta limitações nas suas capacidades,

“Adaptados, porque quando nasci, nasci com um problema no cérebro, disseram-me sempre isto” (C1)

“Porque há algumas coisas que são difíceis para mim” (D3)

“São adaptados... porque os outros já estão a fazer outras fichas e eu faço do primeiro até ao quinto (...)” (A4)

“São adaptados, mas eu aprendo as mesmas coisas” (B6)

No recreio, três alunos não responderam, preferindo não se pronunciar quanto à sua relação com os pares. Os restantes cinco alunos referiram que o recreio é um momento prazeroso em que convivem, brincam e conversam com os pares, participando nas mesmas atividades, “*No recreio é para estar com os colegas, rir e a fazer essas coisas todas*” (C1), “*Falo com os meus amigos*” (D3), “*Ando com a turma a passear, andamos a conversar (...), convivo com eles*” (A4), “*Às vezes jogo futebol (...)*” (A7), “*Ando no grupo*” (C8).

Quanto às visitas de estudo, dois alunos não responderam, enquanto um mencionou que não costuma ir “*(...) vou poucas vezes, não costumo ir*” (B6). Os restantes partici-

pam, “*Vou com os meus colegas*” (A4), “*Sim*” (D3, A7 e C8), “*Costumo, sempre com a Alexandra*” (B5).

Foi ainda pedido aos alunos para classificarem, globalmente, a sua participação na escola, comparando-a com a dos seus pares. Seis alunos referiram sentir que participam da mesma forma que os pares “*Sim*” (C1, D2, D3, A4 e A7), “*Sim, eu sinto-me igual aos outros*” (C8). Dois referiram que não participam, no entanto, foi possível perceber a dificuldade destes alunos em compreenderem a questão, “*Não, não tenho ideia disso*” (B5), “*Quando me perguntam muitas vezes não...não sei mesmo... Não sei responder*” (B6).

Autoconceito académico

Quanto ao seu rendimento académico, conforme mencionado anteriormente, os alunos parecem demonstrar conhecimento das suas limitações, compreendendo a necessidade de terem testes adaptados. Além disso, quatro dos oito alunos consideram que as suas notas poderiam ser melhores, reconhecendo, por um lado que deveriam aumentar o seu estudo/esforço e, por outro lado que se sentem inibidos em pedir ajuda do professor pelo julgamento que os seus pares possam fazer face às suas dificuldades,

“As notas poderiam ser melhores mas estão boas” (C1)

“Eu acho que tenho melhor em algumas disciplinas (...) sim, posso estudar mais”(D2)

“Poderia ter melhor, podia-me esforçar mais e me aplicar mais, (...) porque não compreendo as matérias e tenho vergonha de pedir aos professores para repetir, porque sinto que os meus colegas vão... sei lá, fazer pouco de mim” (C8)

“Sim” (D3)

Três alunos referem que as suas notas são boas, “*São boas*” (A4 e A7), “*mais ou menos boas*”(B5), enquanto um menciona que já recuperou algumas notas, “*Nem sei... já tive mais negativas, mas consegui recuperar algumas, fiquei mais atento nas aulas e acho que deu resultado*” (B6).

A maioria dos alunos (seis) sentem-se motivados para as novas aprendizagens, associando o seu interesse pela escola à volição para adquirir novos conhecimentos, às relações de amizade que mantêm com os pares e às perspetivas para o futuro,

“Eu adoro, sinto-me feliz porque gosto de coisas novas, gosto de aprender coisas que ainda não aprendi (...)” (B5)

“Porque eu desde criança eu gosto muito de aprender coisas novas” (D2)

“Eu gosto de estar na escola porque gosto de estar com os meus amigos” (A4)

“Gosto, também gosto de ler” (D3)

“Gosto, porque quando eu tirar o meu curso eu vou saber as coisas que aprendi durante a escola e posso aproveitar essas coisas que eu aprendi na escola” (C8)

[permite] *“aprender a ler e a escrever, para arranjar emprego” (A7)*

Todavia, dois alunos não se sentem motivados, por darem uma conotação negativa ao estudo, *“Não gosto muito de estudar, acho muita seca (...) (C1)* e o outro *“porque não tenho vontade de estudar, não tenho aquela coisa de pegar nos livros e estudar” (B6).*

Autodeterminação

Quando questionados em relação ao seu nível de participação nas tomadas de decisão importantes sobre o seu processo educativo, três alunos não souberam responder porque não perceberam a pergunta, mesmo que reformulada, *“Não sei” (D3 e C8)*, *“Não tenho ideia disso” (B5)*; um aluno respondeu simplesmente *“Não” (D2)*, e quatro alunos consideraram que participam nessa tomada de decisão, ficando, no entanto, a dúvida se realmente compreenderam a questão, visto que as respostas foram ambíguas,

“Sim, pedem-me opinião e eu decido com eles” (A4)

“Quando os meus professores pedem para eu participar eu participo, quando não pedem eu não participo” (A7)

“Sim” (B6)

“Sim. Sei lá...não sei... sou ouvida como os outros. Tipo, quando tenho alguma pergunta que não sei, faço mesmo essa questão. Sim e eu disse que queria testes adaptados, que era melhor do que estar a fazer teste igual aos outros que os outros eram mais difíceis que o meu. Então eu por o problema que eu tenho é melhor fazer o teste adaptado” (C1)

Quanto aos apoios dentro ou fora da sala de aula e as suas preferências, quando questionados, seis alunos, que têm apoio fora da sala, referiram que o preferem porque têm a atenção do professor mais focada em si, porque têm mais silêncio para se focarem no trabalho e sentem-se mais à vontade para tirar dúvidas,

“Tenho atenção mais para mim e mais focada em mim e não como os professores normais” (C1)

“Eu acho que no apoio as professoras explicam melhor” (D2)

“Gosto de ter longe da turma, a minha turma faz muito barulho” (D3)

“...posso aprender alguma coisa e conseguir desenvolver mais a matéria...” (B6)

“Fora da sala porque acho que me sinto mais à vontade” (A7)

“consigo tirar as minhas dúvidas” (C8)

Apenas um aluno referiu que prefere receber apoio dentro da sala sob a justificação de que lhe permite manter-se em interação com os pares, *“Gosto mais de estar com a minha turma, porque eles são o meu coração. Eu gosto deles” (...)*. O restante aluno não respondeu por não receber apoio educativo (B5).

Clima inclusivo

No que respeita ao sentimento de bem-estar na turma e na escola, houve apenas um aluno que mencionou que gostava de estar mais em casa, pois não gosta da escola por ser chato, *“Mais ou menos gostava de estar mais em casa, mas não posso, não gosto muito da escola porque é um bocado chato, tenho muitas aulas com a cabeça sempre a pensar não há descanso” (C1)*; um aluno referiu que se sentia excluído, *“Mais ou menos, porque como eu disse a você que sou um bocado excluído (...)” (D2)*; os restantes seis alunos mostraram um sentimento muito positivo relativamente à escola e à turma referindo que se sentem muito bem na escola, dois porque a escola é fixe *“Muito bem porque a escola é fixe, às vezes a turma está sempre a falar, a fazer barulho” (D3)*, *“É fixe” (A7)* e os outros quatro porque gostam de conviver com os colegas,

“Bem sinto-me bem, porque eu gosto de estar com eles, porque eu convivo com eles e estou mais com eles” (A4)

“Algumas vezes falamos sobre a nossa vida pessoal e nós partilhamos tudo que nós gostamos de trabalhar... são meus colegas, são bons colegas são bons amigos” (B5)

“Bem na escola sinto-me bem, agora... é estar com os colegas e conviver com eles” (B6)

“Bem. Porque eles dão-me alegria e sei lá... fazem-me feliz, dão-me apoio” (C8)

Quanto aos amigos e ao sentimento de solidão, todos referiram ter amigos e nunca se terem sentido sós.

Relativamente à relação professor-aluno, houve apenas um aluno que referiu que gosta apenas de alguns professores, tendo má relação com os outros *“Sim, só que alguns eu acho que são mais tipo enjoados para falar comigo. A professora de matemática que é a*

minha DT não gosto dela (D2); um aluno não respondeu (B5); os restantes seis classificaram como positiva a relação que mantêm com os professores *“É boa”* (B6 e A7), *“Boa”* (C8), *“Super bem”* (C1), *“É muito boa”* (D3).

6. DISCUSSÃO

Tendo em conta que, como referem diversos autores (e.g., CNE, 2021; Keefe et al., 2006; Schwab et al., 2018), ouvir o que os alunos, nomeadamente, os que apresentam NAS, têm a dizer sobre a sua experiência escolar e de inclusão é uma fonte de informação essencial para aumentar a compreensão dos restantes atores educativos acerca de uma educação inclusiva e, atendendo à importância que tem a análise dos seus testemunhos, com vista ao delineamento de estratégias de intervenção adequadas e funcionais, seguimos as recomendações expedidas por organismos nacionais e internacionais (CNE; UNESCO; OCDE; CE) e escolhemos, como abordagem, a auscultação da voz dos alunos, com recurso a entrevistas e questionários a uma amostra constituída por alunos do ensino básico (entre 3º e 9º ano de escolaridade) com e sem NAS. Com isto, procurámos responder a algumas questões, nas quais focámos a nossa atenção.

- a) em que medida os alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte, participam nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula
- d) quão envolvidos se sentem nas atividades educativas

Quanto à participação dos alunos nas atividades educativas, os alunos entrevistados mostraram, no global, estarem satisfeitos, com a maioria a reconhecer que participam nas mesmas atividades que os seus pares, quer dentro da sala, quer no recreio ou nas visitas escolares. Maioritariamente, respondem que participam em todas as atividades, embora dois dos alunos entrevistados refiram que apenas participam em algumas. Lembrando as considerações de Barreiras e Artur (2022), relativamente à inclusão, concordamos que sem a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem, não há participação positiva, logo não há inclusão. De acordo com os mesmos autores, essa realidade tende a fazê-los sentirem-se à parte e em desvantagem, relativamente aos pares. Aqui, convém também atentarmos ao que alguns autores (e.g., Almqvist et al., 2007; Barreiras & Artur, 2022; Erickson et al., 2007), alertam para a interação ser limitada se a criança não se sentir incluída e não participar nos vários contextos escolares. Concordamos com os autores, quando consideram que esta participação e inclusão da criança, nos vários contextos, não pode ser feita de fora para dentro, não pode ser imposta pelo

professor, a escola ou o sistema; pressupõe um trabalho de auscultação dos seus interesses e necessidades.

Quanto à motivação, a maioria mostrou sentir motivação para a aprendizagem. De facto, somos mais iguais do que diferentes, como comprovam alguns estudos realizados por alguns autores, que concluíram não haver grandes diferenças entre a motivação para a aprendizagem em crianças com e sem NAS (e.g., Vieira, 2013) e que, se bem estimulados com atividades que vão de encontro aos seus interesses, os alunos com NAS, da mesma forma que os outros, conseguem manter-se motivados (e.g., Cerveira, 2017).

Em função destas ideias, sentimos que este item mereceria um maior aprofundamento, que permitisse perceber as causas da não participação, destes alunos em todas as atividades (e.g., estratégias desajustadas dos interesses e necessidades dos alunos; substituição por outras, cumprindo a diferenciação pedagógica; falta de motivação dos alunos...) e também qual o sentimento destes alunos perante a situação (e.g., desinteresse, desmotivação, sentimento de exclusão, desvantagem em relação aos pares...).

- b) em que medida consideram que o clima em sala de aula é inclusivo
- c) como descrevem a sua participação social

As respostas dos alunos às questões relacionadas com estes itens indicam que apenas um aluno entrevistado se sente excluído, tendo faltado a oportunidade de apurar as razões para esse sentimento, e um diz expressamente que a escola é um espaço “chato”. A maioria manifesta gosto por estar na escola, dando relevância tanto às atividades ali praticadas como à convivência com os colegas. A questão da relação com os pares e a relação com os professores são apontadas, pela maioria dos alunos, como fatores positivos para a obtenção do bem-estar na turma e na escola. Estas respostas vêm de encontro às considerações que acentuam a importância da interação entre todos os alunos, como condição imprescindível para que haja uma verdadeira inclusão e para o combate à exclusão social (Alves, 2016; Dias et al., 2016; Ferreira, 2022; Nascimento, 2024; Nassri, Vaz & Laurêncio, 2024; Santos e Tonezer, 2023). No entanto, estes resultados contrariam, de certo modo, as conclusões de alguns autores que, nos seus estudos, identificaram algumas dificuldades dos alunos com NAS estabelecerem relações com os seus pares que

não apresentam essas necessidades (e.g., Dias et al., 2016; Laws et al., 1996; Laws & Kelly, 2005; McDougall et al., 2004; Pijl et al., 2008; Pijl & Frostad, 2010). Por outro lado, vão de encontro às pesquisas de Lindner et al. (2022) que identificaram aspetos como apoio mútuo e ajuda na criação de sentimentos de autoconfiança (por parte dos colegas), de criação de ambientes agradáveis e de tratamento gentil, de promoção da confiança e sentimento igualitário (pelos professores), como fatores decisivos para a criação de ambientes inclusivos.

e) Em que medida sentem que são considerados nas tomadas de decisão sobre o seu processo educativo

Esta questão, tão importante para a auscultação sobre a importância que é dada à auscultação da voz dos alunos, obteve 50% de respostas dos alunos entrevistados que vão no sentido de sentirem que a sua voz é ouvida e tida em conta nas decisões relativas à sua vida académica. Apesar disso, subsiste a dúvida sobre a correta compreensão do que lhes está a ser perguntado. Os restantes 50% não dão sinais de ter entendido o que lhes foi perguntado ou referem taxativamente que não participam nas tomadas de decisão. Consideramos que aqueles que não sabem responder, dão mostras de não participarem, ou de não lhes ser explicado o intuito e valor da auscultação das suas opiniões, por parte da escola. Dada a importância desta questão, manifestada nas opiniões de vários autores (e.g., CNE, 2021; Mercer, 2001; Olson, 2000; Pontecorvo, 2005; Wells, 2001) e as recomendações dos organismos nacionais e internacionais supracitados, com quem concordamos inteiramente, consideramos que a percentagem dos que são ouvidos, e cujas opiniões são levadas em consideração, é reduzida. Os alunos não mostram estar familiarizados com o hábito de serem auscultados nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito.

Ainda neste item, é interessante verificar que, apesar de o conceito de inclusão não ir exatamente nesse sentido, os alunos mostram preferência em terem atividades académicas fora da sala de aula, apontando como razões a obtenção da atenção dos professores nas suas necessidades, no maior à vontade em colocar questões e tirar dúvidas sobre as dificuldades encontradas, o silêncio e maior concentração nas tarefas realizadas. Contudo, um aluno prefere a sala de aula, em que pode interagir e estar na companhia dos colegas da turma, e um não responde. Receber os apoios fora da sala de aula é, portanto, conotado com duas ideias distintas. Por um lado, os

alunos apreciam a atenção individualizada, sentindo que responde melhor às suas necessidades. Por outro lado, a saída da sala representa uma quebra no relacionamento com os seus pares.

Sobre a questão da atenção obtida por parte dos professores na turma, os resultados do Estudo 1 tornam evidente que quanto mais apoio e atenção os alunos recebem do professor, mais autodeterminados são nos seus comportamentos e atitudes e mais positiva se torna a sua experiência. No entanto, a análise do Quadro 2 deixa transparecer que a atenção dada pelos professores, assim como o feedback e a prática do elogio, não são reforçados pelo facto de os alunos terem medidas adicionais de suporte, nem se traduzem numa maior aposta no desenvolvimento da autodeterminação dos mesmos.

O mesmo acontece para os alunos com classificações mais baixas. Este dado tem impacto na perceção de desempenho e na experiência de inclusão destes alunos.

Assim, a escola parece estar melhor organizada e responder de forma mais positiva aos alunos sem dificuldades e que correspondem às expectativas de desempenho académico dos professores.

Outro dado que vem reforçar a preocupação com os resultados académicos e o cumprimento de programas curriculares é o da idade, em que à medida que esta aumenta, fatores como feedback e desenvolvimento da autodeterminação diminuem.

7. CONCLUSÃO

O presente trabalho investigativo partiu de alguns conceitos importantes: a) a ideia de uma pedagogia centrada na criança, preconizada pela Declaração de Salamanca; b) o paradigma da Inclusão, no desenvolvimento dos seus três princípios – pluralidade; diversidade; respeito e empatia; c) a aceitação das diferenças humanas como normativas; d) a certeza de que a prática inclusiva exige um assíduo e consistente trabalho de auscultação dos interesses e necessidades do aluno, que positiva o seu reconhecimento como agente do processo educativo.

De modo a percebermos até que ponto estas ideias estão presentes na prática educativa, foi desenvolvida a presente investigação que teve como objetivo auscultar a opinião dos alunos do ensino básico (entre 3º e 9º ano de escolaridade) acerca do seu processo de inclusão no contexto educativo. Centrou-se nos seguintes aspetos: a) em que medida os alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte, participam nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula; b) em que medida consideram que o clima em sala de aula é inclusivo; c) como descrevem a sua participação social; d) quão envolvidos se sentem nas atividades educativas; e) em que medida sentem que são considerados nas tomadas de decisão sobre o seu processo educativo.

Os resultados obtidos permitiram verificar que:

- a) Os alunos com medidas de apoio à aprendizagem referem um menor autoconceito académico e afirmam receber menos feedback dos seus professores, conduzindo a uma experiência emocional na escola menos positiva.
- b) As medidas adicionais de suporte não têm influência no acréscimo da atenção que os professores dedicam aos alunos, nem na autodeterminação dos mesmos.
- c) À medida que a idade aumenta, fatores de sucesso como autodeterminação, atenção e feedback dos professores e sentido de pertença diminuem.
- d) Os alunos com NAS apresentam resultados académicos mais baixos, consequentemente, têm menos sucesso escolar.
- e) Alunos que recebem mais apoio e atenção dos professores, mais autodeterminados são nos seus comportamentos e atitudes e têm uma experiência emocional mais positiva. Os alunos com uma experiência emocional positiva também são alunos cuja autodeterminação está mais desenvolvida.

- f) Os alunos com NAS têm poder de participação, motivação e envolvimento muito semelhante aos dos pares com desenvolvimento típico.
- g) As sessões de apoio fora da sala de aula apresentam vantagens como, maior capacidade de atenção e concentração do aluno, atenção do professor mais direcionada ao aluno; desenvolvimento de atividades e estratégias específicas de combate às dificuldades concretas. Contudo, importa também valorizar o trabalho colaborativo e o relacionamento com os pares, como fatores importantes para o sucesso e bem-estar emocional dos alunos.
- h) Fatores como a auscultação da voz dos alunos e a sua participação nas tomadas de decisão que dizem respeito à sua vida escolar estão longe de serem práticas correntes nas nossas escolas.
- i) Notamos uma preocupação da escola muito mais centrada nos resultados académicos do que no bem-estar efetivo dos alunos, deixando perceber um maior investimento nos alunos típicos, que podem obter melhores resultados, do que nos que apresentam dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem.

Como qualquer estudo desta natureza, pensamos que também este apresenta algumas limitações, que podemos, sucintamente, referir: número limitado de alunos entrevistados e inquiridos; público-alvo do Estudo 2 ser exclusivamente alunos com NAS; tempo limitado de investigação. Consideramos, apesar disso, ser um bom ponto de partida para futuras investigações, com um público-alvo mais alargado e diversificado (com e sem medidas) e com os mesmos alunos a serem objeto de investigação nos anos letivos subsequentes, de modo a verificar até que ponto terá havido evolução positiva. Seria também de todo o interesse realizar um estudo semelhante em que o público-alvo fosse uma amostra de professores titulares de turma e de educação especial destes alunos, que levasse à confrontação dos resultados obtidos no presente estudo.

Em jeito de reflexão final, somos forçados a reconhecer, após este estudo, que há ainda um longo percurso para que possamos considerar que a inclusão é uma realidade no nosso sistema educativo.

Bibliografia/Referências bibliográficas

- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement, and flow: A matter of creating optimal play experiences. <https://repository.up.ac.za/handle/2263/6233>
- Alves, S. R. G. (2016). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção. <http://repositorio-aberto.up.pt/>
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(2), 329-338. <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/?lang=pt>
- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and special and inclusive education. *Managing inclusive education: From policy to experience*, 48-63.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer- assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2010.513550>
- Axelsson, A. K., Granlund, M., & Wilder, J. (2013). Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *Child: care, health and development*, 39(4), 523-534. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12044>
- (Org). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>
- Boyden, P., Muniz, M., & Laxton-Kane, M. (2013). Listening to the views of children with learning disabilities: An evaluation of a learning disability. CAMHS service. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(1), 51-63. <https://doi.org/10.1177/1744629512469923>

- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 121. <https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/11684>
- Caparroz, J., & dos Santos Soldera, P. E. (2023). A importância da escola no processo inclusivo de crianças autistas. *Open Minds International Journal*, 4(2), 221-228. <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/223>
- Cerveira, M. A. M. (2017). *O lúdico como promotor da parentização de crianças com necessidades educativas especiais* (Doctoral dissertation). <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18325>
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go?. *Exceptionality*, 15(1), 3-15. <http://hdl.handle.net/10400.22/1969>
- Chiner, E., and M. C. Cardona. 2013. "Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion?" *International Journal of Inclusive Education* 17 (5): 526–41. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.689864>
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). 'Sit in my seat': perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 288-309. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1459888>
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). 'Sit in my seat': perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 288-309. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1459888>
- Conselho Nacional de Educação; Recomendação nº 2/2021; Diário da República, 2ª série, parte C; nº 175, pág. 75. <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes>
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). ONU <https://dcjri.ministeriopublico.pt>
- Cunha, M. R. M. (2022). *O papel da autoeficácia e atitudes dos professores na adoção de práticas inclusivas* (Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa (Portugal)).

<https://www.proquest.com/openview/9e5560c771e7f39bacc88ef2d3529e4b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

da Criança, C. D. D. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. *Gabinete de documentação e direito comparado-Órgãos das Nações Unidas de Controlo de Aplicação dos Tratados em Matéria dos Direitos Humanos*. Obtido de: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/portugal-dh/relatorios-onu/98-cta-204.html>.

da Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva—um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19).

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

Declaração de Dakar (2000) UNESCO

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf

Declaração de Salamanca (1994)

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. *Psicologia*, 30(2), 95-106.

<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1099>

Dunleavy, J. (2008). Listen up: Student voice and educational change. *EDUCATION CANADA-TORONTO-*, 48(2), 31.

Ferreira, M. M. P. S. F. (2002). Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

<https://repositorio-aberto.up.pt/>

<https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>

Freitas, S. G. R. (2019). *O contexto atual da educação inclusive nas escolas-percepção dos professores* (Doctoral dissertation).

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400011&script=sci_abstract

Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Medindo a autodeterminação em estudantes noruegueses: adaptação e validação da Escala de Autodeterminação

- AIR. *European Journal of Special Needs Education* , 33 (4), 466-480.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1342420>
- Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Goldan, J., & Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education—validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1326-1339.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1515270>
- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (25), 1-19.
<https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/15882>
- Graham, M., & Vaughan, A. (2022). An Adapted Self-Determination Measure and College Student First-Year Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 135-142.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345545.pdf>
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health promotion international*, 32(2), 195-206.
- Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2022). The Circle of Friends intervention: A research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 535-553. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S., & Jahnuainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 19, 199-131. [Kiuppis_ch9_RuneMarkku PDF \(www.researchgate.net\)](http://www.researchgate.net)

- Keefe, E. B., Moore, V. M., & Duff, F. R. (2006). *Listening to the Experts: Students with Disabilities Speak Out*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285. <https://eric.ed.gov/?id=ED491787>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273. [https://www.researchgate.net/profile/Subhash-Basu-3/post/Which kind of relationship between teacher and student and why do these relationships matter/attachment/59d635d979197b8077993564/AS%3A385885024604161%401469013567568/download/Klem_and_Connell_2004_JOSH_article.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Subhash-Basu-3/post/Which_kind_of_relationship_between_teacher_and_student_and_why_do_these_relationships_matter/attachment/59d635d979197b8077993564/AS%3A385885024604161%401469013567568/download/Klem_and_Connell_2004_JOSH_article.pdf)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome Research and Practice*, 4(3), 100-109. <https://www.down-syndrome.org/en-us/library/research-practice/04/3/classroom-behaviour-language-competence-acceptance-down-syndrome-mainstream-peers/>
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120500086298>
- Lindner, K. T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022, April). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 773230). Frontiers Media SA. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.773230/full>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs*

Education, 38(6), 766-787.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2023.2172894>

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100100&script=sci_arttext

McDougall*, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School- Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912042000259242>

Medeiros, L. S. (2021). *O Papel da Intervenção Precoce na Infância na Escola: Um Estudo de Caso em Oxford, Reino Unido* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).

<https://www.proquest.com/openview/2fedfd75a771aa03edda2d54b70c8bbe/1?cbl=2026366&diss=y&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=eIII4JP5%2Bhb2eYVGWhIzgMmXzMcW3Vjw8KfN1n7cNEQ%3D>

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178-189). <https://core.ac.uk/download/pdf/15567176.pdf>

da Silva Misturada, B. (2023). *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel* (Master's thesis, Universidade dos Açores (Portugal)).

<https://search.proquest.com/openview/6dc168f9ebfd98513a14da6f3daa1e3d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

MORAES, T., BASTOS, T., & RODRIGUES, P. (2022). Atitudes e Autoeficácia dos Professores de educação física em relação à inclusão: estudo centrado na região de Lisboa-Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0028.

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/VtflZYsFmBfSRHh4F8TfLZr/?lang=pt>

Nascimento, M. A. M. (2024). *Aprendizagem cooperativa e suas contribuições para o processo de inclusão escolar na educação básica* (Bachelor's thesis, Universidade

Federal do Rio Grande do Norte).

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59743>

Nassri, R. S. Z., da Silva Vaz, Á., & de Souza Laurêncio, T. (2024). RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(3), 2695-2713.

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13387>

Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008>

ONU. (2015), Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

<https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>

Passarudo, J., Carvalho, L., & Carvalho, M. L. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender*, 130-14

<https://doi.org/10.58041/aprender.46>

Öztürk, N., Hassani, S., & Schwab, S. (2024). Insights into students' experiences of social inclusion and exclusion during attending language pull-out classes. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2367537>

Perfil de Professores Inclusivos https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf

Pernia, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.

Petrucchi, F., Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Sense of school belonging: The illusion of a school-size effect. *Youth*, 2(4), 457-468.

<https://www.mdpi.com/2673-995X/2/4/33/pdf>

- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self- concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
<https://www.researchgate.net/publication/28200116>
- Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), 230-238.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822015000200230&script=sci_abstract
- Ramalho, M. M. A. (2022). *Percepção das crianças de Educação Pré-escolar acerca dos seus pares com perturbações do desenvolvimento* (Doctoral dissertation).
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40502>
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., & Santos, B. (2019). Participation in Leisure Activities as an Indicator of Inclusion: A comparison between Children with and without Disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 221-232. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1(1), 7-18. [Ed-incluisva-37.pdf#page=7PDF \(iparadigma.org.br\)](http://www.iparadigma.org.br/Ed-incluisva-37.pdf#page=7PDF)
- dos Santos, C. V., de Oliveira, R. S., Dantas, H. S. T., de Melo Siems, L., Guareschi, C. P., Veras, A. L. L. C., ... & Simoes, L. A. (2022). A inclusão escolar para pacientes com deficiência intelectual ou atraso cognitivo: School inclusion for patients with intellectual disability or cognitive delay. *Brazilian Journal of Development*, 8(9), 62931-62946.
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/52229>
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social indicators research*, 114, 345-369.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-012-0149-y>
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1-18
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2021.2023475>

- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Silveira-Maia, M., Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Tavares, A., Alves, S., & Pinheiro, S. (2012). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) framework on educational planning: promoting an environmental approach. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2, 970-977. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12415>
- Simões, C. (2016). O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência. *Porto: APPC-FDUP*. TY - BOOK TY - BOOK.
<https://www.researchgate.net/publication/311963600>
- Teixeira, C. P. M. (2019). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão* (Doctoral dissertation).
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30365>
- Teixeira, R. F. P. (2023). *As atitudes dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no 1º ciclo do ensino regular* (Doctoral dissertation).
<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/9563>
- dos Santos, T. C., & Tonezer, C. (2023). Ensino de eletrostática e a deficiência visual, relato de experiência sobre a inclusão em classe regular de ensino: THE TEACHING OF ELECTROSTATICS AND VISUAL IMPAIRMENT, EXPERIENCE REPORT ON INCLUSION IN REGULAR TEACHING CLASSES. *Caderno de Física da UEFS*, 21(02), 2401-1.
<https://ojs3.uefs.br/index.php/cadfis/article/view/10355>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNICEF. (2022). Declaração Universal dos Direitos Humanos. unicef. Org.
<https://www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

- Van Reusen, A.K., A.R. Shoho, and K.S. Barker. 2001. High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal* 84, no. 2: 7-17
<https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Venetz, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version. Retrieved from www.piqinfo.ch.
- Vieira, C. M., & Denari, F. E. (2007). O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Revista da FAEEBA*, 16(27), 31-40.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-da-faeeba/articulo/o-que-pensam-e-sentem-criancas-nao-deficientes-em-relacao-as-deficiencias-e-a-inclusao-revisao-bibliografica>
- Vieira, M. E. (2013). *Criatividade e motivação em crianças e jovens: Um estudo comparativo* (Master's thesis, Universidade do Algarve (Portugal)).
<https://www.proquest.com/openview/4d51a81c348d5e01e86d23893a5fa213/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Wanderley, A. T. D. A. A., de Souza, F. R., & Cavalcante, T. F. (2022).
<https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13769>
- Wong, PKS, Wong, DFK, Zhuang, XY, & Liu, Y. (2017). Propriedades psicométricas da Escala de Autodeterminação AIR: a versão chinesa (AIR SDS-C) para chineses com deficiência intelectual. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61 (3), 233-244.
<https://www.ou.edu/content/dam/Education/documents/miscellaneous/air-self-determination-scale-student-form.pdf>
- World Health Organization <https://www.who.int/>
- Zeppone, R. M. O. (2011). A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Revista Educação Especial*, 24(41), 363-375.
<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403004.pdf>
- Zurbriggen, CL, Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, MG (2017). Uma análise psicométrica da versão estudantil do questionário de percepções de inclusão (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment* .

<https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1027/1015-5759/a000443?journalCode=jpa>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A

Pedido de colaboração aos agrupamentos de escolas, consentimentos informados aos pais para entrevista e para inquérito

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de escolas de Canedo

No âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, que está a ser realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pela aluna Emília Costa, sob orientação da Professora Doutora Sílvia Alves, e que se intitula “Perspetiva dos alunos sobre a sua participação, envolvimento e autodeterminação em contexto escolar”, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exas. Este trabalho tem como objetivos descrever em que medida as crianças e jovens se sentem como parte da comunidade educativa, de que forma participam na tomada de decisões dessa comunidade e se se sentem envolvidos nas diversas atividades que são proporcionadas por esse meio para os alunos em geral. Para isso, pede-se a colaboração para aplicar um questionário de escolha múltipla a quatro turmas, uma de 3º ano, outra de 5º ano, outra de 8ºano e uma de 9º ano. Além disso, numa segunda fase do estudo pretendemos aplicar uma entrevista semiestruturada a dois alunos com necessidades adicionais de suporte, a frequentar o 8º ou o 9º ano, com o intuito de percebermos mais aprofundadamente a experiência de inclusão dos alunos. É garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação. A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O preenchimento dos questionários tem duração média de 15 minutos e a entrevista cerca de 30 min, e ambas as formas de recolha de dados serão aplicadas pela investigadora principal deste estudo que se deslocará à escola em horário a combinar entre o investigador e o Professor/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Os resultados dos dados recolhidos serão analisados e, mais tarde, apresentados para vossa análise e reflexão. A aplicação deste instrumento foi autorizada pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGICD), Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). O documento comprovando essa autorização e o respetivo registo com o nº **0857600001** é enviado em anexo a este documento.

Gostaríamos, por isso, de apresentar a presente proposta de colaboração neste projeto à Direção da Vossa Escola. Agradecemos desde já a vossa atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Emília Costa (Investigadora)

Prof. Doutora Sílvia Alves (Professora Orientadora)

Apêndice B

Identificação da turma

Agrupamento de Escolas de _____

Ano: _____

Nº do aluno	Medidas			Apoio Educativo Nº de horas semanais		Apoio Educação Especial Nº de horas semanais	
	universais	seletivas	adicionais	Dentro da sala	Fora da sala	Dentro da sala	Fora da sala
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							

Apêndice C

Questionário “Perspetiva dos alunos sobre a sua participação, envolvimento e autodeterminação em contexto escolar”

Este questionário destina-se a desenvolver um estudo para saber até que ponto os alunos participam nas tomadas de decisão na escola e de que forma são ouvidos e envolvidos nas atividades. O questionário é anónimo e as tuas respostas confidenciais, pelo que não podes escrever o teu nome nas folhas. Para responder a cada questão existem 5 opções de resposta. Só podes escolher uma opção, colocando um X sobre a resposta que achares mais conveniente.

As tuas respostas não serão identificadas nem divulgadas a outras pessoas. Podes parar o preenchimento do questionário, sem qualquer problema. É importante que respondas com sinceridade. Por favor, no final certifica-te de que respondeste a todas as questões. **MUITO OBRIGADA!**

Dados Pessoais

1.1	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
1.2	Idade: _____
1.3	Ano de escolaridade: _____
1.3	Qual a nota do último teste de Português? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
1.4	Qual a nota do último teste de Matemática? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Participação nas atividades escolares

Para cada um dos seguintes itens, escolhe a resposta que melhor corresponde à frequência com que as frases contidas nos itens ocorrem (desde NUNCA – nunca ocorre até SEMPRE – ocorre sempre).

		Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1.	Participo nas mesmas atividades que os meus colegas:					

	Dentro da sala					
	No recreio					
	Nas festas da escola					
	Nas visitas de estudo					
2.	Durante as aulas, existem períodos em que saio da sala para receber apoio extra noutra sala/dado por outro professor.					

Não preenchas o quadro seguinte se respondeste NUNCA na pergunta 2 e passa diretamente à pergunta 3.

Pontua os itens que se seguem de acordo com o que sentes nos momentos em que saís da sala (de DISCORDO COMPLETAMENTE a CONCORDO COMPLETAMENTE):		Discor- do Com- pleta- mente	Discordo	Nem dis- cor- do Nem con- cordo	Con- cordo	Concor- do Com- Com- pleta- mente
2.1.	Sinto-me confortável por sair da sala.					
2.2.	Os objetivos de receber apoio extra noutra sala foram-me claramente explicados.					
2.3.	Participei na decisão de receber apoio extra fora da sala.					
2.4.	Os meus colegas olham para mim de forma diferente por receber apoio extra fora da sala.					

Auto-conceito académico

		Discor- do Com- pleta- mente	Discor- do	Nem dis- cor- do Nem con- cordo	Con- cordo	Concor- do Com- Com- pleta- mente
3.	Aprendo depressa.					
4.	Consigo fazer exercícios muito difíceis.					
5.	Sou bom(a) aluno(a).					
6.	Na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim.					

Autodeterminação

		Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
5.	Os professores ouvem-me quando eu falo sobre o que quero, sobre o que preciso e sobre o aquilo em que sou bom.					
6.	Os professores dizem-me que posso definir os meus próprios objetivos para conseguir o que eu quero ou o que eu preciso.					
7.	Aprendi, na escola, como fazer um plano para atingir os meus objetivos e sentir-me bem com isso.					
8.	Os professores motivam-me a trabalhar para atingir os objetivos que planeei.					
9.	Os professores informam-me se estou a atingir os meus objetivos.					
10.	Os professores compreendem quando tenho que alterar o meu plano para atingir os meus objetivos, aconselhando-me ou encorajando-me para o fazer.					

Clima Inclusivo

		Discordo completamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo completamente
1.	Gosto de vir para a escola todos os dias.					
2.	Gosto de participar na maioria das aulas.					
3.	Gosto da maioria das disciplinas na minha escola.					
4.	Anseio por participar nas atividades de sala de aula que os meus professores preparam.					
5.	Recebo ajuda suficiente dos meus professores quando tenho dificuldades na realização de algum trabalho.					
6.	A maioria dos professores da minha escola tornam o aprender interessante e divertido.					
7.	Os professores e restantes profissionais da escola são simpáticos comigo.					
8.	Os meus professores elogiam-me quando eu tenho um bom desempenho na escola					

9.	A maioria dos meus professores não estão interessados em ensinar alunos com dificuldades para aprender.					
10.	Os meus professores certificam-se que os alunos com dificuldades numa matéria recebem apoio e orientação suficiente.					
11.	A maioria dos meus colegas de turma gosta de mim.					
12.	Eu tenho pelo menos um amigo na escola que se preocupa comigo.					
13.	Sinto-me feliz por estar nesta escola.					
14.	Os meus professores são imparciais e aplicam as regras da escola de forma justa quando alguém se porta mal na sala de aula.					
15.	Eu tento dar o meu melhor em todas as disciplinas.					
16.	Os meus professores certificam-se de que todos os alunos participam ativamente na maioria das atividades da escola e da sala de aula.					
17.	Os meus professores preocupam-se muito com todos os alunos.					
18.	Os meus colegas convidam-me para eventos sociais, como festas de aniversário.					
19.	Os meus professores querem que eu me esforce e que tenha os melhores resultados possíveis.					
20.	Eu tenho pelo menos um professor na minha escola com quem posso falar, caso esteja a enfrentar alguma dificuldade.					
21.	Os meus professores não gostam muito de ensinar alunos tímidos e retraídos.					
22.	Estou satisfeito com o meu rendimento escolar na maioria das minhas disciplinas.					
23.	Os professores da minha escola tratam todos os alunos com respeito.					
24.	Eu já sofri <i>bullying</i> de outros alunos nesta escola, pelo menos uma vez.					
25.	Os professores não estão interessados em ensinar alunos que frequentemente se portam mal nas aulas.					
26.	Os professores encorajam a cooperação entre alunos.					
27.	Os professores da minha escola colaboram eficazmente uns com os outros.					
28.	Os professores interagem de forma respeitosa com os pais de todos os alunos.					
29.	Os meus professores valorizam as minhas					

.	aprendizagens à frente de toda a turma.					
30	Os meus professores repreendem o meu comportamento à frente dos meus colegas.					
31	Eu sinto que pertenço a esta escola.					
32	Eu sinto que sou importante para esta escola.					
33	Eu faço parte de um grupo de amigos que fazem coisas juntos.					
34	Eu sinto que geralmente me dou bem com outras crianças ao meu redor.					
35	Quando estou com outras crianças da minha idade, sinto que faço parte do grupo.					

Obrigada!

Consentimento informado Pais/Encarregados de Educação

No âmbito do projeto de mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Porto, solicita-se o seu consentimento informado para que o seu educando possa participar na presente investigação “a importância da voz do aluno”, tendo esta como objetivos **descrever em que medida as crianças e jovens se sentem como parte da comunidade educativa, de que forma participam na tomada de decisões dessa comunidade e se se sentem envolvidos nas diversas atividades que são proporcionadas por esse meio para os alunos em geral.** A participação do seu educando consistirá em responder a um inquérito de escolha múltipla. Prevê-se que o preenchimento deste questionário dure aproximadamente 20 minutos, sendo administrado uma única vez, no horário mais conveniente para a turma, acordado com o diretor de turma, de modo a interferir o mínimo possível com as atividades letivas. O anonimato do seu educando e as suas respostas estão assegurados e os dados serão usados unicamente nesta investigação.

Mais se acrescenta que pode aceder, retificar, cancelar ou opor-se à participação dos seu educando neste estudo, a qualquer momento sem que daí decorram consequências negativas. Para esclarecimentos adicionais poderá efetuar esse contacto pelo endereço de correio eletrónico: emiliabcosta77@gmail.com.

-

Declaro que entendi o teor da investigação, compreendi os meus direitos de participação e, por tal autorizo o meu educando (nome completo) _____

_____ a participar na mesma.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Dia/mês/ano: ____ / ____ / _____

Obrigada pela sua colaboração.

Emília Costa (Investigadora)

Prof. Doutora Sílvia Alves (Professora Orientadora)

Consentimento informado Pais/Encarregados de Educação

No âmbito do projeto de mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Porto, solicita-se o seu consentimento informado para que o seu educando possa participar na presente investigação “a importância da voz do aluno”, tendo esta como objetivos **descrever em que medida as crianças e jovens se sentem como parte da comunidade educativa, de que forma participam na tomada de decisões dessa comunidade e se se sentem envolvidos nas diversas atividades que são proporcionadas por esse meio para os alunos em geral.** A participação do seu educando consistirá em responder a uma entrevista feita pela investigadora. Prevê-se que esta entrevista dure aproximadamente 30 minutos, no horário mais conveniente para o seu educando, acordado com o diretor de turma, de modo a interferir o mínimo possível com as atividades letivas. O anonimato do seu educando e as suas respostas estão assegurados e os dados serão usados unicamente nesta investigação.

Mais se acrescenta que pode aceder, retificar, cancelar ou opor-se à participação do seu educando neste estudo, a qualquer momento sem que daí decorram consequências negativas. Para esclarecimentos adicionais poderá efetuar esse contacto pelo endereço de correio eletrónico: emiliabcosta77@gmail.com

Declaro que entendi o teor da investigação e por tal autorizo o meu educando (nome _____ completo) _____

_____ a participar na mesma.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Dia/mês/ano: ____ / ____ / _____

Obrigada pela sua colaboração.

Emília Costa (Investigadora)

Prof. Doutora Sílvia Alves (Professora Orientadora)

Apêndice F
Guião de Entrevista

Eixos de análise	Questões
Participação nas atividades da escola	<p>- Gostaria que me falasses um pouco acerca da tua participação nas atividades da escola. Dentro da sala, no recreio, nas visitas de estudo</p> <p>- Sentes que participas da mesma forma que os teus colegas?</p>
Auto-conceito académico	<p>- Como descreves o teu rendimento académico? Podes dar exemplos?</p> <p>- Descreve, por favor, em que medida te sentes motivado para aprender coisas novas, para estudar? Consegues encontrar razões para a motivação que descreveste?</p>
Auto-determinação	<p>- Relativamente à tua participação nas decisões importantes na escola, como descreves o teu nível de participação nessas decisões sobre o teu processo educativo (sentes que és ouvido ou participas na tomada de decisões sobre objetivos de intervenção, onde intervir...).</p> <p>- Qual a tua opinião sobre saída da sala de aula para receber apoio extra (onde preferes ter o apoio; o que sentes quando tens o apoio dentro e fora da sala de aula)?</p>
Clima inclusivo	<p>- Relativamente à escola e à tua turma, quão bem te sentes na escola? E porquê?</p> <p>- Tens amigos? Alguma vez te sentiste sozinho na escola? Porquê?</p> <p>- Qual a relação dos teus professores com os alunos?</p>

Apêndice G

Eixos de análise	Questões	
Participação nas atividades da escola	- Gostaria que me falasses um pouco acerca da tua participação nas atividades da escola. Participas em todas as atividades?	C1-são boas/sim D2-Sim D3- Às vezes eu participo, às vezes eu faço outras coisas. A4-Participo em todas as atividades B5- participo B6- Não é muito boa. A7- Sim C8- Sim
	Dentro da sala, (2)Fazes os mesmos testes? Porquê?	C1- adaptados, Porque quando nasci, nasci com um problema no cérebro. Disseram-me sempre isto D2- Tenho testes adaptados Porque tenho algumas dificuldades. D3- Porque há algumas coisas que são difíceis para mim. A4- Não. São adaptados. ... porque os outros já estão a fazer outras fichas e eu faço do primeiro até ao quinto, e eu estou a fazer de quinto, porque eu é de quinto ano. B5- Não. Não sei. Nos manuais faço e no caderno também faço só que eu não costumo muito participar a falar às vezes eu participo a falar e outras não. Não sei o que a professora pergunta. B6- São adaptados, mas aprendo as mesmas coisas.. A7- São adaptados. C8- Não(2) ... porque eu tenho várias dificuldades em algumas matérias.
	no recreio,	C1- No recreio é para estar com os colegas a rir e a fazer essas coisas todas. D2----- D3- Falo com os meus amigos

		<p>A4- Ando com a turma a passear, andamos a conversar, andamos pela escola, e pronto, convivo com eles, estou com eles juntos e com eles a passear pela volta da escola.</p> <p>B5-----</p> <p>B6-----</p> <p>A7- Às vezes jogo futebol,... às vezes falo com as funcionárias... às vezes vou marcar as senhas para comer cá na escola.</p> <p>C8- Ando no grupo.</p>
	nas visitas de estudo. 1	<p>C1-----</p> <p>D2-----</p> <p>D3- Sim</p> <p>A4- Vou com os meus colegas.</p> <p>B5- Costumo. Sempre com Alexandra.</p> <p>B6- Às visitas de estudo vou poucas vezes, não costumo ir.</p> <p>A7- Sim</p> <p>C8- Sim.</p>
	- Sentes que participas da mesma forma que os teus colegas? 2	<p>C1- sim</p> <p>D2- Sim.</p> <p>D3- Sim.</p> <p>A4- Sim.</p> <p>B5- Não. Não tenho ideia disso.</p> <p>B6- Participar eu participo pouco nas aulas. Quando me perguntam muitas vezes não...não sei mesmo... Não sei responder</p> <p>A7- Sim.</p> <p>C8- Sim. Eu sinto-me igual aos outros.</p>
Auto-conceito académico	<p>- Como descreves o teu rendimento académico? Podes dar exemplos? 3</p> <p>3- reformulada - Olha e diz-me uma coisa: achas que conseguias tirar melhores notas se estudasses mais um bocadinho, ou achas que não?</p> <p>4- reformulada As tuas notas, como</p>	<p>C1- As notas poderiam ser melhores mas estão boas.</p> <p>D2- Eu acho que tenho melhor em algumas disciplinas, porque é que não consigo me concentrar porque aquele tipo é porque na minha sala só tem barulho, como se pode saber está aqui a sala, a biblioteca e debaixo tem a sala do diretor, então aqui é a minha sala e está</p>

	<p>é que são? 5- Tiras negativas? Porquê?</p>	<p>sempre barulho, e eu não consigo-me concentrar. Sim, posso estudar mais. D3- Aí eu não tenho notas... (não compreendeu a pergunta). (Reformulação) Sim. A4- São boas. B5- Mais ou menos boas (4) B6- Tipo... nem sei... Já tive mais negativas, mas consegui recuperar algumas, fiquei mais atento, comecei a ficar mais atento nas aulas e acho que deu resultado em algumas disciplinas. A7- São boas (4) C8-Poderia ter melhor. Podia-me esforçar mais e me aplicar mais nas matérias. (3) Algumas. Mas nas pautas não. -Porque não compreendo as matérias e tenho vergonha de pedir aos professores para repetir. - Porque sinto que os meus colegas vão... sei lá, fazer pouco de mim. (5) (tira negativas, mesmo nas disciplinas em que faz testes adaptados)</p>
	<p>- Descreve, por favor, em que medida te sentes motivado para aprender coisas novas, para estudar? Consegues encontrar razões para a motivação que descreveste? 3- reformulada Gostas de aprender coisas novas? Gostas de estudar? 4- acrescentada E dos professores e das matérias, de aprender?</p>	<p>C1- Não gosto muito de estudar, acho muita seca. Porque tem a ver mais comigo. D2- Porque eu desde criança eu gosto muito de aprender coisas novas. D3- Gosto. Também gosto de ler. A4- Eu gosto de estar na escola, porque gosto de estar com os meus amigos. Também.</p>

		<p>B5- Eu adoro, sinto-me feliz porque gosto das coisas novas, gosto de aprender coisas que ainda não aprendi. E posso fazer novas amizades. - Porque acho que é interessante aprender matérias novas para depois decorarmos para depois fazer o teste.</p> <p>B6- O máximo... acho que não... o máximo não. Porque não tenho vontade de estudar. Não tenho aquela coisa de pegar nos livros e estudar. Gosto de pintar, de colorir e de... e em física gosto de exercício Não compreendo muitas coisas, mas de vez em quando também não me interessa da matéria. Tipo, não consigo estar em frente a um livro e os meus pais mandam-me estudar mas eu não consigo estar sentado em frente a um livro a estudar. Parece que não aprendo nada em estar à frente do livro a estudar. Se falar muitas vezes eu consigo encaixar. Sinto-me bem, quando chego aos testes e consigo fazer, mas muitas vezes também vou muito motivado e de vez em quando corre mal.</p> <p>A7- A escola permite-lhe “Aprender a ler e a escrever” para “Arranjar emprego”</p> <p>C8- Gosto (3) Porque quando eu tirar o meu curso eu vou saber as coisas que aprendi durante a escola e posso aproveitar essas coisas que eu preni na escola.</p>
Auto-determinação	- Relativamente à tua participação nas decisões importantes na escola, como descreves o teu nível de participação nessas decisões sobre o teu processo educativo	C1- Sim. Sei lá... não sei... sou ouvida como os outros. Tipo, quando tenho alguma pergunta que

	<p>(sentes que és ouvido ou participas na tomada de decisões sobre objetivos de intervenção, onde intervir...). 7</p>	<p>não sei, faço mesmo essa questão. Sim e eu disse que queria (testes adaptados), que era melhor do que estar a fazer teste igual aos outros que os outros eram mais difíceis do que o meu. Então eu por o problema que eu tenho, é melhor fazer o teste adaptado.</p> <p>D2- Não.</p> <p>D3- Não sei...</p> <p>A4- Sim. Pedem-me opinião. E eu decido com eles.</p> <p>B5- Não tenho ideia disso</p> <p>B6- Sim.</p> <p>A7- Quando os meus professores pedem para eu participar eu participo, quando não pedem eu não participo.</p> <p>C8- Não sei...</p>
	<p>- Qual a tua opinião sobre saída da sala de aula para receber apoio extra (onde preferes ter o apoio; o que sentes quando tens o apoio dentro e fora da sala de aula)? 8</p>	<p>C1-(não tem apoio na sala de aula) Tenho a atenção mais para mim e mais focada em mim e não como os professores normais...</p> <p>D2- (Prefere fora da sala)Eu acho que no apoio, as professoras explicam melhor. Porque a professora de apoio tem de explicar só a nós e em vez de explicar a nós tem quatro meninos ou mais que são inteligentes e que estão sempre a chamar ela, só que eles já fizeram o exercício.</p> <p>D3- Gosto de ter longe da turma. A minha turma faz muito barulho.</p> <p>A4- Gosto mais de estar com a minha turma, porque eles são, são,</p>

		<p>são o meu coração. Eu gosto deles.</p> <p>B5-</p> <p>B6- (fora da sala, fora do horário letivo) Porque sempre posso aprender alguma coisa e conseguir desenvolver mais a matéria e tem dado resultado. Prefiro ter o apoio.</p> <p>A7- Fora da sala. Porque acho que me sinto mais à vontade.</p> <p>C8-(tem apoio educativo fora da sala)</p> <p>Gosto. (ao contrário da sala de aula)... Consigo tirar as minhas dúvidas.</p>
Clima inclusivo	- Relativamente à escola e à tua turma, quão bem te sentes na escola? E porquê? 9	<p>C1- Mais ou menos. Gostava de estar mais em casa. Mas não posso. Não gosto muito da escola. Porque é um bocado chato. Tem muitas aulas, com a cabeça sempre a pensar e não há descanso.</p> <p>D2- Sinto mais ou menos. Porque como eu digo a você que sou um bocado excluído. Toda a gente aqui da escola, menos a minha irmã e o Eduardo.</p> <p>D3- Muito bem. Porque a escola é fixe, às vezes a turma está sempre a falar, sempre a fazer barulho.</p> <p>A4- Bem, sinto-me bem. Porque eu gosto de estar com eles, porque eu convivo com eles e estou mais com eles.</p> <p>B5- Com os outros também algumas vezes falamos sobre as nossas, a nossa vida pessoal e nós partilhamos tudo que nós gostamos de trabalhar. ...são meus colegas,</p>

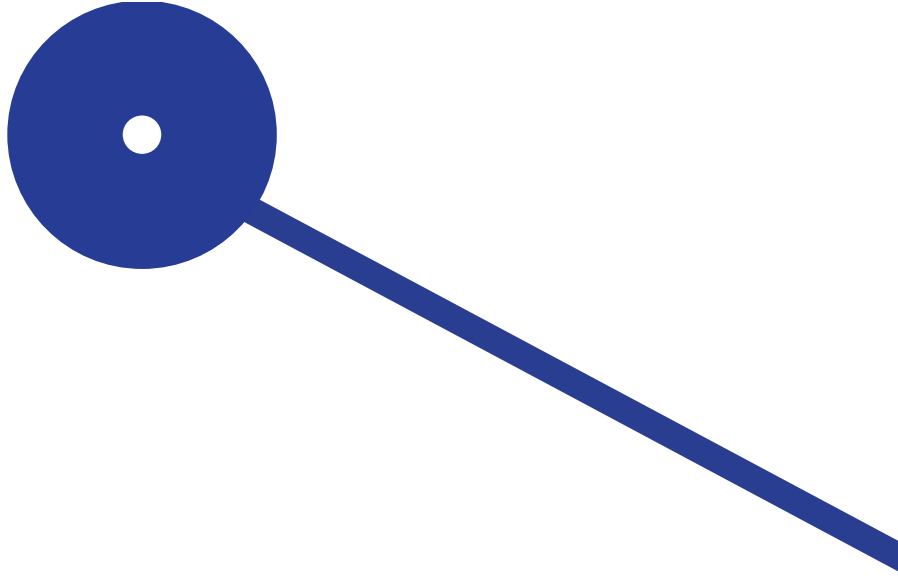
		<p>são bons colegas, são bons amigos.</p> <p>B6- Bem na escola sinto-me bem, agora... É estar com os colegas, conviver com eles.</p> <p>A7- É fixe.</p> <p>C8- Bem. Porque eles dão-me alegria e sei lá... fazem-me feliz, dão-me apoio.</p>
	<p>- Tens amigos? Alguma vez te sentiste sozinho na escola? Porquê? 10</p>	<p>C1-Tenho. Nunca.</p> <p>D2- Tenho a minha irmã e o Eduardo. Sim. Porque... não consigo explicar porquê mas um dia quando nós estamos a fazer um trabalho de EV só num dia pareceu que ninguém... pareceu que eu não estava aqui.</p> <p>D3- Tenho. Não.</p> <p>A4- Tenho. Não.</p> <p>B5- Tenho, tenho só uma, a Alexandra.</p> <p>B6-Tenho. Os verdadeiros, assim verdadeiros só tenho um. É da minha turma e da minha família também. Não.(nunca se sentiu sozinho)</p> <p>A7- Sim. Não.</p> <p>C8- Sim. Não.</p>
	<p>- Qual a relação dos teus professores com os alunos? 4- reformulada E em relação aos teus professores, o que é que achas dos teus professores, achas</p>	<p>C1- Super bem.</p> <p>D2- Sim, só que alguns, eu acho que são mais tipo enjoados para falar para mim. Sim. A professora de matemática, que é a minha DT,</p>

	<p>que eles são amigos dos meninos, de todos os meninos?</p>	<p>não gosto dela. D3- É muito boa. A4- São. B5- B6- É boa. Acho que não há problemas entre assim de problemas entre a turma acho que... A7- É boa. C8- Boa.</p>
--	---	--

- 1- 9º ano, sexo feminino, escola C
- 2- 8º ano, sexo masculino, escola D
- 3- 8º ano, sexo masculino, escola D
- 4- 9º ano, sexo feminino, escola A
- 5- 9º ano, sexo feminino, escola B
- 6- 9º ano, sexo masculino, escola B
- 7- 8º ano, sexo masculino, escola A
- 8- 9º ano, sexo feminino, escola C

—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

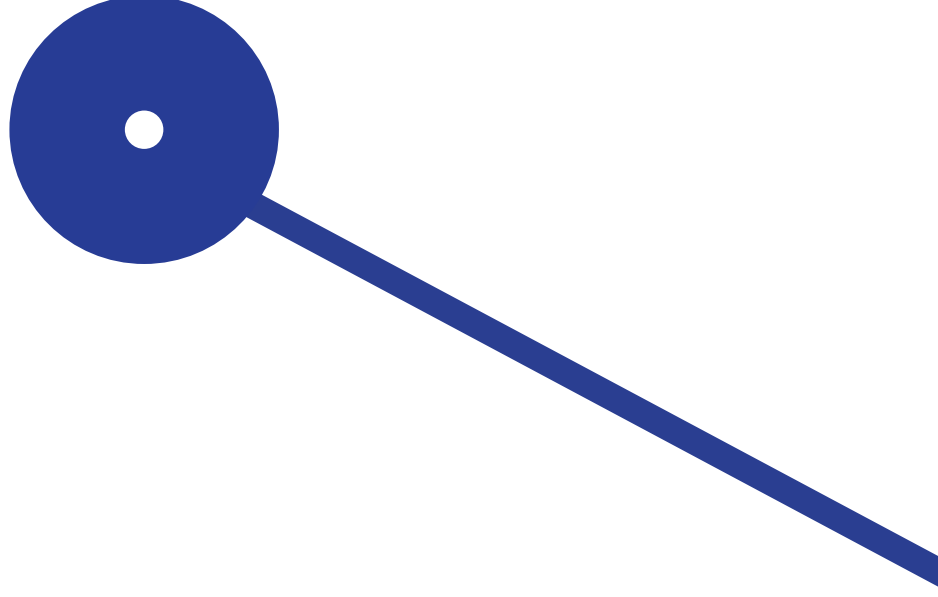


M
—
MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título

Nome